

XXIII CONFAEB



CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE
ARTE/EDUCADORES DO BRASIL

ISSN: 978-85-415-0369-3

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Org.)



XXIII ConFAEB - 2013 - Recife - PE

Arte/Educação no Pós-Mundo

XXIII Congresso Nacional da Federação dos
Arte/Educadores do Brasil

I Congresso Internacional da Federação dos
Arte/Educadores

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Org.).

ISSN: 978-85-415-0369-3



XXIII
CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO
NO
PÓS
MUN

3 a 6 DE NOVEMBRO/2013

REALIZAÇÃO:



APOIO:



PARCERIAS:





XXIII
CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO
NO
PÓS-MUNDO

3 a 6 DE NOVEMBRO/2013

APRESENTAÇÃO

A Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) realiza o 23º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (23º CONFAEB), no período de 03 a 06 de novembro de 2013, em Porto de Galinhas e será promovido pela Universidade Federal de Pernambuco em parceria com diferentes instituições e órgãos de fomento à produção científica e cultural.

O 23º CONFAEB, com tema **ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO**, evidencia os caminhos da Arte/Educação nas pós... em uma sociedade que acredita, discute e divulga o fim do mundo, fim dos tempos... Seria o fim de uma era? Quais as mudanças conceituais da Arte/Educação, das questões artísticas e educacionais nos lugares de produção, difusão e acesso às culturas? Para Maffesoli:

Há uma crise interna, no imaginário das pessoas, a crise dos países não é simplesmente econômica ou financeira. Ele diz ainda que há uma "mudança climática espiritual". É preciso compreender as mudanças paradigmáticas e precisamos interagir com essas mudanças, se não conseguimos, entramos em conflito, o mundo deixa de ser mundo para as pessoas e chega ao fim. Ele diz que "a cada três ou quatro séculos, a humanidade passa por mutações de base, por mudanças de valores, na maneira de viver junto, de se organizar em sociedade. São mudanças que não aparecem visivelmente, pois elas operam dentro do íntimo, do cotidiano das pessoas. Os valores e a visão de mundo de cada época constroem o imaginário coletivo, que alimenta e é alimentado pela cultura de cada civilização. Mudar de paradigma significa mudança de modelo de vida, da construção do pensamento. Vivemos esse movimento na pós-modernidade: a crise é quando não se tem mais consciência e confiança sobre quem somos" (Conferência Internacional: Mudanças de valores na sociedade Pós-Moderna, por Michel Maffesoli, no dia 14/11/2012, publicado no site da Editora Palas Athena).

Considerando um pós-pensamento: que Arte/Educação queremos? Qual o papel do(a) arte/educador(a)? A arte que não tem limites e nem barreiras, então como devemos

pensar, criar e/ou criticar os limites teóricos e didáticos da/para a Arte/Educação? Eles existem, precisam ou não existir? Que valores regem a Arte/Educação atualmente? Por que os políticos e gestores insistem em não cumprir as leis que obrigam o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro em todo o território nacional? Até quando essas linguagens serão ministradas por professores(as) sem formação na área específica do conhecimento em que atuam? Quem são os nossos educandos? Estes são questionamentos que devemos nos fazer durante o 23º CONFAEB, acreditando que a Arte/Educação deve estar em todos os campos da sociedade, em todos os níveis da educação formal e não formal – escolas, universidades, organizações não governamentais (ONGs), espaços museais, instituições que abrigam idosos, doentes, homens, mulheres, hetero, homo, trans, cross, bissexuais – em todos os espaços sem distinção, instigando uma política afirmativa para o arte/educar, respeitando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Com o desejo de realizar um congresso prazeroso, no qual as ideias fluam com fertilidade e onde todos estejam sempre em conagração, esperamos que esse seja um momento de COM(PAR)TRILHAR de profissionais das diferentes linguagens, que sempre estiveram na história da FAEB e do CONFAEB.

DIRETORIA 2013-2014:

Presidente: Prof^a. Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral / UFPE
Vice Presidente: Prof^a. Dr^a. Ana Luisa Ruschel Nunes / UEPG
Diretoria de Relações Institucionais: Prof^a. Dr^a. Renata Wilner / UFPE
Diretoria de Articulação Política: Prof^a. Maria Célia Fernandes Rosa / FAEB
Diretoria Financeira: Prof^a. Ms^a. Fabiana Souto Lima Vidal / CAp-UFPE
Diretoria de Relações Internacionais: Prof. Dr. Fábio José Rodrigues da Costa / URCA

IDENTIDADE VISUAL



Crédito: Stella Jácome de Araújo - Designer Gráfico



XXIII
CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO

NO
PÓS

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

COMISSÃO ORGANIZADORA

- Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Artes Visuais – Centro de Artes e Comunicação - UFPE)
- Renata Wilner (Artes Visuais – Centro de Artes e Comunicação – UFPE)
- Fabiana Souto Lima Vidal (Artes Visuais – Colégio de Aplicação - UFPE)
- Gabriela Santos Cavalcante Santana (Dança – Centro de Artes e Comunicação - UFPE)



XXIII
CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO

NO
PÓS

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

COMISSÃO CIENTÍFICA

- Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (UFPA)
- Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)
- Ana Mae Barbosa (Anhembi-Morumbi – SP)
- Arão Paranaguá de Santana (UFMA)
- Elton Bruno Soares de Siqueira (UFPE)
- Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE)
- Fábio José Rodrigues da Costa (URCA)
- Gabriela Santos Cavalcante Santana (UFPE)
- Lêda Maria de Barros Guimarães (UFG)
- Lucimar Bello Pereira Frange (FAEB)
- Maria Betânia e Silva (UFPE)
- Maria Célia Fernandes Rosa (FAEB)
- Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE)
- Rejane Galvão Coutinho (UNESP)
- Renata Wilner (UFPE)



**XXIII
CONFAEB**

**ARTE/EDUCAÇÃO DO
NO PÓS
MUN**

3 a 6 DE NOVEMBRO/2013

COMISSÕES DE APOIO

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO E COMUNICAÇÃO:

- Gabriela Santos Cavalcante Santana (Prof^a. coord.)
- Maria Juliana de Sá Oliveira (Est.coord.)
- Marília Paes de Andrade França (Est.coord.)
- Kyrtilene de Aguiar Silveira Ford
- Niedja Ferreira dos Santos
- Maria Beatriz Carneiro da Cunha de Souza Lima
- Cristiana Dias Cordeiro
- Paulo André Aguiar de Santana Filho

COMISSÃO DE LOGÍSTICA:

- Renata Wilner (Prof^a. coord.)
- Suelen de Aquino (Est.coord.)
- Juliana Wanderley (Est.coord.)
- Veruschka Pereira Greenhalgh
- João Henrique Laymestone Pereira de Souza
- Rayanne Lima



**XXIII
CONFAEB**

ARTE/EDUCAÇÃO DO

NO PÓS

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

COMISSÃO DE GESTÃO

- Fabiana Souto Lima Vidal (Profª. coord.)
- Flora Alves Ruiz (Est.coord.)
- Marina Didier Nunes Gallo
- Lívia Castro de Lacerda
- Ane Beatriz dos Santos Reis
- Camila Sobreira

COMISSÃO DE CULTURA:

- Elton Bruno Soares de Siqueira (Prof. coord.)
- Daniel Moreira (Est.coord.)
- Olga Santos
- Briza Moraes
- Luciene Pontes Xavier
- Augusto Barros



**XXIII
CONFAEB**

**ARTE/EDUCAÇÃO
NO
PÓS
MUN**

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

COORDENAÇÃO DE AÇÕES SIMULTÂNEAS

- **AÇÃO 1: ARTE NA PEDAGOGIA**
Ana Paula Abrahamian de Souza (UFRPE)
- **AÇÃO 2: TEATRO/DANÇA/EDUCAÇÃO**
Marcus Flávio da Silva (CAp – UPFE)
- **AÇÃO 3: ARTE/EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS**
Emília Patrícia de Freitas (FAINTVISA/Jaboatão dos Guararapes/NEINFA)
Luciene Pontes Xavier (Movimento Pró-Criança)
- **AÇÃO 4: ARTE/EDUCAÇÃO E CIRCO SOCIAL**
Maria de Fátima Pontes (Escola Pernambucana de Circo)
- **AÇÃO 5: CORPOS EM INVENÇÃO: POSSIBILIDADES DO ENSINO EM DANÇA**
Laíse Rezende (INTEGRARTE)
Gabriela Santos Cavalcante Santana (UFPE)
- **AÇÃO 6: HISTÓRIAS DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL**
Everson Melquiades Araújo Silva (UFPE)
- **AÇÃO 7: ARTE/EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO**
Anderson Pinheiro Santos (Remic - PE)
- **AÇÃO 8: CINEMA E EDUCAÇÃO**
Andréa Mota (Programa CinEscola)



XXIII
CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO DA

NO PÓS-MUN

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

LANÇAMENTOS DE LIVROS

18h30	LANÇAMENTOS DE LIVROS LOCAL: BAOBÁ 3
<p>Título: A reflexão e a prática no ensino - artes- vol. 9 Autoras: Maria Christina de Souza Lima Rizzi e Dália Rosenthal</p>	
<p>Título: Transgressões estéticas e pedagogia do teatro Autor: Abimaelson Santos Pereira</p>	
<p>Título: Usando filmes nas aulas de artes Autora: Jurema Sampaio</p>	
<p>Título: Artes Visuais: ensino e aprendizagem - experiências da Rede Pública Municipal em Uberlândia Autora: Léa Carneiro de Zumpano França</p>	
<p>Título: Poéticas visuais: intercâmbios com o triângulo mineiro Autora: Eliane de Fátima Vieira Tinoco</p>	
<p>Título: Arte-Educação: da universidade à escola: música e teatro Autor: Paulo David Amorim Braga (Org.)</p>	
<p>Título: Memórias não são só memórias: a Escolinha de Arte do Recife (1953-2013) Autoras: Maria Betânia e Silva, Amanda Priscila Santos e Milena Leite de Azevedo</p>	



XXIII
CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO

NO
PÓS

3 a 6 DE NOVEMBRO/2013

EXPOSIÇÕES PERMANENTES

EXPOSIÇÕES PERMANENTES

I can't see you - Dália Rosenthal

Cena Contemporânea - Carla Rosane dos Santos Vieira e Renata Requião

Projeção de Vídeo: **Meu corpo é um alvo** - Getúlio Góis de Araújo

5°C: Espaço e Lugar do Teatro no Ensino Formal -

Lais dos Santos Pires

Beatriz Mendes

Felipe Eduardo Lopes da Cunha

Winy Silva da Rocha

Everton José

Mariana Arantes

Márcio Masseli

Raphael Modesto

Uns Nordestes - João Batista Mafaldo Junior

Marcas Recicláveis - Gabriela Azevedo Moretti



XXIII CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO

NO PÓS-MUN

3 a 6 DE NOVEMBRO/2013

PROGRAMAÇÃO GERAL

1º DIA - 03/11 - DOMINGO
HOTEL ARMAÇÃO DO PORTO

HORÁRIO	
14h	ABERTURA DO CREDENCIAMENTO - CONVENTION CENTER 1 - FOYER 1
16h	MESA DE ABERTURA - UFPE: Reitor, Pró-Reitor de Extensão, Pró-Reitor de Pesquisa, Pró-Reitor da PROAES Diretoria da FAEB: Maria das Vitórias Negreiros do Amaral Ana Luisa Ruschel Nunes Fabiana Souto Lima Vidal Renata Wilner Maria Célia Rosa LOCAL: CONVENTION CENTER 1- SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU
17h	CONFERÊNCIA: EDUCAÇÃO OU INICIAÇÃO PÓS-MODERNA? MICHEL MAFFESOLI LOCAL: CONVENTION CENTER 1- SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU
19h	APRESENTAÇÃO CULTURAL: GRUPO GUERREIROS DO PASSO Formado pelo passista Francisco do Nascimento Filho, o Mestre Nascimento do Passo, o grupo "Guerreiros do Passo" tem o propósito da manutenção do trabalho herdado do Mestre e da preservação de elementos coreográficos tradicionais da dança do Frevo. LOCAL: CONVENTION CENTER 1- SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU

2º DIA - 04/11 - SEGUNDA-FEIRA
HOTEL ARMAÇÃO DO PORTO

HORÁRIO	MESAS SIMULTÂNEAS
---------	-------------------

9h às 10h30			
MESA 1	MESA 2	MESA 3	MESA 4
<p>LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EM ARTES VISUALES EN EL POSMUNDO</p> <p>Coordenação: Leda Guimarães (UFG)</p> <p>ANGELES SAURA PEREZ (Universidad Autónoma de Madrid - Espanha) "Proyecto Exposiciones enREDadas para la celebración de la II Semana Internacional de la Educación Artística (UNESCO, 2013)"</p> <p>PATRICIA RAQUIMÁN O. (Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación/ la Pontificia Universidad Católica de Chile) "Los modelos de enseñanza de las artes visuales: Mi práctica en práctica"</p> <p style="text-align: center;">CONVENTION CENTER 1</p> <p style="text-align: center;">LOCAL: SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU</p>	<p>PENSARES CONTEMPORÂNEOS SOBRE ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-TUDO</p> <p>EVERSON MELQUIADES SILVA (UFPE) (coordenação)</p> <p>LUCIENE SILVA DOS SANTOS (UFPE) "As contribuições da arte/Educação baseada na comunidade para a formação de arte/educadores negros"</p> <p>MISAEAL JOSÉ DE SANTANA (FAINTVISA) "AH! SE EU TIVESSE DINHEIRO: museus, espaços informais de acesso e compreensão da arte"</p> <p>FERNANDO AZEVEDO (UFRPE) "Abordagem triangular como teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais no contexto do Pós-Mundo"</p> <p style="text-align: center;">CONVENTION CENTER 2 LOCAL: BAOBÁ 2</p>	<p>PONTES MEDIADAS: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO</p> <p>ANA DEL TABOR (UFPA) (coordenação)</p> <p>Processos de Ensino/Aprendizagem em Artes Visuais: reflexões sobre a formação docente"</p> <p>HELDILENE REALE (UNAMA)</p> <p>"HOMEM, CULTURA E NATUREZA": A ação educativa do IV prêmio diário contemporâneo de fotografia"</p> <p>JANICE SHIRLEY LIMA (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BELÉM) "Pontes Artísticas e Culturais Urdidas em Mediações"</p> <p style="text-align: center;">CONVENTION CENTER 2 LOCAL: BAOBÁ 5</p>	<p>POÉTICAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</p> <p>LUCIMAR BELLO P. FRANGE (coordenação)</p> <p>"A experiência estética em ações colaborativas, inquietações"</p> <p>DANIELLE P. ROCHA PITTA (UFPE) "Arte e Imaginário"</p> <p>MARIA HELENA W. ROSSI "O desenvolvimento do pensamento estético-visual na escola".</p> <p style="text-align: center;">CONVENTION CENTER 2 LOCAL: BAOBÁ 6</p>
10h30 às 11h	<p>VIDEO CONFERÊNCIA: O MEU, O VOSSO E O NOSSO SONHO ANA AMÁLIA TAVARES BASTOS BARBOSA LOCAL: SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU</p>		
11h às 12h30	<p>CONFERÊNCIA: LA REVERSIBILIDAD DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA EN LA POSTMODERNIDAD APOLLINE TORREGROSA LOCAL: SALÃO CABOCLINHO/MARACATU</p>		
12h30	INTERVALO DE ALMOÇO		
14h às 15h30	Sessões de Comunicações 1: 13 salas simultâneas		

CONVENTION CENTER 1: S. CABOCLINHO/MARACATU S. FORRÓ S. FREVO S. PASTORIL		CONVENTION CENTER 2: S. BAOBÁ 1 S. BAOBÁ 2 S. BAOBÁ 4 S. BAOBÁ 5 S. BAOBÁ 6 S. BAOBÁ 7 S. BAOBÁ 8 S. BAOBÁ 9 S. BAOBÁ 10	
15h30 às 16h	<p align="center">CAFÉ COM POESIA: ENTRE FLORES E PALAVRAS</p> <p>Poesia, música, histórias, cor. Entre flores e palavras é uma Contação de Histórias para falar do coração aos dedos, dos medos aos sentidos, da respiração ao abraço. De vida, são as histórias a se contar. De paz e aconchego, o momento da partilha. A contadora Fernanda Mélo partilha a palavra e as flores para falar de amor, relações, gente!</p> <p align="center">LOCAL: BAOBÁ 3</p>		
16h às 17h	<p align="center">ASSEMBLÉIA DA FAEB</p> <p align="center">LOCAL: SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU</p>		
17h às 18h30	<p align="center">Sessões de Comunicações 2: 13 salas simultâneas</p>		
CONVENTION CENTER 1: S. CABOCLINHO/MARACATU S. FORRÓ S. FREVO S. PASTORIL		CONVENTION CENTER 2: S. BAOBÁ 1 S. BAOBÁ 2 S. BAOBÁ 4 S. BAOBÁ 5 S. BAOBÁ 6 S. BAOBÁ 7 S. BAOBÁ 8 S. BAOBÁ 9 S. BAOBÁ 10	
18h30	<p>Performance "5º C: ESPAÇO E LUGAR DO TEATRO"</p> <p>Lais dos Santos Pires Felipe Eduardo Lopes da Cunha Winy Silva da Rocha</p> <p>LOCAL: TERRAÇO</p>		
18h30	<p>Espetáculo de Teatro: Aversos, Aversos: Há versos</p> <p>LOCAL: S. BAOBÁ 1</p>		
18h30	<p align="center">LANÇAMENTOS DE LIVROS</p> <p align="center">LOCAL: BAOBÁ 3</p>		

Título: A reflexão e a prática no ensino - artes- vol. 9 Autoras: Maria Christina de Souza Lima Rizzi e Dália Rosenthal	
Título: Transgressões estéticas e pedagogia do teatro Autor: Abimaelson Santos Pereira	
Título: Usando filmes nas aulas de artes Autora: Jurema Sampaio	
Título: Artes Visuais: ensino e aprendizagem - experiências da Rede Pública Municipal em Uberlândia Autora: Léa Carneiro de Zumpano França	
Título: Poéticas visuais: intercâmbios com o triângulo mineiro Autora: Eliane de Fátima Vieira Tinoco	
Título: Arte-Educação: da universidade à escola: música e teatro Autor: Paulo David Amorim Braga (Org.)	
Título: Memórias não são só memórias: a Escolinha de Arte do Recife (1953-2013) Autoras: Maria Betânia e Silva, Amanda Priscila Santos e Milena Leite de Azevedo	
19h às 20h	OFICINAS LOCAL/ TÍTULOS/ MINISTRANTES: VER TABELA EM ABAIXO

3º DIA - 05/11 - TERÇA-FEIRA

HOTEL ARMAÇÃO DO PORTO E DIVERSOS LOCAIS DO RECIFE

Série de atividades e temáticas a serem escolhidas pelos(as) participantes no ato do credenciamento e que acontecerão simultaneamente em diferentes locais da cidade do Recife e também no próprio Hotel Armação, conforme detalhado abaixo. Comece a pensar a sua!!!

AÇÃO 1: ARTE NA PEDAGOGIA	
Coordenação: Ana Paula Abrahamian (UFRPE/DEd)	
Objetivo: O "Arte na Pedagogia" será um dia voltado para impulsionar discussões, reflexões e conexões de saberes e experiências com/em Arte nos Cursos de Pedagogia.	
Vagas: 150	
HORÁRIO	Programação do Dia LOCAL: CONVENTION CENTER 2 SALA BAOBÁ 2
9h às 9h45	RECEPÇÃO DOS FAEBIANOS E PÚBLICO EM GERAL ABERTURA DO DIA "ARTE NA PEDAGOGIA" Fabiana Vidal (CAp/UFPE/GPAP)
9h45 às 12h	MESA: AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

	CONVIDADOS(AS): DANÇA: Ana Paula Abrahamian (UFRPE/GPAP) ARTES VISUAIS: Ana Luiza Ruschel Nunes (UFPG) TEATRO: Lúcia Lombardi (UFSCAR/GPAP). MÚSICA: Paulo David Amorim Braga (UFPE - CAA) MEDIAÇÃO: Sidiney Peterson Ferreira de Lima (UNESP)
12h às 14h	INTERVALO DE ALMOÇO
14h às 15h30	IDEIAS QUE PROVOCAM IDEIAS. SUAS MELHORES IDEIAS E EXPERIÊNCIAS COM ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: IMPULSIONANDO DISCUSSÕES, REFLEXÕES E CONEXÕES DE SABERES DE ALCANCE LOCAL, REGIONAL E GLOBAL. CONVIDADOS(AS): Fabio Wosnak (UDESC) Francisco Alexandrino de Oliveira Neto (Faculdade Joaquim Nabuco - PE) Sidiney Peterson Ferreira de Lima (UNESP) Luciane Goldberg (UFC)
15h30 às 17h	O GEPAP: AÇÕES FORMATIVAS E PERSPECTIVAS ATUAIS: contribuições do GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. COORDENAÇÃO: Lúcia Lombardi (UFSCAR/GPAP)

AÇÃO 2: TEATRO/DANÇA/EDUCAÇÃO Coordenação: Marcus Flávio (CAp-UFPE) Objetivo: Este encontro pretende discutir sobre o ensino do teatro a partir da formação de professores, do currículo e da práxis artístico-pedagógica no cotidiano escolar. Também buscaremos refletir sobre os princípios do ensino da dança na atualidade, e suas particularidades dentro de uma organização não governamental, compreendendo-a como um espaço de inclusão social. Vagas: 150	
HORÁRIO	Programação do Dia LOCAL: CONVENTION CENTER 2 SALA BAOBÁ 6
9h às 9h45	RECEPÇÃO DOS FAEBIANOS E PÚBLICO EM GERAL ABERTURA DO DIA "TEATRO EDUCAÇÃO" Homenagem a Marco Camarotti Marcus Flávio (CAp/UFPE)
9h45 às 12h	MESA: ENSINO DO TEATRO: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁXIS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO PÓS-MUNDO CONVIDADOS(AS): Rosângela Tenório (UFPE) Roberto Lúcio (UFPE) Getúlio Gois (ESEBA-UFU) MEDIAÇÃO: Marcus Flávio (CAp-UFPE)
12h às 14h	INTERVALO DE ALMOÇO
14h às 17h00	MESA: O CORPO QUE DANÇA NO ESPAÇO DA INCLUSÃO CONVIDADOS(AS): Mieja Chang (EM CENA ARTE E CIDADANIA)

<p>Valéria Medeiros (EM CENA ARTE E CIDADANIA) Andreza Nóbrega (AUDIODESCRITORA) Adriana Gehres (UPE) MEDIAÇÃO: Marcus Flávio (CAp-UFPE)</p>
--

AÇÃO 3: ARTE/EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS

Objetivo: Refletir sobre os princípios, as metodologias, os limites e as possibilidades da arte/educação materializada em contextos não formais.

GRUPO 1: Coordenação: Emília Patrícia de Freitas (FAINTVISA/ Jaboatão dos Guararapes/NEIMFA).
LOCAL: Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis - Recife
Vagas: 45

GRUPO 2: Coordenação: Luciene Pontes (MOVIMENTO PRÓ-CRIANÇA)
LOCAL: Movimento Pró-Criança - Núcleo Piedade - Recife
Vagas: 45

HORÁRIO	Programação - GRUPO 1 Local: Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis - Recife
7h	Saída de Porto de Galinhas
9h às 9h30	HORA DE CHEGAR! Acolhimento dos participantes no NEIMFA com apresentação do resultado da Oficina de Bonecos Gigantes - frevo, coco e ciranda abrem a manhã de atividades!
9h30 às 10h30	HORA DE CONHECER! Apresentação dos participantes e seus interesses arte/educativos; Apresentação da Instituição e da Comunidade do Coque por Silas Rocha - representante legal do NEIMFA.
10h30 às 11h30	MESA: A PROPOSTA DE ARTE/EDUCAÇÃO DA CASA DA CRIATIVIDADE: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA PALESTRANTE: Emília Freitas (FAINTVISA/Jaboatão dos Guararapes/NEIMFA).
11h30 às 12h	Compartilhando caminhos, experiências e propostas. Todo grupo oferece e recebe contribuições!
12h às 14h	INTERVALO DE ALMOÇO Todo o grupo será levado para o Paço Alfândega - pequeno shopping localizado no Recife Antigo

HORÁRIO	Programação - GRUPO 2 Local: Movimento Pró-Criança - Núcleo Piedade - Recife
7h	Saída de Porto de Galinhas
9h às 9h15	Recepção e acolhimento dos FAEBIANOS no Movimento Pró Criança Unidade Piedade
9h15 ÀS 10h30	Conhecimento do espaço físico e das atividades oferecidas na Instituição. Apresentação dos participantes e seus interesses arte/educativos.
10h30 às 11h00	Apresentação do Programa de Formação do Jovem Artesão PALESTRANTE: Luciene Pontes Xavier e equipe de educadores (MPC/PIEDADE)
11h às 12h	Compartilhando reflexões. Momento de troca de experiências.
12h às 14h	INTERVALO DE ALMOÇO Todo o grupo será levado para o Shopping Paço Alfândega - Recife Antigo
HORÁRIO	Programação da Tarde - GRUPO 1 e GRUPO 2 Local: Espaço do Movimento Pró-Criança - Recife Antigo

14h às 16h	MESA: A ARTE/EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES. CONVIDADOS(AS): Lívia Marques Carvalho (UFPB) Isabelle Alencar Noronha (URCA) MEDIAÇÃO: Valdiene Pereira
16h00 às 17h00	MAIS UMA VEZ: COMPARTILHANDO CAMINHOS, EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS - Todo grupo oferece e recebe contribuições!
17h às 17h15	HORA DE PARTIR! Beijos, abraços, trocas de telefones/e-mails/ e adicionar novos amigos.
17h15	RETORNO PARA PORTO DE GALINHAS

AÇÃO 4: ARTE/EDUCAÇÃO E CIRCO SOCIAL

Coordenação: Maria de Fátima Pontes (Escola Pernambucana de Circo)

Objetivo: Discutir, refletir e contribuir para o desenvolvimento das atividades de arte-educação na área do circo, mais especificamente o circo social desenvolvido pelas juventudes das periferias urbanas do país.

Vagas: 100

HORÁRIO	Programação do Dia Local: Escola Pernambucana de Circo (EPC) - Recife
9h às 9h30	Recepção dos convidados com apresentação da Trupe Circus da Escola Pernambucana de Circo
9h30 às 12h	MESA: JUVENTUDES DAS PERIFERIAS URBANAS, SUAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E A ARTE/EDUCAÇÃO - COMO ESTÁ SE DANDO ESSA INTERLOCUÇÃO? CONVIDADOS(AS): Fátima Pontes (Escola Pernambucana de Circo) Rodrigo Dourado (Doutorando da UFBA) José Clementino De Oliveira (Mestre em educação pela UNI-RIO) MEDIAÇÃO: Marcondes Lima (UFPE)
12h às 14h	INTERVALO DE ALMOÇO Todo o grupo será levado para um restaurante próximo a EPC
14h às 14h20	Recepção dos convidados com uma dinâmica circense
14h30 às 16h	Vivências circenses de malabares, acrobacias aéreas e de solo, corda bamba, pista acrobática
16h às 17h	RODA DE DIÁLOGO: QUAL A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE ARTE/EDUCAÇÃO DESENVOLVIDO POR JOVENS EDUCADORES SOCIAIS? COMO FAZER A INTERLOCUÇÃO ENTRE A ACADEMIA E AS AÇÕES DE ARTE/EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA POR ESSES JOVENS? CONVIDADA: Tereza França (UFPE) MEDIAÇÃO: Fátima Pontes (Escola Pernambucana de Circo)
17h às 17h15	Despedida circense
17h15	RETORNO PARA PORTO DE GALINHAS

AÇÃO 5: CORPOS EM INVENÇÃO: POSSIBILIDADES DO ENSINO EM DANÇA

Coordenação: Laise Rezende (INTEGRARTE) e Gabriela Santana (UFPE)

Objetivo: Promover a socialização de estratégias de ensino-aprendizagem em dança para a educação

especial utilizadas pelos professores da referida instituição. Vagas: 45	
HORÁRIO	Programação do Dia LOCAL: Manhã: Centro de Artes e Comunicação (CAC-UFPE) - Recife. Tarde: INTEGRARTE (Centro Pró-Integração, Cidadania e Arte, concebido por familiares de pessoas com dificuldades específicas) - Recife
9h às 9h40	Uma itinerância pelo CAC: conhecendo o espaço físico e administrativo do Centro de Artes e Comunicação.
10h às 12h	MESA: CORPOS EM INVENÇÃO: POSSIBILIDADES DO ENSINO EM DANÇA CONVIDADOS(AS): Thais Gonçalves (UFC) Letícia Damasceno (UFPE) MEDIAÇÃO: GABRIELA SANTANA (UFPE) Local: Teatro Milton Baccarelli (CAC/UFPE)
12h às 14h	INTERVALO DE ALMOÇO Todo o grupo será levado para almoçar no restaurante que fica no CAC/UFPE
13h15	Saída do ônibus da frente do CAC com destino ao INTEGRARTE
14h	Chegada no PROJETO INTEGRARTE
14h às 15h	Espaço externo - APRESENTAÇÃO DO MARACAARTE RODA DE CONVERSA COM ARTISTAS DO MARACAARTE MEDIAÇÃO - Tiago Ferro (INTEGRARTE)
15h às 15h40	SALA 5 - Peça teatral sobre a direção de Vicente Monteiro (GRUPO 1)
15h40 às 16h10	SALA 3 - Apresentação da equipe, dos propósitos e dos entendimentos do INTEGRARTE (GRUPO 2) FACILITADORAS: Valéria Nóbrega, Laíse Rezende e Lúcia Inês
16h10 às 16h30	Hora do lanche e despedida com todos - espaço externo
16h30	RETORNO PARA PORTO DE GALINHAS

AÇÃO 6: HISTÓRIAS DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL Coordenação: Everson Melquiades Araújo Silva (UFPE) Objetivos: Conhecer a prática educativa desenvolvida na Escolinha de Arte do Recife. Compreender o contexto social, histórico e cultural onde está inserida a prática educativa da Escolinha de Arte do Recife. Refletir sobre História da Arte/Educação no Brasil a partir da prática educativa da Escolinha de Arte do Recife. Vagas: 45	
HORÁRIO	Programação do Dia LOCAL: Escolinha de Arte do Recife - Recife
9h às 9h30	Recepção dos congressistas do CONFAEB. - BLOCO LÍRICO BANHISTAS DO PINA
9h30 às 9h40	Saudações e boas vindas aos congressistas do CONFAEB RESPONSÁVEL: Cleonice Regis - Presidente da Escolinha de Arte do Recife
9h40 às 10h10	Apresentação dos participantes e suas motivações. Apresentação e discussão do programa de trabalho do encontro formativo. RESPONSÁVEL: Everson Melquiades
10h10 às 11h40	Excursão didática da Escolinha de Arte do Recife, no Bairro das Graças para o Museu do Estado de Pernambuco (MEPE): Os 45 participantes irão ser divididos em 03 grupos de 15 pessoas: Grupo 01 - Augusto Rodrigues; Grupo 02 - Tereza Carmem; Grupo 03 - Abelardo Rodrigues. Cada grupo irá fazer as três trilhas da excursão didática: Trilha 01 - Escolinha de Arte do Recife; Trilha 02 -

	Bairro das Graças; Trilha 03 - Museu do Estado de Pernambuco. Cada trilha terá duração máxima de 30 minutos. Elas serão realizadas simultaneamente. RESPONSÁVEIS: Auvaneide Ferreira, Everson Melquiades e Maisa Silva
11h40 às 12h	Momento para refrescar: Vamos tomar sorvete?
12h às 14h	INTERVALO DE ALMOÇO Todo o grupo será levado para almoçar na Pizzaria Atlântico, próximo à Escolinha
14h às 14h20	Socialização das impressões e aprendizagens que emergiram a partir da realização da excursão didática. RESPONSÁVEL: Everson Melquiades
14h20 às 14h40	Apresentação da prática educativa da EAR. RESPONSÁVEIS: Auvaneide Ferreira e Maisa Silva
14h40 às 16h40	CÍRCULO DE DIÁLOGO - HISTÓRIAS DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE INDICA A PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE? CONVIDADOS(AS): Christina Rizzi (USP) - Tema: Práticas Contemporâneas de Arte/Educação Fernando Azevedo (UFRPE) - Tema: História da Arte/Educação Isabel Marques (Instituto Caleidos) - Tema: Arte/Educação em Espaços Não Escolares Roberta Puccetti (UEL) - Tema: Arte-educação inclusiva. MEDIAÇÃO: Clarissa Araújo (GEFAI - UFPE)
16h40 às 17h00	Avaliação aberta do encontro RESPONSÁVEL: Everson Melquiades
17h00 às 17h20	Sessão solene do XXIII CONFAEB em homenagem a Arte/Educadora Noêmia de Araújo Varela. RESPONSÁVEL: Everson Melquiades
17h20 às 17h30	Confraternização de Encerramento: Café regional e Ciranda. GRUPO DE COCO DA VÁRZEA
17h30	RETORNO PARA PORTO DE GALINHAS

AÇÃO 7: ARTE/EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO

Coordenação Geral: Anderson Pinheiro (Remic - PE)

Equipe Remic - PE: Carolina Chaves Madureira, Eliane Sotério, Fabiana Sales, Nicole Costa e Simone Luizines.

Objetivo: Fomentar debates e reflexões acerca dos processos de mediação, das instituições e dos processos formativos arte/educativos. Os três circuitos foram organizados, em parceria com as instituições culturais, pela Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais em Pernambuco (REMIC-PE) e foca em experiências organizadas pelos setores educativos das instituições selecionadas através de edital. O dia de cada um dos três circuitos envolve a visita agendada a duas instituições culturais, uma em cada turno, e a formação de uma mesa de debate em torno de assunto escolhido pelo público durante o último Encontro - Museus, Memória e Mediação, evento organizado anualmente pela REMIC-PE. As experiências vivenciadas nas duas instituições servirão de base para o debate em conjunto com as ideias e reflexões apresentadas pelo/a debatedor/a convidado/a.

CIRCUITO 1: DO MAP AO MAMAM

LOCAL: Visita ao Museu de Arte Popular e ao Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães

Vagas: 45

CIRCUITO 2: DO MARCO AO FORTE

LOCAL: Visita a Instituições da Rua do Bom Jesus (Marco Zero) e ao Museu da Cidade do Recife

Vagas: 45

CIRCUITO 3: DO MUHNE AO IRB

LOCAL: Visita ao Museu do Homem do Nordeste e ao Instituto Ricardo Brennand

Vagas: 45

HORÁRIO

Programação - CIRCUITO 1: Do MAP ao MAMAM

	LOCAL: Manhã: Museu de Arte Popular (MAP)- Recife Antigo. Tarde: Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM)- Recife
7h	Saída de Porto de Galinhas
10h às 11h30	Primeira Ação Educativa - MAP (Museu de Arte Popular)
11h30 às 13h	INTERVALO DE ALMOÇO Todo o grupo será levado para almoçar no Shopping Paço Alfândega - Recife Antigo
13h ÀS 15h	Segunda Ação Educativa - MAMAM (Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães)
15h às 17h	DEBATE: OS DISCURSOS NA MEDIAÇÃO CULTURAL: POPULAR É CONTEMPORÂNEO! Diante dos diferentes tipos de acervos e exposições nas quais os mediadores culturais constroem discursos com o público, como lidar com temáticas relativas a tradição e a contemporaneidade? Os processos da mediação têm por base as conexões que o educador em museu realiza entre o objeto e o público e tais conexões devem levar em consideração os diversos contextos em que os objetos museais estão inseridos, além dos percursos dos objetos até o museu ou instituição cultural. Diante de tais reflexões, este circuito procura discutir as tensões entre popular e contemporâneo considerando que ambos se inserem no tempo presente da mediação. Mas, como realizar estas discussões na mediação? CONVIDADOS(AS): Lucimar Bello Frange Hugo Menezes Thiago Souza (MAP) Juliana Teles (MAMAM) MEDIAÇÃO: Nicole Costa e Fabiana Sales (REMIC - PE)
17h	RETORNO PARA PORTO DE GALINHAS

HORÁRIO	Programação - CIRCUITO 2: Do Marco ao Forte LOCAL: Manhã: Instituições Culturais da Rua do Bom Jesus; Concentração na Caixa Cultural Recife - Recife Antigo. Tarde: Museu da Cidade do Recife - Forte das Cinco Pontas - Recife
7h	Saída de Porto de Galinhas
10h às 11h30	Primeira Ação Educativa - Instituições da Rua do Bom Jesus - Marco Zero
11h30 às 13h	INTERVALO DE ALMOÇO Todo o grupo será levado para almoçar no Shopping Paço Alfândega - Recife Antigo
13h ÀS 15h	Segunda Ação Educativa - Museu da Cidade do Recife - Forte das Cinco Pontas
15h às 17h	DEBATE: O PLANEJAMENTO COMO FERRAMENTA DA MEDIAÇÃO CONECTADA AOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS Muitas vezes as instituições mantêm-se abertas mesmo quando não estão com exposições. E nesses casos a história presente no prédio e/ou nos seus arredores são tão intensas que permitem diálogos inflamados com o público visitante a partir da apropriação do patrimônio. Como pensar coletivamente em circuitos coletivos envolvendo mais de uma instituição com conexões temáticas? Como a estrutura física desses locais pode ser incorporada na mediação? Qual a relação entre a mediação cultural e a educação patrimonial? CONVIDADOS(AS): Rejane Coutinho Maria Clara Martins Rocha Vanessa Marinho (Recife Antigo) Emerson Pontes (Museu da Cidade) MEDIAÇÃO: Anderson Pinheiro e Eliane Sotério (REMIC-PE)
17h	RETORNO A PORTO DE GALINHAS

HORÁRIO	Programação - CIRCUITO 3: Do MUHNE ao IRB LOCAL: Manhã: Museu do Homem do Nordeste - FUNDAJ - Casa Forte - Tarde: Instituto Ricardo Brennand - Várzea - Recife
7h	Saída de Porto de Galinhas
10h às 11h30	Primeira Ação Educativa - Museu do Homem do Nordeste
11h30 às 13h	INTERVALO DE ALMOÇO Todo o grupo poderá almoçar na Fundação Joaquim Nabuco ou arredores
13h às 15h	Segunda exposição - Instituto Ricardo Brennand
15h às 17h	DEBATE: FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE OS ACERVOS PERMANENTES O acervo permanente permite muitas leituras e estudos constantes, o que teoricamente aprimoraria a qualidade das reflexões das mediações executadas. Porém, a constante repetição dos objetos e discursos pode levar o(a) educador(a) à uma desgastante situação de acomodação. Mas, como manter a formação de mediadores culturais em continuidade? Quais os conceitos e teorias que podem ser abordados numa formação continuada? CONVIDADOS(AS): Maria Helena Wagner Rossi Giuliano Tierno de Siqueira Sílvia Brasileiro/ Juliana Ramos (MUHNE) Hugo Coelho (IRB) MEDIAÇÃO: Carolina Chaves Madureira e Simone Luizines (REMic - PE)
17h	RETORNO A PORTO DE GALINHAS

AÇÃO 8: CINEMA E EDUCAÇÃO Coordenação: Andréa Mota (Programa CinEscola) Objetivos: Este encontro visa discutir o potencial do cinema como elemento pedagógico na sala de aula, a partir das discussões contemporâneas sobre Cinema-Educação e do uso de novas mídias no contexto escolar, promovendo reflexões acerca de experiências e práticas pedagógicas relacionadas à formação Audiovisual. Vagas: 90	
HORÁRIO	Programação do Dia LOCAL: CONVENTION CENTER 2 SALA BAOBÁ 5
9h às 9h45	Recepção dos congressistas do CONFAEB.
9h45 às 12h	A EXPERIÊNCIA DO CINECABEÇA CONVIDADOS(AS)/TEMA: Ana Selva (SEDUC PE) - Exibição do Institucional do Projeto cineCabeça Andréa Mota (Programa CinEscola) - Apresentação do Projeto Streaming São Luiz Gabi Saegesser (CINECABEÇA) - Escola no cinema/papo-cabeça André Stamford (Centro de Atitudes) - Pesquisa, Cultura e Educação Jucélio Matos (CINECABEÇA) - Iniciação audiovisual Exibição dos curtas-metragens do Projeto cineCabeça Maria Pessoa - (Blue Filmes/cineCabeça) - Cineclube nas escolas Streaming São Luiz
12h às 14h	INTERVALO DE ALMOÇO
14h às 17h	NOVAS MÍDIAS E EDUCAÇÃO CONVIDADOS(AS): Arthur Stamford (UFPE) - Tema: Cultura Digital na Universidade

<p>Geber Ramalho (OJE) - Tema: Jogos Estudantis Ivan Morais (jornalista) - (a confirmar) Rosário de Pompéia (Le Fil) - Tema: Mídias sociais Cristina Klein (Wegether) - Tema: Rede Social Educativa Marlom Meirelles (Eixo Audiovisual) - Tema: Projeto Mídias Móveis MEDIAÇÃO: Elizabeth Ramos</p>
--

18h às 19h	Performance "OVO" Marcelo Evelin LOCAL: CONVENTION CENTER 1 - SALA MARACATU
17h às 20 h	Projeção de vídeos: "Pensamentos (PAR)trilhados: histórias do Confaeb no Pós-Mundo" Meu corpo é um alvo - Getúlio Góis de Araújo LOCAL: CONVENTION CENTER 1 - SALA PASTORIL
19h às 20h	OFICINAS - HOTEL ARMAÇÃO DO PORTO - VER TABELA ABAIXO

4º DIA - 06/11 - QUARTA-FEIRA
HOTEL ARMAÇÃO DO PORTO

HORÁRIO	MESAS SIMULTÂNEAS		
8h30 às 10h	MESA 5	MESA 6	MESA 7
	<p>CONJECTURAS ACERCA DA NATUREZA DA ARTE - ARTE É LINGUAGEM?</p> <p>JOSÉ MAURO BARBOSA (UnB) (coordenador)</p> <p>JANICE SHIRLEY LIMA (UNAMA)</p> <p>EDISON DA SILVA FARIAS (UFPA)</p> <p>LOCAL: SALÃO BAOBÁ 2</p>	<p>ESPAÇOS/TEMPOS DE INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POR ONDE CAMINHAMOS</p> <p>LEDA MARIA GUIMARÃES (UFG) (coordenadora)</p> <p>LEDA MARIA GUIMARÃES/LILIAN UCKER PEROTTO (UFG) "Compartilhando experiências na educação a distancia: outro modo de entender nosso papel como docentes"</p> <p>MOEMA REBOUÇAS (UFES) "Do virtual ao realizado no virtual/presencial: pesquisas sobre o Curso de Artes Visuais Licenciatura em EAD/UFES."</p> <p>JOSÉ MAXIMIANO LIMA (IFCE) "Ensino de artes visuais a distância: Contribuições dos objetos de aprendizagem de artes visuais"</p>	<p>POLÍTICAS EDUCACIONAIS: RUMOS DOS CURSOS SUPERIORES DE DANÇA</p> <p>DANIELA GATTI (UNICAMP) (coordenadora) "Fórum Nacional dos Coordenadores de Curso Superior de Dança: caminho para o fortalecimento da Dança nas universidades"</p> <p>ANA CRISTINA PEREIRA (EBA/UFMG) "Políticas Educacionais no Brasil e a criação de cursos de Graduação em Dança: experiências no contexto do curso de Licenciatura da EBA/UFMG em Belo Horizonte"</p> <p>MARIA CLÁUDIA GUIMARÃES (UFPE) "O curso de dança da UFPE e seu contexto em Recife"</p> <p>SUSELAINE SEREJO MARTINELLI (IFB)</p>

	LOCAL: SALÃO BAOBÁ 5	LOCAL: SALÃO BAOBÁ 6
10h às 11h	O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CARLA DOZZI Coordenadora Geral de Cultura e Educação Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura Secretaria de Políticas Culturais/ MinC ANA DEL TABOR (UFPA) e MILTON SOGABE (UNESP) LOCAL: SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU	
11h às 12h30	ASSEMBLÉIA DA FAEB LOCAL: SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU	
12h30	INTERVALO DE ALMOÇO	
14h às 15h30	Sessões de Comunicações 1: 13 salas simultâneas	
	CONVENTION CENTER 1: S. CABOCLINHO/MARACATU S. FORRÓ S. FREVO S. PASTORIL	CONVENTION CENTER 2: S. BAOBÁ 1 S. BAOBÁ 2 S. BAOBÁ 4 S. BAOBÁ 5 S. BAOBÁ 6 S. BAOBÁ 7 S. BAOBÁ 8 S. BAOBÁ 9 S. BAOBÁ 10
15h30 às 16h	CAFÉ COM TEATRO: GRUPO TOTEM PERFORMANCE: NEM TENTE LOCAL: SALÃO BAOBÁ 3	
16h às 17h30	Sessões de Comunicações 2: 13 salas simultâneas	
	CONVENTION CENTER 1: S. CABOCLINHO/MARACATU S. FORRÓ S. FREVO S. PASTORIL	CONVENTION CENTER 2: S. BAOBÁ 1 S. BAOBÁ 2 S. BAOBÁ 4 S. BAOBÁ 5 S. BAOBÁ 6 S. BAOBÁ 7 S. BAOBÁ 8 S. BAOBÁ 9 S. BAOBÁ 10
17h30 às 18h30	CONFERÊNCIA: DE TRÁS PARA A FRENTE ANA MAE BARBOSA LOCAL: SALÃO CABOCLINHOS/MARACATU	
19h às 20h	OFICINAS LOCAL/ TÍTULOS/ MINISTRANTES: VER TABELA ABAIXO	

EXPOSIÇÕES PERMANENTES
I can't see you - Dália Rosenthal
Cena Contemporânea - Carla Rosane dos Santos Vieira e Renata Requião
Projeção de Vídeo: Meu corpo é um alvo - Getúlio Góis de Araújo
5°C: Espaço e Lugar do Teatro no Ensino Formal - Lais dos Santos Pires Beatriz Mendes Felipe Eduardo Lopes da Cunha Winny Silva da Rocha Everton José Mariana Arantes Márcio Masseli Raphael Modesto

Uns Nordestes - João Batista Mafaldo Junior
Marcas Recicláveis - Gabriela Azevedo Moretti

OFICINAS - 04/11 SEGUNDA-FEIRA		
TÍTULO/LOCAL	PROPONENTE(S)	Nº Partic.
CARTUM, CHARGE E CARICATURA: A IMPORTÂNCIA DO HUMOR NA ESCOLA - S. BAOBÁ 5	Aerlon Charles	15
OFICINA BASICA DE CÂMERA DIGITAL - S. FREVO	Angela Prada	07
O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS - S. BAOBÁ 7	Camila Feltre	15
CORPO, LUDICIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO - S. BAOBÁ 9	Denise Torraca Soares	20
DANÇAS CIRCULARES DE ISRAEL - S. BAOBÁ 1	Fernando Davidovitsch	30
GRAFIAS, SONS, MOVIMENTOS... - S. BAOBÁ 8	Jonathan Taveira Braga Felipe Ferreira Joaquim	20
OFICINA ACERVO EDUCATIVO - S. PASTORIL	Lúcia de Fátima Padilha	25
BALÉ CLÁSSICO - CORPO CONSCIENTE - S. BAOBÁ 10	Neila Baldi	20
POESIA E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO - S. BAOBÁ 6	Priscila Marcondes Thais de Souza da Motta Rodrigues	20
A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE ARTE - S. BAOBÁ 2	Terezinha Losada	20
CARTOGRAFIAS DO CORPO: UM ESTUDO ENTRE ARTE, CORPO, MUNDO E TERRA - S. BAOBÁ 4	Valéria Oliveira dos Santos	20
DEM DANÇA MAIS EU MANO MEU: DANÇA E CAPOEIRAS - S. FORRÓ	Gabriela Santana	20
O MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DO MEDIADOR CULTURAL PÓS-MODERNO S. CABOCLINHOS	Maria Juliana Sá Marília Paes Niedja Santos	20
05/11 TERÇA-FEIRA		
CARTUM, CHARGE E CARICATURA: A IMPORTÂNCIA DO HUMOR NA ESCOLA - S. BAOBÁ 5	Aerlon Charles	
CORPO, LUDICIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO - S. BAOBÁ 9	Denise Torraca Soares	
DANÇAS CIRCULARES DE ISRAEL - S. BAOBÁ 1	Fernando Davidovitsch	
GRAFIAS, SONS, MOVIMENTOS... - S. BAOBÁ 8	Jonathan Taveira Braga Felipe Ferreira Joaquim	
BALÉ CLÁSSICO - CORPO CONSCIENTE - S. BAOBÁ 10	Neila Baldi	
POESIA E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO - S. BAOBÁ 6	Priscila Marcondes Thais de Souza da Motta Rodrigues	
CARTOGRAFIAS DO CORPO: UM ESTUDO ENTRE ARTE, CORPO, MUNDO E TERRA - S. BAOBÁ 4	Valéria Oliveira dos Santos	
JOGOS TEATRAIS: UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE - S. BAOBÁ 7	Natalia Beloti Dias Camelo	20
BIODANZA - A POÉTICA DO ENCONTRO HUMANO S. FORRÓ	Anna Rosaura De Medeiros	30
QUADRINHOS EM SALA DE AULA - S. FREVO	Gabrielle Freire Domingues	15
DESLOCAMENTO DA COR - S. BAOBÁ 2	Rose Mary Aguiar Borges	30
06/11 QUARTA-FEIRA		
CARTUM, CHARGE E CARICATURA: A IMPORTÂNCIA DO HUMOR NA ESCOLA - S. BAOBÁ 5	Aerlon Charles	
OFICINA BASICA DE CÂMERA DIGITAL - S. FREVO	Angela Prada	
O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS - S. BAOBÁ 7	Camila Feltre	

CORPO, LUDICIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO - S. BAOBÁ 9	Denise Torraca Soares	
DANÇAS CIRCULARES DE ISRAEL - S. BAOBÁ 1	Fernando Davidovitsch	
GRAFIAS, SONS, MOVIMENTOS... - S. BAOBÁ 8	Jonathan Taveira Braga Felipe Ferreira Joaquim	
OFICINA ACERVO EDUCATIVO - S. PASTORIL	Lúcia de Fátima Padilha	
BALÉ CLÁSSICO - CORPO CONSCIENTE - S. BAOBÁ 10	Neila Baldi	
POESIA E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO S. BAOBÁ 6	Priscila Marcondes Thais de Souza da Motta Rodrigues	
A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: subsídios para o ensino de arte - S. BAOBÁ 2	Terezinha Losada	
CARTOGRAFIAS DO CORPO: UM ESTUDO ENTRE ARTE, CORPO, MUNDO E TERRA - S. BAOBÁ 4	Valéria Oliveira dos Santos	
DEM DANÇÁ MAIS EU MANO MEU: DANÇA E CAPOEIRAS - S. FORRÓ	Gabriela Santana	
O MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DO MEDIADOR CULTURAL PÓS-MODERNO S. CABOCLINHOS	Maria Juliana Sá Marília Paes Niedja Santos	

REALIZAÇÃO



APOIO



PARCERIAS



Designer da identidade visual: *Stella Paes Jacome de Araujo*
Webmaster: *Gabriel do Amaral Moreira*



**XXIII
CONFAEB**

ARTE/EDUCAÇÃO DO

**NO
PÓS
MUN**

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

OFICINAS

OFICINAS - 04/11 SEGUNDA-FEIRA

TÍTULO/LOCAL	PROPONENTE(S)	Nº Partic.
CARTUM, CHARGE E CARICATURA: A IMPORTÂNCIA DO HUMOR NA ESCOLA - S. BAOBÁ 5	Aerlon Charles	15
OFICINA BASICA DE CÂMERA DIGITAL - S. FREVO	Angela Prada	07
O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS - S. BAOBÁ 7	Camila Feltre	15
CORPO, LUDICIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO - S. BAOBÁ 9	Denise Torraca Soares	20
DANÇAS CIRCULARES DE ISRAEL - S. BAOBÁ 1	Fernando Davidovitsch	30
GRAFIAS, SONS, MOVIMENTOS... - S. BAOBÁ 8	Jonathan Taveira Braga Felipe Ferreira Joaquim	20
OFICINA ACERVO EDUCATIVO - S. PASTORIL	Lúcia de Fátima Padilha	25
BALÉ CLÁSSICO - CORPO CONSCIENTE - S. BAOBÁ 10	Neila Baldi	20
POESIA E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO - S. BAOBÁ 6	Priscila Marcondes Thais de Souza da Motta Rodrigues	20
A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE ARTE - S. BAOBÁ 2	Terezinha Losada	20
CARTOGRAFIAS DO CORPO: UM ESTUDO ENTRE ARTE, CORPO, MUNDO E TERRA - S. BAOBÁ 4	Valéria Oliveira dos Santos	20

VEM DANÇÁ MAIS EU MANO MEU: DANÇA E CAPOEIRAS - S. FORRÓ	Gabriela Santana	20
O MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DO MEDIADOR CULTURAL PÓS-MODERNO S. CABOCLINHOS	Maria Juliana Sá Marília Paes Niedja Santos	20
05/11 TERÇA-FEIRA		
CARTUM, CHARGE E CARICATURA: A IMPORTÂNCIA DO HUMOR NA ESCOLA - S. BAOBÁ 5	Aerlon Charles	
CORPO, LUDICIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO - S. BAOBÁ 9	Denise Torraca Soares	
DANÇAS CIRCULARES DE ISRAEL - S. BAOBÁ 1	Fernando Davidovitsch	
GRAFIAS, SONS, MOVIMENTOS... - S. BAOBÁ 8	Jonathan Taveira Braga Felipe Ferreira Joaquim	
BALÉ CLÁSSICO - CORPO CONSCIENTE - S. BAOBÁ 10	Neila Baldi	
POESIA E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO - S. BAOBÁ 6	Priscila Marcondes Thais de Souza da Motta Rodrigues	
CARTOGRAFIAS DO CORPO: UM ESTUDO ENTRE ARTE, CORPO, MUNDO E TERRA - S. BAOBÁ 4	Valéria Oliveira dos Santos	
JOGOS TEATRAIS: UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE - S. BAOBÁ 7	Natalia Beloti Dias Camelo	20
BIODANZA - A POÉTICA DO ENCONTRO HUMANO S. FORRÓ	Anna Rosaura De Medeiros	30
QUADRINHOS EM SALA DE AULA - S. FREVO	Gabrielle Freire Domingues	15
DESLOCAMENTO DA COR - S. BAOBÁ 2	Rose Mary Aguiar Borges	30
06/11 QUARTA-FEIRA		
CARTUM, CHARGE E CARICATURA: A IMPORTÂNCIA DO HUMOR NA ESCOLA - S. BAOBÁ 5	Aerlon Charles	
OFICINA BASICA DE CÂMERA DIGITAL - S. FREVO	Angela Prada	
O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS - S. BAOBÁ 7	Camila Feltre	
CORPO, LUDICIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO - S. BAOBÁ 9	Denise Torraca Soares	
DANÇAS CIRCULARES DE ISRAEL - S. BAOBÁ 1	Fernando Davidovitsch	

GRAFIAS, SONS, MOVIMENTOS... - S. BAOBÁ 8	Jonathan Taveira Braga Felipe Ferreira Joaquim	
OFICINA ACERVO EDUCATIVO - S. PASTORIL	Lúcia de Fátima Padilha	
BALÉ CLÁSSICO - CORPO CONSCIENTE - S. BAOBÁ 10	Neila Baldi	
POESIA E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO S. BAOBÁ 6	Priscila Marcondes Thais de Souza da Motta Rodrigues	
A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: subsídios para o ensino de arte - S. BAOBÁ 2	Terezinha Losada	
CARTOGRAFIAS DO CORPO: UM ESTUDO ENTRE ARTE, CORPO, MUNDO E TERRA - S. BAOBÁ 4	Valéria Oliveira dos Santos	
DEM DANÇÁ MAIS EU MANO MEU: DANÇA E CAPOEIRAS - S. FORRÓ	Gabriela Santana	
O MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DO MEDIADOR CULTURAL PÓS-MODERNO S. CABOCLINHOS	Maria Juliana Sá Marília Paes Niedja Santos	



CONFERÊNCIAS

De trás para a frente

Si la cultura sirve para crear identidades y las identidades sirven para pelear con el de al lado y volver a encumbrar a los “malos” pero con distintos nombres... me parece que me voy a dedicar a la apicultura. Por lo menos ahí queda claro que el producto es pegajoso y la picadura venenosa.

Fernando Vicario

Ana Mae Barbosa

A História do Ensino da Arte e do Desenho no Brasil passou por fases que se acrescentam umas as outras: se intercalam, raramente dialogam e operam como em cascata ou em camadas. Minha intenção é refletir sobre uma história que:

[...] nos ajude a entender que cada momento do passado, assim como cada momento do presente, não contém apenas a semente de um futuro predeterminado e inevitável, mas a de toda uma diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar tornando-se dominante, por razões complexas, sem que isto signifique que é o melhor, nem, por outro lado, que os outros estejam totalmente descartados¹.

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando *xerox* de personagens de Disney - todos iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da Cultura Visual - e professores dando imagens para copiar em nome da releitura... Isto tudo ao lado de muita experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, objetos,

¹ Josep Fontana. *A história dos homens*. Trad. Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru: EDUSC, 2004. p. 478.

crítica de publicidade, o mundo virtual e o mundo real em busca de interpretação de significados ou respostas imaginativas.

Até 1890 se buscava nas escolas privadas dos ricos mimetizar mediocrementemente a Escola Imperial de Belas Artes, mas na escola pública desde a República o currículo abandonou as Belas Artes para se associar a um currículo baseado em princípios do Design, ou melhor, dizendo em iniciação ao Design.

Farei uma tentativa de periodizar em largas pinceladas o nosso Ensino da Arte e do Desenho depois disto. Periodizações, classificações, taxonomias, são meras tentativas de sistematização: não são verdades, nem dogmas, mas interpretações.

1. *Virada industrial* (1880 – 1920)

(Alfabetização) feita por políticos e literatos: Rui Barbosa, André Rebouças, liberais e positivistas, etc.

2. *Virada modernista* (em duas fases)

1ª fase - Expressionista (anos 20 a 50)

Feita por intelectuais, educadores, artistas e literatos: Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Mario de Andrade, Theodoro Braga, Anita Malfatti, Nerêo Sampaio, Edgar Sussekind de Mendonça, as Escolas Profissionais e Técnicas, Movimento Escolinhas de Arte.

2ª fase - Especificidade de linguagens (anos 60 e 70)

Defendida nas Universidades por críticos, historiadores, arte/educadores, arquitetos e designers com a criação da ESDI, quando começamos a usar a expressão “design”, do ICA /UNB, da ECA/ USP, etc.

3. *Virada Pós Moderna* (anos 80 e 90) Integração das Artes Visuais com as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, a web os Estudos Culturais e Visuais, o Interculturalismo

(Cultura) — Artistas, críticos, historiadores e arte/educadores.

4. *Virada educacional dos artistas* (anos 2000)

Está sendo feita pelos doutorados nas universidades, curadores e artistas estabelecendo a relação da Arte com o Público, mas não dá para saber ainda se chegará a bom termo.

A Virada Industrial também pode ser chamada virada da Alfabetização. Nossos intelectuais e políticos estavam empenhados no discurso do progresso tendo em vista o patamar econômico que a outra América - a do Norte - estava alcançando. Outras variáveis no Brasil além do início da industrialização, como a libertação dos escravos e a República, animava em direção ao ensino da Arte e do Desenho como preparação para o trabalho dos arquitetos aos pintores de parede. A campanha em favor de alfabetização - pois todos estavam convencidos que uma sociedade de analfabetos não se desenvolve - se estendeu também em defesa do ensino do desenho como a alfabetização para a forma. Para os publicistas, Desenho era uma segunda linguagem em direção ao progresso.

Nesta etapa não foram obtidos grandes resultados. Faltava organização; faltava profissionais bem preparados para ensinar; faltava vontade política.

A primeira parte deste livro analisa alguns acontecimentos, conceitos e professores de Arte e Desenho que prepararam o advento do modernismo no ensino do Desenho e estimularam no Brasil e América Latina nossa educação visual, e termino com o caso concreto da Escola Brasileira de Arte.

Costuma-se dizer que em educação o Brasil só entrou no século vinte nos anos vinte, depois da primeira guerra mundial. Foi aí que a segunda Virada se deu.

O movimento educacional configurado como primeira fase da Virada Modernista foi muito vivo, participativo, nascendo uma nova classe de trabalhadores: os educadores, com identidade própria, carreira delineada, formação discutida e estruturada. As Escolas Profissionais foram criadas, as mais antigas reformuladas: reforçando-se o ensino do desenho para formar mão de obra especializada. Para mim, foi nas Escolas Profissionais que se deu

o início do Ensino do Design no Brasil. Pelo menos o ensino do que se chamavam Artes Gráficas ou Desenho Gráfico - que era discutido, avaliado e foi implementado. Tivemos um Design Gráfico modernista e contemporâneo muito bom, por que fomos cedo iniciados nas Artes Gráficas nas Escolas Profissionais.

A ideologia da Escola Nova era moeda corrente nas Reformas Educacionais que ocorreram em todo o país nas escolas primárias e secundárias. A Universidade do Distrito Federal foi criada, e nela um curso para formação de professores de Desenho com Mário de Andrade e Portinari ensinando. Sempre me pergunto até onde teríamos atingido em termos de qualidade no ensino da Arte e do Desenho se não fosse a Ditadura do Estado Novo, que passou oito anos a perseguir educadores. Para o Ensino da Arte a recuperação só se deu institucionalmente a partir 1948, embora experiências notáveis tenham ocorrido ainda em 1947 - entre elas a Escola de Arte para crianças, criada por Lula Cardoso Ayres no Recife.

Em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro por Margaret Spencer - uma escultora/ceramista americana deweyana - e por Augusto Rodrigues - que conhecia a escola de Lula Cardoso Ayres - deu-se início a um movimento que se estendeu a todo o Brasil em direção a salvar pela Arte o espontaneísmo da criança, sua liberdade de expressão. Em pouco tempo havia mais de cem Escolinhas. Logo o sistema escolar foi flexibilizado permitindo a criação de escolas experimentais, e a experimentação através da Arte e do Desenho multiplicou-se.

A participação de intelectuais importantes no Brasil para a reformulação da educação e ensino da Arte e do Desenho neste período efervescente de crença no poder da educação representou estímulo para uma ação positiva em direção à mudança: Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Gerardo Seguel, Edgard Sussekind de Mendonça foram fundamentais para a mudança do ensino do Desenho . As exposições de arte infantil também foram marketing do modernismo, como as exposições de Arte e Cultura Visual para as crianças são hoje no pós-modernismo, instrumento de aprendizagem.

Tenho estudado o contexto institucional e teórico de aprendizagem dos arte/educadores que atuaram nas mudanças da primeira fase da Virada Modernista, analisando a influência do *Teachers College* da *Columbia University* na modernização da Educação em geral e da Arte em particular. Foram muito influentes entre nós John Dewey, de quem estou analisando um texto inédito de uma palestra para arte/educadores .Lowenfeld que teve uma forte influência no Brasil - e Marian Richardson - pela sua influência nos inúmeros Cursos Intensivos de Arte Educação da Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, que formaram a geração 60 e 70 de arte educadores modernistas apaixonados pelo que ensinavam competentemente.

Estou pesquisando sobre ambos .

Na segunda fase modernista (60 e 70) o ensino da Arte clamava por especificidade para sair do lodaçal da polivalência que significava um só professor ensinar música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança da Educação Infantil ao Ensino Médio. Foi a fase da Ditadura Militar: durou 20 anos, suprimiu a liberdade de expressão, prendeu, torturou, matou, exilou e tornou obrigatório o ensino da Arte Polivalente. Foi uma desfaçatez. A Lei Educacional de 1971 (5692) era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no ensino médio - mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou álibi. Defendiam-se do tecnicismo da Lei 5692 nos lembrando que foi esta lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Arte. Para ensinar todas as artes preparavam um professor em dois anos (Licenciatura Curta em Educação Artística). Claro que o ensino da Arte fracassou na escola primária e secundária (primeiro e segundo grau na época), com valiosas exceções que estão vindo a tona graças às pesquisas de mestrado e de doutorado. Fecharam até escolas de Educação Infantil, Jardins da Infância como chamávamos, acusadas de comunistas. Tanto na ditadura anterior, a do Estado Novo (37-45) como na Ditadura Militar (64-84) o fantasma a ser combatido e extirpado era o comunismo. Foi uma fase de lutas políticas nas universidades, professores foram demitidos, e na Universidade de Brasília todos os professores foram demitidos. ONGs trabalhavam na semi-clandestinidade. Foi neste período que começaram a serem criados os grupos

de estudo ligados às universidades, mas se reunindo informalmente fora dela. Hoje são adequadamente financiados pelo CNPq. O Sedes Sapientiae e a Escolinha de Arte de São Paulo eram espaços de cursos e grupos de estudos com professores universitários que tinham de refrear seu discurso na universidade pois havia espões da ditadura assistindo aulas.

Foi na Virada Pós-Moderna que as universidades mais contribuíram para a qualidade do Ensino da Arte fora dela; também podemos chamá-la de Virada Cultural. O Pós-Modernismo foi para os arte/educadores brasileiros o que o movimento de estudantes de 68 foi para a França.

O conceito de Arte se ampliou, se contorceu e se viu interligado à cultura. Ensinar Arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potencia das tecnologias contemporâneas, etc. Desprezamos a ansiedade por vanguarda, a homogeneização do capitalismo, o controle hegemônico do sistema das artes, o colonialismo cultural, o poder dos museus e reconquistamos para a Arte o afeto e o prazer². O fato das Artes estarem na ECA/USP junto às Comunicações muito ajudou a Licenciatura em Artes Visuais, a Especialização em Ensino/Aprendizagem, o Mestrado e o Doutorado em Ensino/Aprendizagem da Arte a expandir o conceito de Arte, integrar todas as mídias visuais e trabalhar com os conceitos de comunicação menos elitistas que os do sistema das Artes daquele tempo que os artistas repetiam a exaustão o slogan “Arte não se ensina” dentro das Escolas universitárias de Arte. Que contradição! Os Congressos de Arte/Educação da ECA desde 1980 (Semana de Arte e Ensino) e o Festival de Inverno de Campos do Jordão de 1983, realizado principalmente por professores da ECA, integraram Artes, TV, Rádio, Cinema, Vídeo, Jornalismo Cultural, Arte Digital, Arte de Rua, Arte Popular, Antropologia Visual, Arte Antropológica - como chamávamos o que, posteriormente, ganhou

² Em 1998 o curso ‘A compreensão e o prazer da Arte’ no recém inaugurado SESC Vila Mariana consolidou o Pós -Modernismo no Ensino da Arte.

o nome de Cultura Visual. No Congresso de História do Ensino da Arte em 1984 criamos um laboratório de Arte Digital para os Arte/Educadores. O conceito de Mediação Cultural começou a circular a partir da relação Arte/Educação/Comunicação da ECA com as leituras de Paulo Freire, Regis Debray, Jesus Martin-Barbero. Esta relação dominou o Congresso comemorativo dos dez anos da ANPAP, na ECA (1996) no qual 49 professores estrangeiros e mais de mil brasileiros discutiram acompanhados por seu público a crítica, a história, a publicidade, a educação, os meios audiovisuais, como mediação entre o mundo e a arte,

Da ideia de que Arte não é somente a auto expressão, como fora cultivada no período anterior, surge a Abordagem Triangular apontando para a necessidade de atuar fazendo Arte; lendo imagens e objetos ou o campo de sentido da Arte; e contextualizando o que se vê, o que se faz, o que se interpreta. O credo jocoso de Kit White para as escolas de Arte foi posto em prática: “For every hour making, spent an hour of looking and thinking”³.

Por mais de dez anos a ECA/USP manteve a única linha de pesquisa para Mestrado e Doutorado em Ensino e Aprendizagem de Arte no Brasil, mas nos anos 90 em diante várias Universidades criaram programas de Mestrado e Doutorado e hoje a produção de livros e artigos sobre Ensino da Arte é grande. Contudo, nos falta capacidade de discutir. Se antes havia anemia teórica hoje há afasia, silêncio e colagem teórica. Enquanto isto se instala a luta por poder, dentro e entre algumas universidades que implantaram Pós Graduações Strito Senso com linhas de pesquisa em Ensino da Arte. O poder na mão de poucos e sempre os mesmos, reduz tanto a maioria como as minorias ao silêncio. Os Estados Unidos passaram por esta fase da vaidade desmedida dos que eram doutores e se impunham na quebra de braço buscando destruir o passado para sobrar lugar para eles. Dos destruidores nenhum ficou na história. Diretores, chefes de departamento e candidatos a escritores destruíram John Dewey e destruíram Lowenfeld, que hoje estão sendo mais respeitados do que nunca, não só como fenômenos históricos; mas o primeiro pela atualidade de seus escritos, e o outro pela abrangência de sua pesquisa sobre o desenho da

³ Kit White. *101 things to learn in Art School*. Cambridge: MIT Press, 2011. p. 30.

criança que durou a sua vida toda. Hoje, produzir uma pesquisa que dê conta de todo o desenvolvimento da criança no desenho é muito difícil. A maioria das pesquisas esta sendo produzida para mestrados e doutorados. Quem vai se arriscar a um estudo tão extenso em dois anos ou no máximo quatro anos? Mandar afunilar as pesquisas é uma das tarefas inglórias do orientador. Como as Universidades Americanas se salvaram nós também vamos nos salvar, pois há pessoas e grupos que já estão percebendo a política de exclusão e algumas vezes de perseguição que está levando à destruição de pessoas e até da História em umas poucas universidades no Brasil Central, não na maioria. Sei que vamos transformar este '*endangered knowledge*'⁴ em formas de Arte mais valiosas para a sociedade e mais liberadoras para homens, mulheres, crianças e adolescentes.

Na Europa e nos Estados Unidos em crise artistas, teóricos da Arte, curadores e arte/educadores estão produzindo a Virada Educacional dos artistas. São artistas que apresentam seu trabalho educacional como Arte, artistas que se engajam no ensino da Arte, artistas que escrevem sobre o ensino e a aprendizagem da Arte. Ana Teixeira em São Paulo é um exemplo raro e muito bem sucedido desta tendência. Está na hora de pesquisarmos acerca da Arte como Arte/Educação e vice-versa. Mas, nas mesas redondas nas quais participei com artistas professores de Arte em Universidades no Brasil o que eles e elas costumam dizer é: Vou falar de meu trabalho porque não entendo de educação. Por que ensinam Arte? Para quem? Como? Na Universidade se faz Educação. Ninguém tem que lembrar isto aos professores de outras áreas. Por que só os de Arte precisam ser lembrados?

O preconceito contra educação é tão grande no Brasil que é difícil artistas e curadores se engajarem em práticas que possam ser reconhecidas como educacionais e artísticas ao mesmo tempo, como está acontecendo a partir de 2000 na Europa e nos Estados Unidos. Os grandes patrocinadores de exposições e o MINC é que praticamente obrigaram os artistas e curadores brasileiros a aceitarem como adendo ou anexo às suas exposições alguma programação e /ou publicação educacional. Até a bibliografia internacional que

⁴ Termo usado por Steven Best e Douglas Kellner em *Postmodern Turn New York*: Guilford Press, 1997.

resulta desta virada⁵ tem sido rejeitada aqui. Os livros que lá fora potencializam a Virada Educacional dos Artistas não têm tido força para operar mudanças entre nós. São comentados apenas por arte/educadores.

Joseph Beuys foi pioneiro desta concepção interligada da pedagogia e da criação artística. Sua ação e seu pensamento são tão importantes e antecipatórios para a Arte/Educação⁶ como o *Ready Made* de Marcel Duchamp o foi para a Arte.

Mas, apesar da falta de reconhecimento pela comunidade crítica e de alguns obstáculos, os estudos e pesquisas sobre Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais nas Universidades progride no Brasil.

A História deste Ensino me interessou desde o mestrado e doutorado feitos nos Estados Unidos e venho pesquisando exaustivamente graças ao CNPq que apoia minha pesquisa intitulada 'Os jornais e a modernização do ensino da Arte e do Desenho no Brasil'.

Há muitos achados em busca de narrativa e um longo caminho de pesquisa a trilhar. Minha fonte preferida são os jornais, mas não é a única.

Como diz Novoa:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos

⁵ Steven Henry Madoff (org.). *Art School: Propositions For The 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

Paul O' Neill & Mick Wilson (org.). *Curating And The Educational Turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010.

Felicity Allen (org.). *Education*. Londres: Whitechapel Galery, 2011.

⁶ "To be a teacher is my greatest work of art", disse Beuys in: Conversation with Willoughby Sharp. *Artforum*. n. 4. 1969. p. 44.

"Beuys' persona has arguably come to be perceived as one of the most iconic embodiments of the artist as teacher in postwar art. As a professor at the Dusseldorf Academy in the 1960s, in his political activism of the 1970s and in his performances and lectures Beuys incorporated the role of the teacher to great public effect and in various guises, ranging from progressive art instructor to political agitator to self-styled spiritual educator and messianic healer" (Jan Verwoert. Class action. *Frieze Magazine*. set 2006. Disponível em: <http://www.frieze.com/issue/article/class_action/>. Consultado em 14 abr 2013).

problemas desta área. (...) São as características próprias da imprensa a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia⁷.

Além disto, no período de 1920 a 1950 que estou estudando os jornais eram pródigos em discussões sobre Educação. Pretendo transcrever alguns artigos de jornal em parte, outros integralmente para que o/a leitor/a os reinterprete e rearticule. A busca do empoderamento do/a leitor/a talvez me leve ao exagero pois pretendo republicar na íntegra alguns textos de Theodoro Braga. Optei por esta prática pelo pouco conhecimento que temos de seus textos que são muito peculiares. Vão do barroco ao barraco, rebuscados e agressivos, o que me delicia. No caso da Escola Brasileira de Arte fui movida pela aventura da experimentação em relação à reconstrução de sentido pelo/a leitor/a. Mas, não me furto a dar a minha interpretação nem mesmo nestes dois casos extremos.

A pesquisa nos jornais e arquivos continua, e estou estudando outras figuras que deram grandes contribuições ao pensamento sobre Ensino da Arte no primeiro período de sua modernização, sob diferentes perspectivas - como Herbert Read, Eleanor Hipwell, Edwin Zigfeld, Laura Jacobina Lacombe, Lula Cardoso Ayres, Anita Malfatti, Atílio Vivaqua, Celina Padilha, Armanda Álvaro Alberto, Gastão Worms, Lúcio Costa, Yvonne Jean, Guido Viaro, Maurício Lacerda (pelo apoio político), o movimento mineiro, os livros didáticos de Desenho, etc.

A segunda fase do modernismo, relacionada com a busca de especificidade de linguagens gerou um avanço que hoje é comemorado nas Universidades brasileiras, a aceitação, sem menosprezo, das Metodologias Artísticas de Pesquisa. Inúmeras teses são anualmente produzidas seguindo

⁷ António Nóvoa. *A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português* in: D. B. Catani e M. H. C. Bastos (org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 37.

estas metodologias. No Congresso da CONFAEB, na UNESP, São Paulo em Novembro de 2012 Ricardo Marin Viadel conferencista convidado, que vem difundindo as metodologias artísticas na Espanha, afirmou que o Brasil a este respeito está na frente dos Estados Unidos que só aceitam a pesquisa em linguagem artística para Mestrado enquanto nós a aceitamos para o Doutorado também.

O reconhecimento das Metodologias Artísticas de Pesquisa foi promovido pelo próprio CNPq.

No início dos anos 80, quando começaram as Pós-Graduações em Artes Visuais o CNPq por iniciativa do então funcionário Silvio Zamboni ,posteriormente professor da UNB, decidiu convocar uma reunião de artistas professores e outros professores de Arte universitários para orientar o CNPq acerca do que seria a pesquisa artística. Foi imediatamente aceito o discurso das formas visuais, a narrativa visual como linguagem de pesquisa e de apresentação de resultados nas teses e outros trabalhos acadêmicos.

O CNPq ajudou a formar uma Associação, a ANPAP, que desde os anos 80 vem defendendo a orientação e demonstração de pesquisas em linguagens artísticas. São inúmeras as pesquisas apresentadas em fotografia, pintura, instalações, web arte, cinema, vídeo, performances, etc. O próprio Silvio Zamboni escreveu um livro baseado em sua tese acerca da Pesquisa Artística, que é muito citado em outras pesquisas.

Quanto a Pesquisa Educacional baseada em Arte, também já é praticada na USP, pelos orientandos de Regina Machado e duas teses são exemplos extraordinários destas metodologias artísticas, a tese de Maria Cristina Pessi⁸ e de Ana Amália Barbosa⁹.

O debate sobre a especificidade de linguagens se desenvolveu muito vivamente contra a polivalência decretada pelo projeto da Ditadura Militar para a Educação Artística. A polivalência consistia em obrigar um único professor a

⁸ Maria Cristina Pessi. *Illustro Imago: Professoras De Arte E Seus Universos De Imagens*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: ECA/USP, 2009.

⁹ Ana Amália Tavares Bastos Barbosa. *Além do corpo: uma experiência em arte/educação*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: ECA/USP, 2012.

ensinar música, teatro, artes plásticas, dança e desenho geométrico da 5ª série do ensino Fundamental ao ensino médio. Ainda nem sequer comecei a pesquisar esta etapa, mas já procuro caminhos teóricos metodológicos que negam ambos; o tudo vale da polivalência e a rigidez do conceito de especificidade de linguagens.

W.J.T. Mitchell no artigo '*No existen medios visuales*'¹⁰, publicado no livro organizado por José Luis Brea '*Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*', o melhor livro sobre Estudos Visuais ou Cultura Visual na Espanha, afirma que hoje não se pode dizer que existem meios visuais porque todos os meios são mistos. Só se pode falar de especificidades dos meios se os compararmos a receitas de cozinha. Há vários componentes, o que é específico é a proporção dos ingredientes, a ordem em que são mesclados, a temperatura e o tempo em que são cozinhados. Há várias categorias de especificidades, e os meios têm varias combinações de especificidades. Lembra que para MacLuhan a TV era um meio tátil. Os meios não dependem apenas dos sentidos, mas são operações simbólicas. "Cada ícone ou imagem adquire uma dimensão simbólica no momento em que lhe damos um nome, um componente de indexação, no momento em que nos perguntamos como foi feito"¹¹. É bom notar que Mitchell não rejeita a Semiótica como o fazem alguns grupos autoproclamados como donos da Cultura Visual no Ensino da Arte no Brasil, que proíbem seus alunos de mencioná-la.

Mitchell acrescenta que qualquer designação de especificidade de um meio supõe uma análise Hegeliana dos sentidos teóricos vista, ouvido, tato combinada com as funções do signo de Pierce ícone, índice, símbolo. É necessário analisar a relação de domínio /subordinação dos sentidos e funções para chegarmos à nomeação de especificidade. Lembra que Descartes estabeleceu a comparação do ver e do tato, considerando a visão uma forma mais sutil e prolongada do tato. Gombrich negou o 'olho inocente'; Berkeley também estabeleceu a teoria da visão como a inter-relação de impressões

¹⁰ W.J.T. Mitchell. *No existen medios visuales* in: José Luis Brea. *Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid, Akal, 2005. p.17-25.

¹¹ Idem. p. 21.

táteis e ópticas criando a linguagem visual, comprovada por Oliver Sacks em seus estudos com cegos que recuperaram a visão. Declara que à Cultura Visual, como parte dos Estudos Culturais que lida com a espetacularização, caberia estudar a natureza do visual sem a submissão a explicações puramente culturalista. Mas no Brasil a Cultura Visual Excludente ligada ao Ensino da Arte esta fugindo desta função e mergulhando no que Mitchell aponta como o perigo de se tornar “[...] uma pseudo ciência na moda ou departamento acadêmico prematuramente burocratizado, com seu próprio papel timbrado, seu gabinete, com seu secretário [...]”¹², seu programa de mestrado e de doutorado e seu diretor vitalício, “[...] quando poderia se aproximar da História da Arte concebida por Warburg¹³”. Certo grupo no Brasil publica Mitchell e Brea, mas não reflete sobre seus conceitos que são integradores acerca de diferentes aspectos da cultura e da vida intelectual e provocadores do exercício crítico acerca da própria Cultura Visual de que tratam. Publicam estes autores ao lado dos seus próprios textos nos quais em vez de crítica fazem o elogio à publicidade e a cultura de massas. “O conceito de olhos modelados esboçado por Martin Jay até a sociedade do espetáculo de Debord, os regimes escópicos foucaultianos a vigilância de Virílio, o simulacro de Baudrillard [...]”¹⁴, a Teoria do Discurso, a Fenomenologia, o Pragmatismo a Semiótica e as Teorias da Cognição na perspectiva histórico-cultural e até mesmo a semiótica discursiva de Landowski, são caminhos usados por outros grupos atentos à Cultura Visual que diante da exclusão ou assassinato do ‘outro’, praticados pelo grupo hegemônico evitam até usar a expressão Cultura Visual para não atrair perseguições, mas atuam no sentido de flexibilizar os métodos que regem as especificidades de linguagem.

Outra razão para se vir substituindo o termo Cultura Visual por Estudos Visuais é a afirmação do próprio Mitchell, de que Estudos Visuais é o campo de estudos e Cultura Visual, o objeto ou alvo dos Estudos Visuais¹⁵. Depois que fez esta afirmativa tentou por razões políticas relativizar a afirmação, mas já

¹² Idem. p. 24.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem. p. 25.

¹⁵ Idem apud: Marquard Smith. Estudos visuais, ou a ossificação do pensamento. *Revista Porto Arte*. v. 18. n. 30. Porto Alegre: mai 2011. p. 54.

havia inserido no debate uma racional diferenciação com a qual concordo, tanto que uma das disciplinas na qual dialogo com alunos de mestrado e doutorado de Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi em São Paulo tem o nome de Estudos Visuais.

Para terminar volto ao Mitchell do artigo já citado, no qual considera Mieke Bal, Nicholas Mirzoeff e James Elkins os mais importantes teóricos da Cultura Visual¹⁶. Concordo com ele acerca de James Elkins e Mieke Bal.

Esta última botou o dedo na ferida da Cultura Visual Excludente denunciando o processo de erradicação primaria das diferenças com o qual alguns grupos operam. Apresentam a Cultura Visual que manejam como o “novo” e o certo e todas as outras teorias e teóricos do Ensino da Arte ou da História da Arte são rotulados de ‘antigos’, desatualizados, ultrapassados. A História da Arte e do Ensino da Arte é considerada estorvo e antiguidade por pura ignorância dos que manipulam a Cultura Visual Excludente na Arte/Educação.

Na Universidade de Brasília, onde a Licenciatura presencial em Artes Visuais e a linha de Pesquisas de Mestrado e Doutorado Educação em Artes Visuais é dominada pela Cultura Visual Excludente, abriram concurso para professor doutor de ‘História e Teoria da Educação em Artes Visuais’ em 2012, concurso repetido em 2013. Eis alguns tópicos copiados do Edital ¹⁷:

- 1- Fundamentos Teóricos e Históricos do Ensino de Artes Visuais no período Colonial no Brasil.
- 2- Fundamentos Teóricos e Históricos do Ensino de Artes Visuais do Primeiro Reinado até a década de 1960 no Brasil.
- 3- Histórico das tendências pedagógicas e marcos históricos da Educação em Artes Visuais dos anos 1970 até o presente no Brasil.
- 4- História e Teorias Ocidentais da Educação em Artes Visuais: da antiguidade ao fim da Idade Média.

¹⁶ W.J.T. Mitchell. No existen medios visuales in: José Luis Brea. *Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal, 2005. p. 24.

¹⁷ Edital disponível em: <<http://www.dgp.unb.br/concursos/docente-2012/category/8356-487>>. Consultado em: 5 mar 2013.

Este programa parece estabelecido por especialistas em Cultura Visual? Esqueceram que a Cultura Visual contesta as categorizações convencionalmente determinadas?

É o próprio culturalista, James Elkins¹⁸ quem mostra que os estudos visuais apresentam uma tentativa de evitar a abordagem da história por linhas pré-definidas, escapar da história dos estilos e abrir o estudo do visual a um conjunto mais abrangente de temas. Nesse sentido, o programa de História do Ensino das Artes da UNB é conservador, historicista baseado em classificação hegemônica das artes visuais. Espero que se convençam da necessidade de revisão, pois como os alunos podem se ver refletidos neste programa? Vão odiar história, talvez seja este o objetivo.

Um programa conservador destes não teria vez na UNB dos anos 60. Fui a primeira professora de Ensino/Aprendizagem das Artes Visuais da UNB, universidade que tinha um projeto muito inovador para a época no qual a História era documento, interpretação e imaginação. Dr Alcides da Rocha Miranda foi meu mestre e com ele organizei o Primeiro Congresso de Arte/Educação (não fui eu quem criei esta designação, mas o Movimento Escolinhas de Arte nos anos 40) em uma universidade brasileira em 1965.

Enquanto o edital da UNB para o concurso de professores de 'História e Teoria da Educação em Artes Visuais' em 2012 é o acima citado, o edital de História da Arte do XXXIII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte determinado também em 2012 para acontecer em setembro de 2013 é o abaixo descrito. Darei exemplo apenas dos quatro primeiros tópicos para ser equânime.

Os eixos conceituais que nortearão o colóquio são:

1. Formas de Exibição: lugares e estratégias.
2. Imagens da arte e interpretações do passado.
3. Circulação e mercado: negociações e resistências
4. Instituições, fronteiras e marginalidade¹⁹.

¹⁸ James Elkins. *Visual Studies: a skeptical introduction*. NY: Routledge, 2003.

¹⁹http://www.cbha.art.br/coloquios/2013/Edital_XXXIII.pdf consultado

Mas não posso deixar de nomear o oitavo eixo apresentado: 'Narrativas e representações: inclusões e exclusões', pois é de inclusões e não só de exclusões que a Cultura Visual deveria estar tratando.

A pergunta é: Quem parece ter aprendido mais de Estudos Visuais e Culturais? Os da Cultura Visual Excludente da Licenciatura Presencial em Artes Visuais da UNB ou os Historiadores da Arte do CBHA? Os historiadores são criticados, taxados de atrasados e conservadores enfim demonizados pelos da Cultura Visual Excludente no Ensino a Arte, mas concluo deste exemplo que os Historiadores estão muito mais atualizados acerca dos Estudos Visuais do que os da Cultura Visual no Ensino da Arte na UNB.

Na mesma UNB, as Licenciaturas em Artes Visuais à Distância e o Curso de Especialização do Arteduca são plurais, estimulando a pesquisa, os fazeres especiais, a História, a Cultura Visual, a Arte.

O Arteduca é um curso de arte/educação à distância vinculado ao MidiaLab/IdA/UnB, um dos poucos no Brasil que privilegiam as Artes Digitais. Entretanto não excluem outros meios. Estão estimulando a pesquisa da História do Ensino da Arte na cidade de Brasília, como é o caso do excelente trabalho que os alunos apresentaram em 2012 sobre as Escolas Parque criadas por Anísio Teixeira, que sugeri ao CONFAEB²⁰ incluir na programação de História do Ensino da Arte, coordenada por Maria Christina de Souza Rizzi

Os da Cultura Visual Excludente detestam História, evitam que seus alunos leiam sobre história porque assim podem contar a historia que quiserem, sempre denegrindo os outros e se autoproclamando sábios e pioneiros de tudo. Apresentam os da Historia como os antigos e conservadores. Vejo claramente que esta não é a postura da UNB, nem do IdA, nem do seu Departamento de Artes Visuais, e posso comprovar ao leitor/a. A própria UNB em 2013 anuncia um concurso para o Departamento de Artes Visuais, área: História da Arte, Filosofia e Ciência da Linguagem que tem como primeiros tópicos:

²⁰ O Congresso da Federação Nacional de Arte Educadores do Brasil de 2012 foi presidido por Rejane Galvão Coutinho e realizado na UNESP .

- 1 - Elementos analíticos e categorias interpretativas para o fenômeno artístico.
- 2 - Transtextualidade na produção artística e no discurso sobre o fenômeno artístico.
- 3 - O processo de produção do discurso nas Artes Visuais.
- 4 - Interdisciplinaridade na abordagem semiótica.
- 5 - Especialidades e convergências entre Estética, Fenomenologia e Semiótica²¹.

Trata-se de um programa baseado em análise, interpretações e problemas atuais, historicamente construídos não submetidos a uma mera diacronia europeicamente determinada. Há ênfase na Semiótica, mas indica-se que serão possivelmente consideradas a Análise de Discurso, a Fenomenologia, o Pragmatismo, a Estética e suas diferentes concepções, Na mesma Universidade, no mesmo departamento coexistem uma visão plural de História e de Arte e uma visão conservadora sob a égide da Cultura Visual Excludente. Divergências de abordagens devem ser estimuladas nos departamentos, mas o conservadorismo para manter na ignorância nunca.

Sem conhecer História da sua profissão os jovens arte/educadores acreditam no discurso de convencimento dos professores que afirmam que ela nada vale e pior terminam por detestar História pelo programa ao qual são submetidos, retrogrado e subserviente à dominação europeia.

É uma contradição em relação à ideologia dos Estudos Visuais, mas, em outra universidade geograficamente próxima da UNB, pesquisadores independentes têm sido perseguidos implacavelmente a ponto de terem que sair das unidades universitárias dominadas pela Cultura Visual Excludente, e professores com ideias próprias são proibidos nas bibliografias.

Enquanto isto a Cultura Visual, ou melhor, os Estudos Visuais no Brasil, têm contribuído para ampliação de concepções, interpretações e produção em vários campos do saber como na História, na Arte e na Educação.

²¹ Disponível em: <<http://www.dgp.unb.br/concursos/docente-2013>>. Acesso em: 18 jun 2013.

Lamentavelmente a decadência dos Estudos Culturais²² nas universidades se deu por causa do professor administrador, a ruína da Cultura Visual ligada ao Ensino da Arte será a mesma figura do professor administrador o qual emite opiniões como verdade absoluta, que instaura o regime de sedução das citações massageando o ego de quem quer conquistar, alunos e colegas e se não tem sucesso com isto ergue muros ou cercas de arame farpado em torno de seu suposto campo de saber, instalando um sistema de reconhecimento ditatorial, *hackeando* talentos em outras universidades para vampirizar poder, controlando concursos de ingresso à carreira docente nas universidades que querem dominar, pois resolveram colocar seus discípulos em todas as Licenciaturas de Artes Visuais da Rede Federal de Universidades a fim de controlar a CAPES. A estratégia de desaprovar candidatos de pensamento independente para vagas de professor das disciplinas de ensino das Artes nas Universidades é não filmar a aula do concurso, apesar de ser exigida a filmagem, e atribuir a ela nota baixa. A prova escrita e o currículo não podem ser desonestamente desqualificados, pois permanecem como documentos.

Mas, a pluralidade vencerá, depois de muito estrago, sempre vence.

Com muita ênfase, agradeço ao CNPq que não se nega a apoiar pesquisadores de mais de 70 anos.

Enfim, a história é: “Finite to fail, but infinite to venture”
Emily Dickinson.

BIBLIOGRAFIA DO CAPÍTULO

ALLEN, Felicity (org.). *Education*. Londres: Whitechapel Galery, 2011.

BREA, José Luis. *Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madri: Akal, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

²² Referência a Bill Readings. *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

_____. *Recorte e Colagem: influências de John Dewey no ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

_____. *Arte-educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (org.). *Arte/Educação: Mediação Cultural e Social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BEST, Steven; KELLNER, Douglas in: *Postmodern Turn*. New York: Guilford Press, 1997.

COMITÊ Brasileiro de História da Arte. Edital do XXXIII colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte. 13 jan 2013. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2013/Edital_XXXIII.pdf>. Acesso em: 7 jul 2013.

ELKINS, James . *Visual Studies: a skeptical introduction*. NY: Routledge, 2003.

FONTANA, Josep. *A história dos homens*. Trad. Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru: EDUSC, 2004.

MADOFF, Steven Henry (org.). *Art School: Propositions For The 21st Century*. Cambridge: The MIT Press, 2009.

MITCHELL, W.J.T. No existen medios visuales in: BREA, José Luis. *Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madri: Akal, 2005. p. 17-25.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português in: CATANI, D. B., BASTOS, M. H. C. (org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

O' NEILL, Paul; WILSON, Mick (org.). *Curating And The Educational Turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010.

READINGS, Bill. *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

SILVA, Rossano. *A arte como principio educativo: um estudo do pensamento educacional de Erasmo Pilotto*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Curitiba: UFPR, 2009.

SMITH, Marquard. Estudos visuais, ou a ossificação do pensamento. *Revista Porto Arte*. v. 18. n. 30. Porto Alegre: mai 2011.

UNIVERSIDADE de Brasília; DEPARTAMENTO de Artes Visuais. *Edital de Abertura 121/2013*. Disponível em: <<http://www.dgp.unb.br/concursos/docente-2013/category/8540-121>>. Acesso em: 7 jul 2013.

_____. *Edital de Abertura n. 487/2012*. Brasília: UNB/VIS, 2012. Disponível em: <<http://www.dgp.unb.br/concursos/docente-2012/category/8356-487>>. Acesso em: 7 jul 2013.

WHITE, Kit. *101 things to learn in Art School*. Cambridge: MIT Press, 2011.

La reversibilidad de la formación artística en la postmodernidad

Apolline Torregrosa Laborie

CEAQ - Université René Descartes, La Sorbonne Paris V

RESUMEN :

En este artículo les invitamos a descubrir los diversos procesos de transformaciones que se realizan actualmente desde la educación artística. Podemos revelar así el deslizamiento que se produce cuando pasamos de una enseñanza racional moderna a una formación sensible postmoderna, donde el arte toma un papel esencial. La denominamos formación sensible en un sentido opuesto a las nociones de la ilustración, que ha despojado la enseñanza de su origen humano para convertirla en una herramienta racional de distinción. Descubrimos entonces una formación que reintegra los procesos personales, intuitivos y emocionales. Una formación que religa en armonía las dimensiones racionales y sensibles de las personas, revalorizando los aspectos afectivos. En este sentido, la educación artística vuelve al corazón de la formación completa, quién en su concepción y en su práctica, es un acercamiento más sensible hacia la socialización de la persona. Se trata de determinar cuales son los procesos que nos acercan o nos llevan a una educación que integra en armonía la razón y lo sensible.

Palabras claves : razón-sensible, mutaciones, pasaje, contracorriente.

Deslizamiento de episteme

Poco a poco la dimensión sensible de la persona ha perdido su credibilidad en la educación para dejar lugar a la racionalidad. Fundado sobre un pensamiento cartesiano, reforzado por la Ilustración, los sistemas educativos incitan a la búsqueda del conocimiento y de las carreras en ausencia del alumno. Nos hemos dirigido hacia el saber más objetivo y racional generando una separación entre el intelecto y lo sensible. Michel Maffesoli (2002) agrega que la sombra de la natura humana que llama a lo sensible, se ha descartado para dejar lugar a un moralismo pedagógico y un conformismo social. En efecto, el proceso educativo trata de dominar lo sensible y se esfuerza en construir un mundo planificado sobre representaciones. Como contrapartida la sensibilidad viene a perturbar estas estructuras que se derrumban por sí mismas. Por ello, actualmente nos deslizamos del episteme del intelecto al episteme de lo sensible. Un deslizamiento de múltiples formas donde ciertos profesores, artistas, mediadores, introducen otros modos de acercarse al conocimiento, al entorno y las

personas. En este sentido, la formación desde el arte introduce alternativas, nos muestra un camino de aprendizaje colectivo que religa la razón y lo sensible.

Sin embargo, nuestra herencia judeocristiana que instauró el principio de división, influencia aún considerablemente nuestra manera de concebir la enseñanza. Divisiones muy presentes en nuestras sociedades: el hombre y la naturaleza, el bien y del mal, la razón y lo sensible. La ilustración fomentó aún más estas separaciones, desde la división del conocimiento, de conceptos bien definidos encerrados en enciclopedias. Dejó lugar así, a la ciencia, que se alejó siempre más del hombre unido a la naturaleza de las cosas. No sólo se ha operado una división del hombre con la natura, pero su parte animal debía ser dominada, borrada y con ello, se suprimió la magia, el misterio y lo sensible. La ilustración ha sido el pensamiento del progreso, cuyo objetivo era liberar a los hombres de sus miedos para que puedan alcanzar la mayoría de edad. Pero en este propósito, se ha *desencantado el mundo* (Horkheimer y Adorno, 2004), tratando de borrar no sólo los miedos de las personas sino también con ello, los mitos, creencias y supersticiones que sostenían la imaginación del mundo. Es así, que en esta búsqueda de razón, de mundo dominado por la ciencia y la lógica, se ha eliminado poco a poco todos los aspectos sensibles y no medibles de lo humano, pero que mantenían el aspecto mágico, misterioso de la vida y de las relaciones entre las personas.

En este sentido, es relevante esta tendencia actual que trata de vincular la inteligencia y el conocimiento con lo sensible, con lo afectivo. La educación artística acentúa un proceso de regeneración ligando a la formación, los aspectos emocionales de las personas. Podemos evocar entonces que entramos en un *episodio dionisiaco* (Jung, 2004: 182) de la formación y de la investigación, que reintegra la emotividad, la afectividad y todo lo que no es apropiado en la concepción prometeica del pensamiento moderno. Reabrimos la formación a la felicidad, la embriaguez, la seducción, lo sensible, lo sagrado, la exuberancia y el *pathos*, que nos abren a una tendencia dionisiaca. Asistimos entonces, a una mutación de la educación por la re-emergencia de la parte oscura, por la resurgencia de la dimensión sensible de la persona en su formación. Ahora podemos hablar de la educación desde el arte, donde se revela una dimensión más intensa, que nos reintroduce en la experimentación, la aventura y el descubrimiento. La formación en el arte nos muestra un camino de aprendizaje que religa la razón a lo sensible, la práctica a la reflexión, lo subjetivo a lo colectivo. Por ello, se genera un reencantamiento de la educación, donde se revela una dimensión más afectiva, más intensa, más cercana de la formación y de las relaciones sociales. Una regeneración que nos invita, que nos rodea, que nos hace participar en este ritmo perpetuo y enigmático que es la vida, la vida juntos.

Recordemos que la educación es una etapa de socialización de la persona en la dimensión pública, donde la persona se encuentra con el mundo social, en el entorno cercano y lejano. Destinamos a la persona a integrarse a su contexto, a introducirse en su comunidad, socializándose metódicamente por la escuela. En esta noción de educación entendemos la dimensión socializante de la escuela, aquella que nos invita a participar a la vida social. Hecho que los teóricos buscan a través de la educación universal, pero debemos tener presente que según cada época, la educación corresponde a un tiempo y lugar, a las energías propias de un periodo y de su entorno. Pero la concepción actual de la educación es ideal y abstracta, no incluye las efervescencias locales y se sostiene penosamente sobre su propia lógica. Estamos frente a instituciones edificadas en una época moderna, que buscando la civilización culta, niegan los aspectos sensibles de las personas. Como lo ha indicado Steiner, nos enfrentamos a una lucha constante contra el *mito del siglo diecinueve* (1997 : 15) que nos ha llevado hacia esta búsqueda de la educación ideal e igualitaria. Finalmente, las escuelas ideales se perpetúan y prosperan a la sombra de los barrios en dificultades, de los jóvenes marginados y excluidos de la cultura y la sociedad.

Esta lógica prometeana que da el fuego, el conocimiento, la técnica a los humanos, ignora radicalmente las profundidades de la existencia, es decir, los humores, las pasiones, lo lúdico, lo onírico, lo inconsciente, la magia y todo lo que reaparece en la posmodernidad. Sin embargo, persistimos en este paradigma moderno, en una lógica de la razón, en este dar el fuego por amor abstracto a la enseñanza, a los saberes. El mito de Prometeo se apoyaba en *lendemains qui chantent* (Durand, 2010 : 24), una ideología del progreso que no toma en cuenta las profundidades que reinan en todos los agrupamientos de personas, en sus efervescencias. Se ha tratado de luchar contra el oscurantismo a través de la Ilustración, pero finalmente su efecto ha sido opuesto o reversible, es decir, se ha operado una saturación de la racionalidad moderna. En esta marcha hacia el porvenir y el progreso hemos formado el adulto blanco y civilizado, construido desde pedagogías positivistas, reduciéndolo a través de *adiestramientos tecnocráticos, funcionales y pragmáticos* (Durand, 2010 : 33). Pero el reverso ha surgido casi automáticamente por la búsqueda de sueños, de imaginarios, de una activa participación instintiva en los trayectos errantes. Actualmente diversos mitos fundadores coexisten, como el de Prometeo y el de Dionisos. La educación moderna continúa fundada en una ideología prometeana del siglo XIX, donde los niños deben ir todos a la escuela gratuita y obligatoria para alcanzar las *salidas* prometidas, correspondiendo al ideal de crecimiento de nuestras sociedades. Destacamos así la reversibilidad de esta educación moderna, a través del acercamiento invisible y discreto de la formación postmoderna.

Dionisios es el otro mito fundador que nos abre las compuertas para el deslizamiento de las potencias personales, para la circulación de nuestras profundidades que se entrelazan en los procesos de aprendizajes.

De la razón sensible

Desde la concepción moderna de la educación, la palabra ciencia se ha impuesto en todos los campos disciplinares, por ello hablamos de ciencias sociales, ciencias humanas o ciencias de la educación. Hoy, la noción de ciencia autoriza y legitima los métodos de estudios y los conocimientos impartidos. Esta perspectiva ha establecido jerarquías entre los conocimientos, pero sobre todo en la manera de aprehenderlos, acentuando la división de los saberes para dominarlos mejor. Así, las observaciones y saberes resultantes deben ser objetivos, verificados, reproducibles y generalizados, donde la separación del objeto y del sujeto es una evidencia que borra cualquier posibilidad de interacción. Edgar Morin subraya que desarrollamos una inteligencia miope que se basa en las disyunciones, la reducción y la abstracción (1999 : 42). Esta inteligencia dogmática ha destruido la posibilidad de comprensión de lo complejo, del otro y de sí mismo. De este modo, el conocimiento se vuelve siempre más extranjero a nosotros mismos, por lo tanto, no nos vinculamos con él como un proceso de aventura, de descubrimientos. Hemos construido un sistema de producción de saberes repetidos, previsibles y saturados. Realidad que se evidencia en la tensión entre teoría y práctica, fricción aun no resuelta en la investigación y en la enseñanza, que ensancha la brecha entre sociedad, educación, persona, conocimiento y naturaleza.

La investigación artística nos seduce con otras posibilidades de desarrollarnos y conocer, ofreciéndonos trayectos de estudio sensibles que atienden nuestros imaginarios. El conocimiento emergente de estas experiencias, emancipan nuestro modo de ver y comprender el mundo. En efecto, estas investigaciones proponen otras maneras de ser en relación, de estar con las personas y los temas que advienen. Desvelan otra vía de acción, de compartir y de estar juntos en la sociedad desde una heterogeneidad creativa. No nos situamos más en una confrontación de opuestos, sino que nos entrelazamos entre lo divergente, la alteridad, lo desconocido y los encuentros sorpresivos. El conocimiento sensible aparece, se revela, se manifiesta, se dona en el acercamiento cualitativo de la investigación. La dimensión relacional se vuelve un eje de investigación, cuestionando las estructuras científicas

establecidas. Un saber experimental se descubre en un lazo íntimo entre investigadores y personas participantes, entre lo sensible y lo racional, que hoy nos interpela todos. El pensamiento artístico aparece en este movimiento, revelando una dimensión más intensa de la formación, que nos reintroduce en la experimentación, el tanteo y la aventura creadora. La tendencia actual de recrear un conocimiento sensible, es reveladora de una reacción, de una necesidad de religarse en procesos de formación colectivos. Estamos en un episodio dionisiaco, donde la formación artística toma todo su sentido, transportándonos hacia otras formas de aprender, de investigar reconciliando los opuestos. El pensamiento artístico emana una armonía entre práctica y teoría, entre lo sensible y la razón. Desde estas transformaciones, estos caminos alternativos, volvemos a la cuestión de los métodos, de las pedagogías, que no pueden ser entendidas como una cárcel donde todo conocimiento es fijo y petrificado. La experiencia relacional a la cual nos invita la formación artística, es una deriva creativa que nos lleva a descubrir lo que nos rodea en este mundo. La educación e investigación artística ponen en duda las formas de enseñanzas modernas, tradicionales, para transportarnos en una aventura de la formación, desde la experiencia y los imaginarios. Proponen formas híbridas de conocer el mundo a través del arte, el cuerpo y los sentidos.

Lo sensible amplifica el potencial de la persona y los colectivos, realidad considerada negativa o errónea en la modernidad. Hablamos de error porque las emociones, los sentidos o incluso la espiritualidad en la educación, han sido considerados elementos perturbadores que molestaban, enturbiaban y confundían. En esta educación racional, lo sensible no tiene lugar, representa la parte oscura, « *la parte maldita* » (Bataille, 2000) de la enseñanza. Simplemente hemos omitido el aspecto sensible de la persona para dirigirnos solamente hacia un conocimiento abstracto. La modernidad pensó que eliminando los aspectos sensibles y subjetivos, evitaría los errores, pero sin embargo, la inteligencia no puede separarse de lo afectivo, de la totalidad de la persona. Por ello Edgar Morin afirma que *la afectividad puede ahogar el conocimiento pero también ampliarlo* (1999 : 5-6). Separando estos dos potenciales, podemos producir el contrario, un objetivo otro de lo que era previsto : una *heterotélie*¹ que nos lleva a comportamientos totalmente irracionales o monstruosos. Por lo tanto, los espacios educativos deben dejar fluir los encuentros de ideas, de pensamientos, de intuiciones, de la razón y la sensibilidad. En estas intersecciones, debemos permitir que todo se modifique, que oscile como la vida. La intuición, las emociones aportan estas bifurcaciones

¹ Hétérotélie : del griego *eteros* significa otro, la palabra *telos* fin. La hétérotélie es un resultado otro que el que teníamos pensado al inicio. Cf. Michel Maffesoli, *Matrimonium, Petit traité d'écophilosophie*.

que hacen posible una formación dinámica, y no estática, integrando las singularidades de cada uno.

Actualmente una educación como representación perdura, una mirada homogeneizada donde profesores y alumnos tienen una identidad similar, un grupo único donde el saber es el eje que se da racionalmente. El espacio escolar se convirtió en un elemento utilitario, donde las personas y el conocimiento están cosificados, perdiendo la intensidad del encuentro propio a la formación. Pero el resurgimiento de la parte sensible en la enseñanza, desestabiliza todas las estructuras impuestas. La parte maldita u oscura vuelve a retomar su lugar, visibilizando significativamente todo lo que ha sido rechazado o apartado por la educación. Integrar estos aspectos en la formación, es simplemente comprender la persona en su totalidad y no escindida o fragmentada. Este acercamiento introduce una relación afectiva en la formación, convirtiéndola en posibilidad de amplificación y no sólo como una transmisión de conocimiento asociado a una prueba o examen. El profesor se sitúa así más en el acompañamiento, para que los alumnos sean protagonistas, se incorporen a su propia formación. Ahí está el crisol de la enseñanza, esta temperatura sensible que impulsa el desarrollo del tesoro interior o potencial de las personas. Realmente sentimos este afloramiento en cada uno de las experiencias sensibles y artísticas en las que participamos, es decir, un retorno de las emociones, de lo afectivo, de todo aquello que era considerado como la parte maldita o nefasta de la educación.

El arte a contracorriente

La educación artística se ofrece como un espacio que privilegia la correspondencia entre las personas, la dimensión sensible, experimental y la participación en las actividades vividas. Favorece un proceso interior hacia la comprensión de sí mismo, el entorno cultural y las cambiantes realidades sociales. La formación se prolonga, se extiende y aumenta por la dimensión artística. Espacio que propone formas alternativas para conocer el mundo a través del arte, la cultura, el cuerpo y los sentidos. Evoca lo desconocido a través de experiencias que se ofrecen como pasajes hacia territorios de descubrimientos y encuentros rizomáticos. La manifestación artística es el potencial de la formación, fuerza desde la cual se establecen trayectos creativos entre lo textual, lo visual, lo sonoro, lo corporal, lo táctil y todos los sentidos para revelar otras realidades. La experiencia artística nos arriesga fuera de los procesos lineales educativos, ya que son vías porosas de posibilidades que estallan y nos

seducen. Desarrolla así un saber intuitivo y sensible, estableciendo correspondencias entre lo imaginario personal y colectivo. Por ello, se descubren otros procesos de comprensión y de relación, que no aparecen en otras disciplinas más rígidas. Podemos entonces asimilar la formación artística a un microclima sensible, porque se diferencia de las disciplinas rígidas, de los espacios escolares regulados. La educación artística busca principalmente el proceso y el despliegue del potencial de las personas. Se establece así como contracorriente de la educación general, que esta aun anclada en programas fijos y en evaluaciones ciegas, que en realidad no toman en cuenta la persona. La formación por el arte ofrece un aprendizaje divergente que no responde a los mismos criterios de las otras materias. Se presenta como una educación sensible o completa, que da atención al encuentro entre personas, al proceso singular y colectivo que valoriza la socialización desde un enfoque más solidario y afectivo.

Es desde esta dimensión que he propuesto pensar la educación artística como una *climatosofía*² que propicia una atmosfera favorable a la formación personal y colectiva. Es decir, observamos la educación artística desde los mismos fenómenos climáticos, de vientos, temperaturas, calores, microclimas y fluctuaciones que modifican, alteran, unen o dispersan las personas en sus vivencias. Por ello, nos referimos a la educación sensible como microclima que se desarrolla más allá o en paralelo del sistema educativo regulado, de donde emerge esta *climatosofía*. El potencial y el valor de la educación artística están enraizados en lo sensible, en los afectos, en la vida compartida. En efecto, es el arte mismo una experiencia formadora que nos transporta en un espacio de vibraciones y conexiones, que nos lleva de lo singular a lo colectivo, conformando una temperatura donde es posible respirar juntos. La educación artística entendida como microclima se presenta como una dimensión singular y diferente, como un espacio donde se desarrolla una flora y una fauna diversa. Este microclima ofrece un ambiente propicio para el despliegue de las personas, a través de la excitación y la efervescencia que se genera al crear juntos. Este espacio íntimo conlleva la implicación personal, constituyéndose como territorio secreto donde se siente el calor especial del grupo, su temperatura afectiva que nos envuelve favoreciendo la formación sensible.

Se crea en este compartir un ambiente afectivo o comunidad emocional, como lo ha indicado Max Weber, que se inscribe en las interacciones. En esta atmósfera estamos más dispuestos para desvelarnos desde la intimidad, lo que creará una confianza o microclima formativo. Hablamos de un calor especial necesario para este microclima formativo, afectivo

² Neologismo a partir de la noción de climatología urbana desarrollada por Fabio La Rocca (2012). Proponemos una *climatosofía*, una reflexión de los ambientes escolares a partir de nociones climáticas, en un saber intuitivo y comprensivo y no desde una pretensión científica que conlleva el sufijo *logos*. Cf. Conferencia *Climatosofía de la formación artística*, para la bienal de educación artística de Uruguay, 2012.

y creativo, tal como nuestro cuerpo u organismo necesita un calor aproximativo de 36 grados para vivir. Lo contrario comenzaría a ser fatal para la salud. Sucede lo mismo en las abejas, que deben mantener una temperatura de 36 grados en la colmena para la supervivencia de las larvas, de toda la colonia³. Para que se genere un microclima, un calor específico, es necesario. La existencia de un microclima, de un calor y humedad específico, desarrolla una flora particular, en las palabras de Michel Maffesoli: « *Le fait de "se tenir chaud" est une manière de s'acclimater ou de domestiquer un environnement qui sans cela serait menaçant* » (2000 : 82). Este espacio interior, cálido, creativo y compartido, es el que alabea la educación dogmática, constituyendo los contornos de la formación artística, de los procesos de desarrollo de cada persona. Estos espacios educativos como microclima posmoderno, generan un calor, una temperatura afectiva donde vivir es sumergirse en lo desconocido. En este sentido, este microclima facilita el desarrollo de sí mismo y del colectivo, ofreciendo miríadas de experiencias que nutren los advenimientos creadores. Hablamos de tanteos experimentales que dan vida a la educación artística, a sus procesos y trayectos de formación, donde los alumnos se desarrollan fuera de lógicas que imponen. Siempre aparecen instancias de descubrimientos sin condición ni sumisión, que nos invitan a la formación de cada uno y de todos en un espacio afectivo, emocional. Sería así que la educación artística integra la *mala hierba* o la parte maldita que ha querido evacuar la modernidad, limpiar la educación moderna en su afán de higienismo. La experiencia personal y colectiva vuelve al corazón de la formación, porque crea una atmósfera rica en conexiones que se establecen naturalmente. La educación artística se presenta pues como un giro frente a la educación racional e intelectual, posibilitado por la aparición de experiencias, de vivencias intensas que ligan los opuestos. Esto subrayaría la unión de dos realidades aparentemente enfrentadas, que se religan en la educación artística, es decir, en la aparición de una práctica reflexiva.

Las pequeñas mutaciones

Podemos revelar diversas realidades en la educación actual que muestran una tendencia hacia la renovación, la regeneración de la formación. Esta se genera a través de la emergencia de lo sensible, de las emociones, del afecto, en los intersticios de una educación racional, omnipotente e impregnada del pensamiento moderno. Los profesores que practican

³ Cf. noción de *temperatura colectiva* de la Tesis doctoral de Roberto M. Falcón, *Sentido del proyecto afectivo*, Universidad de Barcelona. Ver también la noción de *Respiración exacta* de Juan Antonio Ramírez, *La metáfora de la colmena. De Gaudí a Le Corbusier*, Madrid, Ed Siruela, 1998, p: 150

la vinculación de los opuestos, transportan nuevas corrientes que recrean la formación, interpelando la persona y considerándola en su completud. En esta situación, el cuerpo y el espacio son los elementos que se anudan, que juntos reanudan los lazos entre lo racional y lo sensible, llevándonos en el viaje errático de la formación artística. Las nuevas figuras como el tutor, el coach, aparecen en el mundo educativo poniendo en valor la necesidad de una formación como acompañamiento. Es precisamente en esta instancia, que surgen lo que he denominado los maestros clandestinos (Torregrosa en Rohart, 2013), profesores que actúan a contracorriente de la educación moderna, ofreciendo un estadio de formación sensible. Estos maestros son potencias que acompañan los alumnos en su aventura formativa. En ello, las experiencias artísticas son realidades intersticiales, aventuras de descubrimiento que amplifican los procesos de aprendizajes personales y colectivos. Es por el acompañamiento, la comprensión de lo sensible y la experiencia artística, que nos acercamos a una renovación de la educación, aquella que retoma su sentido original de socialidad.

Asistimos entonces a una mutación de la educación por la re-emergencia de la parte oscura, la resurgencia de la dimensión sensible de la persona en su formación. Es a la formación del ser que volvemos, tal como el movimiento romántico regresó a la naturaleza, al ser, por oposición a la racionalización del mundo. La educación actual está en desfasaje con la totalidad de la persona, no corresponde a las pulsiones de su ser. Por lo tanto, se ha vuelto una deformación que intenta reeducar y domesticar las personas. Es una educación que se ha reducido a una transmisión de conocimientos dirigidos al cerebro frontal, al hemisferio izquierdo, omitiendo el aspecto intuitivo, instintivo e imaginativo de la persona, presente en el hemisferio derecho. Sería entonces importante de recobrar este equilibrio entre los dos hemisferios, realidad que es posible a través de los cuerpos callosos, las comisuras, es decir, reestableciendo los puentes entre lo racional y lo sensible en la formación. Acrecentar esta separación entre cerebro intelectual y cerebro primitivo, es lo que evidencia nuestra sociedad occidental, la educación. En este sentido nos volvemos personas atrofiadas, incapaces de desarrollar todo nuestro potencial. Toda separación es ficticia y reductora, por ello la formación racional-sensible y orgánica que proponemos, invita a la persona en su completud. En esta mutación o reinención de la educación, aparecen nuevas experiencias para aportar alternativas a las formaciones tradicionales. Estas vías sorpresivas de la formación, se presentan como realidades intersticiales que suceden al margen del marco educativo. Son un soplo de vida, un poco de humedad en medio de la aridez que imponen los espacios regulados por el sistema educativo. Estos ambientes nacientes nos muestran otro modo de convivencia, otra proximidad en estos intersticios formativos, en los que siempre se espera lo desconocido.

Es así que los maestros clandestinos nos invitan con otro modo de relacionarnos con la enseñanza, con un estar juntos aprendiendo. Estas alternativas mágicas que aparecen sorpresivamente, se revelan como las capas freáticas de la educación, es decir, como una reserva de agua dulce que potencia el estar juntos. Tesoro vital de la formación artística que permite sostener la sociedad desde una unión más cercana, más solidaria, más instintiva. Por ello, es importante estar abiertos a lo que se genera cotidianamente y silenciosamente, en las propias instituciones y grupos societales. Las capas freáticas de la educación están desvelando otro modo de conformar la educación, la vida en sociedad, es decir, otra forma de estar juntos al margen del enfrentamiento y la competición. Es justamente el desafío de la educación: propiciar espacios vitales como modo de estar simultáneamente consigo mismo y con el otro durante los procesos de aprendizajes. Estas formas de aprender juntos inmersos en la experiencia artística, aparecen gracias a los maestros clandestinos. Sin duda aún minoritarios, brotan como una ola de fondo que vivifica nuevamente la educación. Dinamismos vivos que emergen en el seno mismo de las instituciones, sobretodo en aquellas que no les esperan. Son ellos, estos maestros clandestinos, aguas vivas de la sociedad, fuerzas que obran en el corazón mismo de la educación. Este proceso orgánico de regeneración ya está en marcha, ya se ha iniciado, estamos hoy en este movimiento, en un proceso que pasa de lo secreto a lo discreto, para hacerse finalmente visible. Estos ecos cotidianos generados por los maestros clandestinos, son como una energía que remueve el sistema saturado, seco e impermeable. Los maestros posmodernos participan del retorno de la dimensión sensible, espiritual y afectiva de la formación e indudablemente, de las relaciones sociales. Son energías que se vislumbran como una magnitud social removedora, que se descubren en las intensidades cotidianas, en lo extraordinario de lo ordinario.

Se trata entonces de invitar e invocar un movimiento de la educación a través del arte, de una metamorfosis posible (Morin, 2011: 297) que emprenda el camino que le regenere hacia el mundo de la formación. Esto ya se ha iniciado en un advenimiento de miríadas de iniciativas secretas y discretas, de movimientos que empiezan a mostrarse, hacerse visibles y transformar los espacios educativos. Este giro o metamorfosis de la educación se revela en la formación artística, en todos sus movimientos que han comenzado de manera discreta. Los grandes movimientos de transformación comienzan de *manera marginal, desviadora, modesta, (y) nos muestran que las innovaciones creadoras son siempre y en todas partes posibles* (Morin, 2011: 299). Las pequeñas mutaciones que se realizan naturalmente,

conllevarían y alimentarían otras reformas, en una relación de círculos virtuosos que se autoestimulan. Esta retro-alimentación nos lleva a comprender nuestro destino colectivo; aprehender que hacemos parte de una comunidad de destino y que estas iniciativas propulsan movimientos de transformación, que resuenan de una manera holística. Realidad que puede convertirse en una tendencia deseada por los sistemas educativos saturados. La metamorfosis de la educación sería como la crisálida, que en su transformación se autodestruye para nacer nuevamente; paradójicamente es un proceso interno que implica ser otra siendo la misma. Salir, emerger, nacer a través de los pasajes que propone la formación artística, es vivir una mutación en la cual las personas son como esta crisálida, con las alas aún un poco mojadas, pero pronto para volar.

Bibliografía

Bataille, G., (2000), *La part maudite*, Paris, Editions de Minuit.

Durand, G., (2010), *La sortie du XXe siècle*, Paris, CNRS éditions.

Horkheimer, M. et Adorno T. W. (1974), *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard.

Jung, C. G., (2004), *Psychologie et alchimie*, Paris, Buchet Chastel.

Maffesoli, M. (2002), *La part du diable*, Flammarion, Paris.

Maffesoli, M. (2009), *Le réenchantement du monde*, Paris, Perrin.

Maffesoli M. (2000), *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*, Paris, La Table Ronde, La petite vermillon.

Morin, E. (1999), *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Le Seuil.

Morin, R. (2011), *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Librairie Arthème Fayard.

Tarde, G., (2001), *Les lois de l'imitation*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, Éditions du Seuil.

Rohart, J. D. sous la direction de (2013), *Renouveler l'éducation*, Lyon, La Chronique sociale.

Steiner, G. (1997), *Dans le château de Barbe-Bleue. Notes pour une redéfinition de la culture*. Paris, Gallimard, Folio Essais.



MESAS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DO CURSO DE LICENCIATURA DA EBA/UFMG EM BELO HORIZONTE

Ana Cristina Carvalho Pereira (EBA/UFMG)

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar algumas reflexões a partir da vivência de experiências no campo do ensino, pesquisa e extensão enquanto docente do Curso de Licenciatura em Dança da EBA/UFMG no que diz respeito a necessidade da participação efetiva poder público e às políticas públicas em Belo Horizonte na efetivação da área de Dança na Educação Básica.

Palavras-Chave: Ensino de Dança, Educação Básica em Belo Horizonte, Licenciatura em Dança. Políticas Públicas.

O CENÁRIO DA DANÇA EM BELO HORIZONTE

Belo Horizonte, no quadro geral da dança cênica brasileira, possui mestres formadores e grupos de relevância nacional e internacional. Por exemplo, Carlos Leite, maitre de ballet, pioneiro dessa técnica na cidade e formador de Klauss e Angel Vianna, que revolucionaram o ensino, a arte coreográfica e teatral com a introdução da Expressão e a Consciência Corporal nessas artes. Nessa tradição, a capital abrigou durante vários anos as duas primeiras companhias particulares nacionais mantidas pela iniciativa privada, os Grupos Corpo e 1º Ato.

Assim, a dança mineira projetou-se e projeta-se nacional e internacionalmente, ao mesmo tempo em que torna Belo Horizonte um pólo de excelência não só na formação de artistas de dança como na criação coreográfica nacional.

Com o desenvolvimento e difusão dos grupos e companhias mineiras houve a promoção de reflexões teóricas acerca do fazer e do pensar a dança na atualidade, que culminou com a

criação do FID – Fórum Internacional de Dança, que completa, em 2013, 17 anos de atividades.

No âmbito das danças tradicionais, o Estado destaca-se nacionalmente como um rico manancial em que se mesclam matrizes afro-ameríndias, possuindo companhias que se dedicam à investigação cênica das mesmas, como o Balé Folclórico Aruanda e o Grupo Sarandeiros.

Já no campo da pesquisa histórica em dança, Belo Horizonte efetivou, nos Fóruns: *Por Que Dança?* de 2007 e 2009, os dois primeiros encontros nacionais de pesquisadores sobre memória em dança brasileira, com a parceria da UFMG, reunindo profissionais de diversas regiões do país, numa ação mais uma vez pioneira nessa área de pesquisa.

Nacionalmente, a dança possui representatividade nos grupos de pesquisa em artes cênicas nacionais como o da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, sendo que em 2013 a presidência e grande parte de seus componentes são pesquisadores mineiros da área da Dança.

Destaca-se ainda o fato da UNIDANÇA – Associação Mineira de Dança Artística e Acadêmica, sediada em Belo Horizonte, buscando um maior aprimoramento dos profissionais em 2004, dirigiu-se, por carta, ao Diretor da Escola de Belas Artes solicitando-lhe a viabilização de um curso de dança que pudesse atender não só às necessidades dos profissionais já atuantes no mercado, mas também àqueles em formação. Nesse sentido, já em 2005, foi criado, o curso de extensão *Pedagogia do Movimento para o Ensino de Dança*. Desde então, este curso vem contribuindo para a qualificação de profissionais do interior e da capital mineira, buscando, cada vez mais, atender melhor os profissionais, com ou sem graduação em outras áreas, mas com um mínimo de cinco anos de experiência de ensino de dança, compondo-se de conteúdos de natureza acadêmica, promovendo um estudo mais aprofundado nesta área de atuação.

Este cenário de excelência não só na formação de artistas de dança como na criação coreográfica nacional se transforma e amplia a partir da obrigatoriedade da arte no currículo escolar com o advento da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) definindo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos

diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art, 26 §2º) e, a partir das indicações constadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Dança pelo Ministério da Educação – MEC (1997) correspondentes à Arte (v.6), com a finalidade de instrumentalizar o docente para esse ensino.

A promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi um passo importante na medida em que abre um processo de discussão nas redes escolares. Neste momento se configurava a oportunidade de resgate do perfil humanista e criativo da educação brasileira. Conseqüentemente, a situação da arte e da dança na Educação Básica brasileira inicia um processo de mudança ganhando expressão nas propostas políticas e acadêmicas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem da dança.

Como reflexo, no Estado de Minas Gerais, a partir da elaboração da *Proposta Curricular para o ensino de Arte: CBC e dos Parâmetros Curriculares para o ensino de Arte da Rede Municipal de Belo Horizonte*, verifica-se uma estruturação que implicam no desenvolvimento de novas frentes para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem na dança no Estado.

Outro aspecto que ocorreria como efeito cascata destas transformações, foi a idealização e a implementação de novos cursos de Licenciatura em Dança fortalecido pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, que enriqueceu as justificativas do pertencimento da dança ao meio escolar. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Mesmo com as áreas de Artes no contexto escolar se desenvolvendo com maior dificuldade e lentidão, comparado a outros campos do conhecimento, neste novo momento da política educacional, temos a criação dos novos cursos de Graduação em Dança em todo o Brasil e no Estado de Minas Gérias.

Atualmente, no estado de Minas Gerais, existem em funcionamento três cursos de graduação de Dança que contemplam uma demanda crescente de profissionais interessados na formação específica. Inicialmente temos a criação dos cursos Licenciatura e Bacharelado na Universidade de Visoça em 2002. Em seguida temos os dois cursos implementados pelo

REUNI: Curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte em 2010 e o Curso de Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Uberlândia em 2011.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM DANÇA NA ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFMG EM BELO HORIZONTE

O processo de implementação do Curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte se deu a partir da constituição de uma comissão para a criação de um curso na Escola de Belas Artes que realizou um levantamento documental e revisão da literatura referente ao ensino de dança, concomitante à abordagem presencial de várias graduações, já existentes no Brasil com vistas à reflexão, crítica, e, composição da rede curricular que viria a conformar o curso. A pesquisa averiguou uma grande preocupação na qualificação desse bailarino-executante que se torna professor - sem a devida preparação para tanto -, e a necessidade de uma formação a nível superior do mesmo para o ensino de dança, visto que as possibilidades maiores de sobrevivência vêm desse lugar.

A partir do acima exposto, a Universidade Federal de Minas Gerais, que é a maior Universidade Pública do Estado de Minas Gerais e destaca-se não apenas pela abrangência de sua atuação, mas também pelos mais elevados índices de produção intelectual, características que justificam sua posição de referência e de liderança, tanto regional quanto nacional, passa a oferecer a partir de 2010 o *Curso de Graduação de Licenciatura em Dança*.

A premissa da qual parte o curso é a constatação da existência e excelência de uma sólida formação livre de artistas de dança em Belo Horizonte e na concomitante carência de um curso superior destinado a capacitar os profissionais para o ensino de dança com vistas à educação formal, seja no nível fundamental, médio, seja atuando na educação infantil ou no nível superior de ensino.

O curso de Graduação de Licenciatura em Dança é ministrado na Escola de Belas Artes no período noturno com previsão de oferta de 40 vagas, mas atualmente, somente 20 vagas são oferecidas com possibilidade de ampliação para 2014.

DANÇA E EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA

Considerando as Diretrizes Gerais para as Licenciaturas/SESU e os PCNs, a proposta de metodologia do curso de Licenciatura em Dança, está pautada na articulação entre teoria e prática, na solução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Sendo assim, os diversos conteúdos do curso dialogam, numa proposta interdisciplinar, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais em um processo permanente e dinâmico. As atividades acadêmicas são desenvolvidas de forma construtiva fazendo com que o aluno desenvolva sua capacidade crítica, ética, moral e reflexiva sobre si e a sociedade na qual está inserido.

A formação oferecida no curso se pauta na discussão e possibilidade da inserção do ensino dança como área de conhecimento no projeto político pedagógico da Escola Pública, buscando identificar a sua estrutura e funcionamento, enquanto componente curricular a partir da atuação dos licenciandos em Dança, com o objetivo de oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver habilidades concretas por meio da aplicação de conhecimentos apreendidos na academia e contribuir com a comunidade das Escolas Públicas enquanto agentes de transformação social.

Nesta perspectiva, em consonância com as diretrizes aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o Curso de Licenciatura em Dança da EBA/UFMG visando a interação com a Rede Pública de ensino da cidade de Belo Horizonte, possibilitou aos docentes estabelecer parcerias através de projetos, programas, cursos e eventos e a pesquisa, que promovem relações interdisciplinares e inter-profissionais a partir das premissas: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade.

Estas ações são possibilidades concretas de espaços que ofereçam aos docentes e os licenciandos a possibilidade de desenvolver ações por meio da aplicação de conhecimentos apreendidos no curso fundamentados por teóricos como Laban (1990), Vianna (1990) e Marques (2001) contribuindo com as Escolas Públicas enquanto agentes que divulgam nesses espaços especificidades do ensino de Dança nos eixos: *práticas corporais, experiências criativas e apreciação estética*.

Percebendo muitos desafios, no que se refere, de um lado, à restrita cultura artística de Dança do docente da escola e, por outro, um distanciamento do licenciando da realidade do contexto escolar, a partir de uma relação dialógica, acredito que os projetos, programas, cursos e eventos e a pesquisa possibilitam buscar respostas as seguintes questões: *Como ensinar a Dança como componente curricular nas escolas? Como contribuir para a efetivação do ensino da Dança no contexto das escolas públicas? Como contribuir para a formação da identidade do professor?*

Como professora do curso desde o segundo semestre de 2010, numa tentativa de dar respostas a estas e outras questões busquei desenvolver junto aos alunos do curso as ações relatadas a seguir, partindo do princípio que se ensina Dança da mesma forma como se faz em outras áreas do conhecimento humano, porém, garantindo suas especificidades, pois a área da Dança possui seu código próprio e que deve ser acessado e desvelado pelo o aluno como parte da sua formação na Educação Básica.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID	
Nome do projeto	Descrição
<i>A Dança como componente curricular no ensino fundamental: práticas, espaços e conquistas</i>	Participação no 2-2012 como coordenadora do primeiro grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência - PIBID na área de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais realizado na escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, Professora Eleonora Pieruccetti, localizada no bairro Cachoeirinha da cidade de Belo Horizonte.
<i>UFMG Jovem 2012</i>	Participação como coordenadora na <i>Mostra Interativa Cartografia do sensível: Corpos Urbanos</i> , elaborada para possibilitar a participação do PIBID Dança no evento <i>UFMG Jovem</i> que tem o objetivo de estimular o interesse pela ciência de alunos e professores do ensino básico. Na ocasião, foi apresentado um fragmento da proposta pedagógica que estava sendo desenvolvida, desde agosto de 2013, na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti além de atuação dos bolsistas na perspectiva do professor-artista.

ASSESSORIA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO	
Nome do projeto	Descrição
<i>Proposições Curriculares para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação e nas Creches Conveniadas de Belo Horizonte</i>	Participação como assessora na redação do capítulo linguagem corporal das Proposições Curriculares para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação e nas Creches Conveniadas, 2009 a 2013

PROJETOS DE EXTENSÃO	
Nome do projeto	Descrição
<i>Linguagem Corporal Na Educação Infantil de 0 a 3 anos: capacitação de educadores da Rede Municipal de BH numa Perspectiva Teórico Prática</i>	Participação como coordenadora e docente do projeto vinculado à Pro-Reitoria de Extensão estabelecendo uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Visa a partir de um trabalho experimental, promover formação para professores da Rede Municipal de BH, desenvolvendo oficinas e produção de material didático através da Residência Corporal a fim de contribuir para a efetivação do trabalho da Linguagem Corporal em UMEIs de Belo Horizonte tendo como referência as Proposições Curriculares da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
<i>Curso de Extensão Educação Infantil, Infâncias e Arte</i>	Participação como coordenadora e docente do curso que é um desdobramento do Projeto Linguagem Corporal na Educação Infantil que, a partir das parcerias com a NEPEI/FAE/UFMG no que diz respeito a verba aprovada no Ministério da Educação e com a Secretaria Municipal de Educação oferece um curso com duração de 5 meses, direcionado a 40 professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, a cada semestre, visando capacitar o Professor da Educação Infantil a partir da abordagem teórico-metodológica da arte-educação segundo as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), tendo como referência as Proposições Curriculares da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
<i>Profissionalização da Dança: Percursos Históricos e áreas de atuação</i>	Participação como coordenadora do projeto de extensão vinculado a disciplina “Metodologia de pesquisa em Arte: Dança” do curso de Licenciatura em Dança configurando uma ação norteada pela tríade pesquisa-ensino-extensão a medida em que possibilita o mapeamento: dos cursos livres de dança da capital mineira; do perfil dos profissionais que atuam nestas escolas além de outros aspectos ligados a práticas docentes; dos cursos superiores de dança no Brasil; do histórico da profissionalização da dança em Belo Horizonte; das áreas de atuação em dança na atualidade. E ainda proporciona a criação de um banco de dados dos cursos livres, técnicos e superiores existentes além de divulgar os dados obtidos por meio de palestras em escolas de cursos livre e técnico de dança.

PROJETOS DE PESQUISA	
Nome do projeto	Descrição
<i>GESTOLab Laboratório de Estudos do Gesto e Cognição</i>	Participação como coordenadora e pesquisadora do laboratório que pretende dar condições aos seus integrantes (pesquisadores, bolsistas e alunos) de vivenciar um espaço catalisador do processo de construção de conhecimento na área a partir da experimentação, discussão e reflexão de investigações sobre as relações entre gesto e cognição corporificada. O laboratório tem como principais focos de estudo: estudos históricos do gesto; gesto, linguagem e cognição; linguagem corporal no contexto da educação infantil; papel das metáforas e analogias na construção do gesto artístico/cênico de dança, entre outros. O projeto <i>Linguagem Corporal Na Educação Infantil de 0 a 3 anos: capacitação de educadores da Rede Municipal de BH numa Perspectiva Teórico Prática</i> é vinculado a este laboratório.

PROJETOS DA FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA - FUNDEP	
Nome do projeto	Descrição
<i>Consultoria técnica e apoio ao projeto de Desenvolvimento Institucional da Fundação Municipal de Cultura</i>	Participação na equipe de coordenação da Área de Dança na parceria ARENA/FUNDEP no projeto de Pesquisa “ <i>Arena Cultural junto à Fundação Municipal de Cultura – FMC Vinculado à FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa</i> ”: realiza continuamente uma avaliação institucional a partir da compreensão da estrutura e do contexto de políticas públicas, no qual este Programa está inserido. Faz um levantamento de dados que reúne relatórios feitos sobre o trabalho desenvolvido nas oficinas, registro fotográfico e em vídeo, e ainda, de depoimentos de professores e alunos das oficinas de dança. Tem como principais objetivos, localizar a Área de Dança do Programa de Ação Artística e Cultural Arena da Cultura, no contexto do campo da dança, da cidade de Belo Horizonte ressaltando e dando visibilidade aos aspectos que estruturam e garantem legitimidade e consistência à referida área artística.

A atuação como docente junto aos licenciandos nestes contextos mostrou-me a importância de oferecer a familiarização e o uso de ferramentas e estratégias utilizadas para promover uma aprendizagem significativa na área da Dança no contexto escolar como: observar, discutir, propor e vivenciar um conjunto de atividades, entre elas, elaborar planos de aula, sínteses pedagógicas, registro das ações, vivência de atividades artísticas que certamente contribuem de forma efetiva desenvolver a autonomia como futuro docente e para o fortalecimento da identidade do professor-artista.

Desta maneira estamos contribuindo para a inserção do ensino Dança no contexto escolar como área de conhecimento com conteúdos próprios e suas especificidades, buscando identificar a sua estrutura e funcionamento, enquanto componente curricular no Ensino Fundamental em Belo Horizonte.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em Belo Horizonte, uma cidade que possui uma sólida história na formação artística e produção cultural na área de dança, somente em 2010, passa a oferecer o curso de Graduação Licenciatura em Dança da EBA/UFMG. Portanto a formação do profissional habilitado para desenvolver o ensino da Dança na educação Básica na perspectiva da Arte garantindo a formação integral do cidadão é muito recente.

Neste contexto, a experiência como docente do curso nas ações aqui relatadas, possibilitaram diferentes níveis e formas de interação entre a universidade e a comunidade em que está inserida, sendo uma espécie de ponte para promover cada vez mais na consolidação dos espaços necessários para o bom desenvolvimento das práticas que permitam o acesso a todas as dimensões do ensino da Dança na Educação Básica.

Ao mesmo tempo em que estas experiências oferecem uma permanente atualização da nossa atuação docente possibilitam uma constante atualização da proposta pedagógica do curso frente às demandas apresentadas pela comunidade externa e sinalizam para a necessidade de ações efetivas do poder público e às políticas públicas em Belo Horizonte em relação a efetiva incorporação do conteúdo Dança na estrutura curricular das escolas e oferta de concursos.

São experiências que potencialmente possibilitam ao curso de licenciatura junto aos docentes e alunos entender as demandas da profissão e suas práticas, isto é, responder perguntas apresentadas anteriormente: *Como ensinar a Dança como componente curricular nas escolas? Como contribuir para a efetivação do ensino da Dança no contexto das escolas públicas? Como contribuir para a formação da identidade do professor-artista no contexto escolar?*

Da mesma maneira, são experiências que propõem novas questões a serem efetivamente respondidas pelo poder público e às políticas públicas em Belo Horizonte como: *Quando e como o ensino da Dança na área de Artes será incorporado na estrutura curricular das escolas de Educação Básica? Quando serão oferecidas vagas em concursos para o licenciando em dança?*

Os processos decorrentes dessas experiências me permitem afirmar que estamos dando os primeiros passos no sentido de contribuir para a inserção da Dança em Belo Horizonte como área de conhecimento e componente curricular a medida que docentes e alunos do Curso de Licenciatura em Dança da EBA criado em 2010 tiveram oportunidade de vivenciar, no cotidiano da escola pública, uma prática docente concreta, orientados pela proposta pedagógica do curso além dos PCN de Arte/Dança e os pressupostos dos teóricos Rudolf Laban e Klaus Vianna.

Porém, fica claro que se faz necessário estabelecer um diálogo com poder público e às políticas públicas em Belo Horizonte que vá além de uma proposta sinalizada nos documentos como *Proposta Curricular para o ensino de Arte: CBC* e dos *Parâmetros Curriculares para o ensino de Arte da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Um diálogo que resulte em ações concretas destas instâncias fazendo cumprir a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) definindo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2002.

BELO ORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. **Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular**. CBC. Arte. Ensinos Fundamental e Médio, 2006.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Volume 6. Editora: DP&A, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2008-2012**. Disponível em: www.ufmg.br.

_____. **Diretrizes para os currículos de graduação da UFMG**. CEPE, 2001.

PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães - UFPA

RESUMO: Este estudo aborda reflexões sobre os processos de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na formação docente vivenciados no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Analisa a dimensão política e ideológica das propostas pedagógicas elaboradas pelo MEC que estão exercendo influências consideráveis para o redirecionamento do ensino de Arte em todos os níveis da educação e seus desdobramentos no estágio curricular obrigatório como campo de ação/reflexão/ação, com a intenção de contribuir para a discussão sobre a formação docente. As experiências de sala de aula, as manifestações dos estudantes/estagiários sobre a dimensão formativa do estágio e as contribuições dos autores que discutem o tema são reflexões deste estudo. Os resultados apontam para a necessidade de uma ação mais efetiva na formação de professores (as) de Artes Visuais, no sentido de investigar as teorias/práticas existentes visando um posicionamento crítico-reflexivo face as mudanças propostas à área.

Palavras-chave: Artes Visuais. Ensino-aprendizagem. Estágio. Formação docente.

ABSTRACT: This paper is an approach to reflections about teaching/learning processes in Visual Arts in teacher education experienced in the Universidad Federal do Pará Visual Arts Course. Examines the political and ideological dimension of pedagogical proposals drawn up by MEC who are exerting considerable influence for the redirection of art education at all levels of education and their unfoldings in the compulsory internship as a field of action/reflection/action, with the intention to contribute to the discussion on teacher education. Classroom experiences, the students/training's opinions on the formative stage dimension and the contributions of the authors discussing the topic are reflections of this study. The results point to the need for a more effective action in the formation of teachers of Visual Arts, with the goal to investigate the theories/practices to a critical and reflective positioning front of the proposed changes to area.

Keywords: Visual Arts. Teaching / learning. Stage. Teacher training

A necessidade de questionar e buscar novas perspectivas de atuação à formação docente é uma constante no processo de ensino/aprendizagem dos cursos de licenciaturas comprometidos com a dimensão formativa dos estudantes. Sabe-se que a formação docente em Arte agrava-se pela fragilidade da área em função de vários fatores que descaracterizam o ensinar/aprender Arte. E, acredita-se também, em função de muitos descompassos existentes entre a realidade das escolas, das universidades e as políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Presume-se que a quase inexistência de propostas pedagógicas e ou curriculares em Arte - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - na maioria das escolas, dificulta a construção de um currículo formal que possibilite o exercício da docência no estágio obrigatório em todos os níveis da educação básica. Consequentemente, a articulação entre os conhecimentos

teórico-práticos adquiridos no processo de formação é comprometida no desenvolvimento do estágio curricular para uma ação com competência ética, técnica e política. Portanto, o assunto merece atenção e urgência na agenda nacional.

Tendo como base as experiências vivenciadas na formação de professores (as) no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará por meio das disciplinas de Estágio em Ensino de Artes Visuais (Ensino Fundamental, Médio e em Espaços Culturais), inicio as reflexões/análises acerca do tema, abordando primeiramente sobre a compreensão de currículo e a dimensão política e ideológica das propostas elaboradas pelo MEC que estão exercendo influências consideráveis para o redirecionamento do ensino de Arte em todos os níveis da educação básica. Em seguida, apresento e analiso as manifestações dos estudantes/estagiários sobre a dimensão formativa dos estágios obrigatórios, registradas em relatório de estágio e trabalho de conclusão de curso, objetivando contribuir para a discussão e posicionamento crítico frente às mudanças na área de Arte.

Moreira e Silva (1995), ao discutirem sobre o currículo e poder, afirmam que o poder manifesta-se em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Ressaltam que:

Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 29)

Essa perspectiva de currículo abordada pelos autores nos instiga a reconhecer que o currículo como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, um terreno central de luta de transformação das relações de poder. E na tentativa de compreender as relações de poder na hierarquia dos saberes escolar questiona-se: Existe uma política curricular nacional para o ensino de Arte? As propostas curriculares para o ensino de Artes Visuais das escolas/campo de estágios contribuem para o desenvolvimento do estágio curricular com qualidade? Como os estagiários se manifestam sobre a dimensão formativa dos estágios obrigatórios?

Se o currículo é um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados, sujeito à mudança e à transformação e está implicado em relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1995), é necessário que haja um posicionamento crítico dos envolvidos diante das situações vivenciadas em sala de aula com o ensinar/aprender Arte.

Sabe-se que o modelo curricular vigente e as propostas curriculares elaboradas pelo MEC - PCN-Arte, Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Arte, Parâmetros em Ação/Arte - balizam as práticas educativas nas escolas e universidades. Porém, é necessário nos processos de ensino/aprendizagem superar as limitações impostas e incorporar contribuições significativas para um ensino de Arte com qualidade em todos os níveis da educação escolar.

As observações de Barbosa (1995, p. 11), ao referir-se sobre a condução dos PCN são essenciais para compreender de forma crítica que,

Parâmetros supõe estabelecimento de valores, aproximações a uma educação ideal, padrão estabelecido como base para julgar satisfatória ou correta a performance de escolas, redes escolares e professores. Os parâmetros só serão válidos se compreendidos criticamente pela maioria, usados, modificados, descontinuados, adequados às diferentes realidades locais.

Em suas reflexões Barbosa (1995) afirma que há necessidade de permitir ao professor ser inteligentemente seletivo, localmente específico, e também localmente controlado em função da cultura educacional brasileira ser centralizadora.

Na mesma linha de pensamento Fonsêca (2001), nos traz importantes contribuições ao refletir sobre a importância de se discutir, de forma ampla, aberta, crítica e democrática as referidas propostas curriculares no sentido de entender que: Os PCN, apesar de enfatizarem que são abertos e flexíveis, configuram-se como mais do que simples parâmetro, indicando a intenção centralizadora de impor um verdadeiro currículo nacional, o que fatalmente, conduzirá à uniformização e à homogeneização do currículo.

Importante enfatizar que o currículo na perspectiva crítica é visto como um campo de produção e criação de conhecimento, de significados, de conflitos, e, como tal, deve ser absorvida pela escola, considerando as diferenças individuais, a cultura. Ele é construído e permitem mudanças e transformações constantes.

Nos estudos de Penna et al (2001), os PCN's para a área de Arte é um instrumento para a construção do ensino de arte que queremos. Porém, compreendemos ser necessária uma ação coletiva em que o ensino de arte precisa ser construído por cada professor em sala de aula. E a formação inicial é o primeiro passo para que possamos instigar o desejo de mudança e atitude em cada estudante.

Por isso, acredita-se que as leituras críticas indicadas, discutidas e refletidas no processo de desenvolvimento dos estágios obrigatórios são essenciais à formação docente para um posicionamento crítico das situações apresentadas, pois pensamos que “[...] é

necessário buscar uma aplicação crítica e criativa dos Parâmetros, e para tal temos, antes de mais nada, de conhecê-los, analisá-los e colocá-los em discussão, do modo mais amplo possível.” (PENNA et al, 2001, p.170).

Observa-se que as críticas aos PCN são pertinentes e que há interesses e propósitos nem sempre condizentes as situações apresentadas em cada escola e ou região. Por que após tantos anos de implantação dos PCN os mesmos ainda não foram avaliados? As escolas seguem as orientações didáticas dos PCN? Se não há todas as linguagens artísticas na escola, como garantir o acesso à Arte numa perspectiva democrática? Os cursos de Licenciaturas na área de Arte discutem de forma crítica os PCN-Arte na formação docente?

As questões expostas são inquietações que vivenciamos na prática educativa em sala de aula e nos espaços escolares/campos de estágio. E na busca de encontrar/provocar as respostas para essas questões e outras que levantamos no processo de formação docente, somos alertados pelos escritos de Sacristán (1996), ao comentar que é ingênuo e ineficaz pensar uma inovação de forma burocrática. Em seus estudos enfatiza que os professores que serão executores das propostas curriculares terminam por se preocupar com o teor do documento proposto e esquecem os problemas de sempre, como: o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o autoritarismo nas escolas, etc. As observações do autor são deveras pertinentes e ainda atuais para a realidade que vivenciamos nas escolas/campos de estágio após a implantação da atual LDB em 1996.

Em reflexões anteriores sobre os PCN-Arte nos foi possível analisar que as afirmativas contidas no referido documento, no que diz respeito aos conteúdos de Arte para o primeiro e segundo ciclos, são questionáveis, face às incoerências apresentadas no processo de articulação dos saberes artísticos e estéticos essenciais à compreensão da arte. (MAGALHÃES, 1998). E não se observa mudanças significativas para os PCN do terceiro e quarto ciclos e PCNEM, após várias críticas ao primeiro documento. Sabe-se que há necessidade de garantir a presença da área de Arte em todos os anos da educação escolar numa perspectiva democrática, porém, a tentativa de controle do desempenho do professor, reduzindo a sua autonomia em ações dirigidas, monitoradas, um mero executor das ideias concebidas por outros, ainda é a tônica de todos os documentos oriundos do MEC.

Neste contexto, concordando com Rios (2007) acredita-se que o educador exigente não se contentará com pouco, não procurará o fácil. Sua formação deverá ser a formação de um intelectual atuante no processo de transformação de um sistema autoritário e repressivo. E o rigor será uma exigência para sua prática, contra um *laissez-faire* que se identifica com o espontaneísmo.

A atuação do professor de Arte nos espaços escolares com qualidade não é o único fator que corrobora para a melhoria da educação escolar. Há muitos outros fatores que interfere a prática pedagógica e que necessita ser priorizado e debatido na formação dos profissionais de educação em Arte.

A história do ensino da Arte mostra o quão difícil é inserir a Arte como disciplina no currículo escolar de forma plena. Essa área não foi tida tradicionalmente como área de saber e muitas resistências, equívocos criados e difundidos no meio escolar ainda persistem. E se a obrigatoriedade da Arte foi estabelecida por Lei, entende-se ser necessário consolidar a presença de seu ensino na Educação Básica. No entanto, é importante a articulação com os setores do MEC, para não haver os descompassos burocráticos/pedagógicos e os mesmos equívocos históricos da antiga Educação Artística no currículo escolar.

Assim, compreende-se que a inserção do ensino de Arte em todos os níveis e anos visando garantir o acesso aos saberes artísticos/estéticos sistematizados por meio das linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro com professores qualificados em cada linguagem artística, deverá ser o caminho para uma prática educativa eficaz.

E o ensino da Arte na educação escolar enquanto componente curricular obrigatório, promove a inserção do estudante no universo artístico-cultural conforme observam Ferraz e Fusari (2009, p. 19), pois:

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela. Desse convívio decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, mas, acima de tudo, possibilitam-lhes a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte, tanto eruditas como populares.

Problematizar as práticas educativas na área de Arte à luz das teorias críticas na formação docente contribui para rever a dinâmica do ensinar/aprender os saberes artísticos/estéticos. E reconhecer que as situações acima expostas comprometem a qualidade da formação docente e do estágio curricular são assuntos que debatidos em sala de aula. Assim, é no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação que queremos e acreditamos. Deste modo, “é a partir do educador *que temos* que vamos caminhar para o educador *que queremos ter*” (RIOS, 2007, p. 72)

Com base nos relatos de estudantes que iniciam o Estágio em Ensino das Artes Visuais, é possível compreender a dimensão formativa dos estágios nos processos de ensinar/aprender Artes Visuais, assim manifestados:

As vivências experimentadas na Escola de Aplicação da UFPA proporcionaram-me muitas reflexões sobre a trajetória do ensino das artes, e sua atual configuração no Brasil. [...] esse primeiro contato com a sala de aula, com a estrutura da escola e de seus sistemas, de como por em prática todo o ensino teórico de arte-educação que nos foi passado em disciplinas anteriores e na atual disciplina [...] fico com aquele gosto de quero mais, e certa satisfação em ter feito parte deste processo de ensino e aprendizagem em uma turma de ensino fundamental (BITENCOURT, 2013, p.7-8).

Essa primeira experiência de ensino-aprendizagem no âmbito da escola me permitiu confirmar minha aceitação da escolha de reabrir minha licenciatura, arcando com as consequências [...] confirmei a suspeita de que as quatro paredes da sala de aula configuram um espaço de autonomia potente [...] A sala de aula é um espaço que precisa ser pensado, para que nele as atuações sejam cada vez mais apropriadas aos contextos circundantes [...] O ensino da Arte deve ser pensado como espaço de guerrilha, de formação estética, para um mundo cercado de imagens. (NASCIMENTO, 2013, p. 9)

Esse estágio em primeiro instante foi esperado uma interferência mais direta do estagiário movido pela ânsia da experiência prática, porém, durante seu andamento percebemos que a prática docente só se torna possível diante de um planejamento específico proveniente de uma análise esclarecida sobre o fazer arte e a maneira de como aplicá-la, sendo necessária uma constante investigação sobre o ato de educar através da arte [...]. (MORAES, 2013, p. 6)

As manifestações dos estudantes/estagiários sinalizam as possibilidades de uma visão crítica da dinâmica institucional e ratificam que o estágio curricular é essencial na formação docente em Artes Visuais. Ao assumirem a primeira experiência em campo de estágio observa-se que o sentido da profissão é refletido, e os caminhos são trilhados com a produção de saberes oriundos da relação ação/reflexão/ação.

Ao permitirem o conhecimento da dinâmica pedagógica dos espaços educativos/culturais, das propostas curriculares e sua relação com as teorias, muitas possibilidades reflexivas vão surgindo. Portanto, as leituras críticas e a pesquisa exploratória durante o estágio nas escolas são fundamentais para propiciar ações pedagógicas consistentes e abertas ao novo.

Em estudos anteriores ressaltamos que o estágio na licenciatura é um campo de intervenção pedagógica imprescindível à relação ação/reflexão/ação, em que o contato aproximado com as ações pedagógicas, por meio de questionamentos sistemáticos e críticos,

despertam o interesse do licenciando para a pesquisa, no processo de planejamento, execução e avaliação de ações educativas em arte nos espaços educativos e culturais. (MAGALHÃES, 2006). Todavia, é necessário “planejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado” (CORAZZA, 1997, p. 122).

Assim, ao conduzir/refletir as ações/percepções dos estudantes/estagiários para uma ação de planejamento da prática educativa, nos deparamos com a quase inexistência de propostas curriculares para as Artes Visuais nos espaços escolares. Daí ser necessário o exercício de análise, elaboração, execução e avaliação de planos e ou projetos de ensino nos encontros de orientação e acompanhamento do estágio em sala de aula da UFPA.

Para tanto, a compreensão dos componentes curriculares de forma articulada exige uma fundamentação teórico-prática no processo de elaboração das intervenções pedagógicas no exercício docente. E a reflexão do processo de elaboração das intervenções em artes visuais tem como base os estudos de autores que discutem as práticas educativas numa perspectiva crítica, pois conforme aponta Coutinho (1995, p.78):

O esforço que se faz necessário neste momento, portanto, é o de estabelecer métodos que deem respaldo às novas diretrizes do ensino de arte, que deslocaram o eixo de sua atuação pedagógica de uma concepção da arte apenas como meio de expressão pessoal para a noção de arte como forma de conhecimento. Esta noção tem como base a ideia de que a arte e seu ensino implicam na aquisição de informações, ao mesmo tempo amplas e específicas, tanto de natureza prática quanto teórica, que dizem respeito: a) à história da arte e sua inserção sócio-cultural; b) aos códigos da linguagem e seus elementos constitutivos; c) ao instrumental técnico.

Para Coutinho (1995) é importante considerar essas três áreas de conhecimento que configuram os conteúdos básicos da linguagem artística. Neste contexto é que são elaboradas as propostas curriculares que se pretende construir em sala de aula.

Ao conhecer e analisar as reflexões construídas dos estudantes/estagiários no processo de ensinar/aprender Artes Visuais na Educação Básica nos deparamos com abordagens teórico-metodológicas diversificadas as quais são evidenciadas nos relatórios de estágio, nos artigos para encontros científicos, em trabalhos de conclusão de curso e outros momentos significativos, os quais nos permitem ratificar que os caminhos trilhados na formação docente são reveladores de posicionamentos bastante amadurecidos, assim manifestados:

[...] o estágio reflete nas práticas do estudante [...] funcionando como um vasto campo de análise, onde essa área de atuação transforma o grupo estudantil, preparando o universitário para atuar no Ensino das Artes Visuais de maneira ética e competente. (SANTOS, 2013, p. 40)

Durante as observações ao longo do curso de Artes Visuais da UFPA, como acadêmica, constatei que umas das poucas disciplinas que nos fazem refletir os problemas da prática docente são os estágios da licenciatura. Os estágios no Curso de Licenciatura em Artes Visuais se dividem na estrutura curricular em 04 disciplinas: Estágio em Ensino das Artes Visuais, Estágio em ensino das Artes Visuais-Ensino Fundamental, Estágio em Ensino de Artes Visuais-Ensino Médio e Estágio em Ensino das Artes Visuais-Espaços Culturais. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais. [...] O estágio supervisionado é de suma importância aos acadêmicos, em específico os que cursam Licenciatura, pois é através dele que colocamos em prática parte do que aprendemos no decorrer do curso, através das aulas, das diversas e importantes bibliografias que muito contribuem em nosso aperfeiçoamento intelectual e pessoal. A prática indissociável da teoria é muito mais árdua que a mesma, a realidade física, o espaço, o contato com os alunos, corpo a corpo, provocam a reflexão sobre a importância do diálogo entre professor aluno. (LOBATO, 2013, p.38-39)

Vale ressaltar que a prática docente requer de seus profissionais uma carga de leitura e pesquisa considerável. O professor precisa ler e buscar sempre novas fontes para planejar, desenvolver e avaliar suas atividades em sala de aula. Assim, eis aqui grande complicador da vida profissional de boa parte dos professores de Santa Izabel do Pará, isto é, embora seja fundamental a leitura, os professores pouco lêem. Apesar de não se possuir dados que comprovem esse fato, isso pode ser percebido nos encontros de professores realizados no município. [...].

É necessário, e urgente, promover uma formação continuada para os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental especificamente relativo ao ensino de arte, no qual se discutam as dimensões da arte na formação da criança, o papel do professor no processo ensino aprendizagem em arte, bem como a proposta metodológica adotada pelo município, a qual poderia fundamentar-se na Abordagem triangular. É imperioso que se acabe com a prática polivalente no ensino de arte, mesmo nas classes dos anos iniciais nas quais atua uma única professora de educação geral, pois a insistência nesse caminho não resultará em bons frutos. (MARQUES, 2012, p. 95-96)

Os encontros para estudos teóricos no Atelier de Arte foram de muita importância, pois através das leituras indicadas, dos debates e discussões, foram fornecidos conteúdos de base para reconhecimento e análise dos fenômenos escolares, a dinâmica do ensino e a propensão de seguir na carreira docente em artes (NUNES, 2008, p. 8).

As reflexões sinalizadas ao longo deste estudo confirmam que na maioria das escolas/campo de estágio não existe uma política efetiva que possibilite um ensino de Artes Visuais de forma sistematizada em função de vários fatores que comprometem o ensinar/aprender. Acredita-se que a ausência de planejamento é um dos fatores que dificulta sobremaneira a sistematização dos saberes artísticos/estéticos.

Assim, há vários entraves que são evidenciados no processo de formação docente em função de uma política efetiva que possibilite a construção de propostas curriculares para o

ensino das artes visuais corroborando para o cumprimento de fato e de direito do estágio curricular obrigatório de forma consistente na Educação Básica.

O que se observa na maioria das escolas/campo de estágio são ações improvisadas, conservadoras, sem uma perspectiva de transformação da prática educativa numa dimensão crítica do ensinar/aprender Artes Visuais, as quais comprometem as intenções das orientações didáticas das propostas pedagógicas elaboradas pelo Ministério da Educação que sinalizam para o ensino fundamental e médio caminhos teórico-metodológicos, centrados no ler, fazer e contextualizar as produções artísticas.

Nos PCN-Arte (1998, p. 94) para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental “as orientações didáticas referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula”. Porém, o que se observa é que a prática docente do cotidiano das escolas/campos de estágio aponta para ações em que o *laissez faire* do fazer pedagógico é evidenciado de forma contínua, havendo a necessidade de uma ação mais enérgica na formação inicial dos professores de Artes Visuais.

Pensar os processos de ensinar/aprender artes visuais no contexto dos estágios tem sido relevante para compreender que as experiências de sala de aula, as manifestações dos estudantes sobre a dimensão formativa dos estágios e as reflexões teórico-metodológicas são elementos essenciais para se discutir os caminhos possíveis à formação inicial docente.

Enfim, as considerações feitas até aqui tem a intenção de contribuir à formação docente visando à construção de caminhos pedagógicos que ressignifiquem e ampliem as discussões sobre a formação docente nas licenciaturas em Artes. O estágio curricular obrigatório, como espaço de construção do conhecimento em Artes Visuais na formação docente vem sendo construído de forma coletiva, na diversidade das escolas públicas e privadas, possibilitando partilhar reflexões da prática educativa em constante exercício de nossa capacidade crítica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros curriculares em geral e para as Artes Plásticas em particular. In: **Arte & Educação em Revista**, v. 1, n. 1, Porto Alegre/Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, 1995.

BITENCOURT, Rivaldo Breno Gentil. **Relatório em ensino das Artes Visuais**. Belém: UFPA, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FERRAZ, M.H.CT.; FUSARI, M.F.R. **Metodologia do ensino de Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOBATO, Luana Ediena Câmara. **Relações de ensino/aprendizagem no curso de Artes Visuais da UFPA: um estudo sobre a prática docente**. 2013. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Marchas e contramarchas do ensino de arte: tramas e relações das propostas pedagógicas**. 1998, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária). Universidade da Amazônia. Belém, 1998.

_____. Professor não vale nada: vozes silenciadas na pesquisa acadêmica. In: MOKARZEL, Marisa. **Artes visuais e suas interfaces**. Belém, Unama, 2006, p. 21-30

MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARQUES, Norberto da Silva. **Caminhos para o ensino de arte em Santa Izabel do Pará: novas possibilidades, velhas prática**. 2012, 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

NASCIMENTO, Hugo. **Relatório em ensino das Artes Visuais**. Belém: UFPA, 2013.

NUNES, Brisa Caroline Gonçalves. **Relatório de estágio das Artes Visuais I**. Belém: UFPA, 2008.

PENNA, Maura. et al. O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. In: _____ (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: CCHLA/UFPB. 2001, p.163-170.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de Nossa Época).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Entrevista publicada na Revista Educação & Realidade** v. 21, n. 1, p. 199-227, jan./jun. 1996.

SANTOS, Edi Carlos Costa. **O Projeto Atelier de Portas Abertas/UFPA e suas ferramentas metodológicas para o ensino de Artes Visuais**. 2013, 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

Proyecto internacional exposiciones enREDAdas; comunicación artística para la formación del profesorado en el posmundo

por Ángeles Saura
angeles.saura@uam.es

RESUMEN:

Se presenta un proyecto de investigación, artístico y docente, desarrollado con cientos de docentes universitarios de enseñanzas artísticas del mundo puestos en contacto a través de la Red E@ (www.arteweb.ning.com). Mediante el diálogo intercultural, se han provocado procesos de aprendizaje informal y autodidacta y desarrollado estrategias para la visibilidad mundial del trabajo del profesorado de artes en el ámbito iberoamericano. En su inicio, el proyecto se planteó de una forma muy abierta con el objetivo general de procurar la mejora de la práctica docente de profesores del área artística; siendo conscientes de que una vez fuera lanzada la idea, el proyecto cobraría vida propia promoviendo el aprendizaje autónomo hasta diferentes niveles de concreción, dependiendo de los conocimientos iniciales de cada uno de los implicados. Una vez realizada la experiencia y sometida a una revisión crítica por parte de los participantes, se ha podido constatar la gran envergadura y las enormes consecuencias de este proyecto innovador de aprendizaje.

En la Universidad Autónoma de Madrid se viene trabajando a través de las redes sociales desde hace tiempo, investigando sobre la relación entre educación, arte y las nuevas tecnologías. Desde el grupo de investigación UAM: PR-007 (Recursos digitales para la enseñanza artística), indagamos sobre las ventajas que aportan las herramientas 2.0. Se formó un equipo de trabajo de 24 voluntarios artistas docentes, de diferentes universidades, que respondieron al reto de comprometerse, sin ánimo de lucro, a montar una exposición en su respectiva ciudad, en una sala de exposiciones vinculada a su universidad y siempre que fuera posible, organizarla en dos formatos: virtual (a través de internet) y real (en una sala de exposiciones).

Para explicar el aprendizaje en la era digital, no son suficientes las tres teorías del aprendizaje clásicas: conductismo, cognitismo y constructivismo; hay que hablar del conectivismo (conectivismo, según otros autores). Se trata de una teoría del conocimiento y aprendizaje desarrollada por George Siemens (2004) y ampliada por Stephen Downes que trata de describir cómo se produce nuestro aprendizaje en contacto con Internet y las redes sociales. Asimismo el concepto RED también tiene que ver con el desarrollo de la competencia cultural y artística de un individuo ya que se trata de un proceso de formación de redes de ideas o conceptos que tiene lugar en su mente. Los nodos que utiliza para crear esa red se crean mediante el contacto con agentes externos: familiares, profesores, amigos, libros, revistas, sitios web... se van reteniendo y asimilando conocimientos poco a poco, creándose una estructura mental que tiene forma de red donde se unen esos nodos.

Con el proyecto de exposiciones internacionales interrelacionadas se han desarrollado estrategias que proponían hacer uso de los procedimientos artísticos no sólo como herramienta pedagógica sino como espoleta de una toma de postura comprometida y responsable con la realidad social, dada la necesidad de la formación continua y actualización permanente de todo el profesorado y muy especialmente de enseñanzas artísticas; para el desarrollo de su competencia cultural y artística para lo que resultó imprescindible y simultáneo el desarrollo de su competencia en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Durante el desarrollo del proyecto se ha tendido un puente entre la realidad natural física y la virtual; en un proceso de trabajo colaborativo donde los artistas-docentes que han participado, han desarrollado múltiples competencias profesionales hablando de arte, recursos, tecnología y emociones; desarrollando y/ o participando en un proyecto artístico ciertamente complejo. La

comunicación audiovisual, esencial para su desarrollo, ha sido posible usando las múltiples herramientas que brinda el entorno 2.0. La información completa sobre el proyecto ha quedado recopilada en formato blog, en un espacio con un título homónimo. Es de acceso público y se entra al mismo desde la siguiente dirección: <http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/>.

Sumario: 1. Introducción. 2. Dimensión formativa. 3. Desarrollo del proyecto. 4. Resultados y valoraciones. 5. Referencias

1. Introducción

Con motivo de la celebración de la II Semana de la Educación Artística convocada por la UNESCO en 2013, se han desarrollado en ámbitos universitarios numerosos proyectos expositivos. Muchos de ellos se han trabajado conjuntamente desde un único proyecto, artístico y didáctico, llamado “Exposiciones enREDadas”. Este ha sido dirigido por la artista y docente Ángeles Saura, desde su grupo de investigación UAM: PR-007. Se ha desarrollado utilizando las Tecnologías de la Información y también de Comunicación (en adelante TIC), las herramientas que brinda el entorno web y las redes sociales 2.0.

Con una duración de seis meses (enero a junio de 2013) ha implicado alrededor de mil profesores y profesoras de enseñanzas artísticas. Fue necesario que los docentes multiplicaran sus tareas, ejerciendo de artistas y en muchos casos, como comisarios y comisarias de exposiciones. Los docentes, recibieron la propuesta para participar trabajando como artistas en 25 convocatorias locales. Se seleccionó a un grupo reducido de alrededor de 150, que aceptó el reto de participar simultáneamente en todas las demás exposiciones. Dicho grupo se concretó en la web E@, denominándose “Artistas *enREDad@s*”. La exposición colectiva homónima del grupo de trabajo, sirvió como punto final al proyecto y resumen de todo el trabajo artístico realizado. En ella se exhibieron los carteles de las 25 exposiciones realizadas. Pueden verse a través de internet en <http://cort.as/5nPO> pero también se colgaron en la Sala Corrala de la UAM, en Madrid, del 21 de mayo al 30 de julio de 2013. Véase un detalle del cartel,¹ en la imagen 1.

Orientado a la mejora de la práctica docente, este proyecto de innovación se ha desarrollado en dos contextos; virtual y real. Organizado en un principio desde la *nube*², posibilitó el diseño en formato virtual de las exposiciones. Posteriormente, las obras se imprimieron y se expusieron en salas reales de 24 ciudades de 9 países; Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal y Venezuela. Se trata de un proyecto internacional planteado y desarrollado íntegramente a través de la red social de artistas y docentes denominada “E@: Educación artística en clave 3.0” (Saura Pérez, 2013. Pág. 301); E@ es un acrónimo creado por la autora para hablar de Enseñanza artística cuando se usan las TIC integradas en la metodología de trabajo. Se accede a su plataforma desde cualquier ordenador conectado a internet, entrando en la siguiente dirección web: <http://www.arteweb.ning.com>.

1 El cartel tiene efecto 3D si se observa con cristales bicolors adecuados

2 Nube; *Cloud*, en inglés: alude a la posibilidad de acceder a la información desde cualquier dispositivo con internet.



Imagen 1. Cartel Exposición enREDadas, celebrada en la Sala Cultural La Corrala; Madrid, España. Fuente: Elaboración propia

Los artistas y docentes han podido trabajar desde distintos contextos geográficos, garantizándose un óptimo tiempo de actividad para todos y todas, más allá de los límites impuestos por las fronteras y horarios locales de las distintas instituciones universitarias implicadas pues este tipo de plataformas independientes permiten el acceso a la información, mediante una conexión a internet desde cualquier dispositivo móvil o fijo ubicado en cualquier lugar. El adjetivo enREDadas, parte fundamental del título de la exposición principal, juega a propósito con el uso de minúsculas y mayúsculas para resaltar las tres letras intermedias del término que conforman otro con significado propio, el sustantivo RED. Se ha obrado así con la intención de hacer referencia a la interconexión de información mediante redes sociales pero también al desarrollo de redes de ideas y por tanto de conocimientos, propia del ámbito del pensamiento y del conocimiento.

El concepto RED hace referencia a nuestro deseo de promover el desarrollo de la competencia cultural y artística de los implicados. En nuestras mentes tiene lugar el proceso de formación de pensamientos a partir de ideas o conceptos entrelazados, conformando una RED de conexiones

neuronales. Los nodos que utiliza el cerebro para crear esa red, se crean mediante el contacto con múltiples agentes externos.

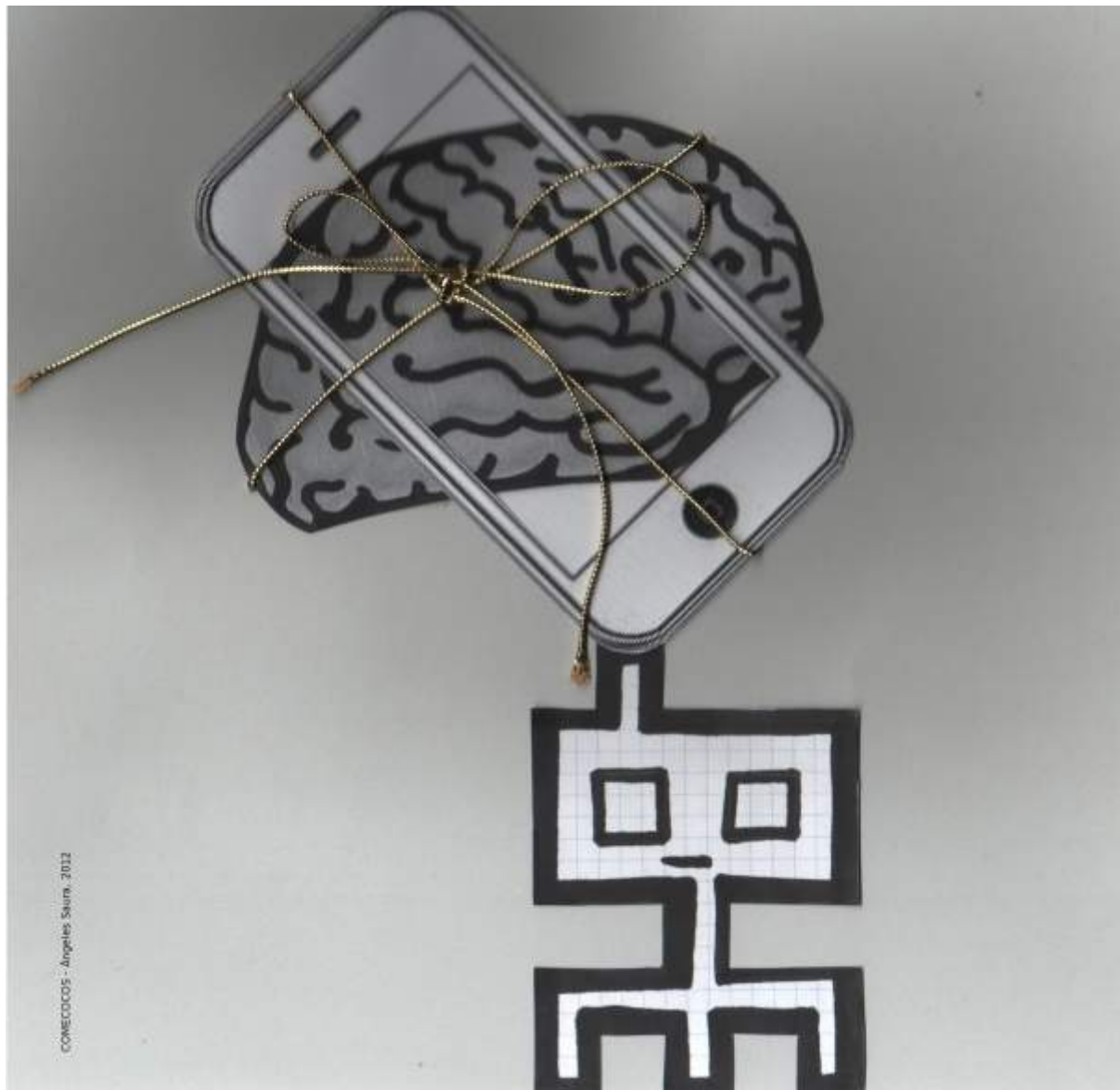


Imagen 2. COMECOCOS. Collage. Autora: Ángeles Saura; Madrid, España. Fuente: Colección particular de la autora.

Hace muchos años que empezamos a disponer también de abundantes memorias artificiales externas, el teléfono móvil por ejemplo, a las cuales nos hemos acostumbrado tanto que no sabemos trabajar sin ellas. En la imagen artística titulada *Comecocos (Imagen 2)*, se ilustra el concepto de memoria mixta utilizada por los sujetos usuarios habituales de las TIC. Aparece una memoria artificial entrelazada con la otra, natural, representada por un cerebro. Mientras la primera crece por momentos (*Comecocos*); la segunda, debido a la falta de ejercicio, podría volverse inútil hasta perderse por completo. En conjunto conforman un maravilloso regalo, herramientas básicas de trabajo para el investigador actual.

Con el proyecto se han desarrollado estrategias que proponían hacer uso de los procedimientos artísticos no sólo como herramienta pedagógica sino como espoleta de una toma de postura comprometida y responsable con la realidad social, dada la necesidad de la formación continua y actualización permanente de todo el profesorado y muy especialmente de enseñanzas artísticas; para el desarrollo de su competencia cultural, artística y tecnológica.

Se ha tendido un puente entre la realidad natural física y la virtual; en un proceso de trabajo colaborativo donde los artistas-docentes que han participado, han desarrollado múltiples competencias profesionales hablando de A.R.T.E³; desarrollando y/ o participando en un proyecto artístico ciertamente complejo, en el que la comunicación audiovisual ha resultado esencial para su desarrollo. Vease:

<http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/>.

El detonante de la acción educativa lo encontramos en la convocatoria a participar en la *Semana Internacional de la Educación Artística*. Se trata de una iniciativa propuesta por Corea del Sur durante la 36ª Asamblea General de la UNESCO, que se celebró en la capital de Francia en agosto de 2011, y que fue apoyada por la Alianza Mundial para la Educación Artística. Así se proclamó la 4ª semana del mes de mayo, como Semana Internacional de la Educación Artística. El objetivo principal de esta será sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la Educación Artística; convocar proyectos concretos relacionados con buenas prácticas docentes y fortalecer la cooperación entre los actores principales del Área promoviendo la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social.

2. Dimensión formativa de la acción artística. El aprendizaje virtual como proceso de construcción de conocimiento

La Educación Artística es una asignatura cuyos aportes a una educación integral son poco valorados. Es importante tomar conciencia de que la educación artística sensibiliza al ser humano y le genera autoconocimiento, siendo ideal para potenciar el trabajo en grupo donde uno se enriquece con los aportes del otro.

Desde la concepción del proyecto, la coordinadora fue consciente de la complejidad de la actividad conjunta que iba a plantear, la dificultad de establecer las relaciones adecuadas con los cientos de personas implicadas, entre los recursos TIC y la práctica educativa a desarrollar con los participantes. Plasmó esta idea elaborando la siguiente imagen. Se trata de un autorretrato fotográfico surrealista, retocado digitalmente con procedimientos informáticos, para expresar la gran cantidad de ideas que salían disparadas hacia el infinito desde la cabeza. Múltiples mensajes emergen de su cabeza entrecruzados unos y otros, en dirección al infinito.

Si educar es involucrar en un proceso de múltiples interacciones, una acción es tanto más educativa cuanto más rica es la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los participantes. El conocimiento proviene de las interacciones de los individuos y de su entorno. El aprendizaje se dará desde el diálogo, la investigación y la colaboración con otros. Pensamiento, nervio, memoria, conducta, idea, sinapsis, alucinación, emoción, lógica...son los conceptos sobre los que el profesor Amador Méndez, comisario de la exposición titulada *Neuromancia*, quiso llamar la atención de los artistas. La exposición de la primera sede, en Madrid, convocaba a encontrar la inspiración respondiendo a una pregunta como texto de partida: **¿Qué tienes en la cabeza?**

3 A.R.T.E: Arte, Recursos, Tecnología y Emociones. Retroacrónimo utilizado por la autora para resumir el conjunto de temas de interés del profesorado de Enseñanzas artísticas registrado en su red E@: www.arteweb.ning.com;

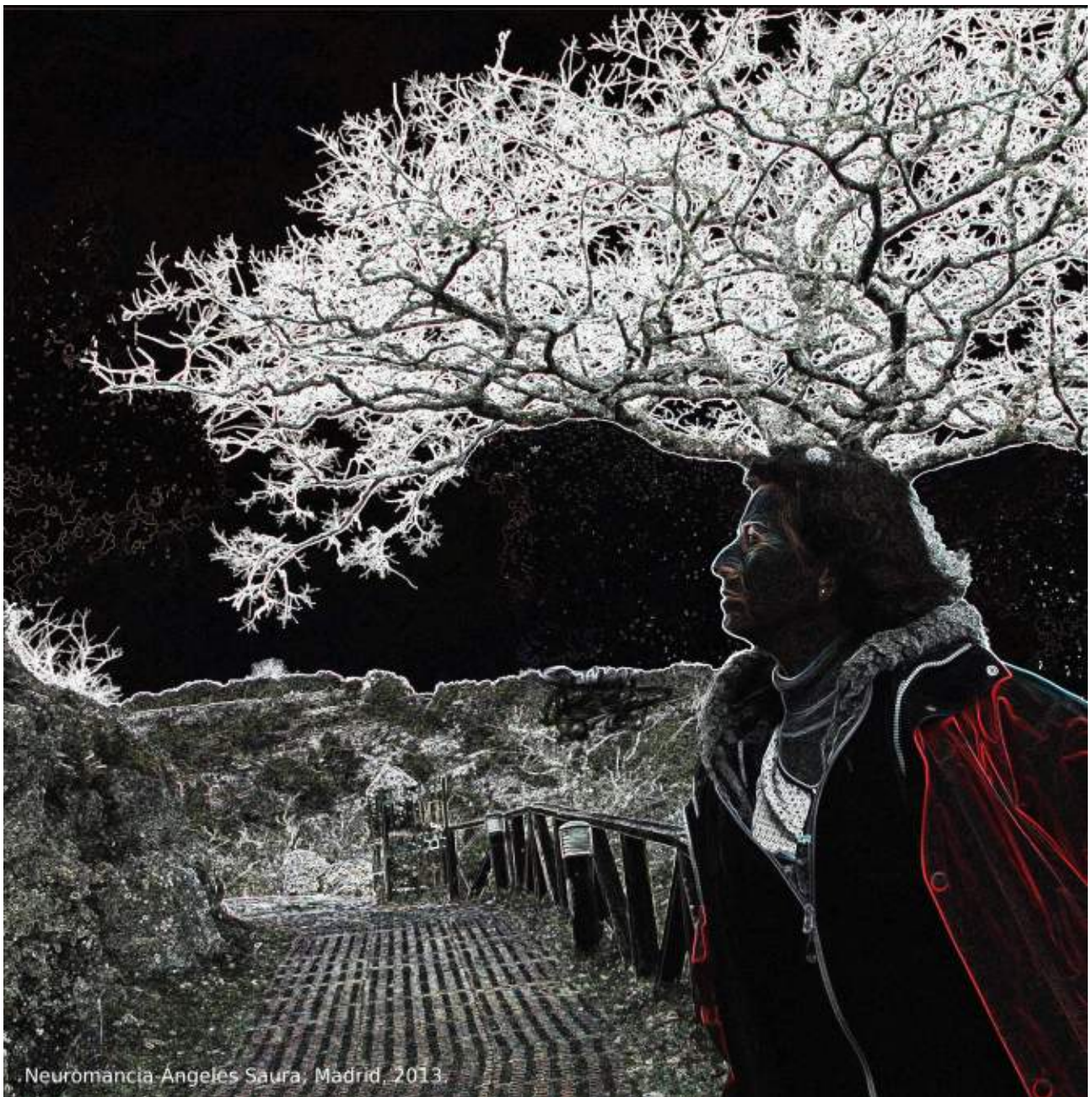


Imagen 3. Autorretrato . Neuromancia. Autora: Ángeles Saura; Madrid, España. Fuente: Colección particular de la autora.

Proyectos exposiciones

enREDadas

Coordina: Angeles Saura
Universidad Autónoma de Madrid

Del 21 de Mayo al 29 de Junio de 2013

Amador Méndez.	Elisa Ferrn.	Familline Cacho.	Marta Salgado.	Pablo Ramos.
Ara M' Barbera.	Claudia Lopez.	Igor Barapan.	Manuel Sanchez.	Paco Viqueo.
Ara Fernández.	Concepción Coll.	Inmaculada del Real.	Mar Cabezas.	Paz Pérez-Soriano.
Ara Mampaso.	Cristina Moreno.	José Arauz.	Marcela L. Guisforda.	Pilar Muñoz.
Ara Moya.	Cristina Navarro.	Isabel Rojas.	M' Isabel Moreno.	Pilar Pérez.
Angeles Saura.	David Masconell.	Johann Martiny.	M' José Abad.	Pilar Toca.
Augustas Eiza.	Diego Martínez.	José Jooen.	M' José Gamy.	Rafaelino Morcillo.
Aurora Ayuso.	Elvira Pedraza.	José M' López.	Marta Roldán.	Rodrigo Navarro.
Aurora A. Villalba.	Encarnación Franco.	José M' López.	Marta Pérez, Susana.	Sara Velázquez.
Aurora Garcia.	Encarnación Revenga.	Juan M' Benavides.	Marta Cubero.	Susana Nash.
Camino Lopez.	Fabian Pranzani.	Julián Santana.	Marta Echeita.	Susana Janciano.
Carla Cuadras.	Felix Vilagras.	Rosa Serrano.	Melina Stiffano.	Teresa Carrasco.
Carla Escobé.	Franca Pedraza.	Laura Sanchez.	Milton A. Sanchez.	Teresa Esp.
Carmin Plasencia.	Inmaculada Lisa.	Luz A. Aguilu.	Montserrat Anstegu.	Teresa Pérez.
		Luz C. Vera.	Marta Pérez.	Zoraida Colgado.

NEUROMANCIA

enREDado por tu mente

Semana de la Educación Artística. UNESCO
Mayo de 2013

Mayo 2013. Mes Europeo del Cerebro

UAM - LA CORRALA
Madrid, C/ Carlos Arniches 3 y 5, 28005

Organiza: Amador Méndez. UAM - PR 007
Facultad de Formación de Profesorado y Educación,
Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual.

Imagen 4: Cartel Expo Neuromancia. Autor: Amador Méndez; Madrid, España. Fuente: Colección particular de la autora.

Como plantea Fernando Hernández (2011), es necesario que las tareas de aprendizaje sean creativas y con sentido, deben ir más allá de la repetición y copia y deben favorecer los procesos de búsqueda a partir de problemas (en nuestro caso el montaje de una exposición). Según Onrubia, ayudar al aprendizaje virtual no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar. Es seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que el implicado desarrolla; este necesita que se le ofrezcan los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios. Así entendida, la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de realización conjunta de tareas entre coordinadores de la acción educativa y participantes: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una acción didáctica que facilite realmente a cada uno ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido que le proporciona la web le permitiría hacer.

Como expertos en didáctica, conocíamos bien las lecciones para adultos organizadas con el método de Freire, que se organizaban a partir de palabras generadoras; por medio de diapositivas, fotografías, dibujos o carteles que generaban un diálogo. Recordábamos por ejemplo, como una sesión de aprendizaje podía empezar a partir de la palabra ladrillo pero utilizando una imagen o fotografía de un ladrillo. Los aprendices comenzaban a dialogar entre sí y con el que dirigía el debate, sobre los contenidos asociados a las diferentes imágenes y cómo se relacionaban con sus experiencias vividas. Asimismo trabajaba con películas y grabaciones convirtiéndolas en generadoras de diálogo.

Nuestro listado de posibles temas para las exposiciones funcionó igual, como palabras generadoras, provocaron el diálogo y la acción, el aprendizaje de los implicados. Durante un tiempo previo al lanzamiento de las convocatorias, nuestros contactos en distintas ciudades desarrollaron múltiples prácticas de comunicación multimedia. Al principio los investigadores de los distintos países no tenían conexión entre ellos. Como ilustra el siguiente cartel, poco a poco se fueron creando vínculos. Enredando miradas se fueron formando grupos, ligados al área idiomática y cultural al que pertenecen.

En algunas ciudades del contexto iberoamericano como Bucaramanga, Caracas, Córdoba argentina, Cusco, El Peñol, Juazeiro, La Serena, Medellín y Neuquén entre otras, empezaron a desarrollarse propuestas de exposición inspirados en los principios pedagógicos de Paulo Freire. A partir de los distintos encuentros virtuales de expertos, se interrelacionaron la educación y la comunicación, promoviendo el diálogo y la participación, solucionando dudas y problemas técnicos, desarrollando ideas, cambiando actitudes y llegando a compromisos de acción. El diálogo multimedia establecido a través de la red permitió la indagación en los saberes de cada uno y de los demás, conocer y cuestionar los conocimientos previos, desarrollar una metodología de trabajo, diseñar un plan de trabajo. La intención didáctica del proyecto, suscitó mediante la reflexión y puesta en común de ideas, la ampliación del universo personal y colectivo, el desarrollo de las competencias tecnológicas, culturales y artísticas; el incremento de conocimientos de los participantes sobre A.R.T.E.

MIRADAS ENREDADAS

SEDE Nº 3: BARCELONA, Catalunya

EXPOSICIÓN

a partir de Mayo 2013

II Semana de la Educación Artística (UNESCO)

Proyecto Exposiciones enREDadas

Coordinación: Ángeles Saura (UAM-PR:007)

Facultad de Formación del Profesorado

Universidad de Barcelona

Comisaria: Fabiane Pianowski

miradasenredadas.tumblr.com



10 PAÍSES - 77 PARTICIPANTES

ARGENTINA : Claudia Analia Vilanueva, Liliana Mirasso, Marcela Liliana Giuffrida, Mirna Mariana Sanchez, Raul Albanee, Stella Maris Segura

BRASIL : Alexandre Sampaio, Ana Emidia Sousa Rocha, Ana Moura, Angela Pohlmann, Claudio Azevedo, Daniele Zelanis, Flavio Abuhab, Hamilton Coelho, Hebert Gouvea, Constança Lucas, Luah Góes, Luciane Goldberg, Lucimar Bello, Lita Santana, Luis Gustavo, Marcos Rizolli, Maria Jose Falcao, Marília S. Fernandes, Marcia Regina Sousa, Mirian Celeste Martins, Neuza Milanez, Pilar Sallum, Reginaldo Tavares, Ricardo Pitela, Roberto Keppler, Rodrigo Salomão, Sandra Lee Ribeiro, Sylvia Puregatti, Wagner Leite Viana

CHILE : Ana Rodríguez Alvarez, Pilar Arriagada

COLOMBIA : Henry Buitrago Alba, Humberto Gómez, Milton Sanches Molina

ESPAÑA : Alfonso Infantes, Ana Barbero, Ana Hernández, Ana Marco Irueste, Angeles Saura, Antonia Vilà, Arturo Perronegro, Carlos Cuenllas, Carmen Molina, Carmen Plasencia, Concepción Coll, Cristina Moreno, Elena Rodríguez, Elenio Pico, Inmaculada del Rosal, Jaume Vilaseca, Jesus Arbues, Luz Beloso, Mamen Salgado, Marta Lozano, Miguel Jiménez, Miquel Mañas, Montserrat Ansótegui, Olga Llamas Hernández, Pilar Perez, Ricardo Iglesias, Rosa Tarruela, Toni Prat

EUA : Nela V. Steric

ITALIA : Igor Borozan, Lome Lorenzo Menguzzato

MÉXICO : Gilberto Meza, Monica Perez, Salvador Lea Areas

RUSIA : Alexander Limarev

URUGUAY : Carlos Torrado Lois, Clemente Padin

3. Desarrollo del proyecto

Respondiendo a la convocatoria de la UNESCO, iniciamos el proyecto, invitando desde las redes sociales a proponer posibles temas para la organización de distintas exposiciones, de acuerdo con los intereses de los docentes y de sus estudiantes en los diferentes entornos de trabajo. Finalmente se procedió a la elaboración de un listado público de temas, evitando la repetición de ideas expositivas. Se redactó y publicó una segunda convocatoria que invitaba a participar, como artistas o comisarios de dichas exposiciones, a los docentes de todo el mundo enREDados en E@.

La realización de exposiciones de arte en contextos universitarios resulta habitual y en principio no podríamos hablar de ello como algo extraordinario de no ser por reunir una serie de condiciones que se explicarán a continuación y que han hecho a las 25 exposiciones enREDadas especialmente originales e interesantes. Lo más destacable es que todos los artistas docentes implicados podían participar en el proyecto de dos formas; como comisarios de alguna de las muestras o como artistas, aportando una obra que reuniera las características exigidas en cada una de las convocatorias.

Como comisarios, los docentes podrían trabajar en un único entorno pero como artistas, estaban invitados a participar en todas y cada una de las convocatorias. Habíamos propuesto la inauguración simultánea de muchas exposiciones en mayo, para celebrar así la Semana de la Educación Artística.

En plena crisis económica, fuimos conscientes de la importancia del requisito de gratuidad para fomentar la participación de los profesores, trabajando como artistas. Al no disponer de patrocinadores, se propuso para casos extremos de absoluta falta de recursos económicos, la posibilidad de desarrollar toda la actividad a coste cero: trabajando las propuestas artísticas en formato digital, usando el correo email para el envío de obras a las distintas sedes, organizando una exposición exclusivamente virtual, e incluso enviando los certificados de participación también exclusivamente en formato digital. Por motivos prácticos, la idea propuesta para solventar el problema de falta de recursos económicos, empezó a gustarnos mucho y ser tomada en consideración como la opción más interesante, entre otras muchas. Para favorecer el desarrollo de competencias tecnológicas, culturales y artísticas, el uso del formato digital resultaba muy interesante para todo.

Los comisarios de exposiciones, en su mayoría licenciados en Bellas Artes, son profesionales dedicados a gestionar y dirigir proyectos culturales que incluyen el desarrollo de estrategias para la exhibición de objetos de todo tipo, la difusión y la realización de actividades didácticas relacionadas con la misma, entre otros. Asumen la responsabilidad del éxito de una exposición en un entorno concreto y desarrollan muchas y variadas tareas.

Los comisarios y comisarias enREDados en nuestro proyecto aceptaron el reto sin tener una experiencia previa, animados por el sentimiento de apoyo y colaboración que se palpaba en las conversaciones previas, con los organizadores, miembros del grupo de investigador promotor del proyecto. Muchos profesores ya se conocían, al menos a través de conversaciones mantenidas a través de email, skype, diferentes foros y chats. Otros no se conocían pero encontraban esto como un aliciente más, dado que participar en el proyecto abría la posibilidad de entablar nuevos y quizá interesantes contactos profesionales. Todos se implicaron y comprometieron al desarrollo de la acción, libremente y sin obligación formal de ningún tipo. Previo acuerdo con la directora del proyecto, empezarían a trabajar y llevarían su compromiso hasta donde pudieran, teniendo en cuenta que lo peor que podría pasar sería no poder celebrar la exposición al final y que en todo caso su actividad sería útil mientras estuvieran aprendiendo algo nuevo relacionado con el A.R.T.E.

AUTORRETRATOS COM ARTE

COMISARIAS: TERESA EÇA-ÁNGELES SAURA

Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

Exposição APECV

18 - 31 de Maio de 2013

Rua do Heroísmo, 334, 1º andar, Sala 2, Porto 4100-256 Portugal

Pedro Villarrubia

II Semana de Educação Artística (UNESCO 2013). Projeto Exposições enREDadas (UAM-PR:007). SEDE Nº 24: PORTO, Portugal.

Imagen 6: Cartel Expo Autorretratos con A.R.T.E.. Autores: Leonel Zaglalia y Pedro Villarrubia. Fuente: Colección de la autora.

Como resultado del proyecto, durante el mes de mayo de 2013, se inauguraron simultáneamente 25 exposiciones colectivas e internacionales, en ciudades distintas de los nueve países mencionados: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal y Venezuela. Todas las exposiciones fueron desarrolladas en entornos universitarios, lográndose gran impacto en cada uno de los entornos locales y la visibilidad internacional del trabajo de los docentes de enseñanzas artísticas.

Los preparativos previos al lanzamiento de la convocatoria tuvieron lugar durante el mes de diciembre de 2012. La coordinadora diseñó y publicó un cuestionario, con formato digital (google.drive) con el objeto de elaborar una lista de posibles temas de interés para docentes y alumnos de diferentes contextos. A la vista de los resultados, redactó y dio publicidad a la convocatoria a los docentes, para participar como comisarios de alguna exposición. Para ello se usaron las redes sociales más populares, Facebook y Twitter , además de E@. En un tiempo record (una semana), la coordinadora ya contaba con una lista de más de 30 voluntarios para ejercer de comisarios artísticos. Para la selección de los mismos, se tuvieron en cuenta sus currículum pero sobre todo su interés y entusiasmo con la idea de participar en un proyecto de estas características.

A partir de las preferencias de cada uno de los 24 comisarios seleccionados , se procedió a la elaboración definitiva del listado de temas para las exposiciones, incluyendo nuevas propuestas, y se procedió al diseño de cada convocatoria. Estas fueron publicadas gradualmente durante el mes de enero de 2013. La tarea se abordó con gran entusiasmo por parte de todos los implicados, desde la emoción que provoca una idea original y creativa, absolutamente novedosa y que nunca antes se había llevado a cabo. Posteriormente el sentido común, el deseo de hacer las cosas lo mejor posible y sin provocar un exceso de trabajo , llevó a todos y todas los implicados a respetar escrupulosamente las posibilidades y el ritmo de trabajo de cada uno teniendo en cuenta que muchos de los comisarios, se encontraban en pleno ejercicio de su profesión como artistas y como docentes, con una importante falta de tiempo para dedicar a un proyecto de estas características.

Dada la falta de experiencia de la mayoría de los docentes implicados en este tipo de tarea, la coordinadora propuso un plan general de trabajo, que se desarrollaría paulatinamente con las herramientas 2.0 como un work in progress, que podría ir adaptándose a los cambios que surgieran por el devenir de la propia trama del proyecto. Las tareas y acciones desarrolladas por cada exposición fueron las siguientes:

- Crear un espacio expositivo virtual
- Conseguir un espacio expositivo real
- Buscar temas de interés
- Redactar convocatoria de participación
- Dar publicidad a la misma
- Organizar la recepción de obras (por email)
- Obtener y organizar los datos de los autores
- Seleccionar la obra a exponer
- Comunicar la recepción obras
- Comunicar la selección o no de cada una
- Incluir cada obra en la exposición virtual
- Imprimir las obras en papel
- Enmarcar las obras en caso necesario o posible
- Diseñar el cartel de la exposición

- Diseñar las invitaciones
- Montar la exposición en el espacio disponible
- Organizar del acto de inauguración
- Contactar con posibles ponentes
- Elaborar una nota de prensa
- Contactar con los medios, informar
- Atender al público
- Realización de fotografías
- Realizar vídeo
- Organizar actividades didácticas
- Recoger de la exposición
- Diseñar los certificados de participación
- Enviar certificados a los autores por email
- Enviar certificados por correo postal
- Organizar el diseño y edición del catálogo
- Realizar auto y heteroevaluación
- Redacción de resúmenes y conclusiones
- Informar a la coordinadora de los resultados

4. Resultados y valoraciones

Se han celebrado 25 exposiciones internacionales, cuyos datos más relevantes aparecen en la tabla siguiente:

1	NEUROMANCIA- Madrid, España Amador Méndez (UAM)
2	HIDRONATURA: ARTE Y AGUA - Badajoz, España. Zacarias CalzadoAlmodovar (UEX)
3	MIRADAS ENREDADAS- Barcelona, España Fabiane Pianowski (UAB)
4	VER@CIDADES - Juazeiro, Brasil Flávia Pedrosa Vasconcelos (UNIVASF)
5	EXILIO EN RED - Bucaramanga, Colombia Henry Buitrago Alba
6	MOTO-GRAFÍAS - Córdoba, Argentina Marta B. Chiarlo
7	HOMBRE, PIEDRA Y AGUA – El Peñol; Antioquía, Colombia. Isabel Rojas Quintero (IES)
8	EXTRAÑAMIENTO- Jaén, España María Isabel Moreno Montoro y María Dolores Callejón-Chinchilla (UJAEN)
9	HUELLAS DIGITALES - Neuquen, Argentina Marina Robledo (BBAA)
10	LA SOMBRA DE LA SIERPE - Toledo, España Fernando Barredo (UCM)
11	PAISAJES QR- Sevilla, España María J. Hernández Bisquert (US)
12	GENERACIONES - Mar del Plata, Argentina

	Stella Maris (IES)
13	CIELO - León, España. Carlos A. Cuenllas (IES)
14	EL MUNDO WIXARICA: HIJOS DEL SOL Nayarit, México. María Esthela Valenzuela Gutiérrez
15	LO INVISIBLE QUE SE VE - Logroño, España Tamara Casanova Velasco (IES)
16	LA CIUDAD Y EL RÍO – Coimbra, Portugal Susana Gonçalves (ESEC)
17	LIBRO de ARTISTA – La Serena, Chile Nancy Iriarte
18	UN DÍA EN LA VIDA DE... – Medellín, Colombia Ana Cardona (UA)
19	ON.OFF – Viseu, Portugal Ana M ^a Barbeiro Franco (PIAGET)
20	METÁFORAS enREDadas – Caracas, Venezuela M ^a Candelaria Ferreira
21	MOVILIZARTE– Valencia, España David Mascarell (UV)
22	MailART– Salamanca, España. Camino López (SS)
23	RECICLARTE– Cusco, Perú. Roxany Salinas
24	AUTORRETRATOS CON ARTE– Porto, Portugal Teresa Eça (APECV)
25	EnREDadas-Madrid, España. Ángeles Saura (UAM)

Tabla 1. Datos de las exposiciones enREDadas (2013). Fuente: Elaboración propia.

El proyecto ha enriquecido a los docentes y pone en valor la útil formación adquirida a través del portal E@: Enseñanza Artística en clave 3.0”. La participación en cada sede ha supuesto un particular reto personal y superar cada pequeña dificultad es lo que ha traído consigo el desarrollo de nuevas competencias profesionales en el que ha resultado imprescindible el diálogo inter cultural.

Como señaló Marina Robledo, Sede Neuquén, en su visita a Madrid, uno de los puntos más interesantes de esta experiencia es que rompe con la lógica de las habituales exposiciones de artes visuales, donde un grupo erudito (generalmente ajeno a la universidad) designa lo que es válido como arte y lo que no. Rompe con varios paradigmas y la crítica de arte elitista. Las redes sociales e Internet han permitido otra lógica de circulación de obra artística, los artistas-docentes han podido participar en todas y cada una de las exposiciones. Mandaron sus archivos a través de internet, se imprimieron y se montaron en salas de exposiciones relacionadas con contextos universitarios, sin necesidad de pasar aduanas, ni pagar aranceles de ningún tipo, en un ambicioso proyecto sin precedentes y con coste cero, usando los recursos de los departamentos didácticos de las universidades públicas implicadas.

Se ha logrado movilizar imaginación y creatividad en un contexto de crisis logrando superar la desmotivación del profesorado animándole a actuar para la superación personal y el reciclaje profesional, dando proyección mundial a su trabajo artístico y docente. Como propone Hernández (2011) debemos reinventar nuestra manera de enseñar , reinventar nuestro encuentro con los estudiantes procedentes de todo el mundo. Dejando aparte la honda preocupación por la progresiva

reducción de la educación artística en el currículum de la enseñanza obligatoria, en España; pensamos que el ejercicio de la profesión artística y docente puede convertirse en una aventura intercultural apasionante que merece la pena ser vivida y compartida.

5. Referencias

1.1. Libros:

- o APARICI, Roberto (coord.) (2010) *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Gedisa. Barcelona.
- o HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando y otros (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Ice de la UB-Octaedro. Barcelona.
- o SAURA PÉREZ, Ángeles (2011): *Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual*. Eduforma. Sevilla .

1.2. Capítulos o artículos en papel:

- o ONRUBIA FERNÁNDEZ, Jorge (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En *RED*. Revista de Educación a Distancia, n° monográfico II.
- o SAURA PÉREZ, Ángeles (2013): E@: red social para la educación artística abierta y a distancia, para la formación continua del profesorado. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Vol. 19, Núm. especial marzo, págs.: 459-468. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

1.3. Artículos en web:

- o TORRES EÇA, T y SAURA, A. (2013) [Enredadas](#) Exhibitions: Celebrating the 2nd UNESCO International ArtesEducation Week (2013). En *InSEA Newsletter* . Disponible en: <http://cort.as/67DQ>. Consultado el 1 de septiembre de 2002

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES DE CURSO SUPERIOR DE DANÇA: CAMINHO PARA O FORTALECIMENTO DA DANÇA NAS UNIVERSIDADES

Daniela Gatti (UNICAMP)

RESUMO:

O presente artigo propõe mapear os novos caminhos que o ensino superior de dança no país vem trilhando, legitimando o Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança como representatividade. O evento se mostra como um importante espaço de encontro entre coordenadores de ensino de graduação em dança do país para promoção de discussões, debates e ações voltadas tanto para a formação quanto atuação do profissional da área da dança.

Palavra- Chaves: Dança; ensino superior; Fórum Nacional de Coordenadores

Ampliação dos cursos superiores de dança em todo Brasil

Desde a implantação em 2008 do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹ instituído pelo Governo Federal, houve uma expansão significativa de cursos de ensino superior com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior nas diversas regiões do país.

O Programa Reuni propõe a retomada do crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos dessa iniciativa são percebidos pelos expressivos números de novos cursos de graduação do ensino superior nas diversas áreas do conhecimento.

Dentre as implantações dos novos cursos de ensino superior vemos a área da dança, que nesta primeira fase do Reuni teve uma participação efetiva nas instituições federais.

¹ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28

Segundo a pesquisa concluída por Vilela publicada na Anpen² em 2007- um ano antes da implementação do Reuni, os dados dos cursos de dança foram apresentados da seguinte forma:

“... além do curso oferecido pela UNICAMP, tem-se registro de aproximadamente treze (13) outros cursos superiores na área de dança, dos quais seis (06) são de caráter público e sete (07) privados, bem como o registro de dois cursos “Superior Tecnológico em Dança”.

Cursos superiores públicos na área de dança:

Em São Paulo (Universidade de Campinas – UNICAMP), na Bahia (Universidade Federal da Bahia - UFBA); no Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ); Rio Grande do Sul (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS/Fundarte); Minas Gerais (Universidade Federal de Viçosa - UFV); Amazonas (Universidade do Estado do Amazonas - UEA) e Alagoas (Universidade Federal de Alagoas - UFAL).

Cursos superiores privados na área de dança:

No Rio de Janeiro (Centro Universitário da cidade - UniverCidade e Faculdades Angel Vianna – FAV); em São Paulo (Faculdade Anhembí-Morumbi, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP e Faculdade Paulista de Artes - FPA); no Rio Grande do Sul (Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ) e no Paraná (Faculdade de Artes do Paraná). (VILELA, 2007 p.2)”³

Os atuais dados dos cursos superiores de dança já revelam uma defasagem nas pesquisas. Em 2013 encontramos 32 cursos de licenciaturas e 13 de bacharelado totalizando 45 cursos de graduação em dança. Desses 45 cursos ativos, 34 estão inseridos em instituições públicas (sendo 24 licenciaturas e 10 bacharelados) Os novos cursos de dança avançam para outras regiões saindo da concentração do eixo sul-sudeste.

Os Estados que ainda não receberam cursos de graduação na área da dança são: Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Piauí, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Amapá e

² informações retiradas em : <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-5044--Int.pdf> acesso em 13 de setembro de 2013

³ VILELA, Lilian, Freitas. **A formação dos professores-artistas da dança O curso superior de dança na UNICAMP: aspectos históricos e projeto pedagógico.** 2007. Acesso em: 13/09/2013 <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-5044--Int.pdf>

Roraima. Sendo que 67% dos estados brasileiros já contemplam cursos superiores de dança e 33% ainda não ⁴.

Instituições de ensino superior que oferecem cursos de dança

Estado	instituições
Paraná	Faculdade de Artes do Paraná – FAP
Rio Grande Sul	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Rio Grande Sul	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Rio grande Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Rio Grande Sul	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
Rio Grande Sul	Universidade Cruz Alta
Rio Grande Sul	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
Minas Gerais	Universidade Federal do Uberlândia – UFU
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Minas Gerais	Universidade Federal de Viçosa – UFV
São Paulo	Universidade de Sorocaba - Universidade de Sorocaba/ UNISO
São Paulo	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
São Paulo	Grupo Educacional Uniesp
São Paulo	Faculdade Anhembi Morumbi
São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ
Rio de Janeiro	Faculdades Angel Vianna – FAV
Rio de Janeiro	Faculdade Estácio de Sá
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Bahia	Universidade Federal da Bahia – UFBA
Bahia	Universidade Federal do Sudoeste da Bahia - Uesb
Rio Grande Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Ceará	Universidade Federal do Ceará – UFC
Pará	Universidade Federal do Pará
Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas
Goiás	Universidade Federal de Goiás – UFG
Goiás	Instituto Federal de Goiás - IFG
Mato Grosso Sul	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Brasília	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília IFB
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe - UFS

Neste novo panorama, com a implantação do Programa Reuni em 2008, e com a abertura de vários novos cursos superiores de dança espalhados pelo Brasil, houve a necessidade e proposição da criação de um Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança no intuito da promoção de diálogos sobre os novos rumos da

⁴ Dados retirados durante o V Fórum de Coordenadores em Campinas SP dias 09,10 e 11 de setembro de 2013. Fonte: site: www.INEP.gov.br

formação da dança tanto do bacharel quanto do licenciado inserida nas instituições de ensino superior pública e particulares.

A proposta do Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança vem na direção do encontro entre cursos de bacharelado e licenciatura tanto das instituições já mais consolidadas quanto daqueles recém-implantados, fomentando a troca de informações das diferentes identidades institucionais e regionais.

O Fórum já está na sua quinta edição e vem anualmente agregando cada vez mais representantes dos cursos de graduação das instituições públicas federais, estaduais e particulares do país.

Histórico do I, II, III, IV e V Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos Superiores

O **I Fórum de Coordenadores de Curso Superior de Dança** foi realizado nos dias 10,11 e 12 de Novembro de 2009 na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e contou com a participação das seguintes coordenações: Lisete Vargas (UFRGS); Maria do Céu Sampaio (UEA); Jussara Setenta/Isabelle Cordeiro (UFBA); Arnaldo Siqueira (UFPE); Marcos Sampaio (UFS). A UFPA foi representada pelo docente Paulo Paixão.

Segundo a minuta redigida do evento além da proposta de apreciação e discussão dos perfis de egressos dos cursos previstos nos projetos pedagógicos de cada IES e perspectivas profissionais, o documento apresenta as seguintes proposições lançadas para futuros encaminhamentos pelo grupo presente:

- Formulação de um documento destinado às Instituições de ensino formal (público/privado) indicando o porquê de fazerem a opção pela Dança como componente curricular de Artes na formação dos estudantes; organizar a realização do II Fórum de Coordenadores, sugerindo a candidatura da UFS como instituição sede; criação de um Encontro Nacional dos Cursos de Dança; encaminhar síntese das discussões aos demais coordenadores de cursos que não compareceram ao I Fórum;
- Apresentação da candidatura para sediar o II Fórum de Coordenadores em Manaus articulado com o II Festival Amazonense de Dança;
- Discutir a proposta do MEC/MinC (PROEXT – ART/2009); organizar moção de apoio ao Edital;

- Organizar um protocolo de intenções com as secretarias estaduais e municipais para garantir a abertura de concurso para Licenciados em Dança;
- Organizar um circuito nacional de Dança; destacar que o II Fórum discuta a importância de que novos cursos de dança sejam criados observando a vinculação com a área de conhecimento Dança e não em outras áreas; fazer um diagnóstico da autonomia dos cursos (espaço físico, organograma/departamentos...);
- Produzir uma Agenda dos Coordenadores para viabilização e implementação das propostas; pensar no evento nacional como uma Bienal Universitária de Dança tendo em vista a operacionalização das IES; discutir a formação exigida em concurso para docentes que ingressam nas IES e nos cursos de dança.

O II Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança foi realizado nos dias 12, 13 e 14 de agosto de 2010, na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), na cidade de Manaus e teve como tema *Pensar a Dança na Escola*. Os coordenadores participantes neste evento foram: Lisete Vargas - UFRGS, Maria do Céu Sampaio - UEA, Jussara Setenta - UFBA, Karenine de Oliveira Porpino - UFRN, Márcia Virgínia Bezerra de Araújo - UFPE e Maristela Moura Silva Lima - UFV. Além dos coordenadores, o Fórum teve presença dos professores do Curso de Dança da UEA, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, da Secretaria de Estado de Cultura – SEC, da Associação dos Profissionais de Dança do Amazonas – APRODAM e de estudantes.

Segundo a minuta elaborada (documento redigido do evento) os principais temas levantados para prosseguimento de ações foram:

- Aproximar os Cursos Superiores de Dança com das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, considerando a legislação em vigor, os referenciais curriculares da educação nacional, como documentos que devem ser discutidos e apreciados para a inserção dos alunos egressos dos Cursos de Dança na rede ensino através de concursos públicos.”
- Discutir documentos oficiais nacionais, tais como: LDB 9394/96, PCN’s Artes, Lei de Formação de Professores da Educação Básica, Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Dança, Lei de Estágio, dentre outros.

- Realizar diagnósticos do ensino de Dança nos contextos sociais em que estão inseridos, os cursos de Licenciatura em dança como forma de ampliação constante de suas possibilidades de ensino e inserção de seus egressos. Recomenda-se a socialização dos diagnósticos locais para dar visibilidade à formação do professor de Dança na realidade nacional, bem como para a troca de experiências entre as instituições formadoras.
- Atentar para os editais e programas do Governo Federal, tais como: Prodocência; Pibid; dentre outros que beneficiam o ensino, a pesquisa e a extensão nos Cursos Superiores de Dança.
- Ampliar a participação de coordenadores de cursos superiores de dança no Fórum Nacional, através de ações regionais, visando compartilhar experiências acadêmico-administrativas.
- Promover diálogos entre os cursos de licenciatura em dança e as instituições de ensino formal para a realização dos estágios curriculares.
- Dar continuidade à realização dos Fóruns de Coordenadores de Cursos Superiores em Dança a fim de manter o elo entre as instituições formadoras e pensar ações conjuntas que contribuam com o desenvolvimento da Dança como área de conhecimento.
- Dar continuidade ao perfil itinerante do Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança, garantindo a realização do mesmo em regiões distintas, anualmente, como forma de incentivar e ampliar a participação dos coordenadores.

O **III Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança** foi realizado nos dias 19 e 20 de maio de 2011, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre. Contou com a participação dos seguintes coordenadores: Lisete Vargas - UFRGS, Maria do Céu Sampaio - UEA, Jussara Setenta - UFBA, Karenine de Oliveira Porpino - UFRN, Cláudio Lacerda – UFPE, Juliana Silveira - UFV, Giancarlo Martins – FAP-PR, Isabelle Rocha - UFAL, Daniela Gatti – UNICAMP, Andréia Souza – ULBRA, Rosa Primo e Thaís Gonçalves - UFC. Participaram, ainda, do Fórum as professoras Rubiane Zancan – UFRGS e Kathya Godoy – UNESP. Além das apresentações dos projetos pedagógicos a pauta do III Fórum contemplou discussões sobre os processos criativos mais especificamente nos formatos dos TCCs bacharelado e

licenciatura, considerando a importância do espaço artístico dentro do universo acadêmico.

A minuta do III Fórum apresenta as seguintes proposições:

- Elaboração de um documento dirigido às Pró-Reitorias de Graduação das instituições onde há cursos superiores de Dança, ressaltando a importância da existência deste Fórum, como espaço coletivo de discussões acadêmicas, fortalecendo a produção de saberes em dança no ensino superior em IES e assegurando a viabilização da presença dos respectivos coordenadores.
- Organização de uma publicação vinculada ao Fórum.
- Formulação de um programa de mobilidade docente entre os cursos de graduação em Dança.
- Levantamento dos modos de articulação entre os projetos e programas de extensão, pesquisa e ensino realizados pelos cursos de Dança.
- Dar continuidade as ações que visem a aproximação dos Cursos Superiores de Dança com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, considerando a legislação em vigor, os referenciais curriculares da educação nacional, como documentos que devem ser discutidos e apreciados para a inserção dos alunos egressos dos Cursos de Dança na rede ensino através de concursos públicos.
- Dar continuidade às ações regionais que promovam a articulação entre os Cursos Superiores de Dança no Fórum Nacional visando compartilhar experiências acadêmico-administrativas.
- Dar continuidade à realização dos Fóruns de Coordenadores de Cursos Superiores em Dança a fim de manter o elo entre as instituições formadoras e pensar ações conjuntas que contribuam com o desenvolvimento da Dança como área de conhecimento.
- Dar continuidade ao perfil itinerante do Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança, garantindo a realização do mesmo em regiões distintas, anualmente, como forma de incentivar e ampliar a participação dos coordenadores.

O IV Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança foi realizado nos dias 21 e 22 de maio de 2012, no Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará – ICA/UFC, na cidade de Fortaleza abrindo discussões voltadas a elaboração preliminar de uma minuta para regulamentar mobilidade docente interinstitucional, com

o objetivo de se construir um intercâmbio entre docentes e entre instituições, vinculando as Pró Reitorias de extensão no intuito de estabelecer uma política mais abrangente de troca de experiências culturais, artísticas e pedagógicas na área da dança. Outra discussão ampliada neste Fórum esteve frente ao Processo de Certificação em Habilidades Específicas, tema esse debatido nos dias 10 e 11 de maio, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e socializado nesta edição do Fórum.

Neste encontro participaram os seguintes coordenadores: Ana Carolina Mundim – UFU, Arnaldo Alvarenga – UFMG, Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda – UFPE, Daniela Gatti – UNICAMP, Giancarlo Martins – FAP-PR, Isabelle Rocha – UFAL (Representando a Coordenação do Curso), Jussara Setenta – UFBA, Karenine de Oliveira Porpino – UFRN, Maria Lúcia Brunelli – ULBRA, Marisa Lambert – UNICAMP, Maristela Moura Lima – UFV, Marlini Dorneles de Lima – UFG, Mônica Dantas – UFRGS, Rosa Primo – UFC Thaís Gonçalves – UFC e a professora da faculdade de Educação Márcia Strazzacappa – UNICAMP.

Segundo a minuta redigida pelo III Fórum tais pontos a seguir:

- Apresentação da minuta aos Pró-Reitores de Graduação para as providências da implantação do Programa Interinstitucional de Mobilidade Docente (Promod); Compartilhar documentos referentes às discussões já realizadas pelas IES acerca das provas/testes de habilidades específicas para subsidiar as análises que cada curso está fazendo em seus Colegiados;
- Discutir propostas de parcerias entre as IES para uma certificação em habilidades específicas;
- Levantar em cada universidade qual a proporção de bolsas de iniciação científica que são destinadas à área das Artes;
- Fomentar a criação e ampliação de bolsas de iniciação artística nas IES;
- Criação de um grupo virtual que se constitua como um espaço permanente de discussões do grupo de coordenadores e compartilhamento de documentos;
- Como temas para o próximo encontro ficam as seguintes sugestões de discussão: inserção dos egressos dos Cursos de Dança no campo de trabalho e ações que efetivem a inserção da Dança na educação;
- Dar continuidade ao perfil itinerante do Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança, garantindo a realização do mesmo em regiões distintas, anualmente, como forma de incentivar e ampliar a participação dos coordenadores.

O V Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança foi realizado nos dias 09, 10 e 11 de setembro de 2013 na Universidade de Campinas – UNICAMP na cidade de Campinas SP. O principal tema proposto para o V Fórum de Coordenadores de Cursos Superiores de dança esteve direcionado ao mercado de trabalho para o licenciado e bacharel formado em dança, lançando questões: “O que se espera do bacharel e licenciado em dança? A disseminação desse conhecimento se dá de diversas maneiras, quais? Quais as estratégias para ampliação do campo de atuação do profissional junto aos órgãos governamentais?”

Para tais questões a coordenação do curso de dança da UNICAMP convidou palestrantes de outras áreas do conhecimento a fim de promover e fomentar debates e trocas de experiências sobre este tema. As duas convidadas; profa. Angela Soligo (presidente da ABEP e profa. faculdade de educação da UNICAMP) e profa. Luciana Del Ben (presidente da ANPPON e profa. departamento de música UFRGS) promoveram discussões muito aproximadas acerca da necessidade de organização das representatividades da área e o constante trabalho junto às instâncias do poder público.

As palestrantes retificaram aos participantes presentes no V Fórum sobre a necessidade do conhecimento das legislações e deliberações que regem a área, promovendo assim uma atuação mais efetiva dos representantes sobre as reivindicações da classe.

A representatividade pelos coordenadores neste V Fórum esteve ampliada recebendo 21 instituições sendo: 21 cursos de licenciatura (66% de representação dos 32 cursos de licenciatura do Brasil ativos) e 9 bacharelados (69% de representação dos 13 cursos de bacharelado do Brasil ativos). Participaram também docentes do curso de dança da UNICAMP, e representantes: do Fórum Nacional de Dança e da Associação Brasileira de Pesquisa em pós graduação em Artes Cênicas - ABRACE.

As instituições presentes no V Fórum:

Giancarlo Martins (UNESPAR/FAP – Bacharelado e Licenciatura); Suselaine Serejo Martinelli (IFB – Licenciatura e Segunda Licenciatura); Luciana Gomes Ribeiro (IFG – Licenciatura); Meireane Rodrigues Ribeiro (UEA – Licenciatura e Bacharelado); Aroldo Santos Fernandes Junior (UESB – Licenciatura); Daniela Gatti (UNICAMP – Licenciatura e Bacharelado); Gabriela Salvador (UEMS – Licenciatura); Antrifo

Ribeiro Sanches Neto (UFBA- Licenciatura Diurno, Licenciatura Noturno e Bacharelado); Ana Valéria Ramos Vicente (UFPB – Licenciatura); Noemi Mello Loureiro Lima (UFAL – Licenciatura); Alexandre Donizete Ferreira (UFG – Licenciatura); Ana Cristina Carvalho Pereira (UFMG – Licenciatura); Eleonora Campos da Mota Santos (UFPEL – Licenciatura); Maria Claudia Alves Guimarães (UFPE – Licenciatura); Gisela Reis Biancalana (UFSM – Bacharelado); Rosa Cristina Primo Gadelha (UFC – Bacharelado e Licenciatura); Waldete Brito (UFPA – Licenciatura); Marcus Vinicius Almeida (UFRJ – Bacharelado); Waleska Britto (UFRJ – Bacharelado); Mabel Rottelli (UFRJ – Licenciatura); Aline Nogueira Haas (UFRGS – Licenciatura); Marcilio de Souza Vieira (UFRN – Licenciatura); Ana Carolina Mundim (UFU – Bacharelado)

Os itens levantados como pauta prioritária nas discussões sobre o tema foram:

- Necessidade de Inserção de representantes da área da dança como avaliadores do INEP. Atualmente os cursos de dança estão sendo avaliados por representantes de outras áreas sem o conhecimento devido das suas especificidades.
- Ações efetivas sobre as determinações vinculadas a PL 1371/ 2007 e a PL 70302/2010. Deliberou-se neste Fórum o encaminhamento de duas moções de apoio direcionadas cada uma delas as duas PLs levantadas como pauta.
- Dar continuidade nos debates sobre a Certificação Específica. Atualmente vários cursos de bacharelado e licenciatura deixaram de aderir às provas de habilidade específica. Uma avaliação mais aprofundada será necessária para prosseguir nas discussões.
- Discussões direcionadas aos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado.
- Estabelecer ações regionais no intuito do fortalecimento da área da dança no que se refere à formação do ensino superior e atuação profissional.

Considerações Finais

A importância de legitimar o Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos superiores de dança vem sobre duas perspectivas:

A primeira pela sua característica estruturante. Este Fórum é formado por coordenadores de ensino de graduação e que estão temporários nos cargos, reciclando de modo natural a representatividade dos cursos promovendo assim uma constante

atualização das necessidades específicas de cada curso e novas proposições. Há uma gerência democrática no sentido de que a coordenação geral do Fórum transite pelas instituições que o sediará. Percebeu-se pelas minutas redigidas e apresentadas no presente artigo que nos I, II, III e IV Fóruns houve primeiramente o engajamento do encontro das instituições e a necessidade dos reconhecimentos. Nestes eventos as proposições se deram no âmbito de diagnosticar os problemas encontrados nos recentes cursos superiores de dança a fim de futuramente deliberarem ações mais efetivas.

No V Fórum com um aumento de representatividade dos cursos superiores de dança e o tema proposto, ficou evidente o posicionamento de todos os coordenadores em estabelecer ações efetivas.

Uma segunda perspectiva a ser destacada sobre a legitimidade do Fórum Nacional de Coordenadores de Curso Superior de Dança é que há a preocupação na manutenção de qualidade do ensino superior de dança em todas as regiões do país. O fato da ampliação de cursos superiores via Programa Reuni promove um olhar atento dos cursos superiores no futuro profissional da área da dança tanto o bacharel quanto o licenciado.

Os cursos de ensino superior são responsáveis em estabelecer o diálogo entre a formação e atuação no mercado de trabalho. Tais cursos a partir dos estágios e pesquisas desenvolvidas na área, devem detectar os problemas frente à atuação desse profissional que receberá o diploma de Bacharel e ou Licenciado em dança, e lançar proposições juntamente ao poder público.

Por fim, o V Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos Superiores de Dança promoveu o debate sobre dois pilares: tanto da formação e profissionalização do estudante de dança quanto de sua atuação no mercado de trabalho garantindo segundo mostram os dados na apresentação deste artigo, o aumento cada vez maior de profissionais da área da dança saindo das universidades e cursos superiores do país.

Referencias Eletrônicas:

VILELA, Lilian, Freitas. **A formação dos professores-artistas da dança O curso superior de dança na UNICAMP: aspectos históricos e projeto pedagógico.** 2007. Acesso em: 13/09/2013
<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-5044--Int.pdf>

MOLINA, Alexandre José. **Corpo e (im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no brasil.** In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007 Acesso em: 12/09/2013
<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/DancaTecnologia/Corpo e impertinencias curriculares nas licenciaturas em danca no Brasil - Alexandre Jose Molina.pdf>

Dança e ensino superior no Brasil: uma geografia em tempos de instabilidade. 2007

Site da Red Sudamericana de danza. Acesso em 03/09/2013.

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 Acesso em: 13/09/2013
http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28

Dados cursos superiores de dança site: www.INEP.gov.br acesso em 13/09/2013

Eixo Temático: Políticas Educacionais: Rumos

Mesa: **“Políticas Educacionais: Rumos dos Cursos Superiores de Dança”**

Coordenadora da Mesa: Profa. Dra. Daniela Gatti - UNICAMP

Título do Texto do trabalho que integra a mesa: **“O Curso de Dança da UFPE e seu contexto em Recife”**

Autora: Profa. Dra. Maria Claudia Alves Guimarães

RESUMO

Através de um breve histórico sobre o contexto em que o Curso de Dança da UFPE foi criado, da exposição de seu projeto pedagógico e das atividades que este curso vem desenvolvendo, e, sobretudo, após a formatura de sua primeira turma, este artigo visa discutir sobre os campos de estágio, sobre as perspectivas de campo de trabalho dos licenciados em dança, e sobre as políticas públicas no Estado de Pernambuco. Com isso, esta participação na mesa “Políticas Educacionais: Rumos dos Cursos Superiores de Dança” tem o propósito de contribuir com a discussão sobre esse tema, que vem sendo amplamente debatido no Fórum Nacional dos Cursos Superiores em Dança.

Palavras-chaves: Dança, Ensino Superior, Pernambuco, UFPE, políticas públicas.

O CURSO DE DANÇA DA UFPE E SEU CONTEXTO EM RECIFE

Profa. Dra. Maria Claudia Alves Guimarães
Coordenadora do Curso de Dança da UFPE

1 - Histórico do Curso de Dança da UFPE

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ainda como Universidade do Recife (UR), teve início de suas atividades em 11 de agosto de 1946, fundada através do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.338/46, de 20 de junho do mesmo ano, sendo considerado o primeiro centro universitário do Norte e Nordeste. A Universidade do Recife compreendia a Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827), a Escola de Engenharia de Pernambuco (fundada em 1895), a Faculdade de Medicina do Recife (fundada em 1895), as Escolas de Odontologia e Farmácia e de Belas Artes de

Pernambuco (fundadas em 1932), e, por fim a Faculdade de Filosofia do Recife (fundada em 1941).

Em 1948, iniciou-se a construção do *Campus* Universitário num loteamento na Várzea, onde hoje está localizado o *Campus* Recife. No ano de 1965, a Universidade do Recife passou a integrar o Sistema Federal de Educação do país, passando a denominar-se Universidade Federal de Pernambuco, na condição de autarquia vinculada ao Ministério da Educação.

Ao longo de sua história, a UFPE realizou três reformas estruturais (1963, 1967 e 1974). Na terceira delas foi criado o Centro de Artes e Comunicação - CAC, fundado em 1975, resultante da junção da Escola de Belas Artes de Pernambuco, da Faculdade de Arquitetura do Recife, do Departamento de Letras e do Curso de Biblioteconomia. Criado em decorrência da aplicação do Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Pernambuco (1974), o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística originou-se da reformulação dos preexistentes Departamentos de Desenho, Pintura e Escultura, do Departamento de História das Artes e do Departamento de Música, ligados então à Escola de Belas Artes da UFPE, com a finalidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo das Artes.

Contudo, o Curso de Licenciatura em Dança foi criado somente em 2008, a partir de uma proposição do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, fazendo parte de um projeto institucional que incluía reformas curriculares do atual Curso de Licenciatura em Educação Artística, nas habilitações Artes Plásticas e Artes Cênicas, visando à atualização e adequação da estrutura político-pedagógica ao processo de renovação atualmente em curso no sistema educacional brasileiro, legalmente instituído através da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Com isso, vemos quanto tempo se passou até que essa linguagem artística e campo de conhecimento viessem a integrar esse Departamento, esse Centro e essa Universidade.

De modo geral, vemos que, tradicionalmente, o ensino da arte sempre se ateuve mais ao ensino das artes visuais e da música, ignorando quase por completo as artes cênicas. Na década de 1970, com a proposição de polivalência (Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de quatro semestres, alinhavando conteúdos de teatro, artes plásticas, música e dança) na formação universitária de arte-educadores, esta situação continuava a se manter, embora já começasse a contemplar o ensino destas artes. Contudo, cabe lembrar, como contraponto, que, na década de 1950 foi criado o primeiro curso superior de dança do país, pela bailarina Yanka Ruzdka, a convite do

reitor Edgar Santos, na Universidade Federal da Bahia, que ao longo de quase 30 anos, permaneceu sendo o único do país, até que em 1984 fosse criado o curso da Faculdade de Artes do Paraná, e logo, em seguida os cursos da UNICAMP e da UniverCidade, em 1985, e começasse, na década de 1990, a se proliferar gradativamente pelo país.

Coincidentemente, nas décadas de 1980 e 1990, a dança também passou a ser reconhecida como *área de conhecimento*, acompanhando o desenvolvimento das discussões artísticas, educacionais e epistemológicas sobre o ensino da arte que ocorriam tanto nos EUA, como no Brasil, e que passavam a entender a *arte como conhecimento*, conforme apontado por Marques (1999). Desta forma, não somente seus conteúdos formativos ganharam relevância, mas, principalmente, reforçou-se a necessidade do ensino de artes começar a ser entendido como ensino em artes, levando o aluno a vivenciar e articular as informações de arte, fazendo arte. Essa orientação deu ênfase às especificidades da dança e do teatro e mostrou a necessidade de investimento em conteúdos diferenciados para a coerente formação do docente em cada uma dessas artes.

No final da década de 1990, a atualização das reflexões em educação e arte permitiu o reconhecimento das especificidades das diferentes linguagens artísticas no processo educacional e passou-se a incluir dança, música e teatro nas discussões e documentos oficiais. Em 1996, o Ministério da Educação e Desporto incluiu a dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e estabeleceu que apenas os possuidores de licenciatura estariam aptos a lecionar dança em escolas de ensino formal. Com o PCN de 1996, a demanda por cursos de graduação em dança tornou-se premente, a fim de legitimar e qualificar os profissionais da área.

Embora, já no início da década de 1980 tivesse ocorrido uma tentativa de implantar um curso superior de dança na UFPE pelas professoras Helena Pedra e Rosa Vasconcelos, somente, mais de vinte anos depois, profissionais da área de dança e representantes do Movimento Dança Recife, voltariam a discutir e reivindicar a criação deste. Entre 2005 e 2006, o Governo do Estado, através do projeto “Incubadoras Culturais”, da Secretaria de Educação e Cultura, realizou um mapeamento dos grupos artístico-culturais ativos nas suas 1.100 unidades. O projeto cadastrou 1.050 inscrições de 292 escolas estaduais, de 105 municípios do Estado. Na modalidade dança, se inscreveram 185 grupos, sendo 72 da capital e Região Metropolitana e os demais de municípios do interior.

Esses dados refletiram, a forte presença da dança na cultura pernambucana, fazendo parte do cotidiano das pessoas ao longo do ano e respondendo por grande parcela do patrimônio imaterial do Estado. Este aspecto atendeu às prerrogativas do plano de reestruturação REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (no que se refere “às diversidades regionais, às particularidades locais, bem como às diferentes áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos”). Ao mesmo tempo, chamou atenção para a necessidade de implantação de uma licenciatura que pudesse nortear as atividades docentes exercidas durante décadas na informalidade; que pudesse legitimar a dança produzida no Estado.

Com a ausência de cursos regulares em nível técnico-profissionalizante ou universitário em Pernambuco, a formação dos artistas da dança até então era viabilizada através do ensino não formal, desempenhado pelas escolas e academias de dança, cursos livres e, principalmente, pelos grupos e companhias de danças profissionais, coletivos e artistas independentes. Paralelo ao ensino não formal, o ensino da dança se proliferava nas escolas particulares e públicas da rede oficial de educação de Pernambuco, devido à crescente aproximação entre escolas particulares de ensino formal e academias de dança. No entanto, não havia a regulamentação da função de professor de dança nestas instituições, nem tampouco um curso, para, no mínimo, prepará-lo adequadamente.

2 – Objetivos do Curso de Dança

O funcionamento do Curso segue as diretrizes enunciadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009/2013 da Universidade Federal de Pernambuco, procurando desenvolver os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão atinentes à graduação em consonância com a operação, respectivamente, das Pró-Reitorias: PROACAD, PROPESQ, PROEXT.

De forma específica, o Curso de Dança procura atender as necessidades de reestruturação e mudança apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o faz a partir da legislação pertinente aos cursos de licenciatura de graduação plena: Resoluções CNE/CP n°1 e n° 2, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP n° 2, de 27 de agosto de 2004, e Resolução CNE/CP n° 1, de 17 de novembro de 2005.

O Curso é o primeiro e o único curso universitário de Dança do Estado de PE, vindo atender a uma demanda de vários anos das comunidades artística e acadêmica da região.

De acordo com seu Projeto Pedagógico (2008),

o objetivo geral do curso é instituir processos de ensino e de aprendizagem de ordem teórico-prática para a formação do educador em dança. Considerando a dança como área específica de conhecimento, pretende habilitar tecnicamente e desenvolver competências críticas, metodológicas e criativas em seus alunos, para que estes possam atuar prioritariamente na educação básica (ensino fundamental e médio), com ética, responsabilidade e consciência, como agentes formadores no campo do ensino da dança.

Os objetivos específicos do curso são:

- Implantar um projeto educacional sólido e comprometido com a obtenção de excelência no exercício das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, pertinentes ao Curso de Licenciatura em Dança;
- Criar novas possibilidades de experimentação e aprendizagem em dança;
- Formar educadores capazes de refletir criticamente sobre seu trabalho e exercê-lo de modo criativo, contribuindo assim para que a arte da dança seja mais presente na vida das pessoas e assuma seu papel de agente de transformação social;
- Desenvolver o senso crítico, a ética e a consciência das responsabilidades psicológicas, fisiológicas e sociais das atividades de dança;
- Capacitar o aluno para responder às demandas plurais do mercado de trabalho, acompanhando as mudanças aceleradas que têm lugar na sociedade e no campo artístico, bem como nas diversas áreas afins de conhecimento;
- Desenvolver a compreensão e formas de aplicação prática da inseparabilidade da teoria e da prática do cotidiano do professor, artista e público de dança;
- Estimular o aluno a estabelecer um diálogo entre a dança e outras expressões artísticas, permitindo uma interação entre diversas áreas do conhecimento.

Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Dança

objetiva formar educadores habilitados para realizar a constante revisão de procedimentos criativos e pedagógicos, observando-se as implicações psicológicas, fisiológicas e sociais das atividades de dança, principalmente em ambiente escolar. O profissional deve ter compromisso com a produção de novos conhecimentos artísticos e tecnologias educacionais, observando os contextos socioculturais de modo a estabelecer um processo pedagógico significativo para o aluno, favorecendo a valorização da autoestima e da expressão corporal e a integração dos indivíduos na sociedade. Deverá possuir ampla familiaridade com os processos históricos, em seus respectivos contextos artísticos, que influenciaram o desenvolvimento das artes do espetáculo, sendo capaz de refletir sobre as artes cênicas, além de ter um entendimento amplo do conceito de arte, superando hierarquias e preconceitos. (PPC do Curso de Dança da UFPE, 2008)

O Licenciado em Dança está apto a atuar como professor de arte em escolas do Ensino Fundamental e Médio, podendo também trabalhar no ensino não formal. O Curso de Dança da UFPE também visa formar profissionais para atuar nas áreas de gestão pública para a arte, curadoria de eventos de dança, consultoria artística e pedagógica para grupos profissionais e amadores, bem como para ONGs, Fundações e Associações.

Neste sentido, o Curso capacita o licenciado a traçar relações múltiplas e críticas entre arte, educação e sociedade, contribuindo para a inclusão social e respeito às diferenças, de acordo com as orientações do MEC, atendendo às Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004) ampliando o entendimento de sociedade para abarcar os elementos do imaginário e as novas configurações em rede, advindas do contato cotidiano com tecnologias de informação. Além disso o curso se propõe a desenvolver as seguintes habilidades e competências:

- Compreensão dos elementos estruturais da dança, desenvolvendo aptidão para executá-la e ensiná-la;
- Capacidade de problematizar os métodos, técnicas e teorias do ensino e do ensino da dança, com pleno domínio sobre a linguagem e expressividade corporal em seu contexto técnico e criativo;
- Competência para atuar, com responsabilidade e ética, sobre os corpos, no contexto da pedagogia da dança, inclusive no que diz respeito aos portadores de necessidades especiais;
- Capacidade de fruição, análise e descrição dos componentes coreográficos em diversos tipos de dança;
- Conhecimento sobre a organização do corpo, a partir dos princípios anatômicos, biomecânicos e cinesiológicos;
- Criatividade, gerência de grupos, liderança e empreendedorismo;
- Capacidade de leitura e escrita direcionadas à produção acadêmica e pesquisa científica;
- Reflexão crítica e compreensão histórica, elementos indispensáveis para um bom desempenho na identificação, descrição, leitura, análise e articulação dos componentes da linguagem da dança, vinculadas a ações individuais ou coletivas (PPC do Curso de Dança da UFPE, 2008).

3- Estrutura Curricular do Curso de Dança

O Curso de Licenciatura em Dança possui carga horária de 2880 horas, que podem ser integralizadas em, no mínimo 8 semestres e, no máximo em 14 semestres. A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Dança alinha-se em três eixos de organização:

- Eixo de Conhecimentos Pedagógicos Gerais e Específicos em Ensino de Dança;
- Eixo de Fundamentação e Investigação em Artes, Dança e Cultura;
- Eixo de Experimentação e Desenvolvimento das Linguagens da Dança.

Estes eixos contemplam obrigatoriamente os conteúdos apontados na Resolução nº 3 de 8 de março de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares para Graduação em Dança, possuindo tanto conteúdos relacionados às Artes Cênicas, à Música, às Ciências da Saúde, e às Ciências Humanas e Sociais; como também conteúdos específicos, pertinentes à Arte, à Estética, à História da Dança, à Cinesiologia, às Técnicas de Dança

e de Criação Artística, Expressão Corporal e Coreografia; e conteúdos teórico-práticos sobre domínios de técnicas e princípios informadores inerentes à produção em dança.

O eixo de Conhecimentos Pedagógicos Gerais e Específicos em Ensino de Dança é composto de 1.110 horas e reúne conhecimentos e técnicas de ordem metodológica, didática e pedagógica, servindo de apoio à pesquisa e à prática pedagógica na licenciatura. Seguem as exigências da Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/02, bem como as recomendações da Proposta de Resolução do Fórum das Licenciaturas da UFPE. A estrutura curricular proposta inclui 300 horas de Metodologias do Ensino da Dança, 420 horas de Estágios Curriculares Supervisionados, e 450 horas de componentes curriculares ministrados por professores do Centro de Educação e do departamento âncora. De acordo com o Regulamento de Estágio¹, o estágio é visto como parte do processo de formação do aluno, estabelecendo a interlocução entre a formação acadêmica e o mundo profissional, através de uma aproximação contínua da academia com a realidade social.

Assim, são finalidades do estágio: proporcionar ao aluno do Curso de Dança aprendizagem teórico-prática, visando a seu processo de formação profissional; possibilitar ao aluno a imersão em instituições culturais e de ensino para compreensão, análise e intervenção da realidade profissional, no âmbito de sua formação; complementar a formação acadêmica e desenvolver atividades rotineiras realizadas em instituições culturais e de ensino.

Os campos de estágio obrigatório e não-obrigatórios devem oferecer condições para planejamento e execução conjuntos das atividades de estágio; aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos do campo específico de formação da área de Dança, a fim de que sejam aplicados em contextos de ensino/aprendizado do movimento em técnicas e práticas diversas de dança e/ou processos artístico-pedagógicos; vivência de situações efetivas de trabalho no campo profissional e avaliação e autoavaliação.

O estágio curricular obrigatório é realizado através de matrícula no SIG@, pelo aluno, nos componentes Estágio Curricular em Ensino de Dança 1 (cód. IN716 – 60h), Estágio Curricular em Ensino de Dança 2 (cód. IN718 – 120h), Estágio Curricular em Ensino de Dança 3 (cód. IN721 – 120h) e Estágio Curricular em Ensino de Dança 4 (cód. IN722 – 120h).

¹ As Normas do Estágio Curricular do Curso de Dança foram aprovadas pelo Colegiado em 11/07/2013 e pelo Pleno em 23/07/2013, com base na Resolução 02/85 que disciplina os Estágios Curriculares de Graduação da UFPE.

Além disso, também foram previstos critérios de aproveitamento de formação e experiências anteriores para efeito de integralização de carga horária do Estágio Curricular Supervisionado, em acordo com o Artigo 18, seção 4 da Resolução nº 12/2008, do CCEPE. Neste sentido, o aluno poderá validar a título de redução de carga horária do campo, sua experiência como docente do ensino de dança a partir de seu ingresso no curso de Licenciatura em Dança, devendo apresentar documentação, em forma de declaração da instituição em que suas aulas foram ministradas, ou comprovação de vínculo empregatício. A totalização do aproveitamento do aluno será de até 180 horas, a serem avaliadas pelo professor de Estágio quanto à natureza da experiência exercida. A carga horária deverá ser distribuída em acordo com os perfis contidos nas ementas dos Estágios Curriculares. Em caso de aproveitamento parcial da carga horária de estágio, os alunos que tiverem aproveitamento de 180h de campo não serão dispensados da carga horária de trabalho junto ao orientador da disciplina de Estágio, que lhe fornecerá a base conceitual para a elaboração de um artigo, que constituirá sua avaliação. Os alunos que tiverem aproveitamento de carga horária inferior a 180h de campo, além de não serem dispensados da carga horária de trabalho junto ao orientador, deverão integralizar a carga horária em campo, bem como cumprir as etapas de avaliação exigidas aos demais estudantes. O Estágio Curricular Supervisionado 1 é obrigatório para todos os alunos. A carga horária avaliada pode ser abonada da carga horária total do aluno em somente uma disciplina, ou fracionada entre as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado 2, 3 e 4.

O eixo de Fundamentação e Investigação em Artes, Dança e Cultura é composto de 720 horas. A fundamentação proporcionada pelas atividades curriculares deste núcleo contempla conhecimentos de ordem histórica, teórica e filosófica, estruturada de modo a dar ao aluno amplas possibilidades de contextualização e conceituação de fatos, ideias, propostas estéticas e sistemas teóricos, tidos como importantes no processo formativo do Licenciado em Dança.

O eixo de Experimentação e Desenvolvimento da Linguagem da Dança conta com carga horária de 1.050 horas reunindo disciplinas práticas e teórico-práticas, que somadas às disciplinas teórico-metodológicas, possibilitam uma sólida formação profissional para o educador em dança.

As Atividades Complementares resultam em 200 horas e seguem a Resolução 12/2013, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE que dispõe sobre procedimentos para validação de atividades de monitoria, iniciação à

docência, pesquisa e ações extensionistas. A partir desta nova resolução, o aluno além de poder receber crédito por tais atividades, passa a poder validar as atividades “extracurriculares em dança”, que poderão compreender residências artísticas locais, nacionais ou internacionais; participações artísticas como dançarino, intérprete e coreógrafo, e em comissões artísticas e culturais – o que até então já estava, de certa forma, contemplado no PPC do curso, e impedido pela Resolução de 06/2005 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, que só validava as atividades vinculadas às três Pró-Reitorias (PROACAD, PROPESQ e PROEXT).

Com isto, as Atividades Complementares possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive adquiridas fora da Universidade. Estas se orientam a estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, interdisciplinares, de atualização profissional, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do Curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais.

Caso o aluno prefira, ele também tem a opção de cursar esta carga horária em disciplinas eletivas livres.

4- Atividades do Curso

Atualmente o curso que está em seu 9º período letivo (2013.1), contando com 103 alunos matriculados², e tendo formado 8 alunos. Durante esses 5 anos de funcionamento, o curso tem se estruturado, ampliando seu quadro de professores (hoje contando com 9 professores concursados³ para ministrar disciplinas obrigatórias e

² Consulta realizada através do sistema Sig@ (www.siga.ufpe.br em 06/09/2013, início do 1º semestre de 2013).

³ Dos 9 professores concursados para ministrar aulas no Curso de Dança, 5 são doutores, 4 são mestres (estando dois docentes em processo de doutoramento – sendo que um está afastado neste momento; havendo, portanto, um professor substituto especialista contratado, para suprir a demanda deste.).

As disciplinas pedagógicas, de âmbito geral, são ministradas no Centro de Educação, por professores vinculados aos Departamentos de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Psicologia e Orientação Educacionais, Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação e Métodos e Técnicas de Ensino. Contudo, as disciplinas pedagógicas específicas à área de dança são ministradas pelos professores do Curso de Dança (Estágio Curricular em Ensino da Dança 1, 2, 3 e 4; Metodologia do Ensino da Dança 1, 2, 3, 4 e 5). Por sua vez, o Curso conta ainda com a colaboração de outros professores do Departamento de Teoria da Arte) para o ensino de História das Artes, Estética, Voz e Movimento, etc.), assim como de outros departamentos, como, por exemplo, de Letras (para a disciplina de Libras), de Anatomia Humana, para a disciplina de Anatomia para a Dança; e Fisioterapia, para a disciplina de Estudos do Corpo 1, que corresponde à área de Cinesiologia. Por sua vez, os professores do Curso de Dança também ministram disciplinas para outros cursos e departamentos (dança, música, teatro e artes visuais).

eletivas no Curso de Dança) e seu acervo bibliográfico e de audiovisual; investido na compra de materiais (bolas, aparelhos de som, câmeras de vídeo, tapetes de E.V.A., linóleo, etc.), e lutado veementemente para a construção de duas salas de dança, previstas desde a criação e a implementação do curso.

Neste período, o Colegiado e o Núcleo Docente Estruturante já fizeram algumas reformas no Curso de Dança, referentes ao fluxo das disciplinas, visando que o aluno começasse a ter aulas específicas de dança desde o seu ingresso, evitando a desmotivação pela espera. Além disso, já começou a discutir algumas adequações que precisarão ser feitas ao Projeto Pedagógico, que só poderão ser realizadas após a Avaliação do MEC. Não obstante, ocupou-se também com a criação de seus regulamentos de TCC, de Atividades Complementares e de Estágio.

Ao longo deste período os docentes também têm se dedicado muito à pesquisa e a extensão, envolvendo seus alunos nestas atividades. Tal fato, tem sido marcante a ponto de nosso Departamento realizar um seminário⁴ anualmente sobre suas pesquisas e, mais recentemente, na sua terceira edição, incluindo também seus projetos de extensão. Cabe ressaltar, que o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística tem sido um dos maiores proponentes de atividades extensionistas dentro da UFPE, contando com uma expressiva participação dos docentes do curso de dança.

Dentre as atividades de extensão desenvolvidas por seu corpo docente, podemos citar as palestras-espetáculos dos artistas Antônio Nóbrega e Thembi Rosa, a coordenação do evento “Semana de Cênicas”, o curso de “Danças Circulares”, o curso de *Body Mind Centering*, o curso de Euitmia, o curso de dança contemporânea de Ivaldo Mendonça, o projeto “Capoeira no CAC”, apresentações do espetáculo “Espaçamento” de Claudio Lacerda na Expo, no CAC e no Colégio de Aplicação, o projeto “Palavras de Mestres”, o curso “Consciência pelo Movimento”, dentre outros.

Dentre as atividades de extensão, cabe ressaltar o projeto “Conversas de Estágio”, do qual participam os coordenadores⁵ e alguns professores⁶ responsáveis pelas disciplinas de estágio dos cursos de artes visuais, teatro e dança, tendo como coordenadora a Profa. Francini Barros. «Conversas de Estágio» é uma ação

⁴ Em 2011 e 2012 foram realizados o I e o II Seminário de Pesquisa em Arte, que a partir deste ano, passou a ser chamado Seminário de Pesquisa e Extensão em Arte.

⁵ Os coordenadores destes cursos são os professores: Vitória do Amaral, Elton Bruno Siqueira e Maria Claudia Alves Guimarães.

⁶ Além disso, conta com a participação da professora Kalyna Aguiar, do curso de teatro.

extensionista da Comissão de Estágio, que conta com apoio PIBEX. Este projeto visa a criação e a realização de ações voltadas para o compartilhamento de conhecimentos e vivências no campo das práticas de estágio, promovendo trocas de experiências e discussões entre os estudantes, supervisores e orientadores destas 3 áreas de estágio, e a realização de eventos periódicos; visando o fortalecimento de ações que ampliem e implementem o campo de estágio, sendo também responsável pela criação de um banco de dados pertinentes às três áreas.

Uma das maiores preocupações de nosso Curso de Dança tem sido em relação ao campo de estágio e de atuação profissional. Neste sentido, é de extrema importância a participação do curso na discussão e elaboração dos novos Parâmetros do Estado de Pernambuco que está ocorrendo neste momento, visto que somos os únicos interlocutores da área de dança. Cabe ainda ressaltar que o curso está concorrendo pela primeira vez no edital do PIBID, a fim de reforçar esse esforço pela ampliação do campo de estágio nas escolas públicas ligadas ao ensino formal. Além disso, estamos tentando abrir campos de estágios na área de dança nas escolas públicas da rede municipal e estadual, e de outras instituições, visto que já formamos nossa primeira turma e estamos apenas a um semestre de formarmos nossa próxima turma, garantindo, portanto o ingresso de licenciados nesta área.

Este trabalho não tem sido fácil, mesmo porque ainda percebemos que o esforço não se dá apenas no campo externo institucional, mas também dentro da própria UFPE, visto que seu Colégio de Aplicação abre espaço para a dança aos estagiários de educação física, preterindo os alunos de dança.

Diante deste quadro vemos que a luta pelo reconhecimento da importância da dança no campo de ensino ainda se faz necessária, e que as ameaças à área são inúmeras (conforme podemos ver através das proposições dos projetos de leis como o PL 1371 da Deputada Federal Alice Portugal, que determina que não estão sujeitos à fiscalização dos Conselhos Regionais de Educação Física os profissionais de dança, artes marciais e ioga, capoeira e pilates, seus instrutores, professores e academias, e que tenta ser mais uma vez derrubada pelos Conselho de Educação Física). Contudo, o Curso de Dança da UFPE já está aí, e não desistirá de lutar pelos propósitos pelo qual foi criado, assim como, os demais cursos representados pelo Fórum Nacional de Cursos Superiores em Dança, que defendem uma política mais ampla pela arte.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Ministerio da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 2002.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos.** São Paulo: Cortez, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Site disponível em <http://www.ufpe.br>, acesso em 13 de setembro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Dança,** 2008.

23º CONFAEB

MESA: "CONJECTURAS ACERCA DA NATUREZA DA ARTE"

DEBATEDORES: PROF. DR. EDISON DA SILVA FARIAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ)
PROF. M. Sc. JANICE SHIRLEY SOUZA LIMA (UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA)

RESUMO:

O grupo propõe um debate sobre a natureza das artes visuais com ênfase nas perspectivas das mesmas, como diferentes processos de uma linguagem. Os estudos analisarão algumas teorias que defendem a natureza da arte como tal, tendo em vista a sua capacidade de comunicar algo, e aquelas que negam tal capacidade, por entenderem que a arte não é de natureza comunicativa e sim expressiva, assim como o entendimento de que "ser linguagem" é apenas uma de suas naturezas.

PENSARES CONTEMPORANEOS SOBRE ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-TUDO

Everson Melquiades Araújo Silva

(Coordenador/UFPE)

Luciene Silva dos Santos (UFPE)

Misael José de Santana (FAINTVISA)

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (UFRPE)

A proposta desta mesa não pretende apresentar um discurso fechado nem uma homogeneidade entre as visões dos participantes e sim buscar um discurso aberto e plural que possibilite aos nossos interlocutores dialogar a partir de seus *pensares* sobre Arte/Educação, buscando contextualizar nossas reflexões no “Agora Pós-Tudo” de Augusto de Campos. Nesta direção, esta mesa tem como objetivos (1) compreender a Arte/Educação enquanto epistemologia da arte; (2) compreender a Abordagem Triangular como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais e o pensamento de Ana Mae Barbosa como filosofia política da Arte/Educação no Brasil; por fim, (3) compreender quais os processos de arte/educação em comunidade contribuem para a formação do arte/educador negro. Ao apresentarmos diferentes pensares sobre Arte/Educação no Pós-Tudo nos sentimos mobilizados nas proximidades do Pós-Modernismo e de todos os pós que sugiram a partir daí, no sentido de ser o pós-modernismo um tempo (histórico) e um lugar (social) no qual o ser humano é forçado a conviver com a incerteza, com a precariedade e o com a fragmentação.

A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO TEORIA DE INTERPRETAÇÃO DO UNIVERSO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS NO CONTEXTO DO PÓS-TUDO

Ms. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (UFRPE)

RESUMO:

O Pós-Tudo de Augusto de Campos é apropriado por Ana Mae Barbosa como um tempo/lugar caracterizado pelo prefixo *pós* e marca a sistematização (criação/recriação) da Abordagem Triangular. Este trabalho apresenta tal abordagem como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais e o pensamento de sua autora como filosofia política da Arte/Educação no Brasil, pois este é dialógico, como cabe ser o gesto de filosofar e busca a democratização das Artes e Culturas Visuais pelo processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-Chave: Arte/Educação, Abordagem Triangular do Ensino de Arte, Análise de Discurso

ABSTRACT:

The Post-Everything of Augusto de Campos is appropriate by Ana Mae Barbosa as a time/place characterized by the prefix post and mark the systematization (creation/recreation) the Triangular Approach. This work presents such an approach as a theory of interpretation of the universe of Visual Arts and Visual Cultures and the thought of its author as political philosophy of Art/Education in Brazil, since this is dialogical, as it should be the gesture of philosophizing and search the democratization of Visual Arts and Cultures through the process of teaching and learning.

Key Words: Art/Education, Triangular Approach, Discourse Analysis.

Vivemos um tempo que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado ao passado. Trata-se do prefixo 'pós' do pós-modernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo, enfim a era do pós-tudo apocalíptico de Augusto de Campos. Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado. (ANA MAE BARBOSA, 2009 p. XXV).

Tentar construir uma versão da história da Abordagem Triangular (AT, doravante) – como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais – no contexto do Pós-Tudo, de que fala o poema de Augusto de Campos, exige o gesto de filosofar. Pois vivemos em um mundo, ainda profundamente marcado, pela cisão promovida pela tradição filosófica moderna e esta concebe a ciência como a objetividade na relação do ser humano com o mundo e a filosofia apenas como um olhar subjetivo sobre o mundo. A arte, desse ponto de vista, se aproxima da filosofia e se

afasta da ciência, isto é, suas possíveis interpretações do mundo não passam de explicações subjetivas.

Este trabalho busca romper (ou pelo menos tenta romper) com a tradição filosófica moderna, tomando como ponto de ancoragem o poema de Augusto de Campos apropriado por Barbosa (2009) e que referendamos como epigrafe, no qual ela afirma que o tempo/lugar do pós-tudo exige a ultrapassagem, ou seja, a olharmos para o retrovisor da história sem o ranço de julgar o que passou menos elaborado.

Por tais razões, nos lançamos na aventura de filosofar sobre a AT porque é por meio deste gesto, que segundo Franklin Leopoldo e Silva, baseado em Platão e Aristóteles, entendemos que o “[...] saber, é, antes de tudo, um modo de se pôr diante do mundo” (2011, p. 09).

Penso que a teoria nomeada como AT é uma maneira criada por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa de se pôr no mundo e é desta perspectiva que nos aventuramos neste texto, o que de início requer enfrentar duas questões que se complementam. A primeira vem da postura dialógica de sua autora, e a segunda compreende o pensamento da autora como sistema filosófico. A complementação entre ambas requer por sua vez, compreender o que é *Diálogo* em sentido filosófico. Tal compreensão nos remete a tradição filosófica ocidental, isto é, ao pensamento antigo, para o qual o diálogo não é,

[...] somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca [...] Além disso, o princípio do Diálogo implica a tolerância filosófica [...], em sentido positivo e ativo, ou seja, não como resignação pela existência de outros pontos de vista, mas como reconhecimento de sua legitimidade e com boa vontade de entendê-los em suas razões (ABBAGNANO, 2007, p. 321/322).

É, pois, pelo gesto de dialogar que Ana Mae Barbosa estabelece laços com o conjunto amplo de arte/educadores e isto não significa, em absoluto, a exclusão de argumentos conflitantes. Pelo contrário, o conflito nutre a busca de saberes, neste caso específico dos saberes arteducativos. E aqui surge um aspecto da história pessoal de Ana Mae Barbosa que é bastante significativa para sua história profissional, ou seja, se interconectam história pessoal com história profissional e exatamente por isso reflete-se na história da AT.

Acontecimento que se refere às filiações do pensamento de nossa personagem em destaque, ou seja, Ana Mae Barbosa não esconde o fato de possuir pais intelectuais:

Noemia de Araújo Varela e Paulo Reglus Neves Freire. Basta uma leitura atenta de seu Memorial, escrito para o Exame de Livre-docência da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP, doravante), para percebermos a importância que a arte/educadora atribui a seus pais intelectuais.

O memorial intitulado – Narrativa Circunstanciada – nunca foi publicado na íntegra, talvez para não expor suas relações intelectuais e afetivas com Paulo Freire e Noemia Varela. Mas a verdade é este texto me foi apresentado por Noemia Varela, quando pesquisava as memórias do Movimento Escolinhas de Arte, pesquisa de Mestrado na ECA/USP. Pesquisa que tinha como foco os testemunhos da própria Noemia Varela (representando os ideias modernistas em Arte/Educação) e o de Ana Mae Barbosa (representando os ideias pós-modernistas em Arte/Educação). Não posso deixar de dizer que foi tão importante e significativo o acesso a este documento que o incluí no texto *Movimento Escolinhas de Arte: em Cena Memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa*, publicado por Barbosa na obra *Ensino da Arte: memória e história* (2008) pela editora Perspectiva, como uma organização que reúne várias pesquisas sobre História da Arte/Educação no Brasil. Colocamos a seguir, dois trechos do referido documento que são reveladores das filiações de Ana Mae Barbosa. O primeiro trecho diz respeito ao seu encontro com Paulo Freire e o segundo a seu encontro com Noemia Varela. O contexto do encontro foi o concurso público para o cargo de professora do primário da rede estadual de Pernambuco e visando à preparação Ana Mae Barbosa buscou um curso no Instituto Capibaribe (como este trecho do documento foi publicado no texto a que nos referimos usaremos a referência do mesmo):

No Instituto Capibaribe, escola de vanguarda na época, funcionava um destes cursos dirigido por Raquel de Crasto e Paulo Freire. A primeira aula foi dada por Paulo Freire que simplesmente pediu que escrevêssemos um texto, explicando por que queríamos ser professoras. Paulo Freire me chamou então para uma conversa individual e me convenceu de que a educação não era o que tinha tido; era outra coisa que procuraríamos descobrir [...]. Descubri, sim, que educação é uma constante descoberta de si, dos outros e do mundo (2008, p. 225).

Sobre o encontro com Noemia Varela ela afirma:

O encontro com Noemia Varela, naquele mesmo curso foi, especialmente, importante para me levar a um indissolúvel engajamento com educação. A ela coube dar aulas de arte-educação e me fazer descobrir as artes visuais. Até então, meu mundo sensível era alimentado pela literatura. Noemia me conduziu para a experiência estética através do visual. (2008, p. 225)

Este encontro marcou profundamente a vida pessoal e profissional de nossa personagem e no prefácio/carta do livro *Educador* de autoria de Madalena Freire (filha de Paulo Freire) em tom de interações históricas Barbosa afirma:

Fui aluna de Paulo Freire, você, filha dele, minha aluna, que por sua vez foi professora de minha filha Ana Amália, que ensinou a sua filha Carolina. Foi um feliz entrecruzamento de relações pedagógicas, apesar de termos vivido uma diáspora política, exílios internacionais, como o de sua família e internos como o de minha família (2008, p. 11).

Assim, a profunda influência de seus pais intelectuais evidencia-se no conjunto sistemático de seu pensamento, no entanto, do nosso ponto de vista, consideramos que de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa apreendeu além da *dialogicidade* o sentido de educação como prática de liberdade o que implica reconhecer a identidade cultural do Outro respeitando-a e valorizando-a. Além disso, apreendeu também a importância da hermenêutica para a elaboração de suas leituras de mundo. Nunca trabalhando o epistemológico desvinculado do ontológico, pois sua teoria é situada historicamente e socialmente. De Noemia Varela, ela apreendeu o sentido do pensamento divergente que a Arte possibilita e a olhar o Outro pelo ângulo de suas potencialidades e não pelo ângulo de suas deficiências. De ambos, a compreensão de que o processo educativo é, sobretudo, um processo de criação e recriação, jamais neutro, jamais autoritário, jamais dogmático por ser sempre um processo em aberto e inacabado no sentido freireano. Para os estudiosos do pensamento de Freire Sérgio e Luís Carlos Trombeta: “Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar, a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano” (2010, p. 221).

A segunda questão ao se complementar com a primeira imprime ao pensamento de Ana Mae Barbosa a compreensão de que este é um sistema em sentido filosófico, pelo seu caráter sofisticado de elaboração que envolve variados conhecimentos e esses articulados possibilitam o acesso crítico ao universo das Artes e Culturas Visuais.

A arte/educadora vem a muitos anos investigando sobre a História da Arte/Educação no Brasil, estabelecendo relações com outros temas emergentes tais como: as relações interculturais, a interdisciplinaridade, a Arte/Educação em museus e espaços culturais, Arte e tecnologias, modernismo e pós-modernismo no ensino da Arte dentre outros.

Para os filósofos Danilo Marcondes e Irley Franco: “A ideia de sistema pressupõe que há uma relação entre as várias partes de um todo que, embora diferentes, se complementam e se integram, remetendo umas às outras” (2011, p.71).

O sentido de sistema está fortemente relacionado a AT, que é ao mesmo tempo a síntese e a abertura do pensamento de Ana Mae Barbosa. Síntese pela simplicidade aparente da articulação entre as ações que a constituem, isto é, o *Ler*, o *Contextualizar* e o *Fazer*. Interpretamos tal articulação da seguinte maneira: todo texto visual assim como todo texto verbal possui contextos, esses textos não são transparentes com mensagens explícitas e fechadas que mobilizam no leitor apenas o gesto de decodificar. Mais que isso, eles exigem a produção de sentidos. Entendemos, assim, que o gesto de Ler uma imagem é um fazer e exige a contextualização na busca da atribuição de sentidos. A AT por ser um sistema, não estabelece hierarquias entre suas ações, como passos a serem seguidos sequencialmente. É aberta por seu caráter dialógico, isto é, cada arte/educador tem autonomia de reinventá-la a seu modo. Barbosa (2009) é categórica quando chama a atenção: “Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra” (p. XXXIII).

Sendo, pois, a AT um sistema aberto, que materializa-se na práxis arteducativa, como teoria de interpretação das Artes e Culturas Visuais no campo da Arte/Educação nacional, somos levados a enfatizar que sua sistematizadora desde a primeira edição da obra *A Imagem no Ensino da Arte* (1991) vem afirmando que: “Arte/Educação é epistemologia da arte e, portanto, á a investigação dos modos como se aprende arte na escola [...], na universidade e na intimidade dos *ateliers*” (BARBOSA, 2009, p. 8).

Entretanto, pensamos que na contemporaneidade a Teoria do Conhecimento – Epistemologia – não se separa da Teoria do Ser – Ontologia – e, portanto, a relação entre as duas teorias, é aqui ancorada em uma interpretação da filósofa Marilena Chaui (2010) sobre o pensamento de Maurice Merleau-Ponty.

Neste sentido, Chaui enfatiza que a tradição filosófica moderna, que surge com a obra de René Descartes, isto é, com a filosofia da consciência ou filosofia reflexiva funda a cisão entre o *sujeito* e o *objeto* promovendo a separação e a oposição entre o corpo e a alma, a matéria e o espírito, o mundo e a consciência, os fatos e as ideias, o sensível e o inteligível. Conforme Chaui (2010, p. 267, grifo da autora), tais separações partem de uma concepção do pensamento, “[...] *como ato de sobrevoo e os seres como objetos completamente determinados pelas operações do entendimento.*” Deste modo a

filosofia, é fundada no para-si, ou seja, na subjetividade pura, enquanto a ciência é fundada na objetividade pura

Chauí, no mesmo texto, ressalta que a crítica de Merleau-Ponty a esta concepção nos obriga a abandonar a cisão entre o sujeito e o objeto, entre a consciência e o corpo, e a compreender que: “[...] a filosofia e a ciência não são a fonte do sentido, pois não há um ponto de partida absoluto do pensamento, mas um solo originário e uma inerência ao mundo que precisamos interrogar” (2010, p. 268).

Apreendi, assim com Chauí e Merleau-Ponty que epistemologia não pode ser pensada sem a articulação com a ontologia e incorporei tal aprendizagem aos estudos sobre a AT, sua história e seus sentidos.

Faz-se necessário outra entrada na Filosofia para colocar em destaque a figura do filósofo como político, figura que na contemporaneidade pode ser definida como o pensador que se compromete com seu campo de saber e deseja, profundamente, que outros tenham acesso a esses saberes pelo processo de ensino e de aprendizagem.

Ana Mae Barbosa, desde o início de sua atuação profissional, integrou-se ao Movimento de Arte/Educação, tendo sido uma das pioneiras, e por algum tempo, a única arte/educadora com curso de Mestrado e Doutorado no país. Foi presidente da International Society of Education through Art (1990-1993), uma das grandes incentivadoras e criadoras das Associações de Arte/Educadores no país e da Federação de Arte/Educadores do Brasil em 1987, muitas vezes agindo nos bastidores da criação, mas sempre de maneira muito vigorosa e sempre desejosa de democratizar as Artes Visuais.

De sua trajetória destacamos ainda sua atuação como Diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP, doravante) na gestão entre os anos de 1987 a 1993, local em que desafiou o mundo elitista dos museus na busca da mediação entre a Arte e o público, visando especialmente os estudantes e arte/educadores da Escola Pública Municipal de São Paulo, naquele momento tendo com Secretário de Educação o filósofo/educador Paulo Freire. Foi também no MAC/USP que iniciou toda a experimentação e sistematização da AT.

Em sua incansável luta pela democratização das Artes Visuais tem viajado pelas grandes capitais brasileiras e pelo exterior (porque é reconhecida como uma das mais atuantes arte/educadoras do mundo). Sem menosprezar as cidades mais distantes do interior de nosso país continental, militando pelo acesso de todos ao universo da Arte.

É, portanto, neste sentido que percebemos o pensamento de Ana Mae Barbosa, ou seja, como sistema filosófico com caráter político, como filosofia da Arte/Educação comprometida com uma política de democratização claramente em oposição ao sistema hegemônico das Artes Visuais, pois, Ana Mae Barbosa ao sistematizar a AT como teoria de interpretação, advoga o acesso a este universo por meio do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, de uma práxis arteducativa, que por sua vez nos faz pensar, porque provoca a problematização na mediação entre a Arte e o estudante/leitor.

A esta compreensão – do filósofo como político – acrescentamos o modo de conceber a Filosofia como atitude crítica e questionadora. Ainda de acordo com Marcondes e Franco (2011, p. 68):

Essa concepção atribui à filosofia o papel de colocar em xeque nossas opiniões e crenças habituais, perguntar sobre seu sentido e seu fundamento, problematizar o senso comum, buscar alternativas, não aceitar a primeira resposta dada, a solução aparentemente mais fácil e óbvia.

Neste ponto, o pensamento de Ana Mae Barbosa se liga ao de Paulo Freire, pois ela tem afirmado que ler uma imagem, seja ela obra de arte ou aquela presente na cultura visual, exige o gesto de problematizar e por isso não devemos nos contentar com óbvio, mas trabalhar procurando produzir sentidos para os discursos imagéticos, buscando na *Contextualização* o ponto de equilíbrio entre a *Leitura* e o *Fazer Artístico*. Ou melhor, compreendendo a AT como teoria de interpretação – como dispositivo teórico que provoca pensar os discursos visuais e a produção de sentidos para os mesmos – passamos deste modo a compreender a AT também como um sistema que se constitui na inter-relação entre suas ações.

Podemos dizer, assim, que ao comprometer-se com o gesto de dialogar com o coletivo heterogêneo de arte/educadores o pensamento de Ana Mae Barbosa ganha movimento, pois sua autocrítica aguçada possibilita reinventar constantemente seus posicionamentos teóricos e esses claramente em diálogo com os seus interpretantes, isto é, os arte/educadores filiados as suas ideias (ou não) como tradutores e críticos das mesmas em sua práxis arteducativa.

Em comprovação a tal posicionamento citamos um fragmento da apresentação da sétima edição (revisada) do livro anteriormente citado *A Imagem no ensino da Arte* (2009), na qual o arte/educador espanhol Imanol Aguirre Arriaga (2009, p. XII-XIII) enfatiza:

Seu pensamento está recheado com uma boa dose de compromisso com as classes sociais mais desfavorecidas e com uma clara confiança em que as artes e o estudo das artes, se valem à pena por algo, é porque dão oportunidade de dotar de voz própria aqueles que menos têm e aqueles a quem não se permite participar dos códigos hegemônicos.

Entendemos que sua postura política e conceitual em favor da democratização da Arte, por meio de seu ensino e de sua história, ganha interpretantes comprometidos com este propósito, porque sua teoria é flexível e viva – tem plasticidade – é aberta à interlocução, pois considera os saberes construídos por outros arte/educadores. Sendo a cada nova publicação seus leitores surpreendidos com novas interpretações e reelaborações. Por todas essas razões afirmamos que Ana Mae Barbosa é uma autora contrária à cristalização do pensamento e por isso nossa filósofa da Arte/Educação. Outro exemplo do sentido dialógico do pensamento da autora é expresso em muitos dos seus livros organizados com textos de arte/educadores brasileiros e estrangeiros, filiados ou não a seu pensamento. Pois ela não teme a crítica, com um gesto sempre filosófico enfrenta seus opositores e até publica-os.

Possuindo caráter democratizante por propiciar autonomia para quem a reinventa, isto é, Ana Mae Barbosa incorpora a práxis arteducativa construída por outros arte/educadores às suas reelaborações teóricas. Ao apresentar, no livro já mencionado acima, uma breve revisão da AT, ela conclui seu texto com as seguintes palavras: “Mais uma vez eu revejo minhas ideias com a colaboração das ideias dos outros. A autorrevisão é o maior exercício de liberdade a que o ser humano pode almejar” (2009, p. XXXIV).

Enfim, suas posições teóricas não desprezam o que é elaborado pelo senso comum presente na práxis dos arte/educadores e ao incorporá-lo identifica-se com o salto dado pela ciência pós-moderna. Como ressalta Boaventura Souza Santos (2009, p. 90-91),

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum.

Sendo as Artes Visuais uma das (complexas) linguagens para dizer dos seres humanos no mundo e foco do pensamento de Ana Mae Barbosa, faz-se necessário, ainda, uma reflexão sobre alguns aspectos da obra de Santos em destaque. Em sua

argumentação, Santos (2009, p. 86) afirma sobre o paradigma pós-moderno algo a ser considerado pelos pesquisadores, especialmente no atual momento histórico, marcado pela tensão entre modernismo e pós-modernismo:

A criação científica no paradigma emergente assume-se como próxima da criação literária ou artística, porque à semelhança destas pretende que a dimensão activa da transformação do real (o escultor a trabalhar na pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte).

Deste modo, uma versão da história da AT, impõe uma reflexão sobre o estado de tensão entre modernismo/pós-modernismo, especialmente porque, segundo sua autora (2008, p.13), esta abordagem foi “[...] sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade.” O que significa ainda que este sistema (aberto) impõe reelaborar, deglutir, desconstruir, enfim, exige o gesto de reorganizar/rearranjar.

Se fosse possível concluir no tempo/lugar do Pós-Tudo...

Ao considerar o pensamento de Ana Mae Barbosa como filosofia da Arte/Educação, que articula epistemologia com ontologia, tendo como expressão maior a AT – como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais – afirmamos que tal teoria possui a força que desencadeia a *Virada Arteducativa*, no campo do ensino e da aprendizagem da Arte no Brasil, a exemplo do que ocorreu com a Virada Linguística, conforme Paulo Ghiraldelli (2007), a Virada Cultural, segundo Peter Bruke (2005) e a Virada Epistemológica na visão de Alberto Melucci (2005).

Se fosse possível concluir nossos pensamentos, voltaríamos às grandes narrativas modernistas, teríamos discursos verdadeiros sobre tudo, mas como estamos no tempo/lugar caracterizado pelo prefixo pós, isto é, do Pós-Tudo vale dizer que se podemos apreender algo com o pensamento de Ana Mae Barbosa é a coragem de reinventar-se sempre e sempre como livre pensadora que não esconde suas filiações. Por isso aqui não cabe um ponto final... apenas...

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana. Mae (org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____*Ensino da Arte: Memória e História*, São Paulo: Perspectiva, 2008

_____*A Imagem no Ensino da Arte*. – 7. Ed. rev. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____*BARBOSA, Ana. Mae. e CUNHA, Fernanda.P. (orgs.) Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHAUÍ, M. Merleau-Ponty: o que as Artes ensinam à Filosofia. In: HADDOCK-GHIRALDELLI Jr., Paulo. *O que o pragmatismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LOBO, R. *Os Filósofos e a Arte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

MELUCCI, Alberto. *Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Marilda e HERNÁNDEZ, Fernando. *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Editora UFSM: Santa Maria, 2005.

SANTOS, Boaventura S. *Um Discurso sobre as Ciências*. – 6ª ED. – São Paulo: Cortez, 2009.

Fernando Antônio Gonsalves de Azevedo

Arte/Educador; Professor de Fundamentos da Arte/Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Aluno do curso de Doutorado em Educação da UFPE; Mestre em Arte pela USP (2001); Graduação em Filosofia pela UNICAP (1976).

<http://lattes.cnpq.br/6665135954352936>

“HOMEM, CULTURA E NATUREZA”: A AÇÃO EDUCATIVA DO IV PRÊMIO DIÁRIO CONTEMPORÂNEO DE FOTOGRAFIA.

Heldilene Guerreiro Reale
Universidade da Amazônia

RESUMO

Apresenta-se pontos observados e vivenciados durante a Ação Educativa do IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia realizada no Espaço Cultural Casa das 11 Janelas e Museu da UFPA, em Belém do Pará. A partir da ação de um projeto que envolveu capacitações de mediadores selecionados, desenvolveu-se o Jogo Educativo “Homem, Cultura e Natureza” com a proposta de realização de dinâmicas que envolviam ícones da rede social facebook, onde os grupos de instituição que realizaram visitas aos espaços, participaram de um canal de mediação que tinha como principal ferramenta o estímulo da aproximação entre obra e o público.

Palavras- chave: Mediação. Estética Relacional. Jogo Educativo.

ABSTRACT

Presents points observed and experienced during the Educational Action of the IV Diário Contemporary Photography Award, which took place at the Cultural Centre House of Eleven Windows and UFPA Museum, at Belém, Pará. The educational game “Man, Culture and Nature” has been developed, based on the action of a project which involved the training of selected mediators, proposing dynamic moves involving symbols of facebook buttons, where the groups who visited the exhibition participated in a mediating channel which had as its main tool the stimulation of bringing together the artwork and the public.

Key Words: Mediation. Relational Aesthetics. Educational Game.

O Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia teve início no ano de 2010, abrindo espaço para a fotografia contemporânea paraense de diversas regiões especialmente do nosso estado, através de um evento que ocorre anualmente, aberto gratuitamente a artistas brasileiros e estrangeiros. Nos últimos anos o Prêmio vem ganhando uma dimensão educacional, assumindo o propósito de dialogar com a comunidade sobre a fotografia contemporânea, estimulando a construção de um lugar social para fotografia em Belém. Promovido pelo Jornal Diário do Pará, conta com o patrocínio da Vale e com as parcerias da Casa das Onze Janelas (COJAN) do Sistema Integrado de Museus/ Secult - PA e o Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA). São três prêmios no valor de R\$10.000,00 cada.

O tema “Homem Cultura Natureza”, proposto para o IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, norteou o resultado da Mostra deste ano, a partir da ideia de natureza como linguagem e cultura. No Museu da UFPA estava a montagem da Sala Especial denominada “Românticos de Cuba”, formada por fotografias e instalação da artista

paraense Walda Marques, e a Sala dos artistas convidados denominada “Cenário e Personagem”. Na Casa das 11 Janelas estava a Sala “Homem, Cultura e Natureza”, onde se encontravam as obras dos artistas premiados e selecionados.

O projeto incentiva a educação e a pesquisa com uma programação de palestras, encontros com artistas, oficinas e atividade educativa com as escolas. O Projeto de Ação Educativa para o IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia buscou promover um canal de mútuo conhecimento, iniciando-se com capacitações que se estenderam na formação de mediadores que estreitaram a ponte entre visitante e obras. Dentro deste aspecto é possível conceituar a mediação como a representação do:

[...] imperativo social essencial da dialética entre o singular e o coletivo, e da sua representação em formas simbólicas. A sociedade pode existir apenas se cada um dos seus membros tem consciência de uma relação dialética necessária entre a sua própria existência e a existência da comunidade: é o sentido da mediação que constitui as formas culturais de pertença e de sociabilidade dando-lhes uma linguagem e dando-lhes as formas e os usos pelos quais os atores da sociabilidade apropriam-se dos objetos constitutivos da cultura que funda simbolicamente as estruturas políticas e institucionais do contrato social (...). É no espaço público que são levadas a efeito as formas da mediação, que trata-se do lugar no qual é possível tal dialetização das formas coletivas e as representações singulares. O espaço público é, por definição o lugar da mediação cultural (LAMIZET, p 22, 1999).

Segundo o Manual de Orientações Museológicas (1987) o mediador tem que ser uma pessoa comunicativa, com noções de didática tendo cuidado com a abordagem ao público e a linguagem que utiliza com o mesmo. Deve ainda estar informado sobre o acervo exposto, porém não deve impor seu conhecimento ao visitante, mas sim estabelecer relações de trocas, já que cada um traz consigo diversas experiências e diversos conhecimentos.

Desta maneira, a arte cria vias de comunicação constantes que dialogam entre si e com o espaço onde ela é desenvolvida, uma destas vias é a própria capacitação de mediadores que constroem um canal de diálogo entre as obras e o público que a assiste, revelando um novo olhar e construindo um novo significado.

O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis. (HALL, 2001, p. 41)

Tendo vivenciado a experiência de trabalhar em diversas ações educativas em Belém, em grandes Museus e Salões de Arte na cidade, como no Arte Pará (Assistente da Ação Educativa em 2008 e 2009), O Salão Unama de Pequenos Formatos (Coordenadora da ação em 2010 e 2011), a Ação Educativa “atitudes e forma”, no Projeto Hélio Oiticica -

museu é o mundo, em Belém (vice-coordenadora, 2011) juntamente com estas experiências, minhas práticas de mediações ocorridas em outras ações educativas¹, no Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia tive mais uma oportunidade de ampliar as vivências do espaço mediado entre obra e público no ambiente expositivo. Para o entendimento do desenvolvimento desta ação, é necessário evidenciar as etapas de trabalho percorridas pela coordenação e pela equipe educativa desta 4ª edição do Prêmio.

Desenvolvimento e Prática do Projeto Educativo

O desenvolvimento do projeto foi de grande importância para direcionar os passos posteriores da Ação, compondo as seguintes fases: planejamento, divulgação, mobilização, agendamento, capacitação, mediação e avaliação. Os objetivos específicos que seguem, compreendem a seleção de doze estudantes da área dos cursos de Artes Visuais e Museologia através de avaliação de currículo e parceria com o corpo educativo presente no Museu da UFPA. Para a seleção foi feito um material de mobilização para envio dos currículos, direcionado nas redes sociais e nas universidades;

Foi estabelecida parceria com o Sistema Integrado de Museus no que diz respeito ao contato com as escolas, onde o senhor Ademar Queiroz realizou o agendamento por telefone e via e-mail. O atendimento era realizado de segunda a sexta, das 9h às 14h, com participação gratuita das escolas além da oferta de ônibus para deslocamento dos grupos. Neste processo foi encaminhado uma carta convite, uma ficha de agendamento ao prêmio e o contato por telefone. O contato para o agendamento das escolas também foi divulgado em mídia virtual por meio da página do Prêmio: <http://www.diariocontemporaneo.com.br>. Os grupos agendados realizaram visitas em todo circuito expositivo, sendo uma escola pela manhã e outra à tarde. Ainda em relação ao agendamento, os mediadores durante a exposição tiveram o acesso antecipado às fichas das escolas agendadas para saberem o perfil do público que realizaria a visita.

¹ Exposições da Galeria Theodoro Braga. Período: Abril a Novembro de 2005./ Exposição “Diálogo entre Acervos”, com obras contemporâneas dos Acervos da Casa da Memória (UNAMA) e do Museu de Artes de Belém (MABE). Curadoria Jorge Eiró e Fabize Muinhos. Local: Museu de Artes de Belém (MABE) e Memorial dos Povos. Período: 09 de Junho a 30 de Novembro de 2005/ III Fórum de Pesquisa em Arte- Tema: Arte, Hibridismo e Interculturalidade. Local: Instituto de Ciência da Arte (ICA), Museu de Arte Sacra, Laboratório das Artes, Casa das Onze Janelas, Museu de Arte de Belém. Período: 30 de Maio a 02 de junho de 2006/ XVI Arte Pará. Local Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP). Período: 08 de Outubro a 30 de Novembro de 2007. XVII Arte Pará. Período: 08 de Outubro a 30 de Novembro de 2008. XVIII Arte Pará. Período: 08 de Outubro a 30 de Novembro de 2009.

Nas capacitações os mediadores participaram de encontros diversos que tinham como propósito orientá-los na teoria e na prática a realização de suas ações. As capacitações foram realizadas no Espaço Multiuso do Museu da UFPA, em agendamento prévio estabelecido juntamente com a Diretora do Museu, Jussara Derenji.

As capacitações promoveram conhecimentos teóricos sobre o processo de mediação, história da fotografia, fotografia contemporânea como proposta de diálogo com o público, a leitura dos dossiês dos artistas selecionados e convidados e o entendimento do processo de agendamento das escolas. Foram realizadas também visitas aos espaços da Casa das 11 Janela e Museu da UFPA, para conhecimento da história dos espaços expositivos, orientada por profissionais destes locais; houve a compreensão da proposta Curatorial do Prêmio no encontro com Mariano Klautau Filho, curador do Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, e encontro com um representante da Comissão de Seleção e Premiação², Armando Queiroz. Os mediadores conheceram as salas expositivas, a equipe de montagem e encontros com diálogos entre os artistas selecionados e premiados, como Wagner Almeida (Prêmio Homem Cultura Natureza), Daniela Alves e Rafael Adorjan (Prêmio Diário Contemporâneo); Emídio Contente (Prêmio Diário do Pará), Marcio Marques (artista selecionado) e Ana Mokarzel (artista selecionada e convidada).

Durante as capacitações foi produzido pelo corpo educativo o conteúdo do material educativo para escolas, materializado em um Tabloide que foi distribuído a todos visitantes. O Tabloide tinha como propósito ser um canal de continuação da ação educativa vivenciada no espaço expositivo estendendo a mesma para a sala de aula. Continha um acervo de nove propostas educativas ligadas as obras presentes no Prêmio, a serem desenvolvidas pelo professor em conjunto com os alunos, com um acervo de imagens que possibilitava uma maior integração e aproximação de práticas educativas a partir da fotografia contemporânea.

Ainda nas capacitações elaborou-se uma série de dinâmicas, vivenciadas nos espaços expositivos com os grupos agendados e não agendados, materializada por meio do Jogo Educativo: “Homem, Cultura e Natureza”. Sobre as capacitações registrou-se os seguintes depoimentos dos mediadores:

Conhecemos com antecedência as obras, os artistas e todos os envolvidos. Este ano, isso fez toda a diferença para um melhor atendimento ao público. Esse preparo vem evoluindo e isso é muito bom para todos nós. Em 2010, fomos apenas selecionados e eu, que já trabalhava na mediação no Museu da UFPA, entrei pra equipe do Prêmio,

² A Comissão de Seleção e Premiação foi formada pelo fotógrafo Luiz Braga (PA), pela artista e pesquisadora Maria Helena Bernardes (RS) e pelo artista e curador independente Armando Queiroz (PA). Resultando em um total de vinte e dois artistas selecionados e nove artistas convidados.

mas desta vez houve uma qualificação. (Lucilainy Sampaio mediadora do turno da tarde do Espaço Cultural Casa das 11 Janelas).

Estou gostando muito de estar nesta mediação. O evento é muito rico em informação de arte. Agrega artistas de outros locais e assim podemos ter um panorama brasileiro da arte contemporânea em fotografia, que é o foco do prêmio. (Ademilton Azevedo Júnior mediador do turno da manhã do Espaço Cultural Casa das 11 Janelas).

Está havendo uma direção bem diferente aqui. As experiências nesses espaços podem ser levadas pra dentro da tua vida e da escola, principalmente, onde está a formação. Nos espaços expositivos, através de jogos, você desperta interesse nas pessoas por fotografia. (Naiara Jinknss, mediadora do turno da tarde do Espaço Cultural Casa das 11 Janelas).

É de fundamenta importância que os mediadores de uma ação educativa participem de um processo de capacitação que anteceda a exposição e que este canal de informação se perdue ao longo da exposição, pois o envolvimento com a mesma depende dos canais que estão presentes antes, durante e depois das obras estarem no espaço.

Para que haja mediação, torna-se claro intensificar que a mesma esta presente em todas as etapas de construção de uma exposição de arte. Está presente desde a formação de um projeto educativo que pontue os objetivos a serem alcançados, perpassa por uma formação que teorize as temáticas das linguagens artísticas, do corpo profissional, das trocas entre os lugares, entre a obra e o artista. Todas estas redes formam pontes de canais de mediação. Desde o inicio do processo de inscrição de trabalhos, até a desmontagem de um salão, estamos envolvidos pelo ato de mediar. A mediação é uma palavra que circula em todo espaço expositivo e em todos atores sociais envolvidos.

O Jogo Educativo “Homem, Cultura e Natureza”- o Facebook no Prêmio.

A ação educativa foi desenvolvida tendo a distribuição de doze mediadores nos espaços, em cada museu três trabalhavam pelo turno da tarde e os outros três pela manhã. Aos fins de semana a equipe se revezava alternando os dias dos turnos. No Museu da UFPA trabalharam os mediadores: Karina Hanna Munoz, Ana Carolina Cunha Gonçalves, Andréia Vivianne Nascimento dos Reis, Taynah Meira de Moraes, Mayra do Socorro de Araujo Rodrigues e Maitê Zara Gentil de Oliveira. Na Casa das 11 Janelas os mediadores Ademilton Azevedo de Arruda Junior, Marcia Silva Ferreira, Gleyce Oliveira, Nayara Jinknss de Castro, Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio e Mariana Trindade Freire. Este corpo educativo foi formado por graduandos dos cursos de Museologia e Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Universidade da Amazônia.

As escolas que foram atendidas eram envolvidas em um percurso de diálogo que tinha como proposta a participação no jogo educativo “Homem, Cultura e Natureza”. O jogo consistia em seguir critérios e instrumentos presentes na Proposta Triangular, defendida por Ana Mae Barbosa (2002), onde o aprendizado é construído a partir de três princípios: ler, fazer e contextualizar. Desta maneira, através de fichas os mediadores desenvolviam o diálogo com as obras e o público, por meio de dinâmicas de releituras utilizando o teatro, a performance, a dança e a interpretação e o diálogo. O material do jogo era formado por pranchas que estimulavam diálogos com a obra, organizados de acordo com a faixa etária do público visitante. Além das pranchas havia os ícones da rede social do facebook, a rede social que tem um acesso de diálogo e trocas intensas pela internet, utilizada pelo público em geral.

O grupo ao chegar no espaço era apresentado a um breve histórico sobre o mesmo e em seguida falava-se sobre a temática que envolvia o IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia. A turma então era organizada em grupos com números iguais ou próximos e identificadas no espaço por colares de cores diferentes. O líder de cada equipe tinha em seu colar um ícone presentes no facebook como máquinas fotográficas, filmadoras, filme de negativos,...

Havia também placas com as palavras “curtir”, “compartilhar” e “cutucada”. Desta forma, os grupos eram avisados que no momento da visita iriam entrar em um jogo com elementos do facebook. Por exemplo: se a equipe tivesse gostado do que o seu representante comentou, a placa do “curtir” era levantada. Se alguém da equipe não soubesse responder, direcionava a placa “compartilhar” para a outra equipe, se o representante da equipe quisesse indicar alguém do seu grupo para falar entregava a placa “cutucada” para este continuar o diálogo. A dinâmica neste caso envolvia os ícones do facebook como elementos de diálogo e aproximação dos trabalhos, já que o facebook é uma rede utilizada por muitos. O objetivo era facilitar o acesso deste diálogo em meio a ícones que já estabelecem uma relação íntima com o público visitante.

Maffesoli (2003) vê a comunicação como um potencial criador gerado pelas vias de identificação, pelas lembranças, desejos, daquilo que é íntimo ao sujeito e se torna explícito quando este encontra um interlocutor que possibilita que o íntimo se torne coletivo. Desta maneira, por meio do jogo educativo, obteve-se esferas de relações direcionadas a partir de palavras vindas da comunicação virtual, presente no cotidiano deste indivíduo, o facebook, possibilitando a interação do sujeito com o meio, elevando o grau de percepção dos conceitos que permeavam as obras presentes no espaço, por meio de dois interlocutores: o mediador e o jogo que foram os canais de estímulo ao diálogo e conseqüentemente a coletividade.



Imagem 01: Mosaico de imagens com os materiais produzidos para o Jogo Educativo.

Ao observar as obras apresentadas pelos mediadores, os grupos eram estimulados a dialogarem por meio de perguntas, envolvidos em ações de performances, releituras, teatro, dança, fazendo canais de diálogo entre o corpo, a palavra, o gesto e a obra.

Em meio a ação foram feitos alguns registros que ilustram esta etapa de trabalho, que além de propiciar a proximidade entre as obras e os grupos, tinha o propósito de integrar o corpo de professores, evitando o isolamento do mesmo, já que este fato era uma constante em outras ações que vivenciei em espaços expositivos em Belém, onde o professor agendava com sua turma e no momento da visita no espaço acabava se dispersando e algumas vezes largando seus alunos nas mãos do mediador, isolando-se de qualquer participação neste processo.

Neste caso o interesse era tornar estreita e curta a ponte mediada entre os sujeitos envolvidos e as obras presentes nos espaços. Tomo como exemplo a dinâmica realizada na obra *Derrelição* dos artistas Daniela Alves e Rafael Adorjan, a série fotográfica desenvolve uma espécie de fábula ao apresentar de maneira narrativa uma personagem desamparada entre os escombros de uma casa. A partir da análise crítica da obra em diálogo com o público os grupos experimentavam sua expressividade corporal para fazer uma releitura da obra, que na imagem abaixo traz a própria professora envolvida pelo corpo de alunos:



Imagem 02: Mosaico do processo de releitura da obra *Derrelição*.

A obra *Polissemia* do artista Marcio Marques, trazia uma animação que compunha uma espécie de linha do horizonte, contendo imagens com analogias entre o mundo virtual e o real, o espaço urbano e o virtual, o público e o privado. Desta forma para o aluno estar integrado na percepção da imagem em movimento como resultante do processo fotográfico, era proposto em uma das dinâmicas que envolviam a obra, que o aluno dançasse e cada movimento seu era capturado pelo mediador através de uma câmera digital configurada em alta velocidade. Assim enquanto os alunos cantavam uma música para o representante da equipe dançar, os registros eram feitos e depois apresentados a equipe.



Imagem 03: Dinâmica do *Stopmotion* a partir do entendimento do vídeo como frame fotográfico.

O processo da prática da leitura corporal foi bastante vivenciado no espaço, tornou de fato a visita uma rede social não virtual. Com a dinâmica, percebi que houve um maior entrosamento com o público, além de estar mais interessado em vivenciar a exposição, já que indiretamente está competindo com seu grupo adversário na busca de maior envolvimento nas ações sugeridas. Propiciou o aprendizado da arte, utilizando o próprio corpo, a voz, a dança, o teatro, envolvendo múltiplas linguagens em canais visuais de leitura das obras no espaço.



Imagem 04: Mosaico de imagens da releitura corporal a partir da obra “Homens de Sal” de Ricardo Hantschel.



Imagem 05: Dinâmica de releitura corporal da obra “S/ Título” de Rogério Uchôa.



Imagem 06: Releitura da obra de Valério Silveira.

Desta maneira os canais mediados propuseram a formação de uma estética relacional entre o visitante, a obra, o espaço e o mediador. A estética relacional presente na esfera das relações humanas pode ser entendida quando o ato de mediar torna-se o sinônimo de mergulhar em relações que se completam na intensa mudança que se estabelece no contato do público com a obra no espaço, a qual a cada momento é significada e ressignificada nos mais diversos diálogos, nas mais diversas interpretações e associações. O artista só inicia o diálogo, mas quem continua esta narrativa é o público que se envolve com a obra:

[...] a forma só assume sua consistência (e adquire uma existência real) quando coloca em jogo interações humanas; a forma de uma obra de arte nasce de uma negociação com o inteligível que nos coube. Através dela o artista inicia um diálogo. A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos. Cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito (BOURRIAUD, 2009, p. 30-31)

Levantamento Quantitativo e Qualitativo de Visitas ao Prêmio

O levantamento quantitativo envolve às informações presentes nas Fichas de Cadastros de Instituições de Ensino Agendas e não Agendadas e no levantamento correspondente aos dados presentes no Livro de Assinatura.

A ficha de cadastro é um instrumento de acompanhamento do perfil do grupo que foi agendado ou que sem agendar fez a visita ao espaço. Ela compreende o preenchimento dos dados da escola e do professor, a quantidade de alunos presentes na turma, o ano letivo, se há pessoas que necessitam de um direcionamento especial, além disso, tem um campo de preenchimento de observações do mediador sobre o grupo que realizou a visita e outro campo destinado a observação do professor em relação a mediação realizada ao grupo.

Outro instrumento utilizado para o levantamento quantitativo foi o livro de assinatura presente no espaço, que compreende o público em geral. Dentro destes aspectos o total geral de visitantes registrados nas fichas de cadastro dos dois espaços foi de 5.051 visitantes. E de acordo com as assinaturas registradas no livro formou-se o total de 1.573 visitantes. Somando assim um total geral nos espaços de: 6.624 visitantes.

O levantamento qualitativo está baseado no depoimento deixados na fichas de cadastros preenchidas pelos responsáveis pelos grupos de instituições de ensino que frequentaram os espaços. Abaixo alguns destes registros scaneados das fichas de cadastro:

Deficientes Cognitivos: Síndrome de _____

Observações do Professor/ Responsável: _____ Data: 18/04/13

A Metodologia adotada para realização das dinâmicas foi muito interessante e produtiva, possibilitou uma grande interação dos grupos. Também...

Observações do Educador/Mediador: _____ Data: 18/04/13

Admission fe. /

Prof. Nilson Damasceno- EEEFM Santa Luzia- Bairro da Sacramento.

Deficientes Cognitivos: Síndrome de _____ Data: / /

Observações do Professor/ Responsável: João Carlos Sanez

Observações do Educador/Mediador: Muito bom. Exposição com foco educacional, com apresentação e orientação bem planejada pelo grupo do dia a dia contemporâneo. São verdadeiros Educadores! Parabéns!

Data: / /

Prof. João Carlos, EEEFM Waldemar Ribeiro- Bairro do Umarizal.

Deficientes Cognitivos: Síndrome de _____ Data: / /

Observações do Professor/ Responsável: MUITO BOM O PASSEIO, MUITO BOM A EXPLICAÇÃO SOBRE A EXPOSIÇÃO. Marcio Siqueira

Observações do Educador/Mediador:

Data: / /

Prof. Marcio Siqueira- EMEF Valter Leite Carminha- Bairro do Bengui.

Deficientes Cognitivos: Síndrome de _____ Data: 10 / 04 / 2013

Observações do Professor/ Responsável: Lucilene Barbosa Alvaro

Observações do Educador/Mediador: Todas foram bem recebidas, as monitoras bem orientadas e as explicações muito boas, gostamos muito.

Data: 10 / 04 / 2013

Profª. Lucilene Barbosa. EMEF Manoel José Sanches de Brito- Bairro do Una.

Estes depoimentos são de extrema importância, pois dão um retorno avaliativo do público visitante. Apontam se o trabalho está ocorrendo como o previsto ou se precisa ainda passar por mudanças em seu campo de atuação. Apesar de toda instituição que promove um evento estar mais diretamente interessada em dados numéricos para o cumprimento de metas, de retorno aos patrocinadores, o levantamento qualitativo é o mais significativo dentro de uma ação educativa nos espaços, pois o que adianta você ter números se você não tem qualidade na ação educativa que é desenvolvida no espaço?

A proposta assim foi encerrada com uma reunião de avaliação com todo o corpo educativo, que pontuou sugestões para ações futuras. Uma das observações neste processo de mediação foi perceber que houve concreta possibilidade dos trabalhos selecionados aproximarem olhares que ainda enxergavam a arte com distanciamento. Coloco ainda o grande empenho da equipe de mediadores em fazer esta realidade se tornar concreta a cada dia de diálogo com o público, percebendo a cada ponte dialogada o amadurecimento de seus traçados.



Imagem 07: Grupo de Escola ao final da visita ao Prêmio.

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque no ensino da arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar significa articular três campos conceituais: a criação/ produção, a percepção/ análise e o conhecimento da produção artístico estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.13).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo; Martins, 2009.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – Departamento de Museus e Arquivos. **Manual de Orientação Museológica e Museográfica**. Zad. 1987, p. 34.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LAMIZET, Bernard. **La Médiation culturelle**. Paris: L’Harmattan, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação)** In: Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia. Faculdade de Comunicação Social, PUCRS. Nº 20 Abril de 2003 p. 13-20.

Heldilene Guerreiro Reale

Professora do Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Universidade da Amazônia (UNAMA), Coordenadora do Núcleo de Artes Laís Aderne da Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura (UNAMA), Graduada no Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA) e no Curso de Turismo da Universidade Federal do Pará (UFPA). <http://lattes.cnpq.br/6303416965971617>.

PONTES ARTÍSTICAS E CULTURAIS URDIDAS EM MEDIAÇÕES

Janice Shirley Souza Lima

Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém / Universidade da Amazônia

RESUMO

Discutem-se as concepções de mediação, estética relacional e patrimônio movente que fundamentam as ações de ensino de arte e cultura numa escola municipal de Belém do Pará. Os processos de planejamento, realização e avaliação de um cortejo cultural e uma exposição de fotografias e objetos culturais realizados por essa escola, são narrados à mira de tais concepções, contextualizadas na história da escola, do lugar em que esta se situa e na cultura local.

PALAVRAS-CHAVE: Estética Relacional. Mediação. Patrimônio Movente.

ABSTRACT

Discusses the concepts of mediation, relational aesthetics and Moving assets that underlying shares of teaching art and culture a municipal school in Belém of Pará. The planning processes, implementation and evaluation of a cultural parade and an exhibition of photographs and cultural objects held by this school, are narrated the sights of such conceptions, contextualized in the history of school, the place where it is located and the local culture.

KEYWORDS: Relational Aesthetics. Mediation. Heritage Moving.

PRENÚNCIO DE MOVÊNCIAS

“O conhecimento é movente. A cultura e a arte são moventes e meneiam-se no chão de Icoaraci, espalhando-se nas águas do Paracuri, irradiadas pelo Liceu Escola”. (LIMA, 2013). Assim, inicio o texto de abertura da exposição de fotografias de Felipe Silva e de objetos simbólicos utilizados no cortejo realizado pelo Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no dia 28 de junho de 2013.

Denominado “Arrastão Cultural” esse cortejo ocorre há oito anos, sempre no final do mês de junho, em comemoração ao festivo mês dos Santos: Antônio, João, Marçal e Pedro. A quadra junina é uma tradição em Belém. Nesse período, as ruas são enfeitadas, os Arraias são montados por comunidades, associações, e escolas, onde comungam de manifestações culturais como: quadrilhas juninas, bois bumbas, cordões de bichos, e outros saberes e sabores. Contudo, além de comemorar a quadra junina e comungar dessa tradição, o objetivo desse evento é partilhar com a comunidade local os processos de ensino e aprendizagem que se realizam nessa escola. É fazer a mediação entre: escola, conhecimento e comunidade.

O Liceu é uma escola da rede municipal de ensino de Belém (PA), que atende aproximadamente 2000 alunos da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (ensino fundamental), nos turnos: manhã, tarde e noite.

Situa-se no Distrito de Icoaraci, conhecida como Vila Sorriso, originária de sesmarias ocorridas em 1701 nessa área, localizada na confluência dos rios Pará (Baía de Guajará) e Maguari. Quando transformada em vila, famílias fazedoras de cerâmica familiar utilitária, atraídas pela abundância de argila nas encostas do rio Paracuri povoaram essa localidade, disseminando a arte da cerâmica artesanal, principal fonte de sustento dessa comunidade na época, e de algumas famílias até hoje.

Em 1996, a Secretaria Municipal de Educação de Belém funda o Liceu Escola, como parte do “Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável” com o objetivo de impulsionar esse microssistema de Icoaraci. Associações de artesãos foram criadas incentivadas por esse programa, como a Sociedade de Amigos de Icoaraci (SOAMI), fundada em 24 de junho de 1995 e inaugurou-se uma feira permanente de artesanato na orla de Icoaraci.

Mestre Raimundo Saraiva Cardoso, herdeiro das técnicas da arte ceramista de sua mãe, descendente direta dos Aruã, último povo marajoara, reproduzia a cerâmica indígena da Amazônia, pesquisando em bibliotecas e no Museu Paraense Emílio Goeldi, onde teve a oportunidade de estudar a cerâmica arqueológica diretamente na fonte. Suas réplicas e recriações das cerâmicas indígenas brasileiras: marajoara e tapajônica, eram reconhecidas nacional e internacionalmente e a escola, em sua homenagem, recebeu o seu nome.

Em consonância com a concepção de desenvolvimento sustentável, o projeto da escola baseou-se numa visão sistêmica, e foi concebido pela então secretária de educação, professora Therezinha Moraes Gueiros e pela arte-educadora Laís Fontoura Aderne. Nessa perspectiva, a escola atenderia principalmente os filhos desses produtores de cerâmica. Os documentos elaborados na época assim definiam:

A proposta do Liceu Escola do Paracuri tem suas bases na relação do sujeito com o meio, de forma harmônica, através da educação ambiental e da formação vocacional e profissionalizante para o desenvolvimento auto-sustentável, equilibrado e com base na cultura. (ADERNE, 1996, p.110)

A escola foi dotada com um Núcleo de Artes contendo: salas para oficinas, galeria de arte, sala para coordenação, reserva técnica, videoteca, sala para os fornos, espaço para o beneficiamento de argila, banheiros e sala de recursos multifuncionais. Dependências adequadas e mesmo exemplares para que de fato houvesse condições de colocar uma proposta curricular dessa natureza em ação. Esse Núcleo, que em 14 de setembro de 2007, passou a se denominar “Laís Aderne” foi equipado com: tornos elétricos e rudimentares, fornos a gás, a

lenha e elétrico, além de muitas outras ferramentas e equipamentos, dos quais ainda restam alguns.

Não obstante, passados os anos, o aumento populacional com incidência de invasões e focos de tráfico de drogas, além de uma obra de macrodrenagem iniciada, mas não concluída na bacia do rio Paracuri, trouxeram consequências impactantes para a produção de cerâmica: poluição do igarapé Livramento; diminuição das jazidas de argila; e fechamento de olarias.

O projeto inicial da escola sofreu inúmeras mudanças ao longo dos anos, derivadas de mudanças de gestão municipal. No período de 2004 a 2012 a professora Therezinha Moraes Gueiros voltou ao cargo de Secretária Municipal de Educação, e em 2010 designou uma comissão (da qual fiz parte) para avaliar a escola.

Ao desvelar os problemas quotidianos dos processos de ensino e aprendizagem do Liceu, cuja proposta original estava fincada na cultura, no desenvolvimento sustentável e na visão sistêmica, a comissão observou que com o passar do tempo se enfatizou a hierarquização dos conteúdos escolares, especializaram-se e compartimentaram-se os saberes, modificando-se radicalmente o seu projeto político-pedagógico inicial, embora ainda existissem projetos interdisciplinares e oficinas de arte e cultura. A avaliação também revelou as modificações ocorridas na proposta do Núcleo de Artes Laís Aderne. (RELATÓRIO, 2010). Conforme Capra (2006, p. 260):

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização.

Considerando a proposta curricular como uma construção que deve ser elaborada coletivamente pelos diversos seguimentos escolares, no Projeto Político-Pedagógico do Liceu para os anos subsequentes foi essencial considerar: o diagnóstico das situações apresentadas; a elaboração de projetos prevendo a superação dos problemas; o diagnóstico das condições de funcionamento (infraestrutura física e recursos materiais) e a formação continuada dos docentes.

Todos esses aspectos deveriam ser trabalhados de forma sistêmica, de modo a qualificar os processos de ensino e aprendizagem; a fazer ressurgir uma produção cultural significativa; e a mobilizar os moradores locais a participarem efetivamente da busca de soluções para os problemas ambientais e sociais dessa microrregião da grande Belém.

PROCESSOS DE MUDANÇA PÓS-AVALIAÇÃO

Considerou-se então que para um adequado redirecionamento curricular e administrativo do Liceu, seria necessário rever o projeto político-pedagógico de forma participativa, com as diferentes vozes dos variados grupos que o constituem e assim foi elaborado um questionário para cada seguimento escolar e durante o ano de 2011 todos os atores sociais foram ouvidos no que diz respeito aos aspectos: pedagógicos, administrativos e de infraestrutura.

Contudo, as mudanças iniciaram ainda em 2011, a escola inseriu no programa de oficinas do seu currículo diversificado, uma oficina de Educação Patrimonial com o objetivo de promover ações integradas voltadas ao conhecimento sobre o patrimônio cultural, de modo a ampliar o entendimento e a vivência com os vários aspectos que o constituem e suas relações com a cidadania, a identidade cultural, a memória e o contexto social.

Nesse mesmo ano, a galeria de arte, a reserva técnica, a videoteca e a sala de música foram revitalizadas. Enquanto isso acontecia, retomando os três eixos propostos para a escola de ensino, pesquisa e extensão, formou-se um grupo de pesquisa. Professores de história e educação patrimonial realizaram uma pesquisa durante seis meses, valendo-se dos métodos de história oral e estudo de caso, sobre a produção de cerâmica local.

Com a participação dos alunos do 2º ano do Ciclo de Formação IV, (antiga 8ª série), e sob a minha orientação, foram selecionados dez profissionais que trabalharam ou ainda trabalham na cadeia produtiva desse artesanato: três mulheres e sete homens, nove artesãos e um barrista (profissional que retira, limpa e prepara o barro para o artesão produzir a cerâmica). Ao final da pesquisa projetou-se a exposição “Mestres da Cerâmica de Icoaraci”, sob a curadoria do artista e professor Emanuel Franco.



IMAGEM 1: Mães e alunos em visita à exposição “Mestres da Cerâmica de Icoaraci” na Galeria de Arte do Liceu. Acervo: Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso.

Após diagnóstico sistematizado para compreender os interesses e as expectativas sociais, aliados às evidências de demandas no interior da escola, o ano de 2012 iniciou

colocando-se em prática o novo projeto político-pedagógico. Na jornada pedagógica realizada em janeiro, os professores escolheram para o ano letivo o tema gerador: “Liceu Escola: caminhando e interagindo com a cidade de Belém”; e elaboraram os planos de ensino e os projetos interdisciplinares, levando em consideração o tema definido conjuntamente.

Nesse ano, baseada na proposta filosófica e metodológica de 1996, porém, numa perspectiva contemporânea ao século XXI, o Liceu retomou também “[...] o programa de trabalho de oito semanas consecutivas dedicadas ao ensino e a pesquisa e a nona, como culminância e ruptura, dedicada à extensão, onde os saberes e fazeres serão os agentes da relação escola-comunidade”. (SEMEC, 1995, p. 13).

Nessa perspectiva criou-se o projeto “Sextas de Café com Memória” com o objetivo de promover e fortalecer o diálogo entre as comunidades escolar e extraescolar, por meio de palestras, exposições de arte, arrastão cultural, festival do açaí, apresentações culturais, saraus, resultados parciais de projetos interdisciplinares, de pesquisas e de outras atividades afins para ocorrerem em uma sexta-feira duas vezes por semestre.

Baseia-se o projeto no entendimento de que a educação por si só constitui-se um processo cultural e deve ser compreendida no contexto social em que se realiza. Assim, a concepção de cultura que fundamenta o projeto “Sextas de Café com Memória” diz respeito ao conjunto de sentidos e significados que o ser humano projeta no mundo e nas suas relações sociais. Esses sentidos e significados são compreendidos como transitórios e multiformes, pois participam da dinâmica da vida contemporânea, respeitando a diversidade cultural e os seus processos de hibridéz.

O patrimônio cultural compõe-se, portanto, de uma variedade de manifestações, materiais e imateriais, consagradas e não consagradas, que são fontes de conhecimento sobre e para o ser humano, portanto, diz respeito a tudo o que a humanidade cria e constrói e às formas como se relaciona com o mundo que a rodeia.

O trabalho educacional centrado no patrimônio cultural, de acordo com Horta; Grunberg; Monteiro (1999) é um processo permanente e sistemático e envolve procedimentos interdisciplinares em torno dos objetos culturais, que são fontes primárias de conhecimento e transformação individual e coletiva.

Deste modo, cabe salientar os processos interdisciplinares que vêm ocorrendo na escola, entre os professores das disciplinas (dentre elas a disciplina Arte) e das oficinas das diversas linguagens artísticas e culturais (dentre elas a oficina de Educação Patrimonial), entendendo-se interdisciplinaridade como um princípio mediador entre diversas áreas de

conhecimento, como “[...] elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade”. (ETGES, *apud* JANTISCH; BIANCHETTI, 1995, p. 14).

Acreditando que os métodos em educação não podem ser utilizados como receitas, uma vez que lida com o ser humano, agindo em sua realidade concreta, e os seres humanos diferem culturalmente uns dos outros, optou-se, por um processo de educação patrimonial contextualizado por meio da articulação ética-política (GUATTARI, 1990) entre os registros ecológicos do meio-ambiente (local e global), das relações sociais construídas com esse meio-ambiente e da subjetividade cultural. Nessa concepção, o trabalho com o patrimônio se propõe como um espaço de construção do acesso à cultura e ao conhecimento, colocando em evidência os diferentes olhares, fazeres, saberes e formas de representação.

MOVÊNCIAS: PONTES ARTÍSTICAS E CULTURAIS URDIDAS EM MEDIAÇÕES

Na jornada pedagógica de 2013, propus que o Arrastão Cultural se realizasse em forma de escola de samba, organizando-se em alas e alegorias, e trazendo como enredo o tema gerador escolhido para esse ano letivo: “Liceu Escola mergulhando na diversidade sociocultural e geográfica de Belém”, fundamentado nos projetos interdisciplinares e planos de ensino de todos os professores e turmas da escola, sem perder de vista a filosofia e missão, constantes no seu Projeto Político Pedagógico.

Inspirei-me no poeta e museólogo Mário Chagas (2002, p. 15), especialmente no seu artigo “A Escola de Samba como Lição de Processo Museal”, no qual “[...] aponta componentes vitais análogos no universo dos museus e na escola de samba: o lugar social, a comunidade local e o patrimônio cultural”.

A meu ver esses componentes também são análogos no universo educacional. Parodiando Mário Chagas (2002), a escola é lugar social, onde se realizam aulas, jogos, e muitas outras atividades socioculturais. Um território que se desterritorializa quando esta se projeta para além dos seus muros e sai pelas ruas durante o Arrastão Cultural, ou quando leva seu acervo para expor em outras galerias de arte e espaços culturais, e também, quando traz o público para a sua galeria de arte, e para outras atividades que realiza, nas quais torna possível uma estreita relação entre as comunidades escolar e extraescolar, para além das reuniões e conselhos de pais.

A comunidade, portanto, não é apenas mera usuária da escola porque tem seus filhos estudando ali, mas, partilha do seu cotidiano, participa efetivamente de suas ações, como, por exemplo, das oficinas de férias, rodas de conversas, saraus, jogos, e muito mais. Os constantes

roubos da grade que circunda a escola, cujo ferro era subtraído para ser revendido, e o vandalismo nos fins de semana estão deixando de acontecer à medida que a comunidade vai compreendendo que faz parte da escola.

O patrimônio cultural da escola é formado pelas pessoas, seus espaços, seu mobiliário, os conhecimentos ali construídos e suas manifestações. É material e imaterial, é móvel e imóvel. Então, me pareceu que juntar patrimônio, comunidade e território no Arrastão Cultural no formato de escola de samba seria uma forma de promover a mediação entre os conhecimentos produzidos no Liceu e a comunidade, e vice-versa. A primeira atitude foi realizar reuniões com os professores, pais, alunos, produtores culturais locais e artistas.

Elegeu-se uma comissão organizadora para o evento, formada por professores e coordenadores. Formaram-se 14 alas e foram propostas 03 carroças alegóricas. Artistas, alunos graduandos de artes visuais e produtores culturais, escolas de samba, grupos folclóricos e parafolclóricos foram convidados a participar, para partilharem conosco seus conhecimentos. O sambista paraense Xaxá foi convidado a criar a música para a letra que eu escrevi para o samba-enredo, depois de estudar todos os projetos interdisciplinares, ler planos de ensino e acompanhar processos de execução desses projetos.



IMAGEM 2: Proposta de Carroça Alegórica criada pelo artista Emanuel Franco

O enredo foi elaborado articulando-se todos os projetos interdisciplinares. Cada ala foi formada pelo conjunto de turmas do mesmo ciclo de formação, e apresentou um projeto interdisciplinar que está acontecendo naquelas turmas. Procurei articular na letra do samba-enredo conteúdos sobre os cinco autores paraenses que estão sendo estudados este ano na

escola: Bruno de Menezes, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Ruy Paranatinga Barata e Waldemar Henrique, manifestações culturais e aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos de Icoaraci.

Propôs-se que adereços e alegorias seriam elaborados utilizando-se principalmente materiais descartáveis, como: cabos de vassoura, CDs, caixas de papelão, garrafas PET, dentre outros. Um atelier foi montado e cada professor levava sua turma para produzir seus adereços e figurinos numa data e horário previamente agendados, onde os professores de arte, artistas e produtores culturais convidados davam as instruções, um verdadeiro barracão de escola de samba. O samba-enredo (LIMA, 2013) cuja letra vê-se abaixo, era ouvido e aprendido, na entrada, no recreio e na saída dos alunos, em todos os turnos, e também na principal rádio local, a rádio Sorriso, além da própria rádio experimental da escola, que chamavam a comunidade a participar.

No chão de Icoaraci ergueu-se o Liceu
Imponente escola, templo do saber.
Hoje eu sei ler, eu já sei contar
Eneida, Bruno, Dalcídio e Waldemar.

Com a benção de Mãe Preta
Quero abrir minha aruanda
Revoando a passarada
Tem Tem-Tem da Dona Zula
Tem até Leão Dourado
Nos Cordões da Bicharada.

Nas águas do Paracuri
Eu vou remar, eu vou pescar,
Nas ruas do Paracuri
Eu vou dançar com o Vaiangá.
Esse rio é minha rua
Paranatinga já cantou
Com o seu Uirapuru
Waldemar me encantou

Dos campos de Cachoeira
Poesia de Dalcídio Jurandir
Curumim vai pelo mundo semear
Caroço de tucumã, poesia é chuva boa
Chuva boa de encantar.

Na feira da Oito de Maio eu vou comprar
Peixe, açaí, tapioca e tucupi.
Deus, do barro fez o homem
E o homem seu alguidar
Vila Sorriso, berço da cerâmica,
Meu São João vou festejar.

E assim, no ritmo do galope carnavalesco, criado pelos músicos Xaxá, Zezinho e Hugo do Rancho, nos meses de maio e junho, intensificaram-se as atividades e o cortejo começava a se desenhar. Ansiosos e entusiasmados, os alunos perguntavam como ia ser no dia, ensaiavam, cantavam, produziam.

E no dia 28 de junho à tarde, após a benfazeja chuva que banha a capital paraense diariamente, lá se foi o cortejo. Na comissão de frente alunos representando os autores paraenses: Ruy Paranatinga Barata cantava e Waldemar Henrique encantava, ecoando na voz do sambista Xaxá. Eneida de Moraes, Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir declaravam uma aruanda plena de liberdade para os conhecimentos em compartilhamento, enquanto Matintas Pereiras aladas em ritual declaravam a abertura, pedindo passagem para o cortejo.



IMAGEM 3: Arrastão Cultural 2013 – Liceu Escola de Samba Meu São João vou Festejar. FOTO: Felipe Silva.

O cortejo atraiu uma multidão, crescente a cada quadra por onde passava. Mãe Preta imponente ao lado de Iansã, cordões de bichos, boizinhos, cabeçudos, pierrôs, colombinas, miss caipira, miss morena cheirosa, miss simpatia, passistas, mestres-sala, porta-bandeiras, porta-estandartes de Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal, rainhas de bateria, ceramistas, baianas dançarinas de carimbó, capoeiristas e dançarinos de quadrilhas juninas.

Da feira da Oito de Maio saberes e sabores foram colhidos em toda a sua diversidade e materializados em ala cantante. Um caldeirão cultural que desembocou na escola, onde filas imensas se formaram para saborear o revigorante mingau de São João.

Após o Arrastão Cultural de 2013, uma exposição de fotografias e objetos simbólicos, denominada “Movências” foi montada na galeria do Liceu. As fotografias são do fotógrafo

Felipe Silva que acompanhou o cortejo, captando com seu olhar sensível: detalhes, delicadezas, sutilezas, semblantes, depois de ter passado o dia inteiro na escola colaborando com os preparativos finais. Os objetos presentes na exposição foram utilizados nas alegorias: boi-bumbá, peças em cerâmica, remos pintados (artefato em extinção), máscaras de cabeçudos (personagem dos bois de máscaras de São Caetano de Odivelas) e outros.

Os processos de mediação cultural que acontecem na galeria de arte e nos projetos da escola se realizam por meio de: observação, registro, exploração e apropriação do patrimônio cultural, de forma integrada com as ações de leitura, contextualização e produção de imagens, objetos culturais e de arte e são articuladas aos processos de interação e intervenção na realidade social e cultural dos atores sociais, permitindo a criação de um espaço aberto de percepção cultural, e no Arrastão Cultural não é diferente.

Compreendendo, como Freire (2001), que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e que a expressividade é uma necessidade essencial do ser humano, as ações utilizam métodos de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas (desenho, pintura, cerâmica, fotografia, dança, teatro, música), imbricadas na estética do cotidiano, articulando-os aos métodos de educação patrimonial. A estética do cotidiano possui profundas relações com a cultura, pois esta é produzida nas práticas cotidianas, nos símbolos e na interação entre os sujeitos.

Conforme Meira (1999, p. 130):

No retorno às coisas realizado pela estética fenomenológica, descobriu-se um novo mundo no cotidiano, percebeu-se que viver é distinguir, escolher, criar, intervir, com base numa estética que revela como os indivíduos corporificam seus sentimentos, seus saberes, o sentido ético e a consciência política que orienta sua vida. Através desta estética, há uma educação subjacente sobre o viver e conviver.

O Arrastão Cultural e a exposição Movências, desde suas concepções, processos de preparação e realização criaram um campo de diálogo estético intra e extra-escola. Muitos não concordaram de imediato com a ideia de escola de samba, e diziam que não se deveria misturar São João com carnaval. Quando o samba-enredo ficou pronto, uns, por questões religiosas, diziam não poder participar, houve até um professor evangélico que orientou seus alunos a não aprenderem a letra do samba, pelo fato desta se referir à mãe preta e usar o termo aruanda. Outros, ao se depararem com a exposição, questionaram a ausência de fotografia da sua ala. Dentre muitos outros aspectos que foram polemizados, discutidos, negociados, enfim, dialogados ao longo de quase três meses.

O mais importante é que se criou um espaço dialógico estético e de percepção cultural, capaz de desmanchar as barreiras do preconceito e das disputas de poder, de dar vazão à expressão e à representação, e colocar em debate as concepções de arte, hibridismo cultural, as religiões, a cultura local, a mídia, num interessante processo de amadurecimento coletivo.

Se o Arrastão Cultural e a exposição *Movências* pudessem caber em um conceito, talvez o mais acertado fosse o de patrimônio movente, no dizer de Zumthor (1997), pela capacidade de se transformar desde sua estrutura interna e ressignificar-se continuamente em seus processos de realização e mediação, mas, sobretudo, pela sua capacidade de mobilizar ao conhecimento e ao reconhecimento da própria cultura.

Apropriando-me do termo, sentimento de ligação, empregado por Maffesoli (1995), esse patrimônio movente tem um poder de *reliance*, a arte é a construtora de pontes, que se valendo de uma estética relacional (BOURRIAUD, 2009), estreita o espaço das relações.

REFERÊNCIAS

ADERNE, Laís (Org.). **Projeto Pedagógico**. Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Belém: SEMEC, 1996.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHAGAS, Mário. A Escola de Samba como Lição de Processo Museal. In: **Caderno Virtual de Turismo**. V. 2, N. 2, 2002. Disponível em: <<<http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php>>> Acesso em 20 Ago 2010.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Museu Imperial. 1999.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes. 1995.

LIMA, Janice. **Meu São João vou Festejar**. (Letra do Samba-Enredo do Arrastão Cultural). Belém, 2013.

_____. **Movências**. Belém, 2013. (Texto da exposição homônima de fotografias de Felipe Silva e objetos simbólicos).

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RELATÓRIO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS MESTRE RAIMUNDO CARDOSO. Belém: SEMEC, 2010.

SEMEC. **Projeto Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável no Município de Belém**. Belém, março de 1995.

ZUMTHOR, Paul. **Tradição e esquecimento**. São Paulo: Hucitec, 1997.

JANICE SHIRLEY SOUZA LIMA

Mestre em Educação Políticas Públicas (UFPA); Especialista em Inter-Relações Arte Escola (UFPA); Graduada em Física (UFC); Atriz formada pela Escola de Arte Dramática (UFC). Coordenadora, pesquisadora e professora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Unama. Nomeada para o cargo de Diretora da Unidade de Educação para o Desenvolvimento Sustentável Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. CV: <http://lattes.cnpq.br/9710362875158495>

Compartilhando experiências na educação a distancia: outro modo de entender nosso papel como docentes

Guimarães, Leda - ledafav@gmail.com
Universidade Federal de Goiás

Perotto, Lilian Ucker - lilianucker@gmail.com
Universidade Federal de Goiás

Resumo:

A ampliação do acesso ao ensino superior propiciado pelas tecnologias no contexto brasileiro está mudando não só a vida das pessoas que decidem fazer um curso a distância, mas principalmente a maneira de conceber o que é uma instituição universitária. Para essa comunicação nosso objetivo é compartilhar reflexões de nossas experiências como professoras na educação à distância a partir de disciplinas trabalhadas no curso no ano 2011 como: pesquisa em ensino da arte, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso. Além de compartilhar experiências de docência tentamos refletir criticamente sobre o que significou a nós compartilhar tal experiência.

Palavras-chave: docência compartilhada, educação a distancia, transdisciplinariedade.

Resumen:

La ampliación del acceso a la enseñanza superior propiciado por las tecnologías en el contexto brasileño está cambiando no solo la vida de las personas que deciden hacer un curso a distancia, pero principalmente la manera de concebir lo que es una institución universitaria. Para esa comunicación nuestro objetivo es compartir reflexiones de nuestras experiencias como profesoras en la educación a distancia a partir de asignaturas impartidas en el curso del año 2011 como investigación en enseñanza del arte, estancia supervisada e trabajo final de grado. Además de compartir experiencias de docencia intentamos reflexionar críticamente sobre lo que significó a nosotras compartir tal experiencia.

Palabras clave: docencia compartida, educación a distancia, transdisciplinaridad.

A universidade está em tempos de mudança e o ensino a distância é um dos desafios dos sistemas educativos universitários. De acordo com Aretio (1998:79) a educação à distância “é parte da resposta econômica e educativa da demanda popular e aos objetivos políticos e econômicos, para oferecer apropriadas oportunidades de aprendizagem desde a perspectiva da educação permanente”. Como fator inovador dos

sistemas educativos (Hanna, 2002), a educação a distância permitiu ampliar o acesso ao ensino superior no contexto brasileiro, e também a maneira de conceber o que é a instituição universitária; o fato de que, são muitas as pessoas que vem em zonas afastadas das grandes cidades e não têm a possibilidade de viajar às universidades em busca de formação superior, e isso tem provocado o desenvolvimento de uma universidade rizomática.

Somos professoras da Universidade Federal de Goiás e durante os últimos cinco anos temos nos dedicado a trabalhar com a formação de professores em artes visuais em cursos de licenciatura a distância. Nesse texto nos propomos a realizar um exercício crítico para refletir sobre uma experiência de docência compartilhada durante o ano de 2011. A experiência em foco transcorreu durante o 7º sétimo período/semestre do curso, quando foram oferecidas as seguintes disciplinas:

- (a) PESQUISA EM ENSINO DE ARTE: esta disciplina teve como objetivo levar os estudantes a refletir sobre sua trajetória acadêmica no curso baseando-se na investigação narrativa;
- (b) ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica em espaços educativos formais ou não formais. Construção de um projeto de Intervenção Pedagógica em um contexto educativo com base nas aprendizagens do curso.
- (c) TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: espaço para a elaboração processual de um projeto investigativo sobre o ensino de arte em diálogo com a experiência de estágio.

Compartilhar a docência nessa etapa do curso exigiu repensar estratégias: primeiro porque era a primeira turma na modalidade EAD a passar por esse processo, então, nós não tínhamos referências anteriores na qual pudéssemos nos apoiar. Segundo, porque o número de estudantes era muito alto, quase 300, oriundo de várias regiões do estado, o que provocava um deslocamento das muitas ações que planejávamos.

Borrando fronteiras disciplinares

Geralmente, nas licenciaturas se entende o estágio como a disciplina de formação docente e, o TCC como o espaço de formação para a investigação. Nossa intenção era a de borrar essas fronteiras e fazer com que as disciplinas conversassem entre si. Em nossa perspectiva, essas disciplinas deveriam ser trabalhadas conjuntamente, por isso mesmo nos propusemos a organiza-las de maneira que os conteúdos as práticas e as reflexões se retroalimentassem, permitindo estabelecer pontes entre os saberes e proporcionar uma aprendizagem mais integral e significativa para os estudantes.

Para esta comunicação organizamos o texto a partir das seguintes perguntas: de que contexto falamos quando falamos de educação a distância? Que emerge da experiência? O que significou para nós duas, compartilhar docência?

Na primeira parte da comunicação ao responder a pergunta: de que contexto falamos quando falamos de educação a distância, situaremos o âmbito de onde estamos atuando, assim como nossas perspectivas sobre o mesmo, destacando alguns conflitos gerados pela ampliação dos cursos a distância em nossa instituição como, também, o perigo da utilização da rede *www* como forma de colonização cultural.

Na segunda parte, ao levantarmos a questão "que emerge da experiência?", explicaremos como a proposta compartilhada foi construída, revisando os desafios enfrentados como professoras formadoras, e o papel desempenhado pelos interlocutores durante a realização do semestre. Neste sentido tomamos como ponto de referência três ideias chaves: a) a multiplicidade de vozes no processo, b) a posição de vulnerabilidade percebida e vivida por nós, e, (c) a experiência transdisciplinar que, como forma de posicionar-se frente ao saber, implica uma maneira de entender e de se relacionar com os processos de aprendizagem em torno da visão de mundo que se vê ampliada, promovendo assim formas colaborativas de exercer a tarefa docente.

Ao tratar de responder a pergunta, O que significou compartilhar a docência? enfocamos, principalmente, em torno das vantagens de trabalhar dessa maneira, mas, também, sobre os desafios e problemas que se configuraram no caminho. De alguma maneira, situamos o papel dos estudantes e suas reflexões que nos permitiram dotar de significado a experiência, e finalmente refletir criticamente sobre nosso papel e responsabilidade como docentes.

De que contexto falamos quando falamos de educação a distância?

É reconhecido o atraso histórico que o ensino superior no Brasil tem em relação aos outros países da América Latina. A dominação da Igreja Católica e o descaso da corte portuguesa em relação a sua colônia tiveram como consequência que, o primeiro curso superior fosse criado somente em 1808. As primeiras universidades surgiram no início do século XX: A Universidade Livre de Manaus em 1909, a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, em 1927 a Universidade de Minas Gerais e a Universidade de São Paulo em 1934. Durante muito tempo Rio de Janeiro e São Paulo foram às cidades para onde se mudavam os jovens da elite interiorana (com exceções) em busca de uma formação universitária. Outra parte significativa da juventude (geralmente classe média

e pobre) procurava sua formação em seminários religiosos, herança e fruto ainda da forte estrutura educativa dos jesuítas no período colonial. Não é nossa intenção fazer a trajetória dessa história, mas, situar pontos de ausência e atraso para tentar compreender melhor a pergunta que encabeça esta seção: "De que contexto falamos quando falamos em educação a distância? Por exemplo, é importante ter noção de que o quadro da educação "superior" só começa a mudar na década de 60, quando se criam universidades públicas em quase todos os estados do Brasil. De lá pra cá, a rede instalada não tem atendido a demanda por educação de uma faixa mais larga da população, que agora, também almeja (e necessita) entrar e estar na universidade.

O relatório sobre educação relatado pela organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), divulgado em setembro do ano passado, mostra que o país está na 38ª colocação entre 40 nações quando se trata de ensino superior. Apenas 11% da população entre 25 e 64 anos de idade chegou a um nível mais elevado de estudos. No entanto, os dados do censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) sugerem que houve um crescimento no número de brasileiros com terceiro grau na última década. A porcentagem total aumentou de 4,4%, em 2000 para 7,9% em 2010. Os estados com mais graduados são, respectivamente, Distrito Federal (17,6), São Paulo (11,7) e Rio de Janeiro (10,9). No estado de Goiás, cena da nossa ação, essa taxa foi de apenas 7,75%. Espera-se que até 2020, certamente, essas taxas possam aumentar para que o Brasil fique perto do nível recomendado que é de 31% da população com ensino superior.

Em uma reportagem digital Elisabeth Balbachevsky alerta que esta situação é fruto do baixo desempenho que, apresentamos em relação ao ensino médio. Apenas menos de metade dos jovens com idades entre 15 a 17 anos está no ensino médio. A maioria deles ou não terminou a educação primária ou abandonou os estudos. Ao contrário de outros países emergentes, explica Balbachevsky, a "a população jovem que consegue terminar o ensino médio no Brasil [e que teria condições de avançar para o ensino superior] é muito pequena". A pesquisadora presta especial atenção para o fato de que 75% da oferta de vagas em níveis mais elevados estão em instituições privadas, afirmando que a questão financeira afeta diretamente o acesso na Universidade. Além disso, explica que "vamos ter que ser muito mais ágeis", pois infelizmente perdemos quase um século sem investimentos na Educação".

Compartilhar esses dados torna-se importante para destacar a importância da política de expansão do ensino superior, através da educação a distância, especialmente

a partir do ano de 2005, quando foi publicado o Decreto n ° 5.622, que estabelece as características, a sua forma de organização, modalidades, avaliação, formas de credenciamento e atividades de sala de aula obrigatória (Brasil, 2005). Foi neste mesmo ano, que o governo brasileiro inaugurou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da educação em parceria com entidades e empresas estatais no âmbito do plano de desenvolvimento da educação (PDE); o plano foi destinado a democratizar o ensino superior no Brasil. No site eletrônico do IX Seminário Nacional de Educação a Distância (2013) realizado em junho de 2013, na cidade de Brasília, o presidente da ABED Frederick M. Litto mostra dados interessantes, sobre o impacto que a educação a distância está provocando no contexto do país. Litto explica que

Hoje, quase 20% dos seis milhões de universitários no país estudam a distancia em cursos reconhecidos pelo MEC; em apenas seis anos, o programa do MEC designado "universidade Aberta do Brasil" atingiu a marca de 300.000 alunos matriculados; no ENADE, exame nacional do MEC (ministrados aos formandos a cada ano), aqueles que estudaram a distância tiveram média de notas superiores às dos alunos do ensino convencional. Portanto, são indicadores de que brasileiros estão se adaptando eficazmente à EAD, razão pela qual a modalidade deve merecer alta prioridade no planejamento das metas nacionais a serem atingidas para a criação de uma força de trabalho para suprir a precariedade do ensino, em todos os níveis, usando critérios internacionais, para que o Brasil se iguale àqueles que crescem com os avanços da EAD.¹

Isso nos afeta diretamente. Conforme Medeiros (2010) o país tem um total de 607 cursos superiores credenciados na área de artes (dados de 2010 do E-MEC²). Dos 607 cursos/habilitações 189 são de Música, 185 de Artes Visuais, 97 de Artes, 43 de Cinema e Audiovisual, 34 de Artes Cênicas, 33 de Teatro e 26 de Dança. No entanto, Medeiros (2010) explica que o número de cursos é insuficiente para atender a necessidade de profissionais para o exercício docente nessas áreas, pois "se presume que cerca de 1/3 (pouco mais de 200) são licenciaturas", ou seja, a maioria dos cursos de artes não preparam para a docência, e percebemos que cada vez mais, aumenta a demanda por professores para atuar tanto em contexto formal quanto não formal.

Os arte-educadores tem lutado pelos direitos de existirem dentro do sistema de educação formal, para além de uma atividade recreativa. Lutamos pelo reconhecimento da arte como um campo de conhecimento, de estudo e pesquisa e pelo reconhecimento de seu lugar no currículo do ensino básico; ou seja, pela importância da arte na formação integral do ser humano.

¹ <http://abed.org.br/senaed2013/imagens/apresentacao.jpg>

² O e-MEC es un sistema electrónico de acompañamiento de los procesos que regulan la educación superior en Brasil.

É com base nessa consciência que aceitamos o desafio lançado pelo Ministério da Educação e nos encontramos a frente desse desafio, cheias de dúvidas e incertezas: Que implicava o conceito de "distância" com o qual iríamos trabalhar? Como seria dar aulas das disciplinas práticas (ateliers) em suas diversas linguagens nesse contexto virtual? Seria necessário modificar os estilos, os modos de acesso e de construir os saberes nesse novo ambiente? Como oferecer uma formação de qualidade se mesmo o curso já existente no formato presencial não havia superado as deficiências de infraestrutura e de estrutura curricular?

Tínhamos consciência que seriam muitos os desafios. Um deles seria o de promover uma educação de qualidade com base em um currículo que levasse em conta a luta dos arte educadores pela profissionalização do ensino de arte na escola (Barbosa, 2010). Também, diante de todas as incertezas operacionais, sabíamos que o professor precisa

[...] saber arte, [...] que seus conhecimentos a respeito da arte e sua historicidade, sua vivência do fazer artístico, seu desenvolvimento da capacidade crítica em relação à obra de arte – e sua trajetória através dos tempos, bem como sua disponibilidade para a atualização permanente em relação a novos processos artísticos, sejam fatores essenciais para que ele cumpra, a contento, sua tarefa. (Pimentel, 1999:43)

No entanto, nós não tínhamos noção (e seria impossível ter naquela época) que outros desafios ou tensões viriam no bojo da nossa prática. Na medida em que o curso avançava, surgiam conflitos em todos os lugares: com estudantes, com a própria Faculdade que abrigava o curso, com outros cursos, com a universidade em si, e com o MEC e a CAPES, com suas regras de regulamentação para a oferta desses cursos EAD. Conflitos também com professores e equipe técnico-administrativa que foi se incorporando e construindo junto essa nova realidade. Para muitos, isso pode ser sinal de fraqueza, mas, não existe educação sem conflito. O conflito é o espaço dialógico para construirmos o conhecimento.

Para nós, a oportunidade de formar um grande número de professores para o ensino de artes visuais era muito significativa. O sistema de oferta desses cursos a distância oferecia dentre outras coisas: (a) a possibilidade de descentralização de espaços alcançando cidades interioranas, em que a falta de professores para as aulas de artes era ainda maior do que na capital (b) colocação em circulação de uma produção teórica através da publicação de textos de professores e

especialistas da área, (c) formação de parcerias com outras universidades possibilitando a criação de uma rede colaborativa (d) facilitar a aprendizagem de informação e tecnologias de comunicação, equipando-nos com máquinas modernas, nos laboratórios das tecnologias da informação e comunicação e (e) construir uma equipe interdisciplinar que poderia atuar, não só a pedagógica, também no design instrucional e nas tecnologias de apoio. Estas possibilidades também trouxeram a necessidade de diversas mudanças nas estruturas da universidade e dos grupos onde estávamos imersas.

Dos conflitos emergentes, podemos afirmar que a educação a distância provocou fissuras no tecido da universidade gerando incômodos, dado que colocava em questão um conjunto já estruturado. Para nós, o ensino convencional ou presencial das universidades está enquadrado numa arquitetura de pedra e cal: edifícios, aula, bibliotecas, corredores de circulação, salas de professores, auditórios, etc. A entrada da EAD nessa "arquitetura" rompe com uma estrutura e a educação a distância passa a desmaterializar a ideia de universidade. Do mesmo modo que os encontros presenciais, sejam frequentes ou mensais, em sua maioria ocorrem em lugares distantes dessa "universidade de pedra e cal" com seus atores e ritos institucionalizados. Os espaços de ensino/aprendizagem, de circulação de afetos, configuram-se no AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem, promovendo novos tipos de relações pedagógicas.

O que emerge da experiência?

No início do ano de 2011 começamos a planejar o último ano do curso. Tínhamos grandes expectativas!!! Naquele semestre matricularam-se aproximadamente 300 alunos e uma das nossas preocupações era que como organizar as disciplinas que seriam ofertadas e como estruturar o TCC (trabalho de conclusão de curso). Naquela época éramos 6 professores efetivos, havia poucos para tanto trabalho. Quando começamos a reunir, a única coisa que sabíamos era que o TCC deveria ser organizado em grupos, já que uma das dificuldades que tivemos de enfrentar foi atender um grande número de estudantes localizados em cidades diferentes. Outra dificuldade foi a de conseguir professores "da casa" para orientar nesta etapa trabalho, fosse porque a grande maioria não tinha a formação em Licenciatura, ou porque não havia o interesse em abraçar este tipo de experiência. Uma solução foi a de convidar "pessoas de fora" do corpo docente oficial, mas isso também se revelou outro impasse uma vez que uma das exigências era que deveriam ter mestrado ou estar concluindo o mesmo. Ainda assim,

o ideal, seria que estes professores que aceitassem a tarefa de orientação, tivessem um mínimo de experiência que fosse no curso a distância, que pudesse compreender o contexto e o processo daquele curso. Isso exigiu uma mediação triangular entre professores, formadores, professores orientadores e estudantes na construção do TCC.

Além disso, vínhamos refletindo experiências sobre as experiências vividas no curso presencial, e na dificuldade em que professores e alunos encontravam ao ter que trabalhar as disciplinas de TCC e estágio supervisionado conjuntamente, mas sem um diálogo efetivo entre os professores das disciplinas. Para muitos deles, nem as práticas e nem o conhecimento conectavam-se. No caso da disciplina de Estágio Supervisionado, estudantes desenvolviam uma proposta de intervenção pedagógica em escolas ou espaços não formais. Por outro lado, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, elaboraram projetos de pesquisa sobre o ensino da arte da experiência a partir da intervenção pedagógica na disciplina de estágio.

Nossa ideia era promover outro tipo de experiência para estimular uma aprendizagem crítica para que alunos e professores estivessem em sintonia e diálogo com o conteúdo das disciplinas. Buscávamos outras formas de produzir conhecimento que pudessem romper de alguma forma com esta fragmentação disciplinar. Ao mesmo tempo, não era um pensar interdisciplinariamente, apenas para " poner a unos hablar con otros " deixando a disciplina intacta como explica Gosfroguel (2012:84).

Movíamos-nos por um tipo de pensamento transdisciplinar para integrar disciplinas e conhecimentos. Mas para que isso foi necessário deixar para trás a maneira como se organiza a produção do conhecimento, tentando borrar as fronteiras disciplinares "no sentido que você não está produzindo conhecimento para resolver problemas de disciplina, que está produzindo conhecimento para resolver problemas do mundo" (Gosfroguel, 2012:84). Não queríamos que a disciplina de Estágio Supervisionado fosse pensada somente como uma disciplina prática e muito menos que o Trabalho de Conclusão de Curso como espaço exclusivo da reflexão sobre o que eles haviam vivido no campo.

Tentamos criar condições que permitissem: primeiro, uma reflexão em ou sobre as ações dos alunos nas disciplinas e vice-versa, sem determinar qual e quando começava uma ou outra. Em segundo lugar, propomos que eles assumissem a posição de pesquisadores simultaneamente em todas as disciplinas, isso significava que 'pesquisar' não era exclusivo de uma ou outra disciplina.

Uma das primeiras estratégias foi incentivar os alunos a investigarem sua própria trajetória/experiência durante o curso. Para isso, a primeira pergunta da disciplina de pesquisa em ensino de arte para os alunos foi: já imaginou investigar sua própria experiência? Com base na perspectiva da narrativa, o curso tinha como objetivo discutir e problematizar o que é pesquisar e como investigar sua própria experiência. Durante a sua realização, propusemo-nos exercícios em que, não só discutimos noções de pesquisa a partir de certas teorias, mas abrimos espaço para que os alunos pudessem revisitar suas trajetórias para mais tarde refletir sobre suas aprendizagens. Para nós, os exercícios de (re)visitação e reflexão da trajetória de cada aluno, promoveriam uma experiência integrada e significativa com na vivência do Estágio Supervisionado.

O exercício de reflexão começou, individualmente, quando cada um escolheu uma imagem para representar sua experiência no curso, e se transformou coletivamente quando, os grupos (os mesmos da disciplina de estágio supervisionada) foram convidados a pensar a partir das imagens, mas desta vez, coletivamente. Voltar ao ambiente virtual do curso e revisitar toda sua trajetória, examinando como cada um tinha vivido a experiência do curso, se transformou numa atividade desafiadora, pois ao pôr as imagens do grupo em discussão se criaram conflitos e incômodos. Muitos argumentaram que seria impossível realizar tal atividade. No entanto, as tensões foram produtivas, pois permitiram a construção de uma vivência colaborativa e reflexiva, tão necessária à vida docente e, claro, também a do pesquisador, que neste caso, abandona sua postura de neutralidade, e passa a ver nos outros, um colaborador que lhe pode ajudar na investigação.

Como mencionamos anteriormente, as duas disciplinas deveriam resultar no TCC. Do mesmo modo que uma aranha tece seu fio ao caminhar, a escritura também ia sendo gerada processualmente, na medida em que as experiências de ambas disciplinas iam sendo problematizadas. A disciplina de pesquisa em ensino da arte realizou-se no período de março a julho de 2011, e continuou reverberando na de estágio supervisionado assim como na construção do TCC finalizada em dezembro de 2011.

Pouco a pouco, sem dar-nos conta, tanto os alunos como nós, não sabíamos onde começava uma e terminava a outra. Tal integração permitiu que na escritura do TCC os alunos revelassem tanto os desafios vividos por eles assim como as dúvidas, angústias e

frustrações. Por exemplo, convidamo-los a refletir em torno de suas experiências quando os estudantes contavam sobre seus frustrações numa determinada situação vivida na escola, ou em relação a alguma ação que não puderam desenvolver. Logo foram percebendo, que o que não saía bem, era tão ou mais importante que o que parecia ter saído bem. A discussão dos chamados "erros" gerava redimensões práticas e conceituais e, principalmente, levava-lhes a repensar as atitudes e o compromisso que implicava 'ser professor de artes visuais'.

A prática, bem como a escritura, deveria ser realizada em grupo, o mesmo formado durante a disciplina de pesquisa em ensino de arte. Durante o processo, muitos grupos foram desfazendo-se e com isso reorganizando-se de outra forma. Tentávamos que não se perdesse a ideia da experiência como um todo, salientando que os possíveis acidentes de percurso poderiam também gerar reflexões pedagógicas. Nesse caminho, muitas vozes foram incluídas. Para a disciplina de TCC precisávamos tutores que orientassem, aproximadamente, 90 grupos distribuídos em 9 cidades do estado de Goiás. Geralmente, no curso presencial, os professores titulares são os responsáveis pelas orientações. Infelizmente, foram poucos os professores titulares que se ofereceram para ajudar nas orientações do trabalho final de curso. Assim, para as orientações selecionamos profissionais que não tinham vínculo com a instituição, mas a maioria deles, ou já tinham feito um mestrado, ou estavam a ponto de finalizar.

Quando nos perguntamos o que emerge da experiência, um dos pontos que consideramos importantes refletir é sobre como se deu a multiplicidade de vozes no processo. Como explicamos em outro momento neste texto, a estrutura da oferta dos cursos à distância nas universidades públicas eram e são financiados pelo governo federal que exige a contratação de profissionais sem vínculo com a instituição.

Esse é para nós outro fator de dissipação desta 'universidade de cal e pedra': a equipe que atua na oferta dos cursos. Os chamados professores da universidade sólida entram via concurso público e tem vínculos fixos com a instituição, o que gera uma distinção. Nessa universidade dissolvida, tutores e outros colaboradores que recebem uma bolsa por um período são reconhecidos pelos alunos como professores. De fato, têm uma maior proximidade com os alunos da educação a distância pois estão em contato diariamente com eles tanto no ambiente virtual de aprendizagem como nos encontros presenciais. É uma relação que muitas vezes gera conflitos. Aos olhos dos

alunos, a legitimidade vinha das relações de afeto que desenvolviam e do reconhecimento das avaliações pedagógicas desses profissionais.

O que significou para nós compartilhar docência?

Já faz algum tempo que vínhamos refletindo sobre a experiência de compartilhar docência durante o último ano do curso. Entre conversas informais propusemos-nos compartilhar neste texto, reflexões sobre o que significou para nós tal experiência e como a vemos atualmente.

A experiência dos últimos anos como professoras de um curso a distância e de fazer parte de um grupo que pensa e atuam juntos, nos motiva para seguir adiante construindo espaços para pensar tanto na formação de futuros professores como na nossa própria. É importante salientar que fazer parte de um grupo que "pensava e atuava juntos", não quis dizer que todos estiveram de acordo com tudo. Mais uma vez, o constante diálogo sobre ideias e possibilidades marcaram todo o processo.

Certamente, ao pôr os pensamentos e as reflexões sobre o papel nesta comunicação nos perguntamos: Foi uma experiência transdisciplinar ou interdisciplinar? Conseguimos de fato romper a fronteira entre uma e outra disciplina? Que proporíamos ou que mudaríamos se decidíssemos compartilhar outra vez a docência? O exercício de refletir sobre essa experiência nos dá uma dimensão da distância entre a teoria e a prática quando o tema é pensar as relações pedagógicas na universidade desde uma perspectiva transdisciplinar. Por exemplo, percebemos que as diferenças entre pensar e atuar desde tal perspectiva é mais fácil a resolver ou assumir em um debate acadêmico. Em nosso caso, a dificuldade de promover relações pedagógicas transdisciplinares deve-se: (a) ao formato do tempo/espço dos cursos de educação a distância que tenta repetir a arquitetura da universidade de pedra, (b) a exigência da avaliação padronizada seguindo ritmos e tempos que sejam cumpridos através de uma noção mais processual da educação à distância e (c) a falta de estrutura física, humana e tecnológica para atender a quantidade de alunos matriculados nos cursos.

As respostas dos alunos em relação à integração entre matérias e conhecimentos não seguiram os caminhos que planejamos. Foi necessário seguir as pistas que eles deixavam e por isso muitas vezes tivemos que propor mudanças.

Para nós, compartilhar a docência nesta experiência foi: (a) dar-nos conta principalmente do processo de desterritorialização, não só de lugares e espaços, também

dos saberes e das possíveis incertezas que têm sido geradas antes, durante e depois (agora) do processo de compartilhar a docência, (b) o reconhecimento das múltiplas vozes que surgiram no processo e da necessidade de uma escuta atenta e sensível, (c) a importância de respeitar os tempos de aprendizagens tanto de alunos como da equipe da educação a distância considerando que nos formamos em tempos e processos pedagógicos diferentes; o que nos leva a pensar que devemos estar abertas, não só para aprender, mas também ou principalmente para construir novas histórias docentes.

Referencias bibliográficas:

ARETIO, Lorenzo Garcia (Org). *Aprendizaje abierto y a distancia*. Graficas Barcenilla: Madrid, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Artes e culturas visuais. In: *Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos*. Goiânia, 2010, p.39-53.

BRASIL, MEC/CAPES. *Universidade Aberta do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>

HANNA, Donald E. (ed.). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Octaedro: Barcelona, 2002.

LITTO, Frederick M. A aprendizagem flexível e a distancia na formação de capital humano globalmente qualificado. Folder electrónico del 9º Seminario Nacional de Educación (2013) <<http://abed.org.br/senaed2013/imagenes/apresentacao.jpg>>

MEDEIROS, Afonso. Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil: Caminhos e descaminhos. In: *Anais do VII Seminário de Ensino da Arte no Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos*. Goiânia, 2010, p. 86-104.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

Mesa:**Espaços/tempos de investigação na educação a distância: por onde caminhamos.****Componentes:**

- Leda Maria de Barros Guimarães - UFG (coordenadora) e Lilian Ucker Perotto - UFG - "Compartilhando experiências na educação a distancia: outro modo de entender nosso papel como docentes".
- Moema Rebouças - UFES - "Do virtual ao realizado no virtual/presencial: pesquisas sobre o Curso de Artes Visuais Licenciatura em EAD/UFES."
- José Maximiano Arruda Ximenes de Lima- IFCE - "Ensino de artes visuais a distância: Contribuições dos objetos de aprendizagem de artes visuais"

RESUMO:

A proposta de mesa é refletir sobre espaços/tempos de pesquisa nos cursos de Artes /EAD ofertados pelas IES. Em cena: concepções de professor que norteiam/embasam os cursos, como se manifestam no currículo, análise dos processos e recursos de aprendizagem disponibilizados dentro e fora do ambiente virtual. Leda Guimarães e Lilian Ucker refletem sobre suas experiências com as disciplinas *Pesquisa em Ensino da Arte*, *Estágio Supervisionado* e *Trabalho de Conclusão de Curso*. Posicionam estas como eixo da formação do professor/investigador e apontam o que resultou desse exercício docente. A professora Moema Rebouças apresenta pesquisas realizadas para acompanhar o Curso de Artes Visuais Licenciatura em EAD/UFES que envolveram: as concepções de professor que nortearam/embasaram o currículo, análise dos processos de aprendizagem disponibilizados no Ambiente Virtual (AVA), as mediações nesse ambiente na oferta de uma das disciplinas e o acompanhamento do professor da educação básica aluno desse curso. O texto do professor Maximiliano Lima resulta da sua tese de doutorado que investigou as contribuições dos Objetos de Aprendizagem em Artes Visuais (OAAV) no ensino de Artes Visuais a distância (ENSaD) no Brasil.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE/EDUCAÇÃO BASEADA NA COMUNIDADE PARA A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES NEGROS

Luciene Silva dos Santos
Everson Melquiades Araújo Silva
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender quais os processos de arte/educação em comunidade contribuem para a formação do arte/educador negro. Nesse sentido, buscamos apreender os processos formativos de arte/educação e caracterizamos os contextos de arte/educação em comunidade. Para isso, utilizamos os princípios da pesquisa autobiográfica e a coleta de memória como estratégia de investigativa. Constituíram-se como sujeitos desta pesquisa três arte/educadores negros da Comunidade de Peixinhos (Olinda/PE). As análises apontaram a presença de oito processos que caracterizam a formação de arte/educadores negros. Esses processos foram denominados de: (1) trabalho social, (2) apresentações artísticas, (3) aulas de arte, (4) produção cultural, (5) apreciação artística, (6) utilização dos espaços da Comunidade, (7) capacitações e (8) participação em Grupo Cultural. Entre os dados, chama-se a atenção para o fato que é comum a todos os sujeitos os processos formativos que envolvem trabalho social. Isto nos indica que o contexto de formação desses arte/educadores permite um processo de conscientização e a busca pela mudança da realidade local.

Palavras-chave: Arte/Educação Baseada em Comunidade. Formação de Arte/Educador. Educação das Relações Etnicorraciais.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo delineou-se a partir da minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Assim, dentre os elementos que contribuíram para fomentar o desejo de desenvolver a presente pesquisa, estão o meu pertencimento etnicorracial e de classe social; e a minha atuação como Arte/Educadora na Comunidade de Peixinhos, lugar onde resido.

As discussões sobre relações etnicorraciais estão presentes em minha vida desde a infância, quando a minha família apontava sobre o meu pertencimento racial. Já o meu envolvimento com arte/educação se deu quando ingressei num processo de formação para arte/educadores de um dos projetos sociais da Comunidade de Peixinhos, junto a outros jovens.

Nesse processo, fui me envolvendo na militância comunitária, resignificando, deste modo, a visão que eu tinha de arte, de educação e de outros conceitos; conhecendo artistas e arte/educadores; fui compreendendo a história da Comunidade; na ocasião eu participava de um processo que desde a infância eu via acontecer. Enfim, descobri um campo em que

decididamente iria querer atuar profissionalmente e fez fortalecer o desejo de cursar Pedagogia. Em 2008 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e continuei por alguns anos concomitantemente participando do Projeto.

Na Universidade, ao participar dos debates proporcionados pela disciplina Fundamentos do Ensino de Artes, ministrada pelo Professor Doutor e Arte/Educador Everson Melquiades, fez aguçar mais o meu interesse em investigar sobre o ensino de arte na educação não-escolar. Neste mesmo período reencontrei a Professora Doutora Dayse Moura, Militante do Movimento Negro, que havia sido minha Professora no curso Normal Médio e que trouxe para a minha formação novos debates sobre os processos de exclusão e identidade do negro no Brasil. Em meio a essas discussões fui ressignificando o meu olhar sobre a influência negra nesses processos de arte/educação em comunidade.

Nessa direção, este estudo se apresenta com o objetivo geral de compreender quais os processos de arte/educação em comunidade contribuem para a formação do arte/educador negro. Desta forma, para alcançarmos esse objetivo também foi necessário:

- Identificar nas narrativas dos arte/educadores negros os episódios em que há processos de formação em arte/educação baseada na comunidade.
- Caracterizar os processos formativos de arte/educação em contexto de comunidade.

Assim, para compreendermos como a arte/educação baseada em comunidade e a formação do arte/educador negro vêm sendo problematizada, é válido ressaltar que o estudo de Silva (2011) diz que Ana Mae Barbosa “irá afirmar que ainda é muito reduzido o número de pesquisas que buscam compreender no campo da Arte/Educação questões sociais relacionadas a gênero, etnia, interculturalidade e contextos de comunidade” (p.22). Assim como Silva (2010) afirma que muitos aspectos relevantes da formação de arte/educadores que trabalham em movimentos sociais e populares ainda são silenciados nas produções científicas.

Dessa forma, se faz relevante esta pesquisa, por trazer contribuições significativas para os estudos de arte/educação, especificamente em contexto de comunidade, buscando um diálogo com as teorias sobre relações etnicorraciais.

A seguir serão apresentadas as duas categorias que integram esse estudo: Arte/Educação Baseada na Comunidade e Educação das Relações Etnicorraciais.

2. COMPREENDENDO A ARTE/EDUCAÇÃO BASEADA NA COMUNIDADE

A arte possui uma dimensão educativa que lhe é inerente (CAMAROTTI, 1999). A arte como uma linguagem que mobiliza os sentimentos, a razão e o fazer, transforma o ser humano e ressignifica o mundo, sendo educação em si mesma (MACEDO, 2000). Dessa

forma, a arte é uma via de libertação e quando atrelada a uma educação democrática, em prol do homem liberto, é um importante instrumento para a transformação pessoal e social.

Nessa direção, arte/educação se define como “a ciência do ensino de arte” (SILVA, 2010, p. 35). Assim, como um campo amplo de conhecimento, vem ao logo do tempo agregando estudos diversos, tal como as contribuições da arte/educação em contexto de comunidade.

Ao evocarmos o termo *arte/educação baseada na comunidade* podemos inferir que seja um processo que envolva o ensino de artes baseado na cultura e nos espaços de uma comunidade. Bastos (2008) diz que essa terminologia é muito utilizada nos Estados Unidos e como orientação geral, a arte/educação baseada na comunidade envolve um processo de parceria entre arte/educadores, artistas e a comunidade, fomentando a relação entre arte/educação e comunidade, partindo da valorização da cultura local e dos recursos existentes e disponíveis.

Assim, Bastos (2008) propõe como base de uma arte/educação democrática a valorização das ligações intrínsecas entre arte e vida cotidiana, se apoiando nas ideias de Paulo Freire. Ela diz que “valorizar a arte produzida na comunidade é importante, pois ela carrega as sementes e as tradições da comunidade, criando e refletindo tradições e conflitos existentes e aludindo constantemente à mudança e à renovação.” (idem, p. 242).

Daniel (2006) defende a ideia de que, uma prática educativa que leva em conta os contextos comunitários permite identificar o que sabemos, de onde veio o nosso conhecimento e como este conhecimento contribui para uma educação institucional bem-sucedida, estreitando as relações entre educador e educando. Podendo contribuir com a transformação da sociedade e com o ideal de igualdade.

Corroborando com essa ideia, Bastos (2005) diz que “conectar arte e comunidade no cotidiano da arte-educação abre portas para uma forma politizada de ensinar, aprender e agir nas comunidades com as quais interagimos” (p.83).

Nessa direção, se faz necessário refletir sobre diversidade cultural. Bastos (2008) sugere que arte/educação baseada na comunidade é uma extensão do multiculturalismo. Daniel (2008) diz que em arte/educação, os conceitos de multiculturalismo é e deve ser um processo que busca encorajar a justiça e o desenvolvimento social. Segundo ela, o termo multiculturalismo passou por mudanças conceituais ao longo do tempo e hoje abarca os termos “intercultural, intracultural, transcultural, suas interseções e complexidades” (p. 265), mostrando a amplitude do conceito.

Sendo assim, podemos perceber que a arte/educação em comunidade traz várias contribuições para o indivíduo e para a sociedade, por se preocupar com a cultura, com a aprendizagem, com o despertar para a criatividade, visando um processo de libertação do sujeito e corroborando para a transformação social. A seguir, iremos problematizar as questões intrínsecas da educação e das relações etnicorraciais.

3. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Como sabemos, o Brasil foi um país colonizado pelos europeus e esse processo deixou marcas. A partir dos estudos de Valente (1994), é possível afirmar que os negros-africanos que aqui chegaram, na condição de escravo, passaram por um longo e doloroso processo de escravidão. Toda a sua cultura foi vista como inferior, assim como o próprio sujeito. As marcas do sistema escravista se tornam bem visíveis quando percebemos que os excluídos e marginalizados pela sociedade são em sua maioria os negros, os afrodescendentes.

Nenhuma política social foi pensada para os negros visando o pós-abolição, assim se constitui um avanço quando o assunto é posto em pauta. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao falar sobre políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, enfatiza que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminação. (BRASIL, 2005, p. 11)

Ainda segundo este documento (BRASIL, 2005), o sucesso das políticas públicas que visam reparar, reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história dos negros brasileiros depende basicamente de três fatores, são eles: condições favoráveis para o ensino e para a aprendizagem; reeducação das relações entre negros e brancos, chamada relações etnicorraciais; e um trabalho conjunto entre políticas públicas, movimentos sociais e processos educativos escolares, visto que as mudanças pretendidas não se limitam ao âmbito escolar.

Nessa direção, a educação das relações etnicorraciais se apresenta no sentido de forjar novas relações entre negros e não negros, incentivando a divulgação e a produção de conhecimentos sobre a pluralidade etnicorracial e a reeducação de atitudes, valores e posturas

dos cidadãos, contribuindo com a luta pela superação do racismo e a discriminação racial. (Brasil, 2005)

O Brasil é um país multi-étnico e pluricultural, neste sentido, Moura (2010) sugere que as discussões que permeiam a educação nacional sejam feitas a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico. Moura (2010) afirma que:

O multiculturalismo crítico, ou multiculturalismo pós-colonial e revolucionário aponta caminhos para se vislumbrar a educação e a formação de docentes capazes de envolver-se em práticas discursivas que contribuam para a constituição de identidades abertas à pluralidade e questionamentos de estruturas opressoras, marginalizadoras de grupos em função de determinantes de raça, etnia, gênero, cultura, língua, religião etc. (p. 22)

Por fim, se faz necessário reafirmar que a educação desempenha um papel importante na busca pela consolidação de uma sociedade democrática. A educação das relações etnicorracial vem a contribuir com a formação de cidadãos conscientes. A seguir, apresentaremos a metodologia escolhida para responder aos objetivos do nosso estudo.

4. NO CAMINHO DAS DESCOBERTAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Diante da complexidade do objeto de pesquisa houve a necessidade de um desenho metodológico que tivesse como princípio a pesquisa qualitativa. Nessa direção, Silva (2010) nos alerta que:

O qualitativo de uma pesquisa não reside na chamada neutralidade científica ou mesmo na recusa dos dados quantitativos. Dentro de um processo investigativo a neutralidade é perversiva, pois toda pesquisa também se constitui em um ato de escolhas políticas e ideológicas. E os dados quantitativos são aspectos que complementam os dados qualitativos. (p. 82).

Assim, na perspectiva de apreendermos na história de vida dos sujeitos desta investigação, os episódios formativos, adotaremos também, os princípios da pesquisa autobiográfica.

Com relação à Comunidade de Peixinhos, podemos afirmar que é um polo de efervescência cultural, sendo reconhecido como um bairro multicultural da Cidade de Olinda/Pernambuco. Há uma variedade de grupos culturais e artistas, além de uma grande quantidade de Organizações da Sociedade Civil trabalhando com arte/educação.

Nessa direção, buscamos organizar as etapas de coleta dos dados de maneira que contemple a complexidade do objeto de estudo. Do ponto de vista operacional, esta pesquisa

foi dividida em duas etapas distintas, porém correlacionadas, tomando como base os estudos de Shaffer (2005) e Silva (2010).

Na primeira etapa foi solicitado a dez indivíduos que trabalham em Instituições Culturais de Peixinhos ou que tenham seu trabalho reconhecido e indicado pela Comunidade para responder a um questionário, para que sem a interferência do pesquisador, pudessem ser encontrados e caracterizados os sujeitos dessa pesquisa. Shaffer (2005) afirma que a finalidade de um questionário padronizado é “tratar igualmente cada pessoa, de modo que as repostas dos diferentes participantes possam ser comparáveis entre si” (p.12).

Assim, para compor esta pesquisa foram identificados três arte/educadores da Comunidade de Peixinhos. Como esta investigação se apresenta com um caráter autobiográfico, os sujeitos desta pesquisa permitiram a identificação dos seus nomes, do seu percurso formativo e dos seus dados acadêmicos e profissionais. São eles: Laila Ramonna Silva; Gilson José Pereira Gomes; e Paulo Sérgio Queiroz da Silva Varejão. Eles foram selecionados a partir dos seguintes critérios: (1) Considerar-se como negro; (2) reconhecer-se como arte/educador; (3) ter mais de 10 anos de atuação na Comunidade de Peixinhos; (4) não possuir formação no Ensino Superior¹.

Identificados os sujeitos desta investigação, entramos em contato com todos, convidando para participar da segunda parte da pesquisa. Todos foram esclarecidos sobre as condições do processo e aceitaram de imediato a solicitação.

Na segunda etapa, utilizamos como estratégia investigativa a coleta de memória, sendo este processo postulado a partir dos estudos de Silva (2010), que segundo ele parte:

[...] do princípio de que não devemos intervir no processo de produção de memórias dos nossos sujeitos. Desta forma, é necessário apenas dar um comando inicial e deixar que, livremente, os sujeitos da pesquisa tragam à tona as memórias que eles consideram mais significativas. (p. 87).

Assim sendo, o comando utilizado nas seções de coleta de memória foi: Quais as experiências, desde a infância até o momento atual, contribuíram para a sua formação como arte/educador? Com esse comando foram realizadas sessões de coleta de memória.

O procedimento seguinte foi transcrever as memórias gravadas em áudio, as autobiografias, e produzir o que Silva (2010) chama de protocolos de memória. Em seguida,

¹ Nos estudos de Silva (2010), os sujeitos eram graduados e apontavam para o fato de que as experiências acadêmicas era uma das centrais na produção das identidades dos arte/educadores. Neste sentido, o critério de não possuir Ensino Superior vem para buscar acentuar o fato de que, a formação dos arte/educadores que acontece em contexto de Comunidade independe da Universidade.

foram identificados os episódios nas narrativas dos arte/educadores, para podermos então apreender as temáticas.

Nessa direção, utilizamos os estudos de Minayo (2007) como procedimento para a organização, tratamento e análise temática. Com base nesses estudos, a análise foi operacionalizada a partir de quatro fases: (1) Pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados obtidos; (4) e interpretação. A seguir, iremos apresentar os dados que emergiram a partir do percurso metodológico explicitado.

5. ARTE/EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE COMUNIDADE: COMPREENDENDO A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES NEGROS

Esta pesquisa partiu da premissa de que os processos de arte/educação em contexto de comunidade contribuem para a formação do arte/educador negro, uma vez que sabemos da existência de uma forte presença de negros em comunidades populares brasileiras, como é o caso da Comunidade de Peixinhos.

Nessa direção, através da análise dos protocolos de memórias dos três arte/educadores, foram identificados 21 episódios onde ficam evidentes os seus processos de formação.

A partir do mapeamento desses conteúdos experienciais foi possível caracterizar os processos em que a arte/educação em contexto de comunidade contribui para a formação de arte/educadores negros. Esses processos foram denominados de: (1) Trabalho Social; (2) Apresentações Artísticas; (3) Aulas de Arte; (4) Produção Cultural; (5) Apreciação Artística; (6) Utilização dos espaços da Comunidade; (7) Capacitações; e (8) participação em Grupo Cultural.

Essas denominações emergiram a partir da análise dos episódios narrados pelos arte/educadores negros, com base nos contextos, ações e personagens que constituem os episódios. Assim, para um maior entendimento desses processos, apresentaremos uma breve caracterização de cada processo identificado.

É importante esclarecermos ainda que o índice de frequência de processos formativos foi o critério utilizado para a sequência de apresentação desses processos, que foram organizados de maior para o de menor frequência, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Frequência dos processos formativos ocorridos em contextos de arte/educação em comunidade.

SUJEITOS	Laila		Paulo		Gilson		Total Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PROCESSOS FORMATIVOS								
Trabalho social	02	40	02	33	06	60	10	48
Apresentações artísticas	-	-	02	33	01	10	03	14
Aulas de arte	01	20	-	-	01	10	02	09
Produção Cultural	01	20	-	-	01	10	02	09
Apreciação Artística	-	-	01	17	-	-	01	05
Utilização de espaços da Comunidade	-	-	-	-	01	10	01	05
Capacitações	01	20	-	-	-	-	01	05
Participação em Grupo Cultural	-	-	01	17	-	-	01	05
TOTAL	05	24	06	28	10	48	21	100

Os processos denominados de **Trabalho Social** apresentam um índice de 48% do total de frequência dos episódios narrados pelos nossos sujeitos, constituindo-se como um processo central na formação desses arte/educadores. Este processo parte do princípio que é através do desenvolvimento de atividades sociais que será possível transformar a realidade social e cultural da comunidade.

Nessa direção, Bastos (2008), ao falar sobre a sua visão de arte/educação baseada na comunidade, considera de suma importância que os arte/educadores estejam comprometidos com a transformação social, pois inspirada nas ideias de Freire, acredita que a arte/educação deve levar a um processo de conscientização.

Os processos denominados de **Apresentações Artísticas** apresentam um índice de 14% do total da frequência dos episódios formativos nas narrativas. Esses processos são caracterizados pela atuação dos arte/educadores na criação e apresentação de espetáculos artísticos. Sobre os efeitos dessas atividades no processo de formação dos educandos, Carvalho (2008), chama a atenção:

A repetição sistemática de situações nas quais os educandos sejam bem-sucedidos termina por lhes elevar a auto-estima, pois a gratificação pelo reconhecimento social modifica a maneira com que os meninos se autopercebem e sejam percebidos por seus familiares ou pela comunidade em geral [...]. Além disso, ser visto e aprovado pelo público constitui, igualmente, um estímulo para educadores e educandos se esmerarem no aperfeiçoamento da qualidade técnica e da estética (p. 88).

Os processos denominados de **Aulas de Arte** apresenta um índice de 9% dentro do total de episódios formativos encontrados nas narrativas. Esses processos são caracterizados pela participação e vivência desses arte/educadores em aulas de arte na própria comunidade.

Corroborando com esse processo, Barbosa (2008) vai afirmar que sem a experiência do prazer da arte por parte dos indivíduos nenhuma teoria de arte/educação será reconstrutora.

Os processos formativos denominados de **Produção Cultural** ocupam um total de 9% dos episódios presentes nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Esses processos são caracterizados pela atuação do arte/educador na elaboração e realização de eventos culturais que contribuem com a valorização a cultura local e possibilitam a formação artística da comunidade.

A partir dos estudos de Costa (2013) e Silva (2013) é possível se afirmar que a produção cultural no Brasil é desde o seu surgimento incentivado a partir de interesses do setor privado. Diferente dessa perspectiva, os episódios evidenciam que a produção cultural vivenciada pelos arte/educadores baseia-se na própria Comunidade, ou seja, acontece em parceria com a Comunidade e faz uso dos espaços disponíveis na mesma.

Os processos denominados de **Apreciação Artística** representam 5% dos processos formativos identificado nas narrativas dos arte/educadores negros. É vendo apresentações, tendo as experiências com arte na comunidade, que permite aos indivíduos se identificar com a própria cultura e mais tarde buscarem se inserir nos processos de arte/educação em comunidade de forma mais ativa.

As apresentações artísticas que trazem marcas da cultura negra permitem ainda aos indivíduos associarem o seu pertencimento racial a algo positivo, construindo uma autoimagem positiva. Corroborando com perspectiva, Sabino (2011) ao estudar as danças de matriz africana, vai afirmar que:

A dança de matriz africana é uma forma de construir uma educação artística apoiada na cultura corporal do movimento, promovendo criatividade, comunicação e expressão orientadas para a descoberta das capacidades pessoais. Além disso, concorre para a formação consistente do indivíduo e para a preservação das memórias de matriz africana. [...] É importante considerar também que as danças têm símbolos que são próprios das culturas às quais pertencem. (p.178, 179).

Complementa ainda o autor:

Valorizar as experiências e as memórias culturais experimentadas no cotidiano e em espaços sociais singulares como os terreiros, as associações de afoxés, de maracatus, de samba, de jongo e demais formas coreográficas de matriz africana, torna-se imperioso, porquanto constituintes e formadoras da identidade do povo brasileiro. (SABINO & LODY, 2011, p. 181).

Os processos denominados de **Utilização dos Espaços da Comunidade** representam 5% dos episódios que emergiram na narrativa dos arte/educadores negros. Esses processos

estão relacionados à ocupação dos espaços da comunidade para a realização de atividades educativas com arte.

Nesta perspectiva, apoiado nas teorias de local e educação consciente do local, Daniel (2006) afirma que “um dos argumentos dessas teorias é que as localidades ou os lugares têm importância pedagógica por serem os contextos mais amplos de vida, dos quais a educação faz parte” (p.123).

Os processos de formação denominados de **Capacitações** apresenta um índice de frequência de 5% do total das narrativas dos arte/educadores. Esses processos são caracterizados por ações educativas formais de preparação do arte/educador para o melhor desenvolver o seu trabalho, contribuindo para o empoderamento e autonomia desses sujeitos.

Nessa direção, Bastos (2008) afirma que “para promover mudanças sociais, a *arte/educação baseada na comunidade* deve combinar o ensino de arte com o desvelamento da dinâmica de poder existente na comunidade” (BASTOS, grifo do autor, 2008, p. 224). Dessa forma, é importante que esses processos formativos possam apresentar, discutir, refletir e buscar soluções para as questões sociais e estruturais da própria comunidade onde esses arte/educadores atuam.

Por fim, os processos denominados de **Participação em Grupo Cultural**, se apresentam em cerca de 5% total de episódios formativos identificados. Esses processos são caracterizados pela vivência da arte de maneira coletiva. Entre as contribuições para o processo de formação de arte/educadores negros, podemos destacar a constituição de novas identidades e o sentimento de pertencimento a comunidade.

Sobre o processo que caracteriza o surgimento de um grupo artístico-cultural, Macedo (2000) discorrer que o mesmo possui:

[...] Caráter afetual, porque reunido em torno de uma motivação empática, partilhando a emoção de viver a estética daquela arte pelo encontro com outros iguais. Não se trata de uma atividade compulsória, mas escolhida, que dá sentido à liberdade – sem deixar de exigir disciplina – e liga-se à satisfação que tem todo ser humano de criar, expressar a criatividade, afirmar-se, sentir reafirmada a sua existência, sentir-se amando, querido, ter importância e valer alguma coisa. (p. 74)

Diante do que já foi exposto é possível perceber que é comum a todos os sujeitos os processos formativos que envolvem trabalho social (48%), sendo este processo o que aparece com maior frequência nas narrativas dos arte/educadores negros. Percebemos também que há processos que remetem ao foco da atuação desses sujeitos, como é o caso do processo de apresentações artísticas (14%). Há os que reportam ao contato necessário com a arte, aqui

denominado de aulas de arte (9%). E outros que remetem à valorização da cultura local, como é o caso da produção cultural (9%).

Dentre os processos que emergiram de forma singular, estão: A apreciação artística (5%), a utilização dos espaços da Comunidade (5%), as capacitações (5%) e a participação em grupo cultural (5%). A seguir, apresentaremos as considerações finais desse estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu encontrar oito elementos que reafirmam a premissa de que a arte/educação baseada na comunidade contribui para a formação do arte/educador negro, o que por sua vez corrobora para uma educação que tem como base a formação humana e para o empoderamento dos sujeitos negros.

O arte/educador negro formado nesse processo assume um compromisso com a reconstrução social, ficando isso evidenciado pelo fato de que os episódios formativos que envolvem trabalho social são os que aparecem com maior frequência nas narrativas destes. Sendo assim, podemos afirmar que o trabalho social ocupa um lugar central nessa formação, porém não há dúvidas de que todos os processos identificados são importantes para a formação dos sujeitos, pois como vimos, é muito rica a contribuição que cada processo pode trazer para essa formação.

7. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte e ONGs. In: CARVALHO, L. M. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

BASTOS, F. M. C. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/educação baseada na comunidade. In: Barbosa, A. M. (org.) **Arte/educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação.” **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. Goiânia: vol. 3, n. 01, 2005.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2005.

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

CARVALHO, L. M. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, L. F. **Precedentes para uma análise sobre a formação e a atuação dos produtores culturais**. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2007/resumos/R0308-1.pdf> >. Acesso em: 30 jul. 2013.

DANIEL, V. A. H. Componentes da ação comunitária como fontes pedagógicas. In: XV Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil, 2006. **Trajetória e política para o ensino de artes no Brasil**: Anais do XV Confaeb. Brasília: 2006.

_____. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: Barbosa, A. M. (org.) **Arte/educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, M. O. O cenário da exclusão social – uma tentativa de desconstrução. In: BIANCHI, A. (org.) **Plantando Axé**: Uma proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Cortez, 2007.

MOURA, D. C. **O ensino e a aprendizagem da leitura e suas relações com a construção de identidades raciais na Educação de Jovens e Adultos**. Projeto de Pesquisa. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Brasil, 2010.

SABINO, J.; LODY, R. **Danças de matriz africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA, E. M. A. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Tese de doutorado. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil, 2010.

SILVA, C. E. **O diálogo (inter)cultural entre saberes**: um estudo sobre o ensino de artes visuais de uma organização escolar da Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas. Tese de Mestrado. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil, 2011.

SILVA, F. R. O.; RIBEIRO, R. R. **A relação entre a responsabilidade social e a produção cultural popular**. Disponível em: < <http://www.humanas.ufpr.br/portal/gceorg/files/2013/03/GT03-enpecom-feliperenan-regiane.pdf> >. Acesso em: 30 jul. 2013.

VALENTE, A. L. E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

Luciene Silva dos Santos

Arte/Educadora. Estudante de Pedagogia da UFPE. Possui o Curso Normal Médio (2003) pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Filiada a ANARTE/PE.
<http://lattes.cnpq.br/2526039128787415>

Everson Melquiades Araújo Silva

Arte/Educador; Ator; Professor de Fundamentos do Ensino da Arte e do Teatro, do Centro de Educação da UFPE; Diretor da Escolinha de Arte do Recife; Vice-Presidente da ANARTE/PE. Doutor (2010) e Mestre em Educação (2005), pela UFPE. Graduação em Pedagogia (2000), pela UFPE. Membro da FAEB, ABRACE, ANPED, SBPC e do Centro de Estudo e Pesquisa Paulo Freire.
<http://lattes.cnpq.br/2349279509950875>

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM AÇÕES COLABORATIVAS, INQUIETAÇÕES

Poéticas em Práticas Pedagógicas

Lucimar Bello P. Frange – UFU (aposentada)

Resumo

As poéticas em práticas pedagógicas são trabalhadas como experiências estéticas nas relações entre teoria, obras colaborativas de artistas visuais contemporâneos, e ações em comunidades.

Abstract

Poetics in teaching practices are worked as aesthetic experiences in the relationship between theory, collaborative works of contemporary visual artists, and actions in communities.

Palavras Chave

Poéticas pedagógicas, experiências estéticas, artistas e obras colaborativas, arte e comunidades.

Pensar é um ato, sentir é um fato.

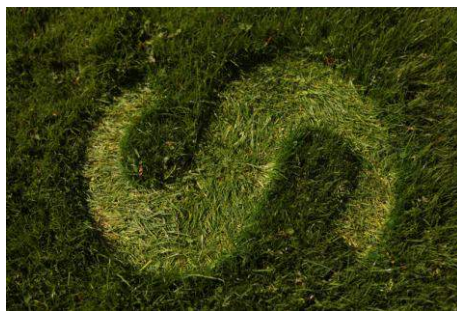
Clarice Lispector

Esse texto permeado por dúvidas e incertezas aborda experiências estéticas, ações coletivas e colaborativas no universo das artes visuais. São provocações e ampliações inquietas a vivermos durante a realização do 23º CONFAEB/2013, Porto de Galinhas que nos levam à derivas e devires em portos de criação em arte e seus ensinamentos. A criação em arte é fundante na elaboração do Ser e dos Sentidos de Mundos – *pensar é um ato*; as imagens estão prenhes de sentidos, sejam as da arte ou as que nos atacam nesse mundo de imagens em movimentos velozes e vorazes. Precisamos pensar, indagar, propor, questionar, “imaginar” (imagens com ação e imaginação), inventar as imagens do e no mundo, e as imagens em nós – *sentir é um fato*, criar na arte e na vida, uma necessidade pedindo passagem.

A experiência estética, embora pareça redundância, contém a ética e as estésias, as sensações experimentadas e transformadas (formas visivas que escapam de “si mesmas”). Se olharmos historicamente, podemos fazer caminhos que nos permitam entender “o aqui e o agora”, o “já-ontem-agora-amanhã”, com suas complexidades e inconsistências. Se olharmos culturalmente, teremos mais categorias e complexidades tecidas nessa trama estética e estésica. Se olharmos os processos de criação dos artistas, dos professores, dos alunos, mais e mais redes serão tecidas em nós-pessoas. As redes, no século XXI se transformam e se desfazem a cada instante em redes outras, os pontos de encontros são

mutantes, neles e entre eles vivemos e, em “nós-fazemos” uma vida-pulsante. O *instante-já* de Clarice Lispector, já passou. Foi e é, fica-finca-fura a cada um/a aqui presente ou leitor desse texto. O instante é ontem, é agora, é amanhã, é talvez. Picasso afirma: a arte é a dúvida. Sempre há em cada instante, razão, irreflexão, paixão, calma, atenção, vigília, sono, repouso, caminhada em todos os sentidos. Há a todo instante uma corporação, uma corpo-em-ação a devir, a tomar forma, nos pedindo passagem. As relações entre arte e seus ensinos é um fazer transversal, são passagens que deixam frestas para outras a vir.

Se olharmos para as aulas de artes visuais e imbricamentos com outras áreas do conhecimento, essa trama poderá se tornar um tapete urdido como uma grama ecosófica. Lembro os 3 registros da ecosofia de Felix Guattari: o do meio ambiente, o das relações sociais (e hoje podemos acrescentar, das relações virtuais); o das subjetivações colaborativas. Se olharmos para as subjetivações, imensos buracos, fósseis e entre-lugares, surgirão nessa trama-tapete-grama. Nós FAEBianos, somos blocos inteiros de subjetivações coletivas, pedindo passagens para a arte e seu ensino, interligando trabalhos interculturais. Para Gilles Deleuze, *futuro e passado não têm muito sentido; o que conta é o devir-presente: a geografia e não a história, o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento*. Peço licença a Marilá Dardot para mostrar alguns de seus trabalhos que dizem, mostram e dão a ver, a grama, o calçamento, a palavra, todos tomados como texto coletivo em espaços colaborativos de criação. Na obra *No silêncio nunca há silêncio*, a grama sofrendo a fotosíntese, atua fortemente, é cúmplice a criar cores e novas relações. Para onde nos levam? Silêncios, nunca, gramas, fotosínteses? A experiência e não a verdade, é o que dá sentido à escritura e aos textos visuais, verbais, sincréticos. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido (Jorge Larossa e Walter Koban). O que sabemos de silêncio(s), de grama(s), de nunca(s), de fotosíntese(s)?



no silêncio nunca há silêncio

Para abordarmos a presença viva da arte em nós e a experiência estética partindo de exercícios concretos, vamos considerar: o artista; a obra-trabalho; o fruidor-espectador; a exposição; as relações com a arte (não somos virgens, temos ancestrais na vida e na arte). Pensemos também os modos de agregação e de circulação, pois se tratam de obras e trabalhos coletivos. Vamos focar artistas e práticas colaborativas em comunidades que nos deslocam para des.a.locamentos outros. As escolhas se dão pelos atos de compartilhamento nas obras desses artistas, Marilá Dardot, Sophie Calle, Jorge Macchi, Lucimar Bello. Lembro Jacques Rancière, *a arte do explicador é a arte da distância* e me coloco numa distância-proximidade, entendendo serem complementares.

- **Marilá Dardot** – *No silêncio nunca há silêncio*, Suécia, 2013; *A Educação pela pedra – Para aprender da pedra, frequentá-la* (João Cabral de Melo Neto), Museu Lasar Segall, 2012; *Longe daqui aqui mesmo*, um dos terreiros, 29a. Bienal de São Paulo, 2010. Oficina Palavrarias...

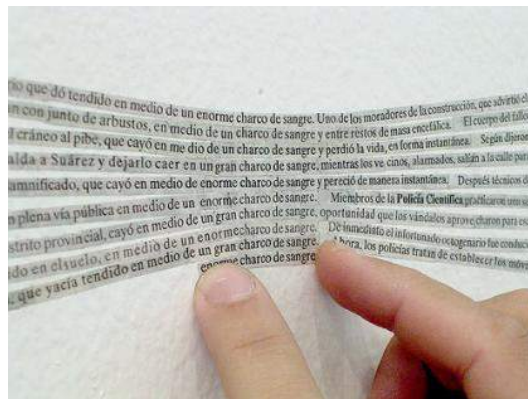


a educação pela pedra

- **Sophie Calle** – *Cuide de você*, SESC Pompéia/SP, 2009. Participação de 107 mulheres, profissionais de áreas diferentes, incluindo um papagaio fêmea.



- **Jorge Macchi** – *Música Incidenta*, 1997; *Monobloco*, 2003; *The speakers corner*, 2002; *Folha morta*, 2005; *Outono em Lisboa*, 2004; *Uma poça de sangue*, 2001; *Fim de Filme*, 6a. Bienal do Mercosul, Porto Alegre, 2007.



uma poça de sangue

- **Lucimar Bello** – *Fábrica de Ações que Não Existem*, oficinas realizadas em Belém e Vitória, 2013.



Belém



Belém



Vitória

Podemos abordar também o tema ou assunto; o percurso de criação do artista, do professor, do estudante de arte; a fatura, as maneiras como aquele trabalho é feito e mostrado; as contaminações com a história(s) da arte e campos de saber(es). Cada pesquisador ou

historiador em arte escolhe e monta uma coleção para, a partir dela tecer suas considerações e teorias. Por isso a história da arte no singular e no plural.

Teria o artista e, e/ou o professor uma matriz conceitual, uma indagação constante em sua produção pessoal e coletiva? Seria ela provocativa para os alunos, sejam da escola formal ou de instituições outras, e mesmo de ações rápidas: oficinas, intervenções em ruas e cidades? De que maneiras agregamos os trabalhos de nossos alunos e os mostramos para que as pessoas entendam os pensamentos, ações e proposições de todo ou parte do percurso de criação desses alunos? Como nos fazemos sóbrios, desérticos e, ao mesmo tempo, povoados?

*Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio,
cada vez mais simples,
tornar-se cada vez mais deserto e,
assim, mais povoado.*

Deleuze

Enquanto FAEBianos, nesse Congresso, pensemos as situações de sobriedade(s), as desérticas, as povoadas, todas juntas. Quais as reverberações em nossas aulas?

Para exercitarmos as poéticas em práticas pedagógicas a partir de Deleuze, podemos pensar a prática em arte que se constrói nas relações com o outro e outros de outros; aquele que indaga, questiona, duvida tanto quanto “eu e o fora-de-dentro-de-mim”, o “meu complementar” que, insistentemente cria e propõe criações colaborativas. A arte pensa e nos faz pensar. Didi Huberman propõe o entrelaçamento de 3 paradigmas: o do sentido, das estesias (os sentidos sentidos, além sentimentos e das percepções) e o pathos. Os abismos do olhar e as experimentações se passam sempre ao corpo, cada vez mais desértico e mais povoado, denso e fértil, intensivo e inventivo.

Sophie Calle (França, 1953), é escritora, fotógrafa, professora de cinema e video, atua nos campos da arte conceitual e instalações; trabalha com a vulnerabilidade humana, a intimidade, identidades e alteridades. Vamos ver: *Take care yourself*, mostrado na 52a. Bienal de Veneza, 2007. No Brasil, recebeu o nome de *Cuide de você*, no SESC/Pompéia, em São Paulo, 2009. Escreve Sophie: *Recebi uma carta de rompimento. E não soube respondê-la. Era como se não fosse destinada. Terminava com as palavras: ‘cuide de você’.* *Levei a recomendação ao pé da letra. Convidei 107 mulheres, de profissões diferentes para interpretar a carta. Analisá-la, comentá-la, dançá-la, cantá-la. Esgotá-la. Entendê-la em meu lugar. Responder por mim. Era uma maneira de ganhar tempo antes*

de romper. Uma maneira de cuidar de mim. Esse trabalho só acontece com a participação do ex-namorado, o escritor Grégoire Bouillier ao escrever o e.mail em 2004; a reação e as proposições de Sophie; as 107 mulheres, cada uma a partir de sua profissão, vivendo o e.mail; a fatura de Sophie após receber as respostas; os modos de agregação e de circulação dessa longa e vasta prática coletiva, em exposições, incluindo a gravação dos vídeos, dos emolduramentos, da colocação nos espaços de cada fragmento em determinado lugar; da ambiência necessária para que o trabalho pudesse mostrar de onde vem e como se conecta com as pessoas, tanto em *Take care yourself* (Bienal de Veneza), quanto em *Cuide de você* (São Paulo). Sophie extrai do rompimento uma potência nômade e fugidia. A autoria escapa; o trabalho é de muitos; questiona os relacionamentos de amor, um *script* dos fins de romance onde ainda existe bem querer; desmonta o ídolo e a imagem que pesa sobre o pensamento; não apenas reage, mas age de modo criador. Diz Sophie, *para mim, amor não morre, no máximo se transmuta, transcende.* Dentre as 107 intérpretes estão a atriz Jeanne Moreau, a cantora Peaches e a compositora Laurie Anderson e anônimas como uma vidente, uma física, uma mágica, uma professora de Ikebana e até um papagaio fêmea. A artista diz que é um desafio expor as situações extraordinárias que todo ser humano vive. E que *a transformação dessas realidades em arte é uma maneira de ter controle sob a vida e não ficar na posição de vítima dos sentimentos.* Ver as ações educativas em <http://www.videobrasil.org.br/sophiecalle>. Na Exposição no SESC/Pompéia, destaco algumas ações da Curadoria Educativa: a Oficina “Sophie Calle, tensões entre as imagens domésticas e as de vigilância”; a Aula Aberta: “E se Sophie Calle tivesse recebido um SMS ao invés de um e.mail” explorando microcontos e microtextos de Ernest Hemingway, Franz Kafka, Machado de Assis, Dalton Trevisan; “O tempo do amor hoje. Uma cartografia em pedaços”, a partir dos filmes: “Antes do amanhecer” e “Antes do por do sol”, fazendo pensar no amor romântico e o amor atual nos discursos contemporâneos. Calle trabalha com a presentidade, além da figuratividade – o que vemos, o que nos olha –, formando um caleidoscópio epistemológico, estético e estésico. A história da arte poderia ser trabalhada como uma filosofia das imagens? Podemos nos aventurar por esses caminhos?

Jorge Macchi (Argentina, 1963), diz que *as obras partem das imagens, delas tomam forma.* E mais: *Caminho por uma casa, olhando o chão.* Trabalha com o cotidiano, a cidade, a violência, o destino, mapas de cidades, linhas de metrô, periódicos, jornais, fazendo meditações sutis sobre as possibilidades poéticas da vida cotidiana. Morou nos

Estados Unidos, Itália, França, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Equador. São instalações, vídeos, pinturas, fotografias, interligando música, poesia, artes visuais. O curador da 6ª Bienal do Mercosul, Gabriel Pérez-Barreiro, denomina o trabalho de Macchi como *A anatomia da melancolia*.

Música Incidental – 3 folhas grandes de papel, colagem da seleção de histórias de acidentes e atos de violência da imprensa popular (tablóides ingleses). As histórias em linhas retas formam uma partitura musical, onde uma história termina, começa a outra com pequeno intervalo. Os espaços entre as histórias são a base para uma composição musical para piano, tocada em fones de ouvido presos ao teto. Os sons lembram as trilhas sonoras de filmes de suspense. Beleza formal convive com a natureza sangrenta das histórias. A música é um trivial cultural, um imã para estereótipos e prerrogativas pessoais e coletivas.

Monobloco – obituários em periódicos são recortados, sobrando apenas os sinais católicos, e muçulmanos. Parecem convenções urbanas.

The speakers corner – os jornais são recortados sobrando apenas as aspas. Esse trabalho remete a Esquina do Falante, no Central Parque em Nova York. Só que, nessa esquina de Macchi, não há fala nem falante. Apenas resíduos de falantes. Usamos as aspas para dizer que a voz é de um outro e, esse outro está velado, existe somente pelos sinais intervalares.

Folha morta – jornais são recortados e não sobra sequer um vestígio de texto ou de imagens. Sobram apenas os espaços brancos entre todas as notícias que ali estiveram. Jornais de vazios porque foram fartamente habitados. A fragilidade se dá pela retirada do possível a ler ou do lido, da notícia esvaziada, da des-função do próprio jornal.

Outono em Lisboa – sobram somente os cemitérios da cidade de Lisboa, todo o constituinte da cidade é esvaziado de um mapa que a contém, e a mostra. Macchi despossui os mapas, os des.funcionaliza, os des.materializa criando mapas inexistentes, agora mapas-falante de vozes mudas, no entanto, noticiadas, distribuídas, lidas, descartadas...

Uma poça de sangue – várias histórias recortadas de jornais sensacionalistas convergem para o clichê “uma poça de sangue”. Os recortes são linhas vermelhas agrupadas no centro e expandindo para as laterais; de longe, um desenho de linhas que se agrupam e escapam. Ao ler de perto, as linhas em espanhol são recortes, todos centrados em “charco de sangue”.

Fim de Filme – vídeo de 5 minutos, créditos desfocados de um filme não identificado. A música é composta pela Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, uma versão da chamada *Canção do final*, de 2001. Trata-se de uma zona marginal, o que não está posto – um filme que não se sabe qual, mas são créditos de um filme. Vemos o final, sem começo, sem meio, sem história, sem enredo. Como se dariam os fins de nossas aulas? Onde estariam as

marginalidades para além das normas e das convenções? O que escapa do que sabemos coletivamente? Para onde estão indo as nossas fabricações? As mediações colaborativas? E cada um de nós que aqui está? Ou que lê esse trabalho? Deixo reticências para que o leitor... pense no assunto ou tema que o sustenta e desafia... e a fatura, os modos como vem abordando essas inquietações... as ligações entre a arte e seu ensino... as trajetórias de alunos, de professores, de comunidades, de lugares e suas especificidades, de espaços ocupados e intervalares, de tempos existenciais, físicos, imaginários, escorregadios...

Nas poéticas dos artistas aqui trabalhados, temos imagem e palavra, palavra e imagem, entendidos como um texto-único. Temos os sons, os rastros, as impressões, as conexões ético, estético, político, culturais. Todas essas camadas constituem o texto... de que modos as abordamos? Um exemplo: 20 impressões de uma gravura são uma constelação de uma matriz. Quais tem sido as matrizes pelas quais caminhamos? E as constelações que formamos, migram, escapam, fazendo outras conexões? *O que vemos só vale, só vive em nossos olhos pelo que nos olha* (Didi Huberman). Vemos as aulas de arte e as aulas nos vêem? E no mundo que nos olha, fabricamos olhares para ele?

As experimentações formam uma constelação, segundo Eugen Gomringer, fluem, crescem, mostram, sopram se espalha pelo tempo e pelo espaço. Nós-CONFAEBianos formamos constelações e aceitamos as fraturas nelas existentes? As experimentamos em salas de aula? Ou oficinas pelos Brasis afora?

Para Michael Warner, um público é feitura poética de mundo, é estar em fluxos através de constantes intercâmbios em espaços e encontros. A constelação como campo de “fôrças” e sensações a dar “fôrma” às coisas do mundo e numa poética maleável e sem *script* (Augusto Boal, Teatro do Oprimido). As transformações são trocas incessantes, inventivas e criáveis. Pensemos o CONFAEB como praça e nós, a habitando em estados de pracialidades, tranformando os constructos encontrados em poiésis, na arte e na vida, estados de deslocamento para des.a.locamentos, “imagizar” para ativar colaborAções.

Na leitura da obra podemos considerar ainda: a exibição, o registro, a mediação cultural que, segundo Fuganti, é um acontecimento com múltiplos sentidos. Podemos pensar as afetações, afetos e efetuações. Como me efetuo como professor de arte e de que modos nos efetuamos alunos-professores-alunos-comunidades? A linguagem, se é investigativa, pode ser um meio ou sem meio, sem fim, sem comêço? Pensemos então, a mediação cultural uma produção coletiva e uma linguagens inquiridoras. A arte se faz para modificar a si e aos outros de cada pessoa. A unidade é a produção de processos de singularidade, o modo “daquilo” se fazer acontecer. As ações culturais podem gerar subjetivações; condições de

encontro do imediato em nós, mas pensemos em encontros coletivos e colaborativos. A obra de arte é uma criação que atravessa, dilacera, violenta se houver porosidade. O que eu faço com isso que me acontece, e nos acontece? Como se dá a fruição do objeto/instalação/vídeo arte? O criador não julga, confia na vida e nós-professores? O ato de aprender pode ter algumas combinatórias: o mestre emancipador, o mestre embrutecedor, o mestre sábio, o mestre ignorante. Somos um pouco de cada um desses mestres. O desafio é transformar as impotências em potências colaborativas compartilhadas; transformar as tautologias em potências efetivadas.

Nathalie Montoya trás de Bruno Péquiot, a mediação cultural como uma sociologia da profissão, prática profissional multiplicada e pensada no teatro, na dança, circo, ópera, museus de arte, cinema, festivais multiculturais, associações. E nós-FAEBianos, assim somos? As práticas mediáveis são criáveis? Abordamos o cotidiano, as ações mediadoras, as políticas públicas em dispositivos complexos e situações, atos e acontecimentos entre mediadores e mediantes? A visita poderia ser pensada uma experimentação como obra de arte? A presença do mediador, uma intervenção?

Em Sophie Calle, o trabalho se constrói na negociação com o outro – em *Cuide de você*, as 107 mulheres a partir do e.mail. Compartilha, doação, aceitação, agregação e circulação compoem as ações colaborativas. Isso é o trabalho da arte, do artista, de pessoas fazendo e se debruçando sobre pessoas outras, um trabalho de co-labor-ações.

Em Jorge Macchi, a imprensa, o turismo, as notícias, as marcas culturais sustentam apagamentos para mostrar frestas, entre-linhas, não-sabidos, vazios porque haviam conteúdos anteriores. O não-ser tornando-se formas indagadoras e criáveis (criação a devir, sempre sempre; assim que uma é feita, outra já está se enunciando). O trabalho com reticências contém o lugar do outro. O vazio a devir é um vazio preche de devires. Ensinar o que se ignora é questionar sobre tudo que se sabe e ignora, é acionar os estados impotentes que, em nós habitam, e aos que a vida-em processo nos clama, os quatro mestres de Rancière.

Lucimar Bello (Brasil, 1945), artista visual, professora e pesquisadora em artes visuais com percursos em desenho experimental, vídeos, instalações, assemblages e trabalhos em comunidades específicas. Venho tentando abordar os processos de criação em arte e seu ensino. As *Fábricas de Ações que Não Existem*, tanto em Belém no Pará, quanto em Vitória no Espírito Santo, foram oficinas trabalhadas com alunos de 4º. ano de uma Escola de Ensino Fundamental (Belém), e com pessoas que se inscreveram.

Em Belém, na Casa das Onze Janelas, realizava a Exposição Individual: *se as coisas de pé fossem*, com trabalhos compostos por agrupamentos: *Não fui fabricado de pé* (80 peças de porcelanato impresso, cenas de um edifício em construção, e o vídeo: *cadadia+*); *As coisas que não existem são mais bonitas* (quase-aquarelas, 13 papéis-toalha de limpeza de cozinha e impressões com óleo de linhaça misturado a pó de aroeira); *Se brancos vermelhos fossem* e *Geografia da Dor* (139 papéis de 10x15 cm com desenhos de linhas de costura, vermelhas – sem frente, sem verso). E um mapa da África apenas perfurado com alfinetes que, dentro de uma caixa de luz, são conversas com as milhões de mulheres africanas costuradas; *Morada das delicadezas* (mandala com 20 papéis de 10x15 cm que receberam o desenho de uma espiral com lápis aquarelado e, a cada emoção de alegria durante um determinado tempo, enxugava as lágrimas com um desses papéis, ver o site: lucimarbello.com.br). A Oficina dos adultos foi chamada de *Fabric.Ações que não existem*; a das crianças, *coisas de pé*.

Na Oficina *Fabric.Ações que não existem*, vimos a Exposição e começamos a Oficina comendo sequilhos de maisena, sentindo um mínimo de sabor, degustando com a saliva, o palato, os dentes carregados da mistura, o olhar a boca do outro e de cada um ativando lembranças de comidas e gostos. Ativamos sensações pessoais, começando pelo sabor e pensando em sensações que surgissem durante a Oficina. A partir delas, teriam que encontrar em casa, pequenos objetos ou coisas mínimas que pudessem dar forma a esses acontecimentos. Surgiram assemblages, desenhos, fotografias, costuras, enrolados e embaraçados, colados, poemas, vídeos, um pequeno filme e muitas, muitas dúvidas. Conversamos sobre as criações pessoais e os desafios de trabalhos coletivos, colaborativos e as mediações entre nós e entre “públicos” diferentes.

Na Oficina *coisas de pé*, na Escola, as crianças viram fotos da Casa das Onze Janelas e dos trabalhos montados na Sala Tertuliano Ribas (a chuva nos impediu de ir à Exposição). A sala as esperava após o recreio com sucos em copos transparentes. Foram convidadas a tomar cores e adivinhar os sabores de açaí, guaraná, groselha. Depois foram para a mesa coberta com papéis coloridas, barbantes, borrachas, tesouras e pedaços de antigos mostruários de EVA (com desenhos delicados, nem fabricam mais, foram comprados na papelaria ao lado da Escola e da Casa das Onze Janelas). As crianças foram desafiadas a colocar em pé os EVA(s), exercitaram várias engenhocas para que essas coisas moles e os materiais também molengos, pudessem se sustentar em pé. Inúmeras tentativas e alegrias com sabor de frutas e memórias sustentaram os trabalhos levados para casa – em pé. As mãos delicadas seguravam “quase preciosidades criatíveis”.

Em Vitória participaram adultos, professores universitários e estudantes de arte. Ativamos sabores e lembramos de fluxos de infâncias, de cidades, de famílias, vizinhos, lugares morados. Histórias foram construídas, palavras escritas. Desenhos, conceitos, filmes, fragmentos literários, conversas de comer, conversas de boca, paisagens gustativas. Fabricamos encontros e acontecimentos entre o salivar, o degustar, o des.memorizar, compar-trilhando encontros in loco, em blocos de infâncias e adultidades com sobreposições de lugares vividos e a viver.

Nas *Fábricas*, em Belém e em Vitória, tento questionar um regime de representação que desfaça a correlação entre tema e representação. São solicitadas e evocadas as pre-existências partindo de existências concretas, o biscoito de polvilho, a paçoca, as balas, a água, os EVAs descartados, os sucos, os mínimos a nos trans-formar em ações colaborativas que sustentem e nos a.tentem às experimentações na arte. Essas, calcadas em coisas ditas “pequenas”, acionam instantes e histórias de cada um e do grupo. Sorrisos, conversas, trocas, desafios, prazeres de encontros, atos, acontecimentos. Ao ler esse texto, quantas ações podemos pensar e propor tendo como mínimos, o comer biscoito com mais pessoas; guloseimas a comer; o tomar água juntos, em mini copos; o fazer ficar em pé os EVAs molengos; as camadas e camadas que nos constituem? Como ativá-las e dar-lhes formas, excessão como arte e não, normas culturais? Ou de que maneiras vamos dar formas às imagens que nos pedem passagens? É preciso um olhar arguto, astuto, arguidor. Repito João Cabral de Melo Neto: *Para aprender da pedra, é preciso frequentá-la*. E sobre pedras e frequentações? E necessidades e apreendizagens? Para viver arte e ensinar arte, é preciso frequentá-las. Para aprender da arte e seus ensinamentos, frequentá-los.

Didi Huberman sugere que *fechemos os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido nos constitui... fazer da experiência do ver, um exercício da tautologia: uma verdade rasa lançada como anteparo a uma verdade mais subterrânea e bem mais temível... buscar justamente por baixo, escondido, presente, jacente... Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta*. Podemos ver agora, fragmentos possantes de nossas experimentações FAEBianas?

Concordo com Jean-Luc Godart, *a cultura é a norma, a arte é a excessão. O que eu quero acima de tudo é destruir a ideia de cultura. Cultura é um alibi do imperialismo. Há Ministério da Guerra. Há Ministério da Cultura. Logo, cultura é guerra*. No Brasil, temos um Ministério da Educação, um Ministério da Cultura, são muitos ministérios sustentando “empregos e mistérios”. De que modos abordamos e trabalhamos em aulas e oficinas, os

programas e as leis? As culturas e as interculturalidades? Estamos a serviço dos sistemas educacionais, culturais, da arte, concomitantes às análises do fora do fora? Do fora-de-dentro-de-mim? Criação e invenção tem sido campos de inter-subjetivações? A questão e desafio é a criação como artista e como professor, como diz Murilo Mendes, *é ser e não ser ao mesmo tempo – o cadáver está na mão que o segura*. Temos, ao mesmo tempo, que afirmar e duvidar; propor, sustentar e desafiar; agregar e desconfiar; gerar confiança e instabilidade para criações outras, mais e mais. *Arte é a dúvida*, afirma Picasso. Temos que questionar a cultura, as normas e os valores culturais, as nossas *professoralidades* (dialogando com Marcos Villela). Como temos escapado do dito, do afirmado, do consagrado em tempos de celebridades e convocatórias de sistemas consumistas, fugazes, perversos? Não é e nem seria o caso de combater, mas de com-viver essas instâncias, questioná-las, e das angústias surgidas, dar forma e dar a ver ações criáveis?

Bibliografia

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro, ed 34, 1992.

DIDI-HUBERMAN. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo, ed. 34, 1998.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas, Papirus, 1990.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte, 2005.

_____. *A partilha do sensível, estética e política*. São Paulo, EXO Experimental org. Rio de Janeiro, Ed. 34, 2005.

VIRTANEN, Akseli e PELBART, Peter Pál. In: GUATTARI, Felix. *Máquina Kafka*. São Paulo, ed. N1, edição bi-lingue, 2012.

Catálogos e sites

6a. Bienal do Mercosul. *Jorge Macchi*, 2007.

Take care yourself. Sophie Calle. Veneza, 52a. Bienal de Veneza, 2007

www.videobrasil.org.br/sophiecalles

www.mariladardot.com

www.jorgemacchi.com

www.lucimarbello.com.br

www.youtube.com/lucimarbello

www.vimeo.com/lucimarbello

facebook [lucimarbellofrange](https://www.facebook.com/lucimarbellofrange)

Lucimar Bello, vive e trabalha em São Paulo. Artista e pesquisadora em artes visuais. Exposições: Brasil, Argentina, Chile, México, Cuba, Espanha, Portugal, Japão, China. Graduação em Artes pela UFMG/BH. Mestrado e Doutorado em Artes pela USP/SP. Pós-Doutora em Comunicação e Semiótica, PUC/SP. Pós-Doutora no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP. Atualmente é Pesquisadora Voluntária no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP. Pesquisas em processos de criação na arte contemporânea, artes visuais e seu ensino, artes visuais e comunidades. Pertence a FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil e a ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESTÉTICO-VISUAL NA ESCOLA

Maria Helena Wagner Rossi
Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

O texto aborda o desenvolvimento e os resultados de um estudo longitudinal de oito anos em uma turma do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer o processo de desenvolvimento do pensamento estético de estudantes em função de exposição sistematizada a atividades de leitura estética durante o processo de escolarização. Apresenta excertos de diálogos realizados entre professora-pesquisadora e estudantes. Comenta os progressos no desenvolvimento do pensamento estético a partir de exemplos de depoimentos, cotejando com a literatura e pesquisas anteriores. Defende uma abordagem pedagógica de natureza especulativa como meio de promover uma compreensão estética mais adequada ao mundo da arte.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Educação Estética. Pensamento Estético.

ABSTRACT

The article discuss the results of a research with the objective of revealing the process of development of the visual aesthetic understanding of students, in function of a systematized exposition at activities of aesthetic interpretation and debate during the firsts eight grades of the education process, in the same class, on longitudinal study. It compares the aesthetic understanding of the students of an experimental group with the one of students of the control group, presenting highlights from dialogs that were developed during the analysis of works of art and images. It defends a pedagogical approach as speculative as a way to promote a richer understanding of art.

Keywords: Visual Art teaching. Aesthetic education. Aesthetic thinking.

Este artigo discute aspectos de uma pesquisa com delineamento longitudinal realizada durante as oito séries do Ensino Fundamental¹. Da 1ª a 8ª série foram realizadas uma centena de aulas de leitura estética frente a imagens e obras de arte. O objetivo principal da pesquisa foi: Conhecer o processo de desenvolvimento da compreensão estético-visual de alunos da Educação Fundamental em função de uma exposição sistematizada a atividades de leitura estética durante o processo de escolarização. Como objetivos secundários, pretendia-se analisar a transformação do pensamento estético de um grupo de estudantes e experimentar e avaliar uma abordagem pedagógica de trabalho com imagens em sala de aula, evitando a costumaz ênfase em contextualizações históricas, factuais e formais. Ao invés disso, a abordagem visava adequar-se à natureza do pensamento estético dos estudantes em cada momento do processo de escolarização, identificada em pesquisas anteriores e na literatura (HOUSEN, 1983; PARSONS, 1992; FREEMAN & SANGER, 1995; ROSSI, 2003). Pode-se chamar essa

¹ O estudo foi realizado em Caxias do Sul/RS, entre 1997 e 2004, quando o Ensino Fundamental era desenvolvido em oito séries.

abordagem de *especulativa*.² Embora essa palavra tenha alguns sentidos pejorativos, aqui é entendida, aproximadamente, no sentido de reflexiva, conjectural, hipotética, imaginativa, filosófica... Como dizem Parsons e Blocker:

O papel do professor em estética não é o de autoridade que pode proporcionar aos estudantes respostas a perguntas filosóficas. É mais um papel de provocador e de facilitador cuja função é ajudar os estudantes a identificar e discutir questões filosóficas relacionadas às obras de arte com as quais eles se deparam. A atitude exigida é antidogmática, porque o dogmatismo é um inimigo da filosofia. A filosofia sempre exigiu uma atitude especulativa e de mente aberta, na qual o interesse está tanto em esclarecer a questão como em assegurar as respostas. Exige o interesse em jogar com ideias alternativas e considerar situações contrafactuais, mesmo quando a resposta que acaba vindo parece ser óbvia (1993, p. 165).³

A abordagem pretendeu considerar e valorizar as ideias que os alunos traziam, sem deixar de questioná-las, com o intuito de provocar reflexões e contribuir no crescimento da compreensão estética.

A seleção das imagens buscou a variedade de meios, períodos históricos, nacionalidades, estilos, gêneros de artistas, etc. Também foram usadas imagens não artísticas, jornalísticas, de propaganda, etc. Uma vez por ano os estudantes visitavam obras de arte em museus e galerias da cidade.

A avaliação do desenvolvimento do pensamento estético do grupo experimental foi realizada através de comparação com turmas equivalentes da mesma escola, constituindo os grupos de controle. A comparação entre os grupos foi realizada uma vez por ano, enfocando as mesmas imagens e a mesma abordagem que o grupo experimental vivenciava.

Nos primeiros meses da pesquisa, as imagens selecionadas para leitura eram mais realistas, com presença de pessoas ou de animais, propiciando interpretações com narrativas e animados debates. Conforme o grupo foi avançando no processo de desenvolvimento estético, as questões geradoras dos diálogos foram se adequando, tornando-se mais complexas e enfatizando leituras mais abrangentes e elaboradas.

A discussão estética nas oito séries da Educação Fundamental

A seleção dos diálogos, aqui apresentada, visa mostrar como e quando ideias estéticas mais avançadas e sofisticadas (denominadas de *mentalísticas* por Freeman & Sanger, 1995) aparecem e como é construída a compreensão estética na discussão entre pares. Os autores afirmam que, mesmo sem qualquer educação em arte, acontece uma mudança conceitual entre os 11 e os 14 anos, quando o pensamento *realístico* das crianças – ingênuo e prático, não

² A abordagem da “ação educativa” desenvolvida na pesquisa é fundamentada em Parsons e Blocker (1993) e no “Visual Thinking Curriculum”, um programa desenvolvido pelo Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA), divulgado por Amelia Arenas, em curso no Museu Lasar Segall no início da década de noventa.

³ Tradução livre da autora.

admitindo, ainda, a autonomia do artista – cede lugar gradualmente a uma compreensão da arte como uma manifestação intencional da mente do artista.⁴

As séries iniciais (1ª a 3ª série)

No início do estudo as crianças se preocupam em decifrar os elementos da imagem, relacionando o que veem com as coisas que conhecem no mundo real, revelando a concepção de que a arte serve para mostrar as coisas que existem concretamente no mundo. A narrativa é privilegiada no momento da interpretação:



Fig. 1 - Edward Hicks, Reino tranquilo, 1834. Óleo sobre tela. National Gallery of Art, Washington.

Arlan – *Eu estou vendo um leão; em cima tem um tigre, um lobo, uma ovelha e um cordeirinho; acho que é um cabrito.*

Mateus – *Tem muitos animais, muitas árvores e lá no fundo, umas pessoas.*

Camila – *Aqui tem dois leopardos, e aquele anjinho está querendo passar a mão neles.*

Rebeca – *Um anjinho tem um pano vermelho na mão.*

MH⁵ – *Tem um pano vermelho na mão dele? Quem mais viu?*

Laura – *Ali atrás tem uns homens que estão ajoelhados com as mãos assim.*

Thomaz – *Eu estou vendo que tem uns índios ali junto com os homens.*

MH – *Por que você acha que eles são índios?*

Thomaz – *Porque eles têm topete.*

Bruno – *Eu acho que é um gurizinho de plástico pendurado ali em cima.*

Mateus – *Eu acho que a criança queria subir em cima do tigre.*

MH – *O que esta criança está fazendo ali em cima?*

Thomaz – *Eu acho que ela queria fazer carinho no leão.*

Pedro – *Parece que o urso e a vaquinha estão namorando.*

Para julgar a qualidade das imagens a justificativa priorizada inicialmente é a qualidade do tema:

MH – *Agora eu queria saber se gostaram da imagem; se é uma boa imagem.*

Crianças – *Sim!*

Bruna – *Eu gostei porque tem bastante animais.*

Pedro – *Porque tem bastante árvores, muitos animais.*

Tomás – *Tem bastante natureza.*

⁴ Para saber mais sobre a teoria de Freeman e Sanger, ver ROSSI (2003).

⁵ As iniciais MH correspondem ao nome da professora-pesquisadora, Maria Helena, o único não fictício neste texto.

Camila – *Sabe por que o leão ataca o touro?*

MH – Não, por quê?

Camila – *Olha o tamanho do chifre!*

MH – É verdade! Então todos acham que é uma boa imagem porque tem coisas boas?

Durante a 1ª série não há propriamente discussão ou diálogo, pois as crianças estão preocupadas apenas em expor suas ideias e opiniões. Até o início da 2ª série continuam preferindo as imagens realistas, usam a narrativa na interpretação e, no julgamento da qualidade das imagens, priorizam os critérios: maestria, cor e realismo. As imagens que não atendem essas exigências são consideradas “engraçadas” – bizarras:

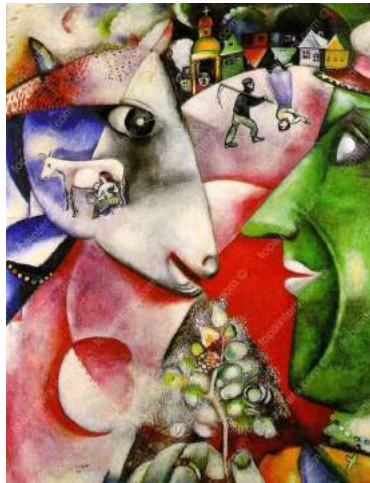


Fig. 2 - Marc Chagall, *Eu e a vila*, 1911. Óleo sobre tela. MoMA, Nova Iorque.

Tomás – *Parece que tem um terremoto e está todo mundo fugindo. Tem um cara deitado.*

Luiz – *Parece que é o dia das bruxas.*

Camila – *Eu acho que esta pintura é moderna.*

MH – Por quê?

Camila – *Porque eu acho que está cheia de rabiscos. Porque se fosse uma pintura boa, seria pintado bem bonitinho.*

MH – Vocês concordam com a Camila? Quer dizer que uma pintura moderna não pode ser boa?

Camila – *Ela pode ser boa, mas ela tem que ser bem colorida.*

MH – Quem acha que esta imagem é ruim?

Bruna – *É ruim, porque é bem mal pintada, mal desenhada, e até eu desenho melhor!*

Camila – *Eu acho que é uma pintura bem esquisita, porque eu nunca vi uma mulher pegar um burro e uma escada e começar a passear. Nem casas de cabeça para baixo...*

MH – Quem acha que é uma boa imagem?

Cristina – *Eu acho que é uma pintura mais ou menos, porque as cores são alegres. Mas a pintura é horrível! Ele pintou mal. Eu pinto e desenho melhor do que ele!*

Neste momento, a discussão estética é centrada no que está acontecendo na cena. As crianças dão sentido ao que veem, desconsiderando a intencionalidade do artista:



Fig. 3 - Umberto Boccioni, *Nonna*, 1905. Pastel sobre cartão. Fundação de Veneza.

Tomás – *Por que ela está tapando a cesta?*

Cristina – *Pode ter uma coisa valiosa que ela guarda lá.*

Natália – *Deve ser porque ela está segurando.*

Thomaz – *Porque quando o pintor pintou, ele não queria que ninguém visse o que tinha dentro.*

Cássio – *Eu acho que tem água quente e ela tapa para não esfriar.*

Cristiane – *Deve ter um bicho dentro da cesta, então ela tapa para ele não escapar.*

Camila – *O que será que ela tem dentro da cesta?*

Laura – *Frutas.*

Felipe – *Docinhos e salgados.*

Cristiane – *Por que será que ela está séria?*

Camila – *Porque eu acho que alguém comeu alguma coisa da cesta dela.*

Nessa leitura não há lugar para significados subjetivos e abstratos. A obra é, literalmente, a representação do mundo, das coisas que existem ou acontecem, e o papel do artista se reduz a “transferir” as características e as qualidades dessas coisas para a obra.

Em meados da 2ª série as crianças já demonstram preocupação em ouvir as ideias dos outros e a considerá-las durante a exposição de suas próprias ideias, como se vê neste diálogo:



Fig. 4 - Vincent van Gogh, *Noite estrelada*, 1889. Óleo sobre tela. MoMA, Nova Iorque.

Luísa – *Tem uma pedra ali na frente.*

MH – Onde? Isto aqui? [aponto para a árvore em primeiro plano]

Eliezer – *Esta pedra parece um castelo.*

Thomaz – *Lá embaixo tem uma cidade. E isto, que dizem que é uma montanha ou um castelo, eu acho que é uma chama bem alta. No céu está dando um monte de clarão.*

Antonio – *Aquilo que disseram que é fogo, eu acho que é um castelo.*

Cássio – *Eu acho que é o cabelo de uma mulher todo levantado.*

Luísa – *Deve ser uma mulher gigante, com os cabelos tão grandes assim!*

Esse diálogo mostra que as crianças acreditam que o artista pode escolher o que quer mostrar, mas não interpreta nem modifica o que está “vendo” ao pintar. Assim, o cipreste em primeiro plano em *Noite estrelada* é interpretado como os cabelos de uma mulher que saltava em frente à cena. Van Gogh teria mostrado esse exato momento. Essa ideia, que não admite a intencionalidade do artista, é caracterizada de *realística* por Freeman & Sanger e faz parte do Nível I na classificação do pensamento estético de Rossi (2003).

Antes que a maioria das crianças completasse oito anos de idade aparece a depreciação do realismo fotográfico, uma ideia que mostra um avanço no processo do desenvolvimento estético. Segundo a literatura, a valorização do realismo no julgamento estético é prioritariamente usada entre os seis e os 15 anos de idade (PARSONS, 1992, p. 64). Antes dos seis a valorização do realismo ainda não é comum, e depois dos 15 anos já é abandonada pelas pessoas com certa familiaridade com arte. Nossas pesquisas anteriores confirmam esses achados. No entanto, neste estudo longitudinal, crianças com sete/oito anos já abandonam o realismo como critério de julgamento. Começam, precocemente, a menosprezar a facilidade do ato de “bater uma foto”, em comparação ao trabalho do artista:



Fig. 5 - Franz Marc, *Cavalo Azul I*, 1911. Óleo sobre tela. Galeria Stadtische, Munique.



Fig. 6 - Glauco Rodrigues, *Cavalos*, c. 1975. Lito offset sobre papel. Coleção privada.

MH – Por que vocês acham que esta não é arte? [Figura 6]

Luísa – *A outra imagem é mais arte, porque foi pintada.* [Figura 5]

Bruno – *É, porque foi pintada.*

MH – Por isso é arte?

Bruno – *Não, também porque tem um cavalo que é mais desenho. E esta parece com foto.*

Flávia – *Eu também acho que a primeira imagem é mais arte. A outra foi feita com uma fotografia.*

No início da 3ª série (oito anos) aparece a compreensão de que a arte mostra algo que não pode ser concretamente apontado. As crianças falam do quê os elementos podem significar no contexto do quadro:



Fig. 7 - Isaac Oliver, *Retrato em miniatura de duas meninas*, 1590. Aquarela sobre papel. Victoria and Albert Museum, Londres.

Fig. 8 - Pablo Picasso, *Mulher em lágrimas*, 1937. Óleo sobre tela. Museu Picasso, Paris.

Thomaz – *Eu estou vendo dois quadros: um numa emoção e o outro, na outra emoção. Uma é feliz e a outra é triste.*

Ana – *O pintor teria feito essa flor e essa maçã, porque... A flor é porque tem uma coisa alegre, e a maçã, porque... eu não sei o porquê da maçã. A flor é pelo nascer e pela vida que ela tem... ela está contente. A maçã, eu não sei...*

MH – Ana, você está dizendo que a flor representa a vida na imagem da menina sorrindo? Por que será que tem uma fruta onde ela está séria?

Thomaz – *Porque a maçã não tem vida, é imóvel. A gente só pode comer ela... Ou colocar em um enfeite, mas seria a mesma coisa que deixar ela no chão, caída.*

Essa busca de sentidos por meio de possíveis metáforas – e não mais a partir do concretamente visível – é uma novidade no processo dessas crianças e se constituiu em uma grande diferença em relação aos alunos do grupo de controle e aos sujeitos de pesquisas anteriores.

MH – Agora eu quero saber o que duas as imagens têm em comum!

Pedro – *Meninas!*

MH – São meninas. O que mais?

Adriane – *O que as duas imagens têm em comum são cores.*

MH – As duas imagens têm cores. O que mais?

Tomás – *As duas imagens têm pessoas com expressão.*

MH – Ah, vejam o que o Tomás descobriu! Nas duas imagens têm pessoas com expressões. Quem concorda?

Natália – *Eu ia dizer!*

MH – Muito bem! Vamos falar mais sobre isso. O que é uma expressão?

Camila – *Eu acho que expressão significa um sentimento. Um sentimento de alegria... quando se ganha na loteria; um sentimento de tristeza quando se perde uma aposta.*

Cristina – *Eu acho que expressão significa o que a pessoa está demonstrando com o rosto, com o corpo dela. O que ela quer demonstrar com um sorriso? Que ela está contente. O que ela quer demonstrar quando ela está chorando? Que ela está triste.*

A interpretação das expressões estava de acordo com a literatura, isto é, as crianças identificavam sentimentos nas imagens, atribuindo-os aos seus personagens. Neste momento, lembrei que em pesquisas anteriores o estabelecimento da relação da obra com o estado de espírito do artista não havia aparecido antes dos 11 anos, sendo que nos estudos de Parsons (1992) e de Freeman & Sanger (1995) esse pensamento não aparece antes dos 12 anos. Então, segui com o diálogo, buscando favorecer a ampliação das concepções dos alunos:

MH – Muito bem! E o pintor, pintando esta mulher chorando, está mostrando o sentimento da mulher ou o seu próprio sentimento?

Cristina – *Eu acho que era o sentimento dele. Ele estava com tristeza e queria pintar uma coisa triste, uma coisa de guerra, uma coisa de morte... uma pessoa triste, uma pessoa chorando, uma pessoa sentindo a falta de alguém...*

MH – Então o pintor estava expressando a sua tristeza? Quem concorda?

Camila – *Eu acho que ele pode estar expressando a tristeza dele ou expressando a tristeza de outros. Eu acho que ele estava triste, ou aconteceu alguma coisa, ou morreu alguém. Ele perdeu uma aposta, uma coisa assim...*

Isso constitui uma diferença importante em relação a pesquisas anteriores: a ideia aparece no início da 3ª série (atual 2º ano), portanto três anos antes dos casos relatados na literatura.

Em meados da 3ª série, outro avanço é admitir que uma obra de arte pode ser concebida pelo artista e realizada por terceiros:



Fig. 9 - Willem de Kooning, *Porta para o rio*, 1960. Óleo sobre tela. Whitney Museum, Nova Iorque.

Fig. 10 - Joseph Beuys, *Terno de feltro*, 1970. Escultura. Tate Modern, Londres.

MH – Vocês acham que tem mais valor o trabalho deste artista [De Kooning], que pintou o quadro com as próprias mãos ou o do que teve a ideia, mandou costurar e assinou seu nome?
Cristina – *O artista pensou: eu quero fazer isso, isso e isso. Aí ele mandou fazer. Mas quem teve a ideia? Foi a costureira teve a ideia de colocar o terno na exposição? Não! Então eu acho que o artista é a pessoa que teve a ideia.*

Em síntese, no início do estudo, todas as crianças apresentam um pensamento estético realístico (Freeman & Sanger, 1995), típico do Nível I segundo a classificação de Rossi (2003). As interpretações são permeadas de narrativas, referindo-se às coisas concretas da imagem, sendo que os critérios de julgamento mais usados são a cor, o tema, o realismo e a maestria do artista. Ao final da 3ª série é visível o avanço no processo do desenvolvimento estético dessas crianças, em comparação com as do grupo de controle. Além de estabelecerem relações entre a imagem e seu produtor (mesmo que apenas com o seu sentimento), a maioria deixa de julgar as imagens a partir de critérios usados no julgamento moral. Obras com temas tristes, como *Mãe Morta* (Lasar Segall, 1940), recebem juízo positivo, devido à habilidade do artista em representar a dor da perda pelas cores, por exemplo. As crianças deixam de privilegiar o realismo fotográfico como critério; as imagens mais realistas são menosprezadas e consideradas não criativas. A cópia é condenada e o conceito de criatividade é relacionado com originalidade, passando a ser valorizado nos julgamentos.

As séries intermediárias (4ª a 6ª série)

A partir da 4ª série (nove/dez anos) torna-se mais frequente a atribuição de significados mais subjetivos e abstratos, quando os estudantes vão além do que está fisicamente representado na imagem. O desafio agora é pensar em possibilidades de interpretações, ponderando argumentos, lidando com possibilidades:

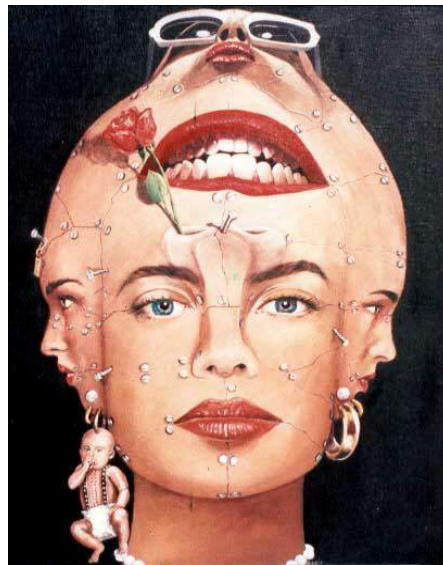


Fig. 11 - Fernando Baril, *Rosa*, 1991. Óleo sobre tela. Brasil. Coleção privada.

Camila – *Parece que é assim: um lado do rosto tem a pele mais clara e o outro, a pele mais escura. Eu acho que a imagem mostra as duas faces da humanidade!*

MH – Você pode falar mais sobre isso?

Camila – *Tem duas faces: um lado que é sem preconceito e o outro, às vezes, tem preconceito. Um lado que está sempre na boa e o outro que está mais no escuro, quase no fim do túnel; uns estão mais para baixo; outros têm mais de tudo. [...] Eu acho que o brinco simula a riqueza.*

MH – Quem concorda com a Camila? Ana, por que você concorda?

Ana – *Porque eu achei que faz sentido, até pelo brinco. Um brinco é só uma argola e o outro tem um bebê pendurado.*

MH – O que significa esse bebê?

Ana – *Ah, não sei! O futuro!*

Camila – *Esse lado tem muito mais riqueza e aquele ali tem mais pobreza... Eu não sei se vocês notaram, mas o rosto mais escuro está cheio daqueles parafusos. O rosto mais claro tem menos. Será que também não mostra isto, o caminho de cada um? E também o pescoço é grande... As pessoas geralmente não têm o pescoço tão comprido... Mostra também que é um longo caminho... Poderia ser...*

Com esse pensamento estético mais sofisticado, a maioria dos estudantes reconhece a autonomia (intencionalidade) do artista; desconsidera o sentimento/humor do artista no momento da produção como determinante da natureza e da qualidade da obra; deprecia o realismo fotográfico no julgamento, privilegiando a expressividade em detrimento da natureza do tema, como se vê na leitura de *Os Pobres na Praia* (1903), da fase azul de Picasso:

MH – Estas pessoas estavam usando roupas azuis ou foi o artista que escolheu, ou inventou, essas cores?

Camila – *Ele colocou alguns tons de azul na sombra e na luz para mostrar como a tristeza abala o ser humano... a pobreza, a miséria...*

Cristina – *Ele poderia estar retratando uma cena real ou uma cena fictícia, mas isso não significa que ele esteja triste.*

Marisa – *Eu acho que ele fez com que a obra transmitisse um sentimento de tristeza.*

MH – Não necessariamente que a tristeza seja a dele?

Camila – *É de toda a humanidade.*

Enfim, desde a 4ª série torna-se frequente esse pensamento mais sofisticado, que na classificação de Rossi (2003) caracteriza o Nível III. Na literatura, tal pensamento aparece aos 12 anos.

As séries finais (7ª e 8ª séries)

Enquanto os estudantes dos grupos de controle mostram concepções ingênuas e realísticas, pressupondo que a arte deve retratar, com realismo e maestria, coisas bonitas e boas⁶, os do grupo experimental manifestam sua compreensão mentalística na discussão frente às imagens. No diálogo a seguir há menção à estrutura da obra, pensamento não demonstrado por sujeitos de pesquisas anteriores (ROSSI, 2003), nem por sujeitos de Housen (1983), Parsons (1992) ou Freeman & Sanger (1995) antes da idade adulta.

⁶ Ideias que caracterizam o pensamento estético de Nível I, segundo a classificação de Rossi (2003).



Fig. 12 - Pablo Picasso, *Mulher chorando*, 1937. Óleo sobre tela. Tate Modern, Londres.

Camila – *Pega só este pedaço [a aluna aponta a parte central, com tons azulados]. Isso não retrata o desespero puro?*

MH – *Apesar do colorido, vocês não veem alegria nesta imagem?*

Alunas – *Não!*

Camila – *É puro desespero! Tapando alguns pedaços da imagem... Talvez isto não represente só uma mulher, mas sim o desespero de uma geração, ou de uma época.*

Cristina – *Nós chegamos à conclusão que a parte mais importante do quadro é a que está em azul e branco. Essa parte representa o desespero das mulheres daquela época. E ele fez isso bem na época que pintou a Guernica... Tem relação...*

Isadora – *Fala do desespero de uma época! Ela chega estar despedaçada, destruída pelo desespero, e eu acho esta imagem linda!*

Essa leitura se aproxima das características do quarto estágio da classificação de Parsons (1992), quando o leitor se interessa pela organização e pelo estilo da obra: “No quarto estágio, a forma e o meio de expressão adquirem uma importância que nunca antes haviam tido: relacionam-se agora diretamente com a significação do quadro” (p. 124). O leitor não descreve mais o que são as figuras, mas a forma em que estão agrupadas e a relação entre esse aspecto e o sentido do todo, o que cria algum tipo de impressão importante para a compreensão da obra. “Os quadros são agora entendidos num contexto social, e por conseguinte histórico; a história do universo artístico, em particular, influencia fortemente o sentido das obras” (ib., p. 124).

Assim, o pensamento estético que permite identificar sentidos atribuídos à *Guernica* e relacioná-los à estrutura formal de *Mulher chorando* é uma novidade nos achados de pesquisas no domínio da compreensão estético-visual, em se tratando de adolescentes. Na literatura esse pensamento – que situa a leitura no âmbito do universo artístico – só é encontrado em pessoas adultas com familiaridade com o mundo da arte (PARSONS, 1992; HOUSEN, 1983).

Considerações finais

Comparando o desenvolvimento estético dos alunos do grupo experimental com os dos grupos de controle pode-se dizer que as diferenças são significativas. Os alunos que não vivenciaram atividades de discussão estética incorporadas ao currículo tendem a apresentar uma leitura realística e ingênua, enquanto que os do grupo experimental apresentam uma leitura sofisticada e mais adequada ao mundo da arte. “As interpretações da arte podem ser mais ou menos racionais e juízos de valor mais ou menos defensáveis. Não se tratará propriamente de os considerar certos ou errados, mas há seguramente alguns mais pertinentes do que outros (PARSONS, ib, p. 30). Esses depoimentos ao final da Educação Fundamental mostram isso.

Os excertos de diálogos exemplificam como as discussões foram encaminhadas durante os anos do estudo, numa abordagem que valoriza as ideias trazidas pelos estudantes, considerando as características do seu pensamento estético no decorrer do processo de escolarização. Em outras palavras, através do questionamento de suas ideias/teorias/intuições, de maneira não dogmática – mas sem cair num espontaneísmo vazio – a abordagem promoveu uma melhor compreensão da arte.

A pesquisa mostra que uma aula mensal de leitura estética pode proporcionar o desenvolvimento de uma compreensão estética sofisticada ao final do Ensino Fundamental. As diferenças entre as leituras dos grupos são significativas, sendo coerente atribuir a riqueza do pensamento estético do grupo experimental às atividades rotineiras de discussão estética frente a imagens vivenciadas ao longo da pesquisa.

Referências

FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. The commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, v. 21, n. 2(42), 1995.

HOUSEN, Abigail, *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development*. Tese. (Doutorado em Educação). Harvard University, 1983.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa, Presença, 1992.

_____; BLOCKER, H. Gene. *Aesthetics and education*. Chicago, University of Illinois Press, 1993.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Maria Helena Wagner Rossi

Cursou Licenciatura em Desenho e Plástica, Mestrado e Doutorado em Educação na UFRGS. É professora na Universidade de Caxias do Sul. É vice-líder do GEARTE/CNPq (Grupo de Estudos em Educação e Arte - PPGEDU da UFRGS). Tem publicado artigos sobre leitura de imagens e compreensão estético-visual. É autora do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola* (Editora Mediação, 2003; 5ª ed. 2011). <http://lattes.cnpq.br/5017888754814808>

AH! SE EU TIVESSE DINHEIRO: museus, espaços informais de acesso e compreensão da arte

Misael José de Santana

Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão – FAINTVISA

RESUMO

Este artigo visa a apresentar uma possibilidade de interpretação e reflexão acerca da Abordagem Triangular, via leitura de imagens. Para tanto, faz-se necessário entender que a Arte/Educação enquanto epistemologia foi responsável pela base teórica. Nesse sentido, vale informar que tal teoria está centralizada numa tríade em que o ler, o fazer e o contextualizar, não necessariamente nessa ordem, orienta-nos a realização de leituras de imagens visuais segundo: Azevedo (2010a), Barbosa (1991), Bredariolli (2008), Pillar (2001). Além disso, cabe também ressaltarmos os elementos que constituem a história da Arte/Educação foram evidenciados, uma vez que é na história que o indivíduo se reconhece, se relaciona e constrói sua identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de Imagens, Abordagem Triangular, Arte/Educação.

ABSTRACT

This article aims to present a possibility of interpretation and reflection on the Triangular Approach via reading images. Therefore, it is necessary to understand that Art / Education while epistemology was responsible for the theoretical basis. In this sense, it is to inform you that such a theory centered on a triad in which reading, doing and contextualize, not necessarily in that order, directs us to carry out readings of visual images by: Azevedo (2010a), Barbosa (1991), Bredariolli (2008), Pillar (2001). Furthermore, it is also we ressalt that elements that constitute the history of Art / Education were highlighted, as is the history that the individual is recognized, lists and construct identity.

KEYWORDS: Reading Images, Triangular Approach, Arts/Education.

1. SOBRE A ARTE/EDUCAÇÃO

1.1. Semeando o solo para entender a epistemologia da arte

A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano.

Fernando Azevedo. 2008

Para iniciar nossa conversa, apresentamos esta epígrafe de Fernando Azevedo (2008), para principiar nossas reflexões e entender a Arte/Educação.

Pensar a arte e a educação em nosso cotidiano nos educa para interpretarmos o mundo, para ressignificar a arte e ainda nos torna sujeitos críticos, ou seja, construtores de nossas críticas e não repetidores de uma postura já construída.

Como citei no começo desse texto, apresentarei algumas ideias para refletir sobre a arte/educação e junto a isso somarei as contribuições da Professora Ana Mae Barbosa, importante pesquisadora e sistematizadora da materialização da arte/educação a Abordagem Triangular, como também de alguns de seus filiados que ao longo serão aqui apresentados.

Continuando nossa conversa, quero dizer que o principal foco da Abordagem Triangular está justamente em um tripé: ler – contextualizar – fazer artístico, e a própria Ana Mae, sistematizadora da teoria, sugere que sejam vivenciados conjuntamente, ficando a critério do professor (a) seu uso em diferentes sequências.

Na tentativa de ampliar minha explanação no parágrafo anterior trago algumas informações importantes no tocante à permanência de Ana Mae Barbosa em Pernambuco nas décadas de 1950 e 1960.

Os primeiros contatos de Ana Mae com a Educação se deu quando era estudante do curso de Direito em Recife, e neste mesmo espaço temporal tenta pleitear uma vaga de professora primária submetendo-se a concurso público realizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Em meio a isso resolve matricular-se em um curso preparatório oferecido no Instituto Capibaribe, lá se encontra com Paulo Freire, pois ele era um dos professores do referido curso. Neste momento o solo começa a ser semeado, pois uma das teorias que mais tarde desencadeariam na Abordagem Triangular naquele instante passaria a fazer parte do espaço intelectual de Ana Mae Barbosa.

Tomando como marco fundamental a concepção de dialogicidade de Freire, a teoria de Ana Mae aos poucos vai assumindo sua identidade, e contribuindo definitivamente para combater os ideais de ideologia dominante que até os dias atuais acompanham as explanações de monitores em espaços como museus.

Ainda sobre a Abordagem Triangular vejamos esta importante contribuição de Barbosa (2008, p. 21)

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora de desejo de aprendizagem.

Visto dessa forma, é perceptível a relação dialógica de Freire e a Abordagem Triangular, pois essa teoria propõe um diálogo entre o leitor e a obra de arte em que não há leituras certas ou

erradas, mas sim leituras diferentes. Este feliz diálogo entre Freire e a Abordagem triangular é um importante indicador da função da arte, pois através dela o leitor torna-se um interpretante crítico compreendendo assim o mundo ao seu redor.

Penso também, que dessa forma a arte aqui focada nas imagens visuais de Francisco Brennand, será usada de forma funcional e não meramente como um elemento que ajuda na compreensão do texto, ou ainda vista como uma figura que ilustra o livro.

Para reforçar minhas reflexões apresento esta citação dessa importante filiada à Abordagem Triangular, Mirtes Marins de Oliveira, Professora da Faculdade Santa Marcelina em São Paulo, (2010, p. 45).

A Abordagem Triangular trouxe uma chave interpretativa que até então fazia sentido no campo da pesquisa em história para alguns intelectuais, mas não escopo teórico e consequente operação nas relações público/obra no museu ou nas relações professor/aluno em sala de aula: a ideia de que manifestação artística e contexto histórico são parte de um mesmo tecido, inseparáveis.

Falar sobre a Abordagem Triangular, é remeter-se a contextualização, e refletir sobre aspectos sociais, culturais e históricos que permeiam o texto visual, respeitando a criação do artista, tendo em vista que o texto significa, e esses significados compõem a legitimidade de suas informações.

No entanto, não podemos deixar de registrar também o encontro de Ana Mae com Dona Noemia Varela, esta segunda, a personagem mais importante da Arte /Educação em Pernambuco e no Brasil. Este encontro se deu também durante às aulas no curso preparatório para professora primária também no Instituto Capibaribe, à Dona Noemia, coube ministrar as aulas de Arte/Educação.

Segundo a própria Ana Mae foi Dona Noemia que a apresentou ao mundo das Artes, que a inseriu no mundo das Artes, que a apresentou a Escolinha de Arte de Recife em meados da década de 1950, que a colocou como diretora desta mesma Escolinha, enfim mostrou possibilidades para que Ana Mae ampliasse seu conhecimento em Artes, e assim foi feito.

Penso que esta experiência a que me refiro no parágrafo anterior vivenciada por Ana Mae foi fundamental e por que não reafirmar como diz outro filiado Fernando Azevedo, Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco, apaixonante, pois ela internalizou conhecimentos que mais adiante somados aos apreendidos com Freire seriam responsáveis diretos ao que hoje chamamos de Abordagem Triangular.

Pensando intencionalmente em enfatizar minha afirmação acima apresento esta citação de Azevedo (2010, p.74):

Se por um lado, Noêmia Varela afirma que sua teoria e prática foram influenciadas, de certa maneira, por Paulo Freire, enquanto que suas vivências arteducativas certamente influenciaram – dialogicamente – o pensamento freireano, por outro, Ana Mae Barbosa afirma que tanto Paulo Freire quanto Noêmia Varela foram decisivos para sua formação de arte/educadora, considerando-os seus pais intelectuais.

A citação acima além de iluminar minhas reflexões acerca de como concebo a arte/educação, sinaliza também a importância das escolhas por mim realizadas para elaboração deste texto.

Utilizando pela segunda vez a expressão “tentando aprofundar minha reflexão” sem a preocupação de estar sendo repetitivo, tomo de empréstimo as palavras de outra filiada à Abordagem Triangular, dessa vez refiro-me à Rita Bredariolli, Professora do departamento de Artes da UNESP, que em seu texto intitulado *Choque e Formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da Arte*, publicado no livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais (2010)*, aponta uma importante compreensão sobre a origem da Abordagem Triangular aqui tomada por mim para dissertar acerca dessa teoria. Vejamos:

Origem é o assunto desse texto. Não aquela entendida como “gênese das coisas”, como instante fixo e preciso de onde tudo começa. Falamos da origem de um “turbilhão no rio do devir”, arrastando “em seu ritmo a matéria do que está em via de aparecer”. A origem tratada aqui não é remetida a um fato único em “existência nua” e “evidente”, mas a uma perturbação em certo “curso normal”, causa de aparições em restauro e incompletude, relacionados a uma “pré e pós- história”. grifo da autora (p, 27-28)

Após apresentar toda trajetória que percorri para validar minhas reflexões, abro um parêntese para dizer que estas foram às sementes que semearam o solo a que me refiro no subtítulo deste texto.

Retomo as ideias explanadas ao longo deste texto para reafirmar a importância das conexões estabelecidas sobre a epistemologia da arte, e adianto-me para dizer que este estudo não se esgota aqui, basta observar suas brechas, que não foram contempladas simplesmente por uma escolha, por um caminho a ser trilhado, por um caminho a ser desenvolvido.

Na próxima seção mostrarei os frutos que foram colhidos deste solo que fora semeado.

2. ANÁLISE E REFLEXÃO DAS IMAGENS: concebo a práxis arteducativa como a aragem do solo

2.1. Breve descrição do campo de atuação

Este trabalho foi concebido após uma visita realizada à Oficina de Cerâmica do artista visual Francisco Brennand com uma turma de 1º ano em regime semi-integral da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, situada no bairro de Santo Amaro na zona norte do Recife, vale salientar que a turma possui 44 alunos matriculados, mas destes apenas 29 participaram de todo processo arteducativo.

Continuando minha descrição aponto o que chamo de situações questionáveis no tocante à Oficina de Cerâmica de Brennand, pois a recepção dos alunos foi feita por um monitor (guia) e não por um mediador¹.

Ainda em relação à monitora, chamo a atenção para sua fala, pois em vários momentos ela deixa explícito que arte é àquela produzida pelas elites, como também o acesso à arte é concedido para “quem entende”, ou seja, uma elite.

Intuindo o resultado final da visita, resolvi retornar para o ônibus caminhando propositalmente em meio aos alunos para escutar possíveis comentários, e entre tantos, um em especial me chamou a atenção “*Francisco Brennand é um homem muito rico, ahh se eu tivesse esse dinheiro*”, a fala do aluno confirmou minha intuição e naquele momento tive a certeza que deveria realizar com esta turma de alunos um trabalho voltado para uma práxis arteducativa.

Visto essa etapa, contentar-me-ei em contar como aconteceram as aulas com os alunos uma vez que, assumi o compromisso de levar a eles o ensino de artes visuais focado numa práxis arteducativa.

Em primeiro momento, conversei com os alunos sobre a “visita monitorada”² à Oficina de Cerâmica Francisco Brennand. Nesta conversa informal comentei sobre a importância de prestar atenção à fala da monitora no momento das explicações sobre Brennand e suas obras, como também refletir acerca das informações que a eles estavam sendo repassadas.

Em segundo momento, ainda em sala de aula, fizemos uma retomada da explicação da monitora, dessa vez numa perspectiva democrática e contra ideológica, pois ela durante sua

¹ O mediador propõe reflexões acerca da arte, ele instiga o leitor, ele aguça as inquietações do leitor com problematizações pertinentes a uma práxis arte educativa.

² Identifico como visita monitorada, pelo fato de o profissional que acompanhou os alunos a visita da oficina de Cerâmica Francisco Brannand apenas repetir um texto decorado.

explicação deixou claro o caráter elitista da arte, pois num dado momento ela fez uma comparação entre artesão “popular” e o ceramista Francisco Brennand, concedendo ao primeiro total desprestígio.

Em terceiro momento, percebi que os alunos precisavam de mais informações acerca da arte, vida e das obras de Brennand, pois para eles o referencial fálico foi o que mais ficou evidente, e no entanto há outros elementos na obra de Brennand que podemos explorar.

Em quarto momento, realizamos uma discussão sobre tudo o que foi aprendido durante a visita à Oficina de Brennand.

Em quinto momento, fizemos a escolha de algumas imagens das cerâmicas de Brennand, e logo após realizamos a leitura de imagens.

Em sexto momento, após a leitura das imagens entreguei aos alunos papel ofício e giz de cera para que cada um realizasse sua ressignificação.

2.2. Colhendo os frutos de um solo semeado

Não é possível uma educação intelectual, formal ou não formal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

Ana Mae Barbosa. 2002

Tomado por um sentimento contra a ideologia dominante e assumindo abertamente uma postura crítica em favor do acesso e da democratização das linguagens da Arte em espaços formais e informais de ensino, que proponho inicialmente um diálogo acerca das relações entre a imagem visual e da citação de Ana Mae Barbosa que abre esta seção.

Não quero com isso dizer que apresento uma receita pronta e acabada para resolver os problemas que a escola enfrenta em relação ao ensino das linguagens das Artes, mas sim como uma alternativa sugerida através das lacunas percebidas durante o processo de ensino de arte.

As lacunas a que me refiro foram percebidas durante uma visita à Oficina de Cerâmica Francisco Brennand, pois não poderia calar diante de tal situação em que a monitora durante sua explanação focava a todo momento a Arte como produção unicamente de uma elite.

Visto essa contextualização, apresentarei o resultado de minha intervenção acerca da experiência vivenciada na Oficina de Cerâmica Francisco Brennand.

O primeiro momento em sala de aula, fizemos uma retomada da explicação da monitora, dessa vez numa perspectiva democrática e contra ideológica, pois ela durante sua explicação deixa claro o caráter elitista da arte, pois em alguns momentos ela fez uma comparação entre artesão “popular” e o ceramista Francisco Brennand, concedendo ao primeiro total desprestígio.

Durante a retomada da explicação da monitora senti necessidade de esclarecer aos alunos acerca da concepção de arte, da vida e das obras de Brennand, pois para eles o referencial fálico foi o que mais ficou evidente, e a obra de Brennand não é apenas isso, e ainda a ideia de que arte é tudo que é bonito e muito caro e os artistas que a produzem são pessoas muito ricas e não sabem usar seu dinheiro, pois o comentário de um aluno sobre Brennand foi o seguinte *“Ah! se eu tivesse esse dinheiro”*.

Para expandir minhas reflexões vejamos estas propostas de ressignificação feitas pelos alunos do 1º ano do ensino médio. Para isso utilizei duas imagens de cerâmica escolhidas pelos alunos para realizar uma leitura de imagem.



Imagem 01



Imagem 02

A ressignificação da Aluna Adrielly Ferreira, foi realizada tendo como ponto de partida imagens de cerâmicas de Francisco Brennand, e ao me deparar com sua produção de

imediatamente lembrei-me da imagem “O Grito” do artista visual norueguês Edvard Munch produzida em 1893.

Na tentativa de explorar elementos nas duas imagens, aponto aqui alguns detalhes, como por exemplo, na ressignificação de Adrielly há duas imagens e um texto escrito que o reproduzo tal como ele é, “A imagem do boneco de boca aberta simboliza espanto e a outra imagem mostra tristeza”. A segunda imagem “O Grito” de Edvard Munch, podemos verificar também o tom de espanto em sua expressão, e ainda podemos dizer que expressa também um momento de desespero existencial, e profunda angústia, ou “tristeza” como cita a aluna Adrielly.

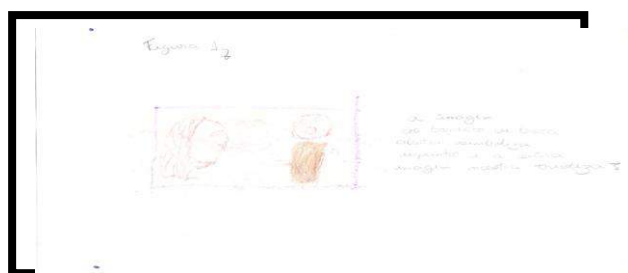


Imagem 03



Imagem 04

Percebo que o diálogo realizado por Adrielly com a obra de arte rompe com a proposta de ideologia dominante, o mesmo rompimento do qual mencionei na seção intitulada “*Semeando o solo para entender a epistemologia da arte*”, pois nela propus um delineamento acerca da Arte/Educação, e cito o caráter contra ideológico assumido pela materialização da Epistemologia da Arte, ou seja, a Abordagem Triangular.

Outro aspecto importante observado foi a elaboração da imagem sem a preocupação do *BELO*, formas e estéticas, numa perspectiva renascentista com a ideia de arte como produção de uma elite e a obra de Brennan rompe como já foi colocado aqui, essa ideia de *BELO* e Adrielly compreendeu bem a proposta do artista visual.

Já a proposta de ressignificação do aluno Hugo Tiburcio das imagens 01 e 02 de Francisco Brennand me remete a obra da também Artista visual pernambucana Ana das Carrancas, pois igualmente a imagem da Artista, à produzida pelo aluno Hugo tem características rústicas, formas simples e primitivas, e ainda o formato dos olhos na ressignificação lembra a homenagem que a Artista imprimiu à sua obra: os “*olhos vazados*”, usado por ela como tributo ao marido “cego”.

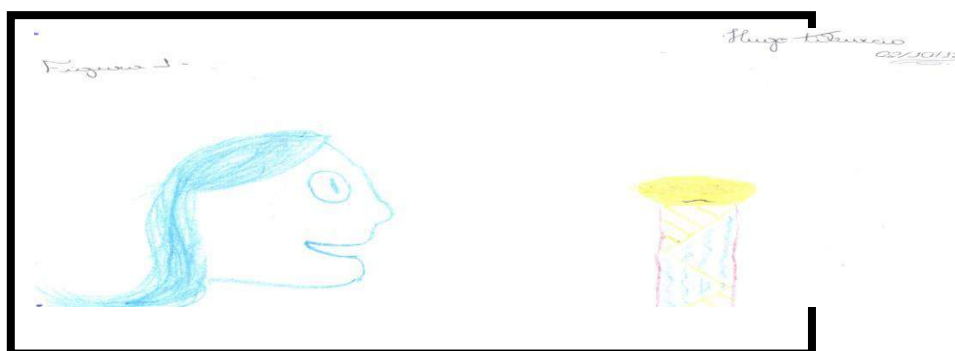


Imagem 05

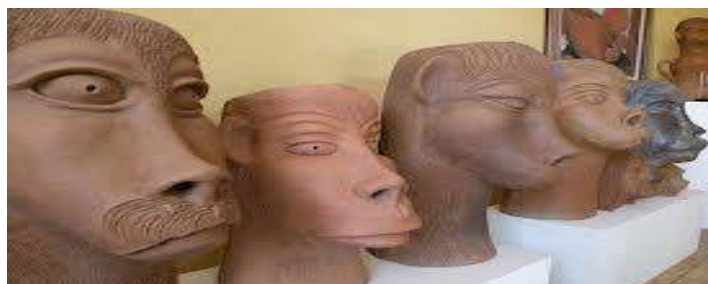


Imagem 06

Relacionar a ressignificação de Hugo Tiburcio, aluno do 1º ano do ensino médio, a obra da Artista Visual Ana das Carrancas, mostra com muita clareza a compreensão da arte num ponto de vista contra a ideologia dominante, que durante varias gerações vem ditando o conceito de arte, como se arte pudesse ter um conceito definido, pronto e acabado.

Esta compreensão de arte é muito importante, pois é justamente deparando-se com este contexto que a escola começa a formar um público para visitar os espaços informais de Arte, os museus, e compreender que podemos também interpretar a Arte em qualquer que seja sua linguagem e independente do meio social em que estejamos inseridos.

Da mesma forma que a aluna Adrielly o aluno Hugo rompe com a ideia de “*BELO*” na Arte, no entanto esse detalhe não descaracteriza a ressignificação dos alunos, vejamos o que

Azevedo (2008, p.340) tem a dizer sobre isso “*o universo da arte exige muito mais de cada um de nós, exige mais do que seus elementos formais, pois a gramática das artes visuais representa uma das muitas possibilidades de leitura da imagem*”.

Nesse sentido, cabe reforçar que quando cito a ideologia dominante como sendo de uma elite tento abrir a discussão da Arte produzida para colonizar mentes e comportamentos, ou seja, para que não se constitua uma interpretação distorcida, entendida como uma aversão a essa arte.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante continuar cuidando do solo...

[...] prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual, artística ou não, na sala de aula de artes, ou no cotidiano, e que torna-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-los para compreender e avaliar todo tipo de imagens, conscientizando-os do que estão aprendendo com essas imagens. Ana Mae Barbosa (1995).

Mesmo sabendo que estas considerações não são finais, tomo-as aqui para finalizar meu trabalho.

Adotando como ponto de partida a epigrafe de Ana Mae Barbosa, gostaria de salientar a importância de continuar este trabalho, pois este momento em que foco em uma das linguagens da arte, artes visual, foi apresentado aos alunos uma possibilidade para refletir sobre o verdadeiro “valor” da arte.

O trabalho em questão mostra como é importante o ensino das linguagens da arte na escola, no entanto vale salientar que como cita Ana Mae na epígrafe desta seção *os alunos devem ser conscientizados do que estão aprendendo com as imagens.*

É a cultura realizada pelo “povo” sendo reconhecida como arte, e não como artesanato. Gostaria de dizer também que quando realizo uma crítica á arte produzida por uma elite é justamente no sentido de alertar o leitor de arte para a possibilidade de essa arte ser imposta, quando interessante seria propor situações que reflitam acerca do que estão aprendendo com as imagens. Com isso, afirmo que não estou fazendo nenhuma apologia a quem quer que seja.

A preocupação com a arte produzida pelo povo, esta aqui neste trabalho e ganha maior evidência para que os alunos compreendam que através da arte podemos construir críticas

acerca da sociedade em que vivemos como também formular nossas próprias reflexões para não sermos manipulados facilmente.

Vale ressaltar ainda, que outro elemento merece destaque, refiro-me ao rompimento com a ideia de “belo” presente nas imagens (ressignificações) 03 e 05, pois através da leitura de imagem foi possível materializar esta quebra.

Além disso, é importante dizer que a obra de Brennand possibilita a aproximação com a cerâmica, que dentro das artes é categorizada como linguagem visual, sendo responsável por colocar o leitor em uma constante reflexão, questionando, buscando respostas para compreender a obra do artista, tornando-o um leitor com capacidade crítica.

Assim, a ressignificação da obra de Francisco Brennand, materializou processos como ler, contextualizar e o fazer artístico, que segundo Azevedo (2009) e Barbosa (1991), são responsáveis pela dialética da imagem, visando a interpretação da obra através do momento cultural, social e histórico.

Referências

AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves. **A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano.** In. BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte / Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

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

AZEVEDO, Fernando Antonio Gonçalves. **Histórias vivas de lutas: o encontro histórico entre Paulo Freire, Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand.** In. ZACCARA, Madalena & PEDROSA, Sebastião (Orgs.). **ARTES VISUAISE SUAS CONEXÕES: panorama de pesquisa.** Recife: EDUFPE, 2010a.

BREDARIOLLI, Rita. **Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte.** In. BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **ABORDAGEM TRIANGULAR no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

- BARBOSA. Ana Mae. **A imagem no ensino de arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA. Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo, 2001.
- BARBOSA. Ana Mae. **Arte/Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA. Ana Mae (Org). **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte / Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **ABORDAGEM TRIANGULAR no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje.** São Paulo: Publifolha, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PILLAR, Analice Dutra (Org). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2001.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

Misael José de Santana

Professor das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão – FAINTVISA. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Pernambuco, Orientador de Monografias do curso de Especialização em Arte/Educação na UNICAP, Mestre em Linguística UFPE, Especialista em Arte/Educação UNICAP, Especialista em Linguística UFPE, Especialista em Metodologia do Ensino em Práticas Pedagógicas UFRPE, Licenciatura em Letras FUNESO/UNESF.

<http://lattes.cnpq.br/7274840941884589>

Do virtual ao realizado no virtual/presencial: pesquisas sobre o Curso de Artes Visuais Licenciatura em EAD/UFES.

Moema Martins Rebouças-UFES

RESUMO:

Apresentar pesquisas realizadas para acompanhar o Curso de Artes Visuais Licenciatura em EAD/UFES que envolveram: as concepções de professor que nortearam/embasaram o currículo, análise dos processos de aprendizagem disponibilizados no Ambiente Virtual (AVA), as mediações nesse ambiente na oferta de uma das disciplinas e o acompanhamento do professor da educação básica aluno desse curso.

Palavras chaves: formação de professor, educação à distância, pesquisa na formação.

A Com a oferta em 2009 do Curso de Artes Visuais Licenciatura na modalidade semi-presencial pela Universidade Federal do Espírito Santo UFES em 22 municípios a falta de professores de Arte para o interior do Estado do Espírito Santo começa a ser solucionada. Junto à Universidade Aberta do Brasil-UAB, este curso destinou para o ingresso no primeiro vestibular metade das vagas aos profissionais que já atuavam na educação básica. Tanto por esse fator, como pela compreensão que a oferta nessa modalidade de ensino, principalmente para um curso de Licenciatura em Artes deveria ser acompanhada por avaliações sistemáticas em todo os seus processos é que propomos e coordenamos quatro pesquisas sobre ele¹.

As pesquisas implicaram desde os estudos do próprio curso: as concepções de professor que nortearam/embasaram o seu currículo, a análise dos processos de aprendizagem disponibilizados no Ambiente Virtual (AVA), como os vídeos tutoriais e as mediações nesse ambiente na oferta de uma das disciplinas. Outra pesquisa que norteou as demais consistiu em acompanhar o processo desse aluno/professor em formação.

Elas foram realizadas em tempos concomitantes, com exceção da etapa de uma delas que tinha como objetivo acompanhar o aluno/professor no curso.

Esta pesquisa num primeiro movimento envolveu os próprios alunos do curso na investigação e os dados quantitativos coletados possibilitaram um mapeamento da docência de Arte no Espírito Santo. As demais etapas da investigação realizada pelo GEPEL, e as outras três pesquisas desenvolvidas por mestrandas e uma doutoranda

¹ Grupo de Pesquisa intitulado GEPEL (Grupo de Pesquisa de Educação e Linguagem-registrado no CNPQ), que possui como interesse investigações que envolvam a docência em Artes.

foram qualitativas e com a mesma base teórica metodológica. Assim, iniciaremos por apresentá-la, mesmo que sinteticamente.

I. Passos metodológicos das investigações ou buscar junto daqueles que sabem o discurso de que são portadores.

A metodologia utilizada nessas pesquisas teve como base os estudos qualitativos de cunho sociossemiótico, o que possibilitou a análise das narrativas como significantes das diversas produções textuais dos sujeitos. Considerou- também o apoio de Bakthin na análise das interações verbais, a partir do conceito de dialogismo, entendido como a relação que se dá entre os discursos e, portanto, entre o eu e o outro, e também no conceito de polifonia considerando a pluralidade de vozes que coexistem e interagem nas práticas discursivas daqueles que habitam um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

I.1. Movimentos investigativos:

Como enunciado acima, as quatro pesquisas sobre o curso envolveram diferentes movimentos investigativos, no quadro abaixo é possível visualizar esses movimentos que o fazer investigativo percorreu, bem como os pesquisadores envolvidos.

PESQUISAS SOBRE O CURSO ARTES VISUAIS LICENCIATURA-EAD		
Moema M. Rebouças(coord).		
Pesquisas	objetivos	pesquisadores
Arte no Espírito Santo: de professores a alunos-Cnpq /UAB.(1)	realizar um <i>Mapeamento e Cartografia das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo.</i>	450 alunos do curso.
A formação do professor de Arte na modalidade Educação a Distância- UAB/UFES	investigar as concepções de professor de Arte que norteiam/embasam o Curso de Artes Visuais.	Vera de Oliveira Simões.
Vídeos tutoriais na educação a distância: as presenças do professor	contribuir para análises e criações de materiais que tenham esta finalidade e compreender se dá a presença do professor nos vídeos tutoriais produzidos no curso.	Luciana Gama
Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância.	compreender o contexto de aprendizagem da disciplina de Cerâmica a partir das interações entre os alunos, professores e tutores presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Soraya Mitsy Hamasaki.
Arte no Espírito Santo: de professores a alunos-Cnpq/UAB.(2)	acompanhar o professor que torna-se aluno do curso de Artes Visuais no processo dessa formação, para conhecer como se dá a articulação dos saberes advindos de sua prática construída no cotidiano com outros saberes da academia.	Flávia Mayer Souza, Juliana Contti Castro, Larissa Fabricio Zanin, Letícia Nassar Mesquita, Maria Nazareth Pirola, Myriam Pestana Oliveira.

II. Mapeamento e Cartografia das Escolas de Educação Básica do Espírito Santo.

Mapear o perfil dos docentes de Arte em nosso estado para conhecer sua escolaridade, sua experiência, os fatores extras e intracurriculares que influenciam em seu fazer docente. Foram envolvidos mais de 450 estudantes, dos 22 Pólos situados nos municípios do curso de Artes Plásticas.

A investigação fez parte da proposta da disciplina *Estágio I* e teve como objetivo central conhecer as escolas de Educação Básica do estado e os professores que ministram a disciplina Arte e/ou Educação Artística. Foi feito um mapeamento das instituições de ensino por município e realizada uma cartografia das mesmas a partir do olhar investigativo do aluno do curso. A coleta de dados ocorreu com os seguintes instrumentos de pesquisa: observação, incluindo fotografias e/ou filmagens, um questionário com 16 (dezesesseis) perguntas e registros em diário de campo. A disponibilidade e o empenho de todos possibilitou o envolvimento de todos os alunos do curso totalizando, 22 municípios pesquisados².

Ao todo foram entrevistados 612 professores, com idade entre 26 e 40 anos, sendo mais de 90% do sexo feminino. Como os dados são muito extensos, destacaremos aqueles que para este artigo consideramos mais relevantes.

Quando a pergunta diz respeito ao regime de trabalho destes professores, cerca de 40% diz ser profissional efetivo e 57% tem vínculo de contratação temporária nos municípios em que atuam. Ou seja, confirmou-se a complementação de carga horária dos docentes com a disciplina de Artes.

Esta é uma prática que ainda persiste em nosso estado, entretanto, no final de 2012 quando os primeiros alunos do curso formaram, puderam se submeter ao concurso de efetivos pois a SEDU. Dos 284 alunos que colaram grau, e entre estes os que se submeteram aos concursos, a aprovação foi de 27 em 9 municípios que lançaram editais para efetivos, 56 aprovados no concurso da SEDU e no estado do Rio de Janeiro, e dois com aprovação no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, o que totalizam 136 aprovações.

² Afonso Cláudio, Alegre, Aracruz, Bom Jesus do Norte, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Conceição da Barra, Domingos Martins, Ecoporanga, Guaçuí, Itapemirim, Iúna, Linhares, Mantenedópolis, Piúma, Pinheiros, Santa Leopoldina, Santa Teresa, São Mateus, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha.

A inserção desses alunos na escola, nos faz acreditar e a valorizar o esforço realizado por todos que investiram e acreditaram nessa modalidade, pois é com essa formação que eles ocupam atualmente as salas de aula das escolas situadas nos municípios do interior do nosso estado.

III. A formação do professor de Arte na modalidade Educação a Distância-UAB/UFES.

O objetivo foi de identificar: as concepções de professor de Arte que norteiam/embasam o Curso de Artes Visuais, modalidade semipresencial, e como elas se manifestam no currículo do curso, nos documentos oficiais que o normalizam, nos discursos e nas práticas propostas pelos professores/formadores.

Para proceder à análise dos discursos, a doutoranda Vera utilizou os fundamentos do teórico Bakhtin o que lhe possibilitou considerar a presença das inúmeras vozes nos diálogos proferidos e em interação nesse ambiente. O que implica que a palavra de um está impregnada pelas do outro, por vozes sociais, conhecimentos de mundo e experiências profissionais que, nesse processo de interação verbal, se tornam, segundo a concepção bakhtiniana, uma produção coletiva de saberes e práticas.

Para identificar as concepções de professor de Arte que embasam o Curso de Artes Visuais Licenciatura, foram pesquisados vários documentos oficiais, entre eles, a doutoranda destaca o projeto do curso (2007,p.25-25), no tópico que se refere à estrutura e organização curricular. Nesse, e em outros escritos, identifica-se a concepção de professor pesquisador, própria do profissional docente que atua refletindo sobre a sua prática. Nessa reflexão embasada na aliança entre a teoria e a prática, por meio da pesquisa, vão sendo construídas novas práxis, no intuito de possibilitar aos estudantes condições de aprendizagens, cuja meta é a arte como conhecimento.

Assim, como o apoio do referencial bakhtiniano de análise, tendo em vista as interações verbais, a construção dos discursos e dos saberes construídos coletivamente em ambiente virtual, Vera apresenta as considerações que a análise das disciplinas (uma de cada eixo em que são distribuídas as 44 disciplinas no currículo) Estágio I, Historia da Arte III e Vídeo permitiram construir.

Comenta que a disciplina *Estágio I* apresenta, em sua trajetória, uma proposta de transformação da prática docente por meio da pesquisa, por envolver os alunos no

mapeamento da docência em Arte do estado. Desde o discurso inicial das professoras, bem como nos discursos e práticas propostos no decorrer da disciplina ela identificou uma concepção de professor de Arte que se aproxima das práticas progressistas em educação. Nelas o professor é caracterizado como reflexivo por refletir sobre a sua prática, para alcançar o “status” de mediador do processo ensino-aprendizagem pautado na interação e no diálogo com os alunos. Assim está na reflexão fundamentada na práxis a possibilidade de um educador se transformar, pois é na vivência e na convivência que ocorre a construção do conhecimento. Tal postura é preconizada pelas teorias educacionais ao tratarem dos requisitos que consideram essenciais nos cursos de formação e no exercício da docência na atualidade.

Nos discursos e práticas que conduzem a disciplina História da Arte III, foram identificadas principalmente duas concepções de professor. Estão ali presentificadas a concepção tradicional e a concepção considerada progressista, denominada crítico-social por José Libâneo (1989).

Contudo, a concepção predominante apontada por Vera foi a de professor tradicional, cujos métodos se baseiam tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, que são apresentados de forma linear e numa progressão lógica, seguindo a metodologia e as estratégias adotadas pela maioria dos professores que ministram as disciplinas que contemplam a História da Arte no curso presencial da UFES. Simulam então no AVA, a partir de meios como as websconferências o espaço da sala de aula do presencial, em que é o professor que assume o lugar do saber.

A concepção progressista ou dialógica identificada está na dialogicidade proposta pela professora por meio de práticas referenciadas em Argan (1992). Tais propostas exigiram dos alunos competência de leitura e compreensão dos conteúdos artísticos e plásticos nas obras estudadas. Essas práticas estão pautadas na contextualização dos fatos, exigindo do sujeito a interação com o contexto estudado, ao mesmo tempo em que lhe dá liberdade de criação e expressão.

Quanto às concepções de professor identificadas nos discursos e práticas que conduziram a disciplina *Vídeo*, desde a apresentação até a sua conclusão, identifica-se a de um professor em busca de parceria. Para a doutoranda está é uma parceria necessária, principalmente por se tratar de uma disciplina de natureza prática que propõe um fazer contextualizado. Para dialogar com ela cita Ferraz e Fusari (1992,p.42) , “A conscientização política ocorre na prática social ampla e concreta do cidadão”. Para tanto, a educação deve assumir “[...] a responsabilidade de dar ao

educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante. Isto implica em que o trabalho pedagógico propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo”(p.42), para assim cumprir o seu papel de transmitir conhecimento acumulado e em produção pela humanidade.

Assim, os documentos que embasam o curso, os discursos dos professores especialistas, dos tutores, dos alunos, ou mesmo dos autores cujas pesquisas serviram de referencia para a condução das disciplinas impregnados de variadas concepções, tecidas a partir dos fios ideológicos que servem de trama às relações sociais. (BAKHTIN, 1979 p.41).

Portanto, esses discursos traduzem às concepções de professor de Arte de cada um dos sujeitos que agiu e interagiu no AVA. Eles se colocaram na cena, no processo de construção de um currículo e de práticas “capazes de fomentar uma real transformação social...”, que envolveu muitos “outros” nesse diálogo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”, numa constante alternância de vozes.

É importante comentar que a nova oferta do curso, já traz as modificações e os ajustes que a avaliação por meio de pesquisas como essa e das participações de todos nesse processo permitiram propor e encaminhar.

III. Vídeos tutoriais na educação a distância: as presenças do professor.

Com a premissa de que o vídeo é um forte material didático para criar vínculos de aproximação entre professores e alunos em um curso EAD, o objetivo da pesquisa de Luciana foi o de contribuir para análises e criações de materiais que tenham esta finalidade e de compreender como se dá a presença do professor nos vídeos tutoriais.

Por tratar-se de um tipo de vídeo que possui características específicas tais como: a curta duração; a utilização de planos mais fechados (devido ao fato de que eles também podem ser vistos em telas pequenas, como celular ou *smartphone* e que, caso o plano seja muito aberto, não permitirá que os detalhes sejam visualmente assimilados); a informalidade na produção, (eles seguem um estilo *homemade*, que prioriza a forma caseira de produção, que é mais natural e muitas vezes menos produzida) se difundiu em larga escala na internet.

Assim como as demais fontes de informações que cercam o nosso cotidiano, o vídeo tutorial está inserido em um contexto múltiplo, que pode seguir as correntezas que levam à destruição da experiência ou pode ser resgatado em modos de fazer

específicos que indiquem outras possibilidades para o seu uso, seja dentro da escola, seja em casa ou na comunidade em que se vive.

No curso de Artes Visuais do Ne@ad/UFES este diálogo com o cotidiano é mantido na medida, por exemplo, em que os próprios alunos trazem vídeos que fazem parte do dia-a-dia deles, como reportagens, comerciais de TV, videoclipes e filmes, para compartilhar nos fóruns em links com os demais alunos, professores, tutores.

Dentro do AVA na qual faz funcionar o curso de Artes Visuais do Ne@ad, foi verificada diversas citações e presenças do vídeo no processo de aprendizagem do curso:

Seguem abaixo alguns trechos retirados de fóruns distribuídos na plataforma e que mostram um pouco da recepção desses vídeos.

Aluno A: Senti falta dos vídeos nestas duas últimas unidades. Eles nos ajudaram bastante. Apesar dos livros serem um bom suporte, nos vídeos aprendemos a "por a mão na massa".

Tutor A: Sabemos que os vídeos ajudam, mas existem muitos alunos (de diversos polos) que não estão lendo o material impresso (que está super detalhado nas propostas de exercício), esperando o vídeo para "copiar". Sabemos que a maioria trabalha (em mais de 2 turnos até), mas também precisam dedicar um tempo às leituras que são parte fundamental da formação acadêmica (ler, compreender e interpretar).

A mestranda aponta que a visualização dos vídeos tutoriais é impulsionada pelo querer desse aluno pois é ele quem busca o assunto desejado e estabelece assim a relação de aprendizagem com o objeto selecionado.

Os vídeos tutoriais analisados na pesquisa e que fazem parte do curso não seguem o modelo colaborativo e de inversão dos sujeitos produtores de conteúdo. Eles refletem a tradicional comunicação professor - aluno. As formações ideológicas do saber reproduzem a postura docente verticalizada e tradicional da sala de aula, na qual o professor se posiciona "de pé" em frente aos alunos, que "sentados", ouvem a aula expositiva que se sucede. Entretanto, a fala é feita para um aluno solitário que está do outro lado da tela, em circunstâncias de tempo e espaço distintas do coletivo espaço de uma sala de aula presencial.

A partir da análise de sete vídeos tutoriais trabalhados nas disciplinas Cor e Laboratório de Tintas, Desenho I e alguns vídeos produzidos por um dos tutores do curso, Luciana considera nos vídeos:

i. simulação da proximidade: nessas produções de vídeo tutorial o professor ou tutor tem a possibilidade "de mandar um pouco de si através do espaço" E se aproximar do aluno no momento da enunciação (do ato).

ii. a simplicidade: são vídeos simples, que seguem as características da produção caseira, estilo *homemade*, e que comprovam a hipótese inicial, ou seja os vídeos tutoriais utilizados no curso de graduação a distância do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Ne@ad da UFES são construídos de maneira que simulem a naturalidade e a proximidade de uma sala de aula presencial, sem ousar ou buscar outras inovações com o vídeo, e sim marcar de forma intensa a presença de um professor em um curso a distância.

iii. diretividade: embora a imagem explique melhor que a narração, o uso do pronome de tratamento pessoal no plural, *vocês*, foi utilizado por todos os três sujeitos, que ora se referiam ao aluno, particularmente no singular, ora falavam para uma sala de aula inteira.

Desse modo, entre o dizer e o dito, obtido por meio de entrevistas e da análise dos vídeos, nas intenções dos professores, obtidas mediante entrevista, a mestrandia detecta o desejo de se produzir um material que possibilite ao aluno visualizar e vivenciar uma experiência necessária e inerente à disciplina.

Nesses vídeos analisados tem-se a presença de um professor que se aproxima do aluno e possibilita a cada visualização do material a sua presença sempre no momento da ação. Para finalizar, lança algumas reflexões: Como trabalhar o conteúdo no vídeo tutorial de forma que se possibilite a pluralidade de vozes e não a repetição da hierarquia da educação tradicional?

IV. Cerâmica: interação e produção de sentido na educação a distância.

O objetivo foi de compreender o contexto de aprendizagem da disciplina de Cerâmica a partir das interações entre os alunos, professores e tutores presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para a análise, foram selecionados os fóruns (Fórum Construir Saberes, Fórum Tira Dúvidas e Fórum de Tutores) dessa disciplina e as postagens de alunos dos Pólos de Aracruz e de Santa Tereza.

Nas considerações é apontado que o ambiente virtual não deve ser caracterizado de forma autônoma, pois apesar de constatar que os aparatos tecnológicos, como a internet e o computador, entre outros, ressignificam os processos de comunicação delineando modos singulares de produção e consumo de informações, estes suportes (computador, internet) são empregados em função de seu uso social, o que propicia uma nova significação nas interações entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

No caso da EAD, existe o espaço real, que é o local dos encontros dos alunos nos Pólos; e o espaço virtual, que é o AVA.

Conclui que é no ambiente virtual que ocorre a construção de conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo sem a mediação da relação presencial. Portanto, são as narrativas, ou modos de se manifestar ali como presenças virtuais que atuam nessa construção de conhecimento. É ali que os papéis apesar de definidos (professor/aluno, aluno/tutor), são rearticulados pelas ações desempenhadas pois cada um se manifesta, e nesse fazer se constitui ali. Como exemplo quero destacar um dos tópicos de um fórum analisado o de “Ceramistas do Espírito Santo”. Uma das tutoras da disciplina ao postar o enunciado abaixo assume a posição de professora e provoca o aluno a participar:

Ceramistas do Espírito Santo

Tutora:

Você conhece os artistas que trabalham cerâmica no Espírito Santo? Como é o trabalho dessas pessoas? Suas propostas são realmente "objetos sensíveis", de Arte, ou a técnica faz com que a produção em série dê um tom de artesanato aos trabalhos?

Vamos compartilhar as nossas "descobertas"?

Este tópico promoveu discussões pertinentes ao conhecimento destes alunos sobre cerâmica, sobre os processos de criação, sobre a história da cerâmica e de alguns ceramistas, dentre outros temas. Responderam a esta postagem citando exemplos de ceramistas do seu município, como o exemplo de Dona Antonia Alves dos Santos, uma senhora, que reside em São Mateus e fabrica peças utilitárias. Essa aluna, ao pesquisar sobre uma ceramista de seu município, a partir de seu contexto, constrói o seu conhecimento e o lança aos demais, correlacionando teoria e prática. Outra aluna em resposta a essa postagem faz uma reflexão sobre a diferença entre objeto artístico e artesanato.

Portanto, há competências para que este papel de mediador seja realizado de forma eficaz, pois, tendo o ambiente virtual como elemento mediador deste processo de ensino e aprendizagem, o sujeito que assume o papel de professor deve proporcionar um ambiente rico e diversificado de informações relacionadas ao conteúdo proposto possibilitando a socialização e a troca de informações.

Desse modo, o conhecimento se dá de forma colaborativa, descentralizando o papel do professor e rearticulando-o junto a outros sujeitos participantes desse processo.

No caso da disciplina Cerâmica há uma provocação e uma intencionalidade para que o aluno investigue o seu entorno, desde a materialidade presente nele, como as

pesquisas sobre as argilas em suas regiões o que envolveu a recolha, experiências e categorização delas até a busca por ceramistas em seus municípios. Essa é um ênfase que inter-relaciona vários saberes de distintos sujeitos (os locais, aos regionais, aos nacionais) e possibilita a valorização do próprio contexto em que esses alunos vivem.

V. Arte no Espírito Santo: de professores a alunos

Essa pesquisa teve como objetivo o acompanhamento do professor que torna-se aluno do curso de Artes Visuais no processo mesmo dessa formação, para adentrar e conhecer como se dá a articulação dos saberes advindos de uma prática construída no cotidiano das salas de aula, em confronto com outros saberes

Como processo metodológico para acompanhamento desse aluno/professor realizamos um recorte a partir das disciplinas *Estágio II* e *Trabalho de Graduação I*. Com essas disciplinas foi possível conhecer como esse aluno se apropriou dos conteúdos e metodologias da Arte e os relacionou com os significados coletivos compartilhados socialmente. Tomamos assim para estudo os planejamentos e as propostas educativas em projetos específicos de intervenção na escola como de uma oficina inter e transdisciplinar proposta na disciplina *Estágio II*, e nos projetos que apresentou em *Trabalho de Graduação I*.

Se no estágio foi possível repensar a escola, deslocando-o de seu próprio papel de professor regente e de seu espaço rotineiro de docente no interior de uma sala de aula, para pensar e refletir na escola como um todo. A segunda foi o momento do curso em que após todas as etapas, dos quatro estágios realizados e das práticas de ensino o que incluiu vários deslocamentos, a possibilidade de repensar e articular todos os seus conhecimentos para elaborar uma proposta para a educação da arte que é autoral, como a que consistiu o seu projeto de monografia.

Escolhemos alguns dados dessa pesquisa para apresentá-los aqui obtidos a partir do mapeamento dos projetos da disciplina *Trabalho de Graduação I*.

O mapeamento foi realizado a partir de 186 projetos de TG1, pertencentes a professores/alunos de 18 *Pólos de Formação*³. Para a sistematização dos dados, consideramos o objeto da pesquisa, quem são os sujeitos, quais práticas contemplam e os pressupostos teóricos/metodológicos utilizados.

³ Afonso Claudio, Alegre, Aracruz, Bom Jesus, Cachoeiro de Itapemirim, Conceição da Barra, Domingos Martins, Ecoporanga, Linhares, Iúna, Itapemirim, Mantenópolis, Nova Venécia, Pinheiros, São Mateus, Vargem Alta e Nova Venécia.

As práticas são as que envolvem os estudos das poéticas e os processos de criação e nelas estão envolvidos artistas e artesãos, portanto, abarcam um contexto exterior à escola, ou ainda ocorrem em seu interior e envolvem as crianças e adolescentes. Elas ainda podem ser divididas em práticas inclusivas, por considerarem e atenderem as políticas de inclusão na escola e as contribuições da arte nesse processo. Em práticas de formação do educador, pois contemplam a formação do docente, e buscam investigar quem é esse professor de arte e como ele se constitui como tal. Finalmente, as práticas da educação da arte, em que estão os projetos que envolvem as metodologias da educação da arte.

Os projetos concentram-se em duas grandes áreas, a dos estudos antropológicos/culturais, com 46 projetos e os que incluem a Educação Infantil com 44. Esta escolha se justifica pelo fato de um grande número desses professores/alunos terem desenvolvido a sua docência na educação infantil. Embora o eixo norteador do currículo do curso não seja dos estudos antropológicos (culturais e multiculturais) como a do curso de Artes Visuais Licenciatura ofertado pela UFG, acreditamos que essa ênfase se deve às reflexões sobre as práticas cotidianas e o olhar investigativo ao seu entorno. Tais práticas nortearam várias disciplinas do curso, e também os seminários interdisciplinares que ocorriam a cada oferta de módulo. Eles promoveram e envolveram as comunidades em que estão localizados os *Pólos*, e estes com as escolas.

As provocações durante o curso para que considerassem os estágios como oportunidades de refletir sobre as práticas educativas e as escolas como campo de pesquisa parecem que deram certo, no que tange aos projetos contidos neste mapeamento. Os alunos/professores, ao voltarem para seu entorno, compreenderam que a Arte está imersa na cultura e que, motivados, podem abandonar as regularidades seguras das ações programadas e aventurarem-se em investigações que, ao mesmo tempo que os constituem, constroem conhecimento. O mérito está na adoção da pesquisa como fundamento da configuração dos estágios, e a presença da investigação como opção pedagógica nas disciplinas pertencentes aos demais fundamentos teóricos e metodológicos propostos. Advogamos que somente pela pesquisa é possível ressignificar as práticas e construir conhecimento a respeito das Artes:

Como diz uma aluna:

A escola por muito tempo foi limitada a ser um ambiente em que os professores transmitiam conhecimentos e os alunos assimilavam. O conhecimento era visto como

produto sendo enfatizado, portanto os resultados e não o processo pelo qual o aluno aprenderia. Além disso, não havia nenhuma articulação entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

O mapeamento apresenta uma outra configuração de prática docente com projetos pertencentes a sujeitos inventores, questionadores, que podem propor práticas ressignificadas, pois inclui nelas o mundo enquanto significante. Como aponta Landowski (2009) esse é o sujeito crítico. Se ele foi capaz de discursivizá-las pode ser capaz de praticá-las, essa é a nossa torcida!

Referencias

ARGAN,G.(1992).**Guia de História da Arte**. Tradução de M. F. G de Azevedo. Lisboa. Ed.Estampa,p.37.

BAKHTIN,M.(1979).**Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.p.41.

FUSARI, M;FERRAZ, M.H.(1992). **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez.

GAMA, L. (2012). **Vídeos tutoriais na educação a distância**: as presenças do professor. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

HAMASAKI,S.M.P.(2012). **Cerâmica**: interação e produção de sentido na educação a distância. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

LANDOWSKI, E. **Interacciones arriesgadas**. Tradução de Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.

LIBÂNEO,J.C.(1989).**Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.8.ed.São Paulo :Loyola.

SIMÕES, V.L.O.(2013). **A formação do professor de Arte na modalidade Educação a Distância- UAB/UFES**. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória

TITULO DE LA PROPUESTA:

“Los modelos de enseñanza de las artes visuales: Mi práctica en práctica”.

Autor: **Dra. Patricia Raquimán O.**

RESUMEN

Existen preguntas esenciales para algunos núcleos problemáticos, que día a día enfrentan los profesores que se desempeñan en el sector de aprendizaje de las Artes Visuales, y que tienen que ver con la manera mediante la cual el ejercicio profesional se vincula con la realidad educativa en la que se está inserto.

El medio cultural que rodea el quehacer docente del profesor de Artes Visuales se encuentra determinado, en gran medida, no sólo por una tradición visual precedente, sino también por fenómenos actuales, en relación a la producción artística, cuyo dinamismo se encuentra con una continua formulación y re-formulación.

La presente investigación intenta dilucidar qué modelos se utilizan para impartir el sector de aprendizaje denominado Artes Visuales. En la búsqueda de referentes se ha llegado a la reconstrucción de seis modelos que sirven como base en la cualificación de las prácticas que ejercen los profesores de ésta área de aprendizaje.

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS

Considerando que en la práctica docente, resulta determinante el enfoque y conocimiento que los profesores tengan en relación a su ejercicio profesional y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, especialmente porque ello será determinante para la construcción de una comprensión sólida respecto a los modos de producción artística más actuales.

La generación de un conocimiento artístico de baja calidad proviene muchas veces de un aprendizaje deficitario (Efland, 2004, p.151). Resulta imprescindible penetrar en el significado expansivo de los conceptos críticos, no focalizando en contenidos inamovibles y fijos, que puedan resultar en esquemas cognitivos ingenuos o superficiales (Efland, 2004, p.155).

Por este motivo se ha evidenciado la necesidad de construir una argumentación, que permita acercarse a la reflexión en la formación de los futuros profesores que se desempeñarán en el área de las Artes Visuales, a su vez de las prácticas que llevan a cabo día a día en las aulas.

El planteamiento del proyecto se vincula con algunas preguntas que se relacionan con la práctica docente que los alumnos recién egresados de la carrera de Licenciatura y Pedagogía en Educación y Pedagogía en Artes Visuales ejercen en su Práctica Profesional: ¿Desarrollan conscientemente prácticas docentes en el contexto escolar vinculadas a modelos globales de enseñanza de las artes visuales?, ¿Cómo se pueden relacionar aspectos relevantes de modelos de aprendizaje con enfoques propios de la enseñanza de las artes? La respuesta a estas interrogantes nos permitirá evidenciar en

qué medida las prácticas profesionales se relacionan con modelos de enseñanza de las Artes Visuales.

SEIS MODELOS

Los modelos de enseñanza de las Artes Visuales que se presentan son el resultado de una investigación teórica, los cuales, en su composición comprenden diversas propuestas de diferentes autores especializados. Para la reconstrucción se han considerados teóricos de la Educación Artística como son: Marín (1997), Eisner (2004), Efland (2002, 2003) Belder (en Acaso, 2011) y Agirre (2005).

En el primer modelo denominado **Taller del artista**, la concepción fundamental de este modelo considera que la producción de obras artísticas se debe realizar con un alto nivel de excelencia, basándose para ello en las habilidades y conocimientos determinados por una tradición que se transmite desde la visión de un artista altamente competente, sensible y creativo. Esta concepción se encuentra determinada especialmente por las condiciones culturales producidas a partir de la conciencia autoral presente a partir del Renacimiento y los posteriores estilos que se desarrollan durante la época moderna.

El modelo de creación señalado se encuentra basado en las conceptualizaciones del taller del artista de Marín (1997), enseñanza del arte basada en las disciplinas (DBAE, Eisner, 2004), taller del artista de Belder (en Acaso, 2011) y la definición de arte como saber de Agirre (2005). Se podría pensar que todos estos modelos poseen como denominador común pensar en una cierta pureza de la obra de arte que se liga directamente con el talento del artista creador, quien, al establecer un permanente contacto con el aprendiz o discípulo, posibilita la generación de las habilidades y aptitudes propias de este enfoque.

El segundo modelo, se denomina **Academia de Bellas Artes**, este modelo surge de la combinación o relación por características similares de los modelos de: la academia de Bellas Artes de Marín (1997), el modelo de las escuelas institucionalizadas de artistas y de las academias de arte propuesto por Belder (en Acaso 2011). Estas propuestas se contextualizan en el periodo histórico del siglo XVII, bajo el bastión metafórico del surgimiento de la edad de la razón, que sienta sus raíces en el Renacimiento donde las ciencias comienzan a cruzarse con el absolutismo político y posteriormente con el parlamentarismo, ambos sistemas que consideran al arte como un medio efectivo para promover las nuevas ideas, tal como en siglos atrás, lo considerara la iglesia católica, por ejemplo en la contrareforma.

Con respecto a los inicios de la academia de bellas artes Arthur D. Efland (2002) señala que, “la Academia estaba encargada de transmitir los principios del arte a sus miembros por medio de conferencias y lecciones impartidas a los estudiantes a través de dibujos tomados del natural” (p. 64). Gran importancia se concedía a los contenidos sobre perspectiva, geometría, anatomía y al análisis de pinturas desde la óptica de categorías tales como; la invención, la proporción, el color, la expresión y la composición (Efland, 2002). Esta progresión curricular constituye la esencia del método academicista de la enseñanza de las artes desde finales del siglo XVII hasta finales del siglo XIX.

Por lo tanto, la conformación de las academias de arte instruyen artistas para que sea capaces de instalar por medio de conocimientos disciplinares heredados del renacimiento, obras visuales que enaltecen por su grado de factura mimética, los referentes republicanos del nuevo orden social democrático que comienza a desarrollarse en Europa.

El tercer modelo, denominado **Bauhaus**, está presenta en la experimentación bauhausiana de Marin (1997), la resolución creativa de problemas y la educación artística como preparación para el mundo laboral de Eisner (2004), y por último, las escuela modernas (modelo Alemán Bauhaus y Ruso) planteadas por Belver (en Acaso, 2011). Estas miradas nacen en el contexto post revolución industrial, se concibe el arte desde una mirada focalizada en la producción en serie, su objetivo es la formación de trabajadores que diseñen nuevos productos con una función utilitaria o respondiendo a tendencias políticas de la época, perdiendo fuerza la identidad de artista creador (Belver, 2011). En Alemania su manifestación máxima es la Bauhaus, siglo XIX, se produce una combinación e integración entre las Bellas Artes y el Arte aplicado principalmente ligado a la industria, su objetivo principal era abordar problemas de trascendencia social con métodos técnicamente eficaces y una estética satisfactoria (Eisner, 2004).

La formación de los artistas se basó en principios arquitectónicos, escultóricos y pictóricos con primacía en el diseño. El rol del artista se fusionó con el del artesano, por ende la formación en técnicas industriales de corte artesanal fue fundamental en la Bauhaus. En el caso de la Unión Soviética (Belver, 2011), se desarrolla esta misma mirada integrando lo artístico con lo social, se fusionaron academias de Bellas Artes con las escuelas de artes y oficios. Se realizaron reformas pedagógicas que tuvieron como eje la creación artística basada en la ciencia y la técnica.

Se parte del principio que las Artes Visuales son esencialmente un lenguaje, cuyo vocabulario está compuesto por elementos gráficos abstractos básicos: punto, línea, plano, textura y color. El dibujo, la pintura y la escultura ya no tienen porqué estar pendientes de imitar la realidad, sino más bien de concentrarse en su propia realidad expresiva. Se desarrolla en un contexto de escolarización formal, previa e independiente de la práctica profesional y su foco estará en el desarrollo de la expresividad a través de formas, líneas, textura y colores.

El cuarto modelo denominado **Expresión y creación personal**, se compone de los siguientes modelos de enseñanza de las Artes Visuales; modelo de expresión personal creativa (Eisner, 2004), modelo desarrollo del genio y la capacidad creadora (Marín, 1997) y el arte como expresión (Agirre 2005). Los elementos comunes a estos modelos que a su vez se articulan como nucleares son la expresión de impulsos personales a través de las Artes Visuales estimulando el proceso la producción creativa y prescindiendo de directrices que se desprendan de la formación tradicional o de estructuras formales.

Los componentes que dan sentido a este modelo son las diferentes manifestaciones visuales que se desarrollaron en el contexto de los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo XX, las cuales tomaron distancia de aquellas tendencias que fundamentan su hacer en el dominio de la técnica y la racionalidad, considerando que dichos fundamentos son un reflejo de la

sociedad que se atenta a sí misma por medio de sus avances tecnológicos y estructuras inhumanizantes. Tal extremo genera una contraparte la cual es la expresión espontánea, sensible e individualizada, negadas o menospreciadas por la racionalidad.

También adquieren importancia los hallazgos de una presencia hasta ese momento silenciosa en el imaginario artístico visual que se constituye como estímulo generado a partir de los nuevos movimientos expresionistas y reconstruccionistas de la segunda guerra mundial en Europa y Estados Unidos como lo fueron las reproducciones visuales infantiles y de los enfermos mentales así como también la concepción teórica que plantea la importancia del arte como medio para el desarrollo de la creatividad, planteado y promovido por Lowenfeld en la década del '50. Estos nuevos referentes incitan el desarrollo de una educación artística que se distancie de los márgenes y normas disciplinares de las Bellas Artes forjadas por la academia, para otorgar licencia a la expresión espontánea, donde la imaginación es equivalente a una corporalidad que habita bajo la nutrición de la creatividad y el hálito de la propia individualidad expresada.

El quinto modelo denominado **Desarrollo cognitivo y su aplicación en el currículum**, se configura en las artes y el desarrollo cognitivo, esta concepción destaca como la educación artística puede contribuir al desarrollo de formas de pensamiento. Los modelos de referencias son las artes y el desarrollo cognitivo; el uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar y por último, la integración de las artes en el currículum de Eisner (2004)

Generalmente se argumenta que las artes tienen poco que ver con las formas complejas del pensamiento, se relacionan éstas al sentimiento y la manualidad. Sin embargo, en las posibles acciones a desarrollar se establecen modos complejos del pensamiento cognitivo (Eisner, 2004). Algunas de las características que implica una actividad artística contempla el desarrollo cognitivo, por ejemplo cuando se le pide a los estudiantes que conceptualicen sus propios objetivos en relación a la forma artística que trabajaran, ésta acción invita a los estudiantes a contemplar su trabajo y reflexionar sobre él, estableciendo una perspectiva metacognitiva en los procesos expresivos. A su vez está el uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar, se establece que cuantos más cursos de arte realizan los niños y adolescentes, mejor será su rendimiento escolar (Eisner, 2004).

El sexto modelo **Educación artística posmoderna**, el enfoque que considera éste modelo se desarrolla especialmente a partir de la reconsideración del relato de progreso establecido por la Modernidad. El replanteamiento acerca de los límites del enfoque moderno trae consigo la incertidumbre acerca incluso de los significados que en última instancia el estructuralismo trató de articular como sistema de univocidad semántica de la modernidad tardía (Agirre, 2005). Para ello el sistema cultural posmoderno propone situarse en posiciones críticas que toman en cuenta las identidades, temas y situaciones de vida de las minorías raciales, sexuales y de género. Para ello se hace necesario establecer análisis que pueden incluir concepciones que tomen en cuenta la diferencia y la alteridad como metodologías de análisis (teorías multiculturales, concepciones feministas, etc) (Acaso, 2011).

Este modelo se basa en tres autores: el modelo de cultura visual de Eisner (2004), el modelo de educación artística posmoderna de Belder (en Acaso, 2011), el arte como sistema cultural y como experiencia estética contingente de Agirre (2005). Cabe destacar que el modelo de Belder (en Acaso, 2011) posee un importante base argumentativa en el enfoque de Efland et al. (2002). Los planteamientos de éstos autores coinciden en la importancia de la posición crítica en relación a las manifestaciones de cultura visual contemporánea, entendiendo como tal la producción de imágenes en diferentes formatos, medios y contextos, estableciendo funciones y sentidos múltiples y polisémicos.

La metodología de enseñanza de este modelo posee una particular complejidad, ya que el conocimiento y práctica generados bajo su alero se enfocan justamente en cuestionar las categorías, tradiciones, enfoques, temáticas y concepciones epistemológicas presentes a lo largo de la modernidad. El tema de la educación artística actual, da paso a métodos que consideren el mayor pluralismo cultural y dejar los métodos modernos de la enseñanza del arte. Para considerar un currículum que esté iluminado en el posmodernismo se debe considerar: el arte como una producción cultural; presentar los minirelatos de varias personas o grupos marginados que apoyen la idea de que las obras de arte tienen múltiple codificación y por último, el valor estaría en mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural (Efland, 2003).

Un instrumento para descubrir.

Esta investigación ha tenido como objetivo develar los modelos de enseñanza de las artes visuales que los alumnos utilizan en sus prácticas pedagógicas. Para ello se ha construido un instrumento que identifique los modelos antes señalados, considerando las aproximaciones teóricas de cada uno de ellos.

Para la construcción del instrumento, se han considerado los modelos de enseñanza de las artes visuales, los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios de la propuesta curricular chilena para la enseñanza de las artes visuales. Se construyó una encuesta con 6 alternativas para elegir, que representan a cada modelo reconstruido en el marco conceptual y 16 situaciones de aprendizajes, éstas situaciones de aprendizaje permiten a los participantes elegir una opción y así identificar las tendencias de los profesores en formación que contestan el instrumento.

A continuación se desarrolla una situación que ejemplifica como se desarrolla cada ítem del instrumento:

Situación 1:

Si planificas que tus alumnos diseñen y elaboren proyectos que les permitan explorar las características visuales del entorno natural, les pides:

- A. ____ Desarrollar un proyecto grupal para diseñar un objeto funcional, considerando elementos de la naturaleza que puedan ser aplicados en la inspiración de sus formas, las aplicaciones ornamentales y la propuesta cromática.

- B. ____ Representar a partir de la técnica del claroscuro una fotografía de un paisaje chileno.
- C. ____ Realizar registros audiovisuales de paisajes presentes en diversos contextos, analizando sus modificaciones en función de aspectos culturales, espirituales, estéticos, económicos, históricos, etc.
- D. ____ Utilizar la temática del paisaje natural, promoviendo el aprendizaje de la monocopia (grabado) como técnica de generación de imágenes.
- E. ____ Aplicar la técnica de la perspectiva lineal mediante un croquis. Para realizar este ejercicio los alumnos deben observar diferentes espacios del patio del colegio.
- F. ____ Reflexionar en torno a sus sentimientos con respecto a la naturaleza, para luego construir un diaporama (usando fotografías y música) que permita reflejar dicho sentir.

Es interesante destacar que cuando los participantes contestan el instrumento ven reflejadas sus propias prácticas en él, estableciendo similitudes y diferencias. En algunos casos hay profesores que no tienen una tendencia clara y eligen indistintamente opciones que están emarcadas en cada uno de los modelos.

El aporte entregado por esta investigación va en directa relación con el desarrollo de un diagnóstico detallado de los modelos que poseen profesores de artes visuales en formación, en lo que respecta a la enseñanza de las Artes Visuales en sus prácticas profesionales. Este diagnóstico permite identificar los modelos preponderantes y proyectar futuras propuestas curriculares que permita una actualización en la formación de futuros profesores del área. A partir de la primera revisión bibliográfica realizada se ha identificado la falta de investigación al respecto, sobre todo a nivel nacional, proyectándose un aporte en la formación de profesores de Artes Visuales en Chile.

Por otra parte la búsqueda de marcos conceptuales contemporáneos ha permitido la actualización de modelos de referencias presentes en la enseñanza de las Artes Visuales, principalmente para permitir un diálogo con las nuevas tendencias y límites de las expresiones artísticas y la formación de profesores en el área.

BIBLIOGRAFÍA:

- Acaso, M.; Belver, M.; Nuere, S.; Moreno, M.; Antúnez, N.; Ávila, N. (2011). *Didáctica de las Artes y la cultura visual*. Akal: Madrid.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Brea, J. L. (2004). *El tercer Umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: CENDEAC, ADHOC serie Ensayo.
- Eisner., E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós: Barcelona.
- Efland, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós: Barcelona.
- Efland, A. ; Freedman, K; Stuhr, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Paidós: España.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Octaedro: Barcelona.

- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo: México.
- Harvey, D. (2008, 2ª ed.). *La condición de la Posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Juanola, R.; Calbó, M. (2004) *Hacia modelos globales en educación artística*. Publicado en: Calaf, R. & Fontal, O. (coords). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Ed. TREA: Oviedo.
- Marín, R. (1997) *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea*. En: *Arte, individuo y sociedad*, nº9. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense, Madrid 1997.
- Marín, R. (2011) *Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas*. En: *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.3, p. 271-285, set. /dez. 2011.

MESA - PONTES MEDIADAS: ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Eixo temático: Mediação Cultural: Pontes no Pós-Mundo

RESUMO

A mesa discute questões sobre a mediação em espaços da educação formal e não formal, evidenciando a estética relacional como envolvimento e aproximação do público integrado em ações que envolveram o cortejo cultural de uma escola municipal de Belém do Pará, a ação educativa do IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia no Espaço Cultural Casa das 11 Janelas e Museu da UFPA e as experiências de estágio supervisionado de ensino no curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Dentro destes aspectos é relevante perceber como o processo mediado nos respectivos campos de trabalho se apropriaram do contexto cultural, da linguagem das redes sociais e da formação do professor de Artes Visuais, respectivamente, como canais de integração entre escola-comunidade, escola-arte contemporânea, e escola-universidade, transformando a esfera íntima em esfera coletiva. O conceito de mediação discutido por Lamizet (1999), aliado a estética relacional de Bourriaud (2009), à ideia de sentimento de ligação empregado por Maffesoli (1995, 2003), e as questões curriculares discutidas por Moreira; Silva (1995) e Coraza (1997), dentre outros autores, fundamentam e formam o *corpus* teórico que ancora esta mesa.

Proposta de Mesa - Políticas Educacionais: Rumos

Professora Dra Suselaine Serejo Martinelli

Licenciatura em Dança

Instituto Federal de Brasília

RESUMO:

A criação do Curso de Segunda Licenciatura em Dança, do Instituto Federal de Brasília partiu do Programa Emergencial de oferta de uma Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica Pública, que possibilita uma segunda formação aos profissionais em exercício que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial. Como o Instituto Federal de Brasília já possuía uma Licenciatura em Dança, com duração de 4 anos, aproveitou a experiência do primeiro curso para elaborar o Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Dança, para ser cursado em um ou dois anos. Além de atuar na capacitação em Dança para professores que já atuam na Rede Pública de Ensino, a idéia evoluiu a ampliação do mercado de trabalho para os licenciandos que futuramente irão se formar na primeira licenciatura. Assim, os estudantes/professores da Rede Pública de Ensino podem receber nossos estudantes que egressam da sua primeira graduação e, em sua grande maioria, não conhecem a realidade das escolas públicas. A crença é a de que tanto quem já atua com a dança nas escolas quanto quem poderá vir a atuar será beneficiado por esta formação.

Palavras-chave: Dança, Licenciatura, Segunda Licenciatura.

INTRODUÇÃO:

O Parecer CNE/CP nº 8/2008, dá as diretrizes para o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica Pública, proposto pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e instituições públicas de Educação Superior. Esse programa possibilita a oferta de uma segunda licenciatura aos profissionais em exercício que, embora já licenciados, atuem em área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial.

No ano de 2010, o Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, instância colegiada que dá cumprimento à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Distrito Federal, realizou um diagnóstico que apontava a necessidade de oferta da segunda licenciatura porque, além de detectarem situações onde os

profissionais atuavam em áreas e disciplinas distintas de sua formação, encontraram em seu quadro professores cuja habilitação havia sido realizada em regime de Licenciatura Curta ou Magistério de Ensino Médio.

A segunda licenciatura, nesse caso, além de contribuir para a adequação dos docentes aos conteúdos por eles ministrados, representa um investimento na carreira desses profissionais, que passariam a integrar a Classe A do Plano Especial de Cargos da Carreira de Magistério Público do Distrito Federal, composta pelos professores com licenciatura plena.

O Decreto nº 6.755 de janeiro de 2009 estabelece uma política nacional de formação constituindo pacto de colaboração, com fomento técnico e financeiro por parte do Governo Federal aos entes federativos, além de ações de formação estabelecidas por programas federais que comprovadamente, contribuem para a formação dos profissionais docentes e para a elevação da qualidade educacional brasileira. O Instituto Federal de Brasília é uma das instituições parceiras da SEDF, tendo como uma de suas responsabilidades a oferta dos cursos de Licenciatura apontados como necessários no Planejamento Estratégico do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente. Complementando a parceria, a CAPES ficou responsável pelo financiamento dos cursos ofertados.

O curso de Licenciatura em Dança foi apontado como um dos cursos necessários à complementação de formação dos professores da Rede Pública do DF, em especial para aqueles que atuam no ensino de Artes e Educação Física. Muitos desses profissionais já realizam atividades de Dança nas escolas onde atuam, sem a devida formação na área. Após a oferta bem sucedida de três semestres do Curso de Licenciatura em Dança do IFB, foi realizado um convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Reuniões envolvendo gestores e docentes das duas instituições deram início ao processo de elaboração de um projeto de curso de Segunda Licenciatura.

Com base no Projeto Pedagógico de Curso da primeira licenciatura, uma comissão de professores designados para formatar a nova oferta, concretizou a elaboração de um PPC. Para essa empreitada, o aprendizado com a experiência do primeiro curso permitiu uma reestruturação do projeto anterior e a adaptação para a nova modalidade e público alvo do segundo curso.

A capacitação de professores que já atuam na Rede Pública de Ensino é uma oportunidade de destacar a Dança como componente curricular da Educação Básica, fomentando a ampliação do mercado de trabalho para os licenciandos que futuramente irão se formar na primeira licenciatura.

UMA SEGUNDA LICENCIATURA EM DANÇA...

O Curso de Segunda Licenciatura em Dança do IFB está fundamentado principalmente na deliberação do Decreto Nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Os incisos XI e XII do Artigo 2º do citado Decreto afirmam que são princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais;

A oferta do curso pelo Instituto Federal de Brasília se apóia no artigo 8º do mesmo Decreto, onde se delibera que:

Art. 8º - O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

Além disso, os cursos de Licenciatura em Dança em suas diversas modalidades surgem em um momento oportuno no contexto educacional do Centro Oeste. A crescente demanda por profissionais qualificados possuidores de conhecimento técnico, artístico, pedagógico, com senso crítico desenvolvido e de comprovada experiência em sua área de atuação é consequência imediata de um mercado em constante expansão no Brasil. É demasiadamente sentida em nossa região, a ausência de profissionais habilitados para o ensino da dança, no âmbito da educação básica. Esta realidade não afeta somente a formação integral do cidadão, mas causa também enormes prejuízos na realização estética dos projetos artísticos da área.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, consolidou um novo sentido para as Artes no bojo da educação, sendo entendidas como vivência de um

processo que produz conhecimento e saber. Esse documento preconiza que o ensino da arte seja parte essencial dos princípios e fins da Educação Nacional e estabelece a sua obrigatoriedade como componente curricular nos diversos níveis da Educação Básica. Na verdade, desde a LDB 5.692 (1971) a, então, educação artística foi constituída como componente curricular obrigatória, mas sua prática escolar, de um modo geral, era realizada de modo polivalente, no sentido de que não havia um estudo específico de cada poética artística. A partir da década de 1980 houve um movimento mais articulado por parte de arte-educadores para o reconhecimento da arte como uma disciplina fundamental para a formação do cidadão. Esse esforço rendeu frutos, desembocando no sancionamento da LDB 9.394, em 1996. Ressalta-se que a Dança, doravante, ganhara status como poética singular, independente e de conhecimento autônomo dentro das artes, pois até então, as práticas escolares, nesse campo, eram relativamente escassas, usualmente atreladas ao Teatro ou à Educação Física. Reforçando essa nova condição, os PCNs para o Ensino Fundamental e Médio (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) reconheceram e enfatizaram a importância da Dança na formação integral do indivíduo, sistematizando as habilidades e as competências necessárias para o ensino dessa arte e formulando diretrizes específicas norteadoras para a aprendizagem dessa disciplina.

Essa ação governamental gerou um mercado de trabalho para profissionais da Dança e em resposta a esta demanda, nota-se que ações vêm sendo adotadas em uma tentativa de suprir essa carência. A criação do Curso de Segunda Licenciatura em Dança apoiou-se também no crescimento paulatino do número de cursos superiores de Dança no Brasil que, entre 2006 e 2009, foi da ordem de 37%. Na esfera do Ensino Público Federal, esse crescimento foi ainda maior, tendo triplicado o número de instituições que ofertavam graduação em Dança entre seus cursos superiores (ver Tabela 1).

	2006	2009	%
Instituições Particulares	10	10	-
Instituições Estaduais	4	4	-
Instituições Federais	3	9	300
Total de Instituições ofertantes	17	23	35,3
Total de Cursos ofertados	22	30	36,7

Tabela 1: Evolução da oferta de cursos de Dança no Brasil

Esses números acenavam para uma ação deliberada de promoção da área de Dança, dentro da gestão pública da educação, num reconhecimento das demandas sociais existentes. Nos Institutos Federais o ensino das Artes foi, oficialmente, previsto no Catálogo de Cursos da Rede, na forma de cursos técnicos, tecnológicos, dentro do Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design.

Ao oferecer o curso de Licenciatura em Dança a partir de 2010, o Instituto Federal de Brasília assumiu o pioneirismo na região, pois essa foi a primeira licenciatura da área na Região Centro-Oeste. Essa oferta atendeu ao apelo apresentado pela classe profissional em prol de uma licenciatura na área, por ocasião da Audiência Pública para escolha de cursos a serem implementados no Campus Brasília, incluiu em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Curso de Licenciatura em Dança.

Essa iniciativa ampliou a efetiva intervenção do IFB na mudança do cenário do mercado profissional, no caso específico da área das artes, no Distrito Federal. Com a existência do Curso de Licenciatura em Dança (com duração de 4 anos, sendo ofertado em meio período) foi possível construir um Curso de Segunda Licenciatura somente para professores que já atuam na Rede Pública de Ensino do DF e, deste modo, foi iniciada a criação de um currículo específico.

Assim, o Curso de Segunda Licenciatura em Dança surgiu com o objetivo de oferecer aos educadores da Rede de Ensino Pública da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal um curso de Segunda Licenciatura para atender às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, disseminando os conhecimentos da Dança em prol de uma educação humanizadora e significativa com a ampliação da oferta de profissionais assim capacitados para atender à demanda da educação básica brasileira, em cumprimento à LDB. De modo mais específico, propõe-se à contribuir na formação de profissionais qualificados para a docência da Dança no contexto da educação básica.

ESTRUTURA GERAL DO CURSO:

A Segunda Licenciatura em Dança é oferecida para os Professores da Rede de Ensino Pública da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal que possuem licenciatura curta ou plena, com atuação na área de Dança há pelo menos três anos.

A Seleção para o Curso de Segunda Licenciatura em Dança é realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em parceria com o Instituto Federal de Brasília. Os

candidatos se inscrevem na Plataforma Freire do Ministério da Educação, sendo o processo seletivo divulgado através de edital publicado na Imprensa Oficial e no sítio do Instituto Federal de Brasília, com o detalhamento sobre as condições e sistemática do processo, além do número de vagas oferecidas.

O Currículo foi construído para que o educador possa dominar os conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança e os aplique em prol da aprendizagem significativa desta forma de arte. Espera-se que este profissional seja capaz de interrelacionar conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, estéticos, filosóficos, políticos e sociais nos processos educacionais em Dança. Deverá nortear a prática do ensino da Dança como elemento de valorização humana, da auto-estima, da expressão corporal e do exercício pleno da cidadania. A tentativa é de que possa atuar em projetos institucionais públicos voltados para a investigação das tendências do ensino e desenvolver atividades educacionais em Dança em interação com outras artes e outras áreas do conhecimento, a partir de pressupostos da trans e interdisciplinaridade. Além disso, espera-se que atue como agente incentivador de atividades culturais no meio sócio-político-educacional em que vive, refletindo criticamente sobre seu papel de educador na sociedade, propondo, inclusive, novas frentes de atuação artístico-educacional.

Os princípios norteadores do curso articulados entre si, com as competências gerais e com as áreas de atuação do egresso, compõem a base sobre a qual se estabelecem os eixos norteadores da construção curricular desta Licenciatura. São eles:

- Compreensão crítica do processo de construção do conhecimento artístico e do fundamento estético no contexto da educação;
- Apropriação da construção prático-teórica da dança;
- Capacitação para a educação inclusiva da diversidade dos sujeitos e dos saberes;
- Conhecimento do corpo, conhecimento do movimento, conhecimento dos processos criativos/composição cênica, reflexões teóricas/históricas como eixos temáticos;
- Capacitação para a pesquisa e inovação artístico-educacional;
- Vivência artística;
- Reconhecimento da conexão multi, trans e interdisciplinar dos saberes;
- Capacitação para a ação multi, trans e interdisciplinar;
- Compreensão teórica e prática da realidade da Dança no Brasil hoje.

Partindo dos eixos acima mencionados foi montada a estrutura curricular em áreas agrupadas nos seguintes Núcleos de Estudos:

I. Núcleo Estrutural de Estudos Práticos

- Matérias: Elementos do Movimento, Práticas Corporais em Dança, Improvisação em Dança, Laboratório de Teatro e Jogos para Dançar.

II. Núcleo Estrutural de Estudos Teóricos

- Matérias: Teoria da Dança, História da Dança no Ocidente e Estética.

III. Núcleo Contextual de Estudos Prático-Teóricos

- Matérias: Dança, Diversidade e Inclusão, Danças do Brasil: teoria e prática, Anatomia e Cinesiologia aplicadas à Dança, Metodologia do Ensino da Dança, LIBRAS.

IV. Núcleo de Estudos Interdisciplinares

- Matérias: Elementos Musicais para a Dança, Estágio I e II, Trabalho de Conclusão de Curso.

A primeira turma concluiu o referido curso no período de um ano, no entanto, após avaliação do IFB junto à Secretaria de Educação optou-se por modificar o Projeto Pedagógico do Curso e a segunda turma (com início em outubro de 2013) realizará o curso em dois anos. Tal mudança deu-se, principalmente, por considerar a realidade dos docentes da Rede Pública de Ensino e suas respectivas cargas-horárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta do Curso de Segunda Licenciatura em Dança fortalece a prática da dança no contexto das escolas do DF não apenas por capacitar docentes que já atuam na Rede Pública de Ensino, mas também por garantir que nossos estudantes que cursam sua primeira licenciatura tenham espaços com acompanhamento adequado para a realização de seus Estágios.

Assim, acredita-se que a criação do referido curso pode contribuir, à médio e longo prazo, com a melhoria da qualidade do ensino da dança nas escolas do DF. Além disso, é notório que a dança começa a consolidar seu espaço no contexto educacional à medida em que os novos concursos já inserem em seus editais que para a atuação na Área de Artes, a formação pode ser Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Conquista recente no contexto de Brasília, pois em setembro de 2013 saiu o primeiro edital que menciona a formação em dança.

Entende-se que não apenas a oferta do Curso de Segunda Licenciatura em Dança, mas também o acompanhamento dos egressos será fundamental para consolidação da qualidade do ensino. Portanto, já está prevista a realização de relatórios diagnósticos conduzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal, onde serão observadas especificidades na atuação dos docentes Licenciados em Dança, tendo em conta as habilidades e competências adquiridas durante o curso. Uma comissão do IFB, composta por pedagogos e pelos docentes da área irá acompanhar as ações de avaliação, mantendo um intercâmbio constante entre as duas instituições.

Também os Estágios dos estudantes que cursam sua primeira licenciatura serão acompanhados por nossos docentes, o que permite avaliar a dinâmica do ensino da dança nas escolas da Rede Pública de Ensino do DF.

No intuito de contribuir com uma formação continuada, a manutenção do vínculo dos egressos do Curso de Segunda Licenciatura em Dança com o IFB será importante. A realização de palestras, cursos e mostras de dança, entre outras atividades abertas ao público em geral, realizadas durante todo o ano letivo no IFB, também atuará na formação continuada dos docentes/estudantes da Segunda Licenciatura, uma vez que a constante troca de experiências permite aos egressos vivenciar momentos onde poderão reciclar conhecimentos e compartilhar com os docentes, licenciandos, licenciados e profissionais da área de dança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: conflitos/acertos. 3 ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394/96. Brasília: MEC.
_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC ; SEMTEC, 2002.

CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan, GOMES, Simone (org.s). Dança e Educação em Movimento. São Paulo: Cortez, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Resolução nº 3 de 8 de Março de 2004. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0304danca.pdf> > Acesso em: 11.10.2010.

CUNTO, Yara de e MARTINELLI, Suselaine S. A História Que se Dança: 45 anos do movimento da dança de Brasília. Brasília: Yara de Cunto, 2005.

DEFFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Léa. Competências, Habilidades e currículos da educação profissional: crônicas e reflexões. São Paulo: SENAC, 2000.

DUARTE JR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. São Paulo: Cortêz, 1991.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica. 3.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA (IFB). Documentos internos. 2009-2010.

_____. Projeto Pedagógico do curso superior de Tecnologia em Agroecologia. 2009. 158 p. Brasília, DF.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em 11.10.2010.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. Os 7 saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Pde Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2006.



COMUNICAÇÕES



MEDIAÇÃO CULTURAL: PONTES NO PÓS-MUNDO



XXIII CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS MUNDO

3 a 6 DE NOVEMBRO/2013

PROGRAMAÇÃO DAS SESSÕES DE COMUNICAÇÕES

- Cada sessão de comunicação terá 5 apresentações de 15 minutos (cada) e 15 minutos finais para debates.
- Cada sala terá 1 mediador(a).

EIXO: Mediação Cultural: Pontes no Pós-Mundo

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Livia Marques		
O ATELIÊ DO ARTISTA: UMA REFLEXÃO SOBRE MEDIAÇÃO CULTURAL PEDAGÓGICA	Augusto Cláudio De Miranda Barros Filho	S. CABOCLINHOS/ MARACATU
A VIA SACRA DE KONSTATIN CHRISTOFF	Heloisa De Lourdes Veloso Dumont	
MATERIAL EDUCATIVO DOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS	Teresinha Maria de Castro Vilela Livia Marques Carvalho	
A EMPAREDE GALERIA DE ARTE E O CINECLUBE LIMA BARRETO - PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE	Andrea Aparecida Della Valentina Yvana Gonçalves Belchior	
04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Ana Luiza Ruschel Nunes		
PATRIMÔNIO CULTURAL NA NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA A POSSIBILIDADE DO ENSINO DA ARTE COMO MEDIAÇÃO	Dione Souza Lins Luís Ricardo Pereira de Azevedo	S. FORRÓ
A ARTE NO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA): UMA VISITA A 29ª BIENAL DE ARTES DE SÃO PAULO	Flávia Priscila Ventura Maria Carolina Aguilera Maccagnini Patrícia Ferreira Cassemiro	
AÇÃO EDUCATIVA: A PRÁTICA NO SALÃO UNAMA DE PEQUENOS FORMATOS	Vera Maria Segurado Pimentel	

ARTE E CULTURA NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO PETI	Jane Nayara Rodrigues de Medeiros Érica Renata Alves de Oliveira	
FAZER E APRECIAR ARTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ARTE	João Eudes Ribeiro Machado Filho Ana Cláudia Lopes de Assunção	

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Roberta Puccetti		
ARTE, ARTE INDÍGENA, ARTE BORUM/KRENAK: OS IMBRICADOS CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DA ARTE	Edileila Maria Leite Portes	S. FREVO
A MEDIAÇÃO CULTURAL E AS IMAGENS DA CULTURA AFROBRASILEIRA NA ESCOLA	Francione Oliveira Carvalho	
A BURCA VERMELHA DE IANSÃ: PROCESSO DE MEDIAÇÃO EM PROPOSTA ARTÍSTICA CENTRADA EM QUESTÕES DE GÊNERO	Kyrtilene De Aguiar Silveira Ford	
CULTURA E DIVERSIDADE NAS FESTAS DE AGOSTO DE MONTES CLAROS-MG	Suely Lopes de Queiroz Ferreira	
EXPERIMENTAÇÃO HONESTA, ARTE DIFERENTE, MEDIAÇÃO ENTRE OS MUNDOS	Suzana Maranhão de Azevedo Mello	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Rejane Coutinho		
PAISAGENS SONORAS - UMA PROPOSTA DE INTERCÂMBIO CULTURAL ENTRE BRASIL, PORTUGAL, SUÉCIA, GRÉCIA E ESPANHA	Fernanda Maria Macahiba Massagardi	S. PASTORIL
CIME - CINEMA, MUSEU E EDUCAÇÃO: UMA COMBINAÇÃO CINECLUBISTA	Maria Carolina Santos Rodrigues Chaves Madureira	
O MEDIADOR CULTURAL COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO	Maria Juliana Sá Renata Wilner	
MUSEU E ESCOLA ESPAÇOS VIVOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL	Ivana de Macedo Mattos	
PROCESSOS DE CRIAÇÃO: A CRIANÇA E O COTIDIANO ESCOLAR	Veronica Devens Costa	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Rejane Coutinho		
MEDIAÇÃO E CURADORIA NO PRÊMIO BRASIL FOTOGRAFIA	Radamés Alves Rocha da Silva	S. PASTORIL
A 8ª BIENAL DO MERSOCUL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA ARTE	Rejane Reckziegel Ledur	
ATIVIDADES EXERCIDAS DURANTE A IDEALIZAÇÃO, PRODUÇÃO E REALIZAÇÃO DO PROJETO VÍDEO&ARTE	Yuri Cavalcanti Bittencourt	
FRONTEIRA TÊNUE: APROXIMAÇÕES ENTRE OBRA E PÚBLICO PARA UMA PERSPECTIVA	Vanessa Alves da Cunha Patrícia de Paula Pereira	

CONTEMPORÂNEA DE MEDIAÇÃO		
INTERVALAÇÕES	Gabriela Azevedo Poretti Teresinha Losada	

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Arão Paranaguá de Santana		
MEDI-AÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA/TEATRAL RUMO À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO ESPECTADOR ESCOLAR	Martha Lemos de Moraes	S. BAOBÁ 1
MEDIAÇÃO CULTURAL - NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COMO CURINGA/MEDIADOR NO TEATRO FÓRUM	Taína Assis Soares	
VIRAGENS NA ESTÉTICA POPULAR: O BRASIL REVISITADO	Denise Boguea Soares	
É UM LIVRO...	Camila Feltre	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

06/11 - QUARTA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Ana Del Tabor		
É UM MENDIGO E É UM CACHORRO: A ESCOLA COMO MEDIADORA DA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL E ESTÉTICA EM ARTES	Patrícia Gusmão Maciel	S. BAOBÁ 2
CONFLITOS DE MEDIAÇÃO: QUANDO A ARTE RUPESTRE VAI À SALA DE AULA NO PÓS-MUNDO	Pollyanna de Oliveira Brito Melo	
O PROFESSOR COMO MEDIADOR E OS ESPAÇOS DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	Taila Suian Idzi	
AÇÃO DO ARTE/EDUCADOR COMO MEDIADOR CULTURAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE - CE.	Ana Claudia de Sousa Farias	
O EDUCADOR EM ARTE/AGENTE CULTURAL: DIÁLOGOS ENTRE	Aline Sesti Cerutti	

O EDUCADOR EM ARTE/AGENTE CULTURAL: DIÁLOGOS ENTRE A CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO

Aline Sesti Cerutti. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO:

Observa-se uma movimentação intensa de educadores em arte, artistas, produtores e outros profissionais dedicando-se a ações para além das suas comumente realizadas, tornando-se agentes culturais em colegiados, fóruns e conferências que debatem e propõem novos caminhos para a cultura e a arte em espaços formais, como a escola e não-formais com foco na comunidade. Elaboram projetos artísticos e culturais que requerem apoio financeiro governamental. Os diálogos intensos entre a arte, cultura e educação estão presentes nos textos oficiais governamentais, ou seja, o Plano Nacional de Cultura e o Plano Municipal de Cultura de Campo Grande-MS. Diálogos estes observados na III Conferência Municipal de Cultura que acontece em todo o País. No entanto, não há sistematização das ideias, das temáticas, análise dos discursos e não há conhecimento dos resultados das ações culturais promovidas. Reflexões estão sendo propostas nos projetos de extensão e de pesquisa PIBIC-AF, no Curso de Artes Visuais/UFMS. A pesquisa encontra-se na fase inicial. Nesta publicação o foco será a análise dos textos oficiais citados relacionados aos diálogos entre arte, cultura e educação, e o papel do educador em arte na ação de um agente cultural em espaço educativo formal e não-formal, com foco nas temáticas étnico-culturais: africanidades e povos indígenas.

Palavras-chave: Plano Nacional de Cultura; Plano Municipal de Cultura, Temáticas Étnico-culturais.

ABSTRACT:

There is a bustle of educators, artists, producers and other professionals dedicated to actions beyond its commonly held, becoming agents collegiate cultural, forums and conferences to discuss and propose new ways to culture and art in formal spaces, such as schools and non-formal with a focus on community. Elaborate artistic and cultural projects that require government financial support. The intense dialogues between art, culture and education are present in the official texts of government, ie, the National Culture Plan and the Municipal Cultural Campo Grande-MS. Observed in these dialogues III Conference Hall of Culture taking place throughout the country, however, there is no systematization of ideas, themes, discourse analysis, and there is no knowledge of the results of cultural activities promoted. Reflections are being proposed in extension projects and research PIBIC-AF, the Visual Arts Course / UFMS. The research is at an early stage. In this publication we will focus the analysis of official texts cited related to the dialogues between art, culture and education, and the role of the art educator in the action of a cultural space in formal education and non-formal, with a focus on ethnic and cultural issues: africanidades and indigenous peoples.

Keywords: National Culture Plan; Municipal Cultural Plan, Thematic Ethnic-cultural.

No Curso de Artes Visuais da UFMS, formamos um grupo composto de docentes e discentes que participam de projetos de extensão¹ e pesquisa. Este trabalho resulta das investigações iniciadas no grupo de pesquisa e mais especificadamente no PIBIC-AF², que pretende refletir sobre o trabalho do educador em arte, no papel de agente cultural, na

¹CERUTTI, Aline Sesti. Grupo de Estudos: Arte, Cultura e Inclusão no Espaço Escolar/Curso de Artes Visuais/UFMS/SIGPROJ.

² CERUTTI, Aline Sesti. Coordenadora da Pesquisa intitulada: O agente cultural: estudos e práticas étnico-culturais em espaços educativos sócio-culturais no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ações Afirmativas/PIBIC-AF. Grupo de Pesquisa intitulado: Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais/CNPq. Linha: Arte e Cultura. Objetivo: Refletir sobre objetos artísticos, considerando aspectos mais profundos da aparência visual, compreendendo a arte de uma época, como produto da complexa rede de relações humanas. Compreender o modo como a sociedade ressignifica objetos, provocando reflexões críticas sobre valores e representações sócio-culturais, problematizando-os ou rompendo com eles.

proposição de ações socioculturais em espaços educativos formais e não formais com foco nas temáticas africanidades e povos indígenas.

A pesquisa proposta está no seu início, momento de construção e reflexão teórica, seleção dos autores para análise dos discursos oficiais, delimitação de alguns conceitos culturais e artísticos e levantamento de dados informativos. Estão sendo utilizados os textos do Plano Nacional de Cultura e Plano Municipal de Cultura de Campo Grande/MS, bem como o texto base da III Conferência Nacional de Cultura.

Observa-se uma grande movimentação de profissionais da área de arte e outras, atuando no papel de agentes culturais realizando ações nos colegiados setoriais, fóruns, conselhos e conferências de cultura debatendo, propondo metas nos documentos oficiais, elaborando projetos culturais financiados, como por exemplo, pelo Fundo Municipal de Cultura de Campo Grande/MS/ FMIC.

Os projetos culturais são elaborados para espaços educativos formais e não-formais; as temáticas tratadas são variáveis, algumas têm a preocupação com as questões étnico-culturais. Estas propostas elaboradas foram motivadas pela promulgação da Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que propõe na Educação Básica trabalhar com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena.

Os resultados das pesquisas de campo dos TCC do Curso de Artes Visuais dos anos de 2009 a 2013, nas escolas estaduais de Campo Grande/MS, indicaram que estas ainda apresentam carência com relação às temáticas étnico-culturais, embora tenham vivenciado alguns projetos culturais na área da arte com esta finalidade, tanto na própria escola, como nos centros comunitários, nas praças e outros. No entanto, não observamos acompanhamento das ações e reflexões e o impacto sociocultural nos espaços educativos.

O papel do agente cultural nos espaços educativos formais e não-formais

Ao ampliar o olhar no “pós mundo”, novos horizontes podem ser percebidos promovendo cada vez mais os diálogos entre a arte, educação e cultura. Isso provoca uma ressignificação na mediação dos educadores em arte nos espaços de ação na sociedade. Os agentes culturais, denominação utilizada para enfatizar o papel do educador em arte que não se restringe à sala de aula, ou tão somente aos aspectos artísticos e educativos, sentem a necessidade de dialogar com a cultura, invadem outros espaços importantes de atuação e outros fazeres, que não são só os seus, exigem uma postura aberta ao diálogo com os outros, com a coletividade.

Desmembrando essa provocação, percebe-se que a ação do agente cultural impulsiona as transformações na educação, na cultura e ainda no ensino de arte, como veremos a seguir.

Então, que função é essa de agente cultural que pode ser desempenhada também pelo professor de arte?

O papel do agente cultural estende-se para além da realização ou promoção das atividades artísticas e culturais. Como um dirigente cultural pode ocupar esferas na administração da política cultural, em cargos nas secretarias e fundações de cultura. Como um representante da sociedade civil, dos colegiados setoriais, conforme sua formação e identidade cultural, pode mediar os debates entre o público governamental e a sociedade civil, propondo mudanças políticas e culturais. Estimula e impulsiona as vivências e práticas democráticas nas comunidades produtoras de cultura da região. E age como pesquisador, produtor e difusor da história e memória cultural, do patrimônio cultural material e imaterial da humanidade.

O agente cultural aparece citado nos programas e ações governamentais tais, como a Ação Agente Cultura Viva³ promovida pela Secretaria de Cidadania Cultural- SCC/MinC que motiva a atuação da juventude nos Pontos de Cultura⁴, e outras ações do Programa Cultural. Essas unidades, segundo o documento, são responsáveis pela produção, recepção e disseminação cultural em comunidades que se encontram à margem dos circuitos culturais e artísticos convencionais e pelo desenvolvimento de ações de impacto sociocultural.

A ação cultural reveste-se de uma dimensão política pelo caráter transformador, que visa operar mudanças na realidade social. A arte tem um papel importante nas ações culturais pela possibilidade expressiva nas diferentes linguagens (teatro, artes visuais, dança, música) e pela função estética reflexiva sobre o mundo.

Entre as questões importantes a serem abordadas nas ações socioculturais podemos citar aquelas que promovem reflexões sobre o problema da violência, do sexismo, da questão de gênero, e das temáticas étnico-culturais como os povos indígenas e as africanidades.

Atualmente, entre os espaços de debates reflexivos sobre as questões culturais em Campo Grande/MS, instituiu-se o Fórum Municipal de Cultura de Campo Grande⁵, formado por representantes dos Colegiados Setoriais que têm promovido debates importantes sobre arte, cultura e educação. Indicaram igualmente os representantes para o Conselho Municipal

³ Ação Agente Cultura Viva. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/?cat=15> Acesso em 01/06/2013.

⁴ A Meta 23 do Plano Nacional de Cultura (PNC) aponta a ampliação dos 3.109 Pontos de Cultura para 15 mil em todo País até 2020.

⁵ Presidente: Vitor Hugo Samúdio. Disponível em: <http://forumdeculturacg.blogspot.com.br/> Acesso em 04/06/2013.

de Cultura ano 2013, e para a comissão da III Conferência Municipal de Cultura⁶/2013, propondo novas metas a partir do Plano Municipal de Cultura, indicando representantes para discutir sobre as mesmas, na Conferência Nacional de Cultura. Os setoriais participam das análises, seleções e elaboração das leis de incentivo à cultura, no caso, o Fundo Municipal de Incentivo à Cultura/FMIC e o Programa Municipal de Fomento ao Teatro/FONTEATRO.

Os projetos culturais selecionados pelo FMIC, FONTEATRO e outros incentivos desenvolvem suas ações em espaços educativos não-formais, nas comunidades, mas também nos espaços educativos formais, principalmente nas escolas públicas. Em âmbito nacional exemplifica-se com o Programa Mais Cultura nas Escolas⁷ iniciativa firmada entre o Ministério da Cultura/MEC e o Ministério da Educação/MinC. A diferença nesses projetos culturais é que é necessário instaurar o diálogo com os projetos pedagógicos oriundos das escolas. Podem participar das iniciativas os artistas, os mestres de cultura popular, os educadores em arte, os produtores de cinema, os agentes dos pontos de cultura, os representantes das comunidades tradicionais. Devem produzir o Plano de Atividade Cultural, através de planejamento com os professores e gestores escolares.

Importante pensar a importância da participação de cada um dos profissionais citados, no papel de agentes culturais, nos espaços mencionados onde são sistematizadas propostas de ações e políticas educativas culturais que podem representar avanços importantes para o exercício da cidadania cultural no país.

Diálogo entre a Arte, Cultura e Educação: os Discursos Oficiais

O Sistema Nacional de Cultura/SNC tem no Ministério da Cultura/MinC o órgão gestor e coordenador, em âmbito nacional, dos debates e ações culturais. Os estados e municípios aderem ao Sistema que estrutura, articula e organiza a gestão cultural e a aplicação dos recursos públicos destinados à cultura. Isso ocorre com a participação dos conselhos e fóruns culturais onde a sociedade civil, tem representatividade igualitária àquela do setor público governamental.

Percebe-se que tem ocorrido um amplo debate nos espaços de construção das propostas político-culturais, com a participação da sociedade civil, representando os interesses

⁶ A 1ª Conferência Municipal de Cultura foi realizada em 2005, com participação de cerca de 160 pessoas. A 2ª Conferência Municipal de Cultura foi realizada em 2009, com a participação de cerca de 130 pessoas. A III Conferência Municipal de Cultura aconteceu nos dias 05 e 6 de julho de 2013, com aproximadamente 180 participantes. Observamos um crescente número de participantes, porém muito pouco representativo para uma cidade de 796.252 (2011) habitantes. Destes participantes foram eleitos 10 representantes para a Conferência Nacional.

⁷ Mais Cultura nas Escolas. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas> Acesso em: 04/06/2013.

dos seus colegiados setoriais (Artes Visuais, Culturas Populares, Artesanato, Comunidades Tradicionais, Teatro, Dança e outros).

Embora se perceba que o professor de arte participe ainda timidamente dos debates culturais nesses espaços educativos não-formais, as políticas nacionais e municipais de cultura apontam para importância da atuação deste profissional nos projetos culturais.

A leitura e análise dos documentos oficiais, o Plano Nacional de Cultura, o Plano Municipal de Cultura e o texto-base da III Conferência Nacional de Cultura, declaram a parceria⁸ entre o Ministério da Cultura/MinC e o da Educação/ MEC no sentido de executar as metas propostas nos documentos. Contando, para fazer essa ponte, com o professor de arte, principalmente nas escolas públicas.

Diálogos da arte, Cultura e Educação: Metas do Plano Nacional de Cultura

As 53 metas propostas no Plano Nacional de Cultura⁹, de uma forma ou de outra, envolvem questões sobre a arte e a cultura nos espaços educativos tanto formais quanto não-formais. No entanto, algumas metas são mais específicas no trato do ensino de arte e do professor de arte nas escolas brasileiras, como as metas 12, 13 e 14:

Meta 12- 100% das escolas públicas de Educação básica com a disciplina de Arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural. Meta 13- 20 mil professores de arte das escolas públicas com formação continuada. Meta 14- Política de proteção e valorização dos conhecimentos e expressões das culturas populares e tradicionais implantadas. b) Inserção dos conhecimentos e expressões culturais populares e tradicionais na educação formal (PNC, 2011, p. 37 a 38).

O ensino de arte desde 1996 é obrigatório no currículo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fruto do movimento de arte-educadores e possui a concepção como conhecimento capaz de promover o desenvolvimento cultural dos alunos (LDB, art. 26, § 2). Sabemos, no entanto, que alguns estados brasileiros não contemplam o ensino da arte em todos os anos do currículo e em todas as escolas. E, algumas vezes, os professores que ministram a disciplina Artes não são habilitados.

Também se percebe que os professores de arte na escola, têm muita dificuldade ao tratar das questões culturais relacionadas à arte e à educação. Por ser a cultura um campo de

⁸ A efetivação das metas 12 e 13 está baseada na cooperação firmada entre os ministérios da Cultura e da Educação (Portaria Normativa Interministerial no1 de 04/10/2007, que estabelece a atuação conjunta desses dois ministérios, buscando a integração e a implantação de ações comuns e a consolidação de uma agenda bilateral entre os órgãos considerando a interface entre PNC (Lei no. 12.343 de 2010), PNE (Lei no. 10.172 de 2001) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 9394 de 1996).

⁹ Plano Nacional de Cultura brasileiro é um conjunto de diretrizes, ações e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas culturais até 2020, articuladas entre a sociedade civil e os governos. Proposto pelo Sistema Nacional de Cultura/SNC. Disponível em: <http://pnc.culturadigital.br/metaspagina/2/> Acesso em : 03/06/2013.

conhecimento multidimensional, ela interage com as outras ciências como a antropologia, a sociologia, a história e a arte, fazendo com que as leituras tenham que ser ampliadas para outros referenciais que não sejam os específicos da arte. Embora não haja dúvidas de que “o olhar da produção artística é um olhar cultural” (HERNANDEZ, 2000, p.53). Existe uma visão ampliada de cultura no mundo contemporâneo, ela deve ser compreendida como:

o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUÍ, 2008, p.57).

Sendo assim, fruir uma imagem publicitária, obra de arte, ou uma performance por exemplo, é muito mais que ler os seus aspectos formais, trata-se também de compreender seus códigos, signos que produzem sentidos, inculcam valores, contam contextos históricos sociais arraigados no seu tempo.

Para tanto, é fundamental oferecer a formação continuada e cursos de pós-graduação para os que precisam lidar com as questões culturais, discutir os conceitos culturais de identidade e de alteridade, tradição e modernidade, cultura popular e erudita, e outros. Sobretudo para permitir aos educadores em arte proporem diálogos entre a arte e a cultura em espaços educativos formais e não-formais.

Essa proposta aparece no documento, entre outras, na meta 16, com a possibilidade de aumento em 200% de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura, contemplando bolsas de estudo.

Os discursos oficiais apontam a importância do diálogo entre a arte, a cultura e a educação para promover o exercício da cidadania cultural.

A aprendizagem da arte e da cultura nas escolas constitui uma das estratégias mais poderosas para a construção da cidadania cultural, expressão que diz respeito à superação das desigualdades, ao reconhecimento das diferenças reais existentes entre os sujeitos em suas dimensões social e cultural, pressupõe a participação em múltiplos contextos simbólicos, em múltiplos pertencimentos, em múltiplas identidades (GRUMAN, 2010, p.6).

A ideia de cidadania cultural é apontada em uma perspectiva democrática considerando os indivíduos como sujeitos políticos, com direito à cultura não só como informação e reflexão, mas também:

(...) o direito de produzir cultura; o direito de usufruir os bens da cultura; o direito à invenção de novos significados culturais; o direito à formação cultural e artística; o direito à experimentação e ao trabalho cultural crítico e transformador. Reconhece-se que a cidadania também se constrói a partir do respeito às formas como os indivíduos se vêem e, mais ainda, querem ser vistos pelos outros (GRUMAN, 2010, p.6).

O trabalho do professor de Artes nos espaços educativos formais, no papel de agente cultural, favorece a elaboração de projetos socioculturais e artísticos, articulando saberes específicos da arte com os conceitos culturais e contextos históricos.

A III Conferência Municipal de Cultura: a ênfase nas temáticas étnico-culturais

O texto base da III Conferência Nacional de Cultura utilizado na III Conferência Municipal de Cultura em Campo Grande/MS teve como proposta de debate no eixo II a Produção Simbólica e Diversidade Cultural, e como foco o “fortalecimento da produção artística e de bens simbólicos e da produção e promoção da diversidade das expressões culturais, com atenção para a diversidade étnica e racial”. Discorreu sobre a importância da “educação e formação artística e cultural”, para que o estudante possa “apreciar e fruir artes e o patrimônio cultural” desenvolvendo sua consciência crítica. (MinC, 2013, p. 6).

Dessa forma, considera fundamental a política da educação e da cultura integrada em todas as instâncias governamentais. O acordo de cooperação firmado em 2011 entre o MinC e o MEC propõe que a escola pública seja (...) lugar de produção, circulação e fruição da cultura brasileira, implantar plano de expansão do ensino das artes nas redes de ensino técnico e profissionalizante e nos cursos de nível superior” e, certificar profissionalmente os artistas e “agentes culturais”, promovendo a formação continuada de professores de arte (MinC, 2013, p.7).

Firma as metas do Plano Nacional de Cultura no âmbito estadual/municipal, nas III Conferências Municipais de Cultura, através da anuência da sociedade civil e governamental, estabelecendo principalmente a parceria entre a arte, cultura e educação.

A III Conferência Municipal de Cultura de Campo Grande/MS teve maior participação dos representantes dos setoriais¹⁰ da cultura (fig.1). Podemos citar as Comunidades indígenas Terena, a Cultura Afro brasileira, as Culturas Populares, o Patrimônio

¹⁰ Vitor Hugo Samudio (área do teatro - presidente do Fórum Municipal de Cultura), Renderson Valentim (Colegiado Setorial do Teatro), Lisio Lili e Sidney M. de Albuquerque (Ponto de Cultura Terena), Themis R. G. Irie (Produtora Cultural), Ângelo Marcos V. de Arruda (Patrimônio Cultural/Presidente do Conselho Municipal de Cultura), Aline S. Cerutti (Colegiado das Culturas Populares) Ricardo M. dos Santos (Setorial da Dança), Edson Jose de Moraes (Direitos Humanos), Zila Dutra (Cultura Afro), Raoni R. Figueiredo (Grafite).

Cultural, além do Fórum e do Conselho Municipal de Cultura, eleitos para representarem a sociedade civil na Conferência Estadual de Cultura/MS.



Fig.1 Representantes para a Conferência Estadual de Cultura. Fig.2. Debates no GT4. Economia Criativa

Um dos problemas apontados na Conferência refere-se à rotatividade dos representantes da sociedade civil e governamental¹¹. Muitos não participaram dos debates anteriores, gerando um desconhecimento dos documentos oficiais construídos o que dificultou os avanços nos debates, mas, considerando a diversidade do público, foi possível realizar a leitura da realidade sociocultural e propor inserções nos documentos.

Entre os profissionais que estiveram presentes na Conferência, destaca-se a participação de alguns professores de arte que fortaleceram as relações entre arte, cultura e educação. Foi registrada a presença das representantes da disciplina de Artes do currículo da Secretaria de Educação do Município/SEMED, responsáveis pela formação continuada dos professores das escolas municipais.

Os estudantes do Curso de Artes Visuais/UFMS também colaboraram como monitores, participando das atividades artístico-culturais, dos debates dos GTs e votando nas propostas elencadas para a Conferência Estadual de Cultura/2013.



Fig.3 Grupo Colisão/Curso de Artes Visuais/UFMS Fig. 4. Alunos do Curso de Artes Visuais/UFMS

A importância de motivar a participação dos acadêmicos do Curso de Artes Visuais foi para que, na prática, vivenciassem a teoria vista em sala de aula no Curso de Artes Visuais/UFMS, sobre os fundamentos da cultura e o exercício democrático de participar de

¹¹ Nova gestão em 2013 da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS. Eleição do Prefeito: Alcides J. P. Bernal. Júlio C. P. Cabral para presidente da Fundação Municipal de Cultura de Campo Grande/FUNDAC.

reflexões e ações culturais como um agente cultural em formação. É preciso entender que a ação cultural acontece também fora da sala de aula, ocorre nos fóruns, nas conferências, enfim, em espaços não-formais que também são educativos.

Diálogos da Arte, Cultura e Educação: Metas do Plano Municipal de Cultura

Conhecer as metas municipais do Plano Municipal de Cultura em Campo Grande/PMC/MS, elaboradas em 2012, torna-se importante para propor ações e projetos culturais pelas leis de incentivo, em consonância com a realidade sociocultural elencada. O PMC apresenta de forma contextualizada as necessidades regionais considerando a diversidade cultural, a presença fluída e os hibridismos culturais construídos a partir de nossas fronteiras com a Bolívia e o Paraguai, além da presença intensa dos povos indígenas. Também por ser possível considerar a dinâmica das identidades na contemporaneidade.

Há que se considerar que as Metas do PMC devem estar em consonância com as Metas do PNC, considerando as diversidades regionais, para que as propostas possam sair do papel e se concretizar na realidade sociocultural. Alguns pontos são discutidos considerando o diálogo entre a arte, a cultura e a educação e papel do professor de arte como um agente cultural na concretização destas relações.

No entanto, percebe-se no PMC que há um interesse em promover as atividades artísticas e culturais de artistas regionais e de outros participantes nas escolas:

Meta 19- 100% de escolas municipais desenvolvendo frequentemente atividades de arte e cultura. Garantir que todas as instituições públicas de educação sejam beneficiadas com manifestações culturais de artistas locais (PMC, 2012, p.42).

Os dados do documento afirmam que, antes de 2011, “50% das escolas municipais desenvolviam atividades artísticas e culturais em parceria com a Fundação Municipal de Cultura – FUNDAC e outras Instituições”. A meta só será atingida com “maior interação entre educação e cultura, com ações conjuntas, possibilitando aos alunos melhor desenvolvimento sócio, econômico e artístico e aos artistas reconhecimento e expansão de seus trabalhos” (PMC, 2012, p. 42).

O Foco da ação, no entanto, parece ser o do artista como agente cultural, realizando essas atividades, no sentido de ampliar o seu campo de trabalho nos espaços educativos formais como as escolas, contemplando os projetos nacionais, os Pontos de Cultura e o Mais Cultura nas Escolas. Isso pode ser considerado muito importante, porque favorece a cidadania cultural, o acesso às produções artísticas e culturais, e possibilita os primeiros passos para a profissionalização, através de oficinas de cinema, fotografia e de outras linguagens artísticas.

Porém o PMC não trata da relação entre arte e cultura e o trabalho do professor de arte como mediador do conhecimento e da fruição da arte em seus aspectos culturais, a ser adquirido nas aulas de arte. Fica uma enorme lacuna e questionamentos sobre o assunto.

Nas metas municipais culturais também são propostas ações no tocante aos povos indígenas e às Comunidades Quilombolas e Afrodescendentes em espaços educativos formais e não-formais. O documento oficial reconhece o Estado do MS como o segundo maior estado, em número de população indígena no Brasil e com grande número de representantes do movimento negro, em sua capital, Campo Grande. Estimula o trato especial às culturas dessas etnias:

Meta 9: 100% das comunidades afrodescendentes e quilombolas atendidas por ações de formação, fomento e valorização de suas culturas. Meta 10: 100% das comunidades indígenas com ações culturais de inclusão, preservação e valorização (PMC, 2012, p.6).

Declara a necessidade das parcerias entre as instituições educacionais e culturais para incluir nos currículos a história da África e despertar em seus alunos a cultura da consciência negra. Com relação aos povos indígenas, diz que para esta meta, é preciso firmar acordos entre as instituições da educação e da cultura do município.

Infelizmente, percebe-se uma grande lacuna no documento, pois este não propõe ações para o professor de Artes no trato das reflexões étnico-culturais: africanidades e povos indígenas.

De certa forma, o documento apresenta o distanciamento que existe entre a cultura, a educação e o ensino de arte na escola. Também não menos importante, percebe-se a ausência do professor de arte como agente cultural propondo ações nos espaços educativos não-formais e participando da sistematização das políticas culturais. Talvez por isso, os silêncios constatados nas metas do PMC de Campo Grande, problema também apontado nas pesquisas e nos debates sobre o currículo no trato das temáticas étnico-culturais.

O professor de arte tem o importante papel de promover estes diálogos. O exercício diário da multiculturalidade crítica através do ensino de arte reflete a questão de identidade e hibridismos. Não significa apoiar o etnocentrismo, ou a defesa de guetos culturais. Segundo CAO (2005, p. 201) “a identidade étnica pessoal e o conhecimento de outras identidades étnicas é essencial para a compreensão e o sentimento de bem-estar pessoal que possa promover a compreensão intergrupar e internacional”.

O importante é ampliar os referenciais, promover o acesso a culturas de diferentes grupos, desenvolvendo nos estudantes o pensamento crítico a partir de diversos pontos de vista, culturais e étnicos, como parte importante na formação constante das identidades.

Segundo Hall, a identidade não pode ser vista como uma coisa acabada, mas como *identificação*. A identidade surge “de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p.39). Através do exercício com a arte em diferentes contextos educativos formais ou informais reconhecer heranças culturais étnicas e processos interculturais.

Compreender que as fronteiras cada vez mais porosas, os avanços nos processos de comunicação como o acesso à internet, os comércios transnacionais, a migração de pessoas e mercadorias favorecem o intercâmbio cultural e a interculturalidade. Ou seja, a “interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural” (BARBOSA, 1998, p.14). Partindo da realidade do aluno ampliar os referenciais, acessando diferentes estéticas culturais, múltiplos códigos e acervos artísticos, possibilitando reconhecer similaridades, mestiçagens e hibridismos (CANCLINI, 2008) e o grande caldeirão cultural, que reflete a identidade cultural brasileira.

As relações e dicotomias nos documentos oficiais promovem discursos. A participação ativa dos profissionais, tanto artistas, quanto dos professores de arte no papel de agentes culturais poderia resultar em diálogos profícuos entre a arte, cultura e educação em espaços formais e não-formais. Promovendo assim, junto a outros, o campo aberto pelos governos municipal e nacional, através da formulação dos planos e metas, para efetivar políticas culturais a fim de fazer a diferença na promoção da cidadania cultural brasileira. Um salto qualitativo que é só possível com a participação da sociedade civil de forma organizada em espaços democráticos de debate cultural.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOLDORI, Aveline Karen Tenório. *Aplicabilidade da Lei 11.645 de 10 de março de 2008. A Cultura Indígena na Escola*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 11.645, de 10 março de 2008. DO. da União de 11 de março de 2008.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. *Texto base da III Conferência Nacional de Cultura*. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/documents/10907/815072/texto+base_IICNC.pdf/c94b21bd-16d1-4c26-8e0a-99ccb02f4a05 > Acesso em: 23/06/2013.
- _____. *As metas de Plano Nacional de Cultura*. Brasília, junho, 2012. Disponível em: <http://pnc.culturadigital.br/metas/page/2/> > Acesso em: 03/06/2013.

_____. Ação Agente Cultura Viva. Disponível em:
<<http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/?cat=15>> Acesso em 01/06/2013.

_____. Programa Mais Cultura. Disponível em:
<<http://www.cultura.gov.br/maisculturnasescolas>> Acesso em: 04/06/2013.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. Fundação Municipal de Cultura. *Plano Municipal de Cultura 2010-2020*. Campo Grande: Gráfica Alvorada, 2009.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

CAO, Mariàn López F. *Lugar do outro na Educação Artística-olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática*. In BARBOSA. A. Mae. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. SP: Ed. Cortez, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. En: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008-)*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> Acesso em 10/06/2013.

GRUMAN, Marcelo. *Sobre o ensino de artes no Brasil: notas para reflexão Sobre os conceitos de cultura e arte- convergências*. México, outubro de 2010. Disponível em:
<<http://www2.cultura.gov.br/site/2010/11/08/sobre-o-ensino-de-artes-no-brasil-notas-para-reflexao/>> Acesso em 20/05/2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. UFMG, 2003.

HERNANDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Tiago Nelson dos. *Arte Africana Tradicional e Afro-brasileira: contexto histórico e cultural, avanços no ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.

Aline Sesti Cerutti

Graduação em Educação Artística/UFMS. Mestrado em História/UFMG. Professora - Curso de Artes Visuais /UFMS. Pesquisa PIBIC-AF. Grupo de pesquisa/CNPq: Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais. Coordenadora Arte na Escola- Pólo UFMS/MS. Membro do Colegiado das Culturas Populares e do Fórum Municipal de Campo Grande/MS. Conselheira do Conselho Municipal de Cultura de CG/MS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4663625386727740>

AÇÃO DO ARTE/EDUCADOR COMO MEDIADOR CULTURAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE – CE.

Ana Claudia de Sousa Farias¹
Universidade Regional do Cariri/URCA

RESUMO

O papel do arte/educador como mediador cultural no ensino das artes visuais em oficinas de artes em uma escola de ensino fundamental de Juazeiro do Norte/CE pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Artes Visuais em parceria com a Universidade Regional do Cariri – URCA, para formação de apreciadores em artes visuais e valorização do arte/educador. A abordagem do estudo foi inserida no conceito triangular em arte da educadora Ana Mae Barbosa (Contextualização histórica, Fazer artístico, Apreciação artística), fundamenta o subprojeto PIBID/Artes Visuais, e na dissertação de Mestrado da Prof^a. Ms. Ana Claudia Lopes de Assunção. No decorrer das atividades junto aos jovens nas oficinas foi possível perceber a carência do profissional arte/educador como mediador cultural o que impede o fazer e o apreciar arte na educação, destacando o professor como mediador por excelência na coordenação dos fundamentos em artes, promovendo conhecimento e aprendendo de forma concomitante com as experiências no contato com os indivíduos mediados.

Palavras-Chave: Mediação cultural. Arte/educador. Abordagem triangular.

ABSTRACT

The Role of art / cultural educator as mediator in the teaching of visual arts in arts workshops in a primary school in Juazeiro do Norte / CE by the Scholarship Program Initiation in Teaching - PIBID / Visual Arts in partnership with the University Regional cariri - URCA, training for connoisseurs of the visual arts and art appreciation / educator. The study approach was inserted into the triangular concept art educator Ana Mae Barbosa (Historical context, Making art, artistic Consideration), underlies the subproject PIBID / Visual Arts, and the Master's thesis of Professor. Ms. Ana Claudia Lopes de Assunção. During the activities with young people in the workshops was possible to notice the lack of professional art / cultural educator as mediator prevents the make and appreciate art in education, highlighting the teacher as mediator of the coordination of the fundamentals in the arts, promoting knowledge and learning concurrently with the experiences in contact with individuals mediated.

Keywords: Cultural mediation. Art educator. Triangular approach.

PROPOSIÇÕES INTRODUTÓRIAS

Inicialmente, segundo os conceitos adquiridos durante o aprendizado no curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, foi possível apreender que a mediação cultural é o entendimento do mundo em fluxo pela atuação de um sujeito individual, institucional ou governamental que promove a interação cultural, com eventos ou programas culturais proporcionando algo educativo. Essa mediação depende

¹Acadêmica do curso de Artes Visuais – IV semestre – URCA. anaclaudiasaldaterra@hotmail.com

da gestão dos conhecimentos e técnicas na administração dos processos culturais, como a idealização e organização de uma exposição, com participação da sociedade promovendo o encontro entre a cultura e a esfera pública, como estratégia para aprimorar o caráter e o conhecimento entre a arte/cultura.

Quando de uma exposição inúmeros mecanismos podem ser utilizados para a abordagem cultural, como a confecção de um guia ou catálogo, facilitando a compreensão das ideias e a formulação de interpretações. Em um estudo realizado por Assunção (2012), sobre a interação da mediação cultural e do ensino de artes visuais na educação não-formal, ao analisar as práticas culturais no Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB/Cariri, na cidade de Juazeiro do Norte, foi possível perceber que,

A confecção de um catálogo foi de fundamental importância, pois permitia ao público exercitar suas diferentes formas de interpretar a exposição. Isso eliminou a necessidade de texto na parede, compreendendo que a função do educativo não é explicar a exposição para o público, mas sim promover o exercício de novas interpretações dos conteúdos das obras (ASSUNÇÃO, 2012, p.69).

Neste sentido é preciso evitar práticas arcaicas em que as informações eram apenas repassadas. A mediação cultural exige interação, comunicação, abordagem característica e conhecimento específico para atuar como mediador. O arte/educador, profissional licenciado em Artes Visuais, por meio de sua formação pode proporcionar conhecimento artístico aos jovens em formação regular, desenvolvendo as competências para a compreensão da arte no contexto de um mundo globalizado das mídias e informações.

O que observamos nessas práticas e que nem todas as escolas públicas do Cariri Cearense possuem o profissional arte/educador. No geral, professores de outras áreas de conhecimento é que desenvolvem estas atividades, restringindo o acesso ao fazer arte, pois limita o educando a práticas arcaicas como o recorte e cole da educação artística com o único objetivo didático de cumprir o currículo escolar com aulas de arte sem propósito, e discordantes da educação cultural.

Dessa forma, a atuação do arte/educador na mediação cultural é um assunto de extrema importância acadêmica norteando a dialética desse artigo que visa relacionar a atuação do arte/educador como mediador do conhecimento não formal artístico por meio de oficinas de artes visuais nas escolas do Ensino Básico ministradas por acadêmicos do curso de Artes Visuais aprovados em edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Artes Visuais em parceria com a Universidade Regional do Cariri –

URCA, utilizando como abordagem a proposta Triangular (do “ver, fazer e apreciar arte”) da educadora Ana Mae Barbosa, para a formação de um público que aprecie as artes visuais.

Para a construção deste estudo, questionou-se três aspectos do desenvolvimento das atividades: O que a mediação cultural tem haver com a escola? Qual o comportamento dos jovens das oficinas em relação artes visuais, diante do quadro ineficiente de mediação cultural das artes na escola? E como o PIBID/Artes Visuais (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em parceria com a Universidade Regional do Cariri – URCA contribui para a formação de artistas e de público apreciador de arte?

O que pretendemos neste artigo é uma análise desta atividade educativa promovida pelo PIBID/Artes Visuais desenvolvidas na Escola de Ensino Fundamental Demóstenes Ratts Barbosa em Juazeiro do Norte – CE, com jovens de faixa etária entre 12 e 18 anos, que participavam semanalmente, no período vespertino de oficinas de artes visuais ministradas no espaço escolar por acadêmicos bolsistas aprovados em edital para o subprojeto PIBID/Artes Visuais, que visava à mediação cultural, promovendo a atuação profissional e social em artes visuais em paralelo à educação formal.

Para a busca das respostas aos questionamentos, partimos das práticas desenvolvidas nas oficinas de artes tendo como fundamento teórico os aspectos da dissertação de mestrado da Prof^a. Ms. Ana Claudia Lopes de Assunção, que estudados conjuntamente com a Abordagem Triangular da educadora Ana Mae Barbosa, ressaltam a importância do ensino das artes, a valorização do arte/educador e da mediação cultural no mundo globalizado. Ainda, o estudo considerou as experiências em sala de aula da autora por meio da interação didática com os jovens nas oficinas.

1. MEDIAÇÃO CULTURAL NAS ESCOLAS

A educação não é redentora de tudo, mas tem um papel fundamental de fazer transformações por meio da reflexão, investigação e percepção, abrangendo outras culturas, tornando-se imprescindível na formação do conhecimento humano, com a mediação cultural.

Mediar é pôr-se a disposição da informação guiando o conhecimento cultural, assim, o professor é um mediador cultural por excelência, ligando o conhecimento científico e teórico ao educando, integrando as mídias e as informações. Para Tunes, Tacca e Bartholo Jr., 2005,

As considerações encaminham-se para o entendimento de que os conteúdos escolares somente estarão a serviço do desenvolvimento dos alunos se forem operados na conjuntura dos seus processos de significação, tendo em conta que a função primordial da educação é a de nutrir possibilidades relacionais (TUNES, TACCA, BARTHOLO, 2005, p. 01).

O mundo das mídias permite o ingresso na cultura mundial por meio do deslocamento virtual do indivíduo, pois o acesso ao atual mundo da ciência e inovação passa por diferentes identidades culturais, linguagens, imagens, conhecimentos científicos e artísticos.

A mediação cultural depende de inúmeros aspectos sociais funcionando como projeto sócio-político, onde o mediador aprimora o conhecimento sobre a cultura. Deste modo, o encontro cultural depende do sujeito, esteja ele responsável por ensinar arte ou ser ponte da transição entre culturas.

De igual modo para mediar arte é preciso estar ciente da individualidade de cada sujeito e que esse se encontrará com outros em espaços de interação humana, como a escola, gerando encontros culturais, com perspectivas e vivências diferentes.

Deste modo, a escola é também um espaço para a mediação cultural considerando as competências educacionais e a diversidade cultural dos indivíduos nas salas de aula a se considerar as diversas situações, como: etnias, gênero, classe social, cultura e crenças.

Criar projetos culturais definem o caráter dinâmico e mediador da escola, permitindo ao educando formar um senso crítico, formas diversificadas de expressão, interação entre os sujeitos e a cultura de forma aprazível e rica, que torne o conhecimento real e capaz de ser desenvolvido.

Para Ana Mae Barbosa,

Arte/Educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (criança, comunidades, idosos, etc.) com a arte, como em um diálogo em que um está dentro do outro. Mas arte/educação e ensino de arte são faces diferentes de uma mesma moeda, a moeda de intimidade com a arte (BARBOSA, 2013, p. 02).

Essa forma de educação pode contribuir para o entendimento do educando do mundo, tendo em vista que as artes são obras de um contexto histórico dinâmico. Essa maior compreensão do seu entorno melhora a sua cognição e a capacidade de aprender, pois viabiliza novos objetivos enquanto estudante e novos questionamentos como ser pensante.

Segundo Ana Mae Barbosa,

Ainda é preciso mais pesquisas, mas podemos dizer que a arte leva os indivíduos a estabelecer um comportamento mental que os levam a comparar coisas, a passar do estado das ideias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos. Todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive, e dar respostas mais inventivas (BARBOSA, 2013, p. 01).

Essa forma de mediação cultural possibilita abordar conceitos diferentes e projetá-los sobre novas interfaces do cotidiano do indivíduo, como o escolar, permitindo relacionar o conhecimento educacional, as experiências pessoais, o contexto social e os acontecimentos reais.

2. A INTERAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES NAS OFICINAS DE ARTES VISUAIS

Durante as oficinas de arte promovidas pelo PIBID/Artes Visuais na escola Ratts Barbosa, observou-se o acesso ineficaz dos jovens às artes pela falta do profissional arte/educador e de um planejamento cultural, devido a política educacional que sujeita o ensino das artes a outros profissionais como matemáticos e educadores físicos. Isso culminou em um comportamento indiferente à arte, pela falta da singularidade de conhecimento necessária ao ensino da arte.

De igual modo, a educação dos jovens sofre profundas modificações devido a forte influência dos meios de comunicação em massa, a rapidez de informações e a facilidade do contato cultural. Essa dinâmica tecnológica atual deve ser guiada por mediadores conscientes da sua importância como meio de informação.

Assim não basta estar atualizados, é necessário contextualizar, e o arte/educador, nesse sentido, pode fornecer uma experiência real com a mediação cultural, promovendo o contextualizar, apreciar e fazer arte, fomentando a evolução crítica, fugindo da arte clichê de decorar a escola para alguma data comemorativa. O ensino da arte não deve se limitar a condição de transmissor/receptor, nem a situação de decorar datas e conceitos, pois a compreensão da arte, seja na escola ou em qualquer outra instituição, depende da vivência, ou seja da prática artística, onde o conhecimento aliado a experiência é uma via de mão dupla entre o educando e educador.

O professor não é mais aquele detentor do saber que será repassado ao aluno, mas sim aquele, junto ao aluno, que irá ensinar e aprender, numa atitude de mediador entre o conhecimento e a experiência (ASSUNÇÃO, 2012, p. 60).

Mesmo com a ineficiente inserção do profissional licenciado em Artes Visuais na escola, é possível encontrar educandos que desejam se expressar contra modelos pré-fabricados de educação e cultura, talvez seja a nova identidade de seres que tem a consciência que podem produzir e criar.

Os adolescentes não querem brincar de fazer coisas, experimentar, mas requerem construir e se constituir como sujeitos históricos. Não querem brincar de ouvir música, querem compor, tocar, cantar, constituir uma banda; não querem apreciar e desejar a capoeira, querem gingar; não querem construir cinzeiros de argila que trincam e se quebram, querem esculpir; e assim não querem consumir modelos, querem produzir e, nessa produção com qualidade se sentir capazes de criação e, através disso, se constituírem como seres capazes (CARVALHO, 2008, p. 133).

A sociedade Líquida atual, assim nomeada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, é marcada pela multiculturalidade, apresentando a forma de acordo com o contexto, caracterizando a interação com os meios virtuais de comunicação. É esse mundo em que a mediação cultural ocupa importante papel de trazer à tona a memória de um povo.

Promover a aproximação entre as diversidades é próprio da cultura, pois a sobrevivência cultural requer a compreensão de outros códigos para construir os sentidos (semiósisis), pois conhecimento gera conhecimento. Os jovens participantes das oficinas eram incentivados por meio da interação do conhecimento com as mídias e exposições, tais como as visitadas no Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB/Cariri.

Os processos de mediação cultural auxiliam na constituição do espaço semiótico, irregular e heterogêneo, dentro dos limites da cultura contemporânea, da hibridização das questões atuais em trânsito, de um mundo como ponto de conhecimento acessível a todos os seres do planeta.

Na escola enquanto espaço de mediação cultural o educando teve a oportunidade de vivenciar a prática artística, doando seus sentimentos a novas experiências e transformações, pela prática da criatividade segundo o conhecimento que adquiriu nas oficinas e por meio da sua vivência, expondo e confrontando o seu mundo com seu entorno.

3. INFLUÊNCIA DO PIBID/ARTES VISUAIS NA ESCOLA DEMÓSTENES RATTS BARBOSA.

A criação de um curso de especialização em Arte/Educação destinado a formação de arte/educadores pela educação complementar, motivou um grupo de professores arte/educadores a buscarem meios para implantação do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais, da Universidade Regional do Cariri – URCA, que desde 2008, sob a liderança do Prof. Dr. em Artes Visuais, Fábio Rodrigues, busca formar artistas/professores/pesquisadores das artes visuais, pela criação de valores artísticos, conhecimento e inserção dos futuros educandos dentro do contexto cultural. Nesse intuito, o curso de Artes Visuais em associação ao PIBID, buscou espaço nas escolas públicas do Cariri Cearense, por meio de oficinas de artes ministradas por acadêmicos bolsistas do PIBID/Artes Visuais.

Inicialmente, para realizar as oficinas foi necessário analisar a situação do ensino das artes nas escolas públicas da região e constatar o *déficit* no processo de aprendizado das artes visuais, resultado da inexistência do arte/educador em sala de aula. Após evidenciar as lacunas existentes foi possível planejar a abordagem pela proposta triangular que compreende o contextualizar, fazer e apreciar arte, tendo em vista que a educação tem o papel de transformar por meio da reflexão, da investigação e da percepção.

Normalmente os encontros iniciavam-se com uma saudação, depois uma conversa sobre a vida dos artistas e a arte contemporânea, relacionando a experiência de cada educando com a sua vivência no universo da arte, ressaltando o que os impactava de forma singular. Nesse contato percebeu-se o grau de afinidade de cada educando com o universo da arte ao respeitar o seu espaço e processo criativo. Foi possível evidenciar que quanto mais o grupo conhecia sobre a vida do artista mais apreciavam o trabalho artístico. O mesmo ocorreu quando da visita a espaços como o CCBNB/Cariri.

Inicialmente buscou-se incentivar a reflexão sobre a arte por meio da apresentação visual de algumas obras despertando o interesse dos educandos em configurar arte, segundo suas interpretações, por meio do desenho, pintura e outras propostas de experiência com artes.

Qualquer esforço para atingir o entendimento cultural e o conhecimento social pela ação do arte/educador deve partir da análise do conceito de arte, enquanto criação cultural histórica, assim é necessária, entender qual a função da arte na sociedade de consumo e padrões estéticos.

Estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc... Nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao

discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua síntese através da arte e tomar as crianças conscientes da produção de alta qualidade como forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem (BARBOSA, 2003, p. 03).

O Subprojeto PIBID/Artes Visuais como forma de inserir o educando nos espaços de artes urbanos propiciou a visita às exposições disponibilizadas pelo CCBNB/Cariri estimulando a apreciação artística da produção contemporânea da arte.

Além das visitas, os estudantes foram provocados a vivenciar seu processo de criação. Esse processo seguiu alguns passos para ser executado, tais como: reflexão sobre a proposta, escolha da linguagem artística, planejamento sobre os conceitos a serem aplicados na composição, e só depois a produção, permitindo que os estudantes entendessem a lógica da criação.

Trabalhar as percepções do ato criativo na Abordagem Triangular favorece entre outras coisas formular o pensamento crítico, proporcionando ao arte/educador a ciência da mediação de forma dinâmica, pois como o mediador, é um pesquisador e formador de opiniões, e deve estar atualizado, capacitando o jovem para a formação, ampliando a visão de si, da família, escola, bairro, sociedade e da cultura em que vive, além de incentivá-lo a buscar transformações.

Uma ação educativa em artes orientada pela Abordagem Triangular provoca e estimula o arte/educador a ser um pesquisador e, por conseguinte, um questionador de uma sociedade intercultural, constituída de múltiplas culturas, em que ensinar arte implica estar próximo do produto artístico, ou seja, ver, ler, contextualizar, interpretar e o fazer arte. Nas relações pedagógicas, ter contato com a obra de arte neste nível equivale a vivenciar uma experiência do aluno (ASSUNÇÃO, 2012, p. 23).

A sociedade de conhecimento apresenta múltiplas oportunidades de aprendizagem, para a escola, o professor e para o educando que podem ser benéficas quando organizadas de forma a articular o conhecimento prático-teórico. Trata-se da formação cidadã, com lugar para a reflexão crítica, autonomia informativa e liberdade de expressão nas múltiplas formas de linguagem. Assim, o professor é capaz de mediar, construir e reconstruir buscando sentido no que faz e no que os educandos fazem. O professor tem na cultura a plataforma política e artística, pensando a mediação como lugar de cultivo e continuidade.

A concepção de arte/educação muda quanto aos conteúdos e objetos artísticos, onde o educando aprende a relacionar com a cultura a educação contemporânea ampliando o universo da arte. As observações nas oficinas da Escola de Ensino Fundamental Demóstenes Ratts Barbosa demonstraram o crescimento intelectual e compreensão do universo artístico

dos participantes.

A falta de compreensão evidenciada nos primeiros contatos foi substituída pelo interesse e produção cultural de acordo com a aproximação das vidas dos educandos com o universo da arte. Tais estímulos e a nova visão sobre arte foram visualizados quando do desenvolvimento de seus trabalhos artísticos e na participação em sala, aguçando o raciocínio e a percepção do fazer arte dentro de seu universo cultural coletivo e particular.

Isso só confirmou a proposição que para aprender arte é necessário aproximar o objeto artístico, proporcionando o encontro com o universo da arte, tanto no fazer, como no apreciar e compreender a arte, conhecendo a arte e agindo com intelectualidade sobre a proposta artística.

Além disso, a valorização da produção dos educandos foi realizada em cada oficina, pela documentação e exposição das obras dentro da própria escola, por meio da apresentação dos trabalhos artísticos nos corredores e escadas, de acordo com a escolha do local pelo próprio educando, como a técnica da ilusão de ótica (desenho desconstruído).

Figura 1: Oficina de Arte Visual Escola Demóstenes Ratts Barbosa.



Fonte: Imagens da Autora.

A prática permitiu aos estudantes a experiência com a produção artística, e ao arte/educador a vivência no papel de mediador cultural expandindo as competências e habilidades de ambas as partes, apoiadas por uma ação reflexiva. Sobretudo a interlocução poética como forma de compreensão e transformação das questões humanas, por meio de ações de criação que deveriam estar articuladas sem interferir na autonomia e autoria de cada um deles. Para Assunção, (2012, p.24) “Nesse sentido, observa-se que o ver e o apreciar as obras de arte são inseridos no ensino de arte contemporâneo, para estreitar as relações do

educando com o universo artístico local, regional e universal”.

IR ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A concepção de arte-educação muda no tempo, os conteúdos de ensino envolvem os objetos artísticos, e o educando aprende ao se relacionar com a cultura. A educação contemporânea influencia, sem que o educando, perca a sua autonomia e autoria, dentro dessa proposta do arte-educador ser também o mediador por excelência, criando projetos relacionando o educando com o universo da arte, favorecendo a aproximação do mundo em fluxo do educando com o da arte, com mais propriedade em seu desenvolvimento criativo.

Foi observado o crescimento intelectual e a compreensão do universo artístico dos participantes da oficina do PIBID/Artes Visuais, pois a falta de compreensão dos primeiros contatos, foi substituída com a aproximação do universo da arte, trabalho dos artistas, visitas as exposições nos Centros Culturais e o desenvolvimento de trabalhos artísticos. Antes, era como se o universo artístico simplesmente não existisse para eles, mas com a Abordagem Triangular, das obras e saberes sobre arte, com textos críticos utilizados foi possível aguçar a percepção de cada um dentro de seu universo cultural, demonstrando que a arte depende da aproximação do objeto artístico, com o direito de conhecer arte e agir com intelectualidade.

A experiência demonstrou que a mediação cultural perpassa o campo das artes, e nessa perspectiva é importante conhecer e oferecer o conhecimento do meio em que estamos inseridos e no qual atuamos como educadores e educandos.

Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 1994, p 05).

A mediação cultural pode proporcionar uma melhor compreensão das transformações sociais, visando a educação pela arte como possibilidade infinita de surpreender e construir novos olhares para o mundo e novos mundos para olhar, pois “cultura não se injeta, se pratica” (BARBOSA, 1998, p.46).

Portanto, Arte e Educação estão no mesmo âmbito humano, como exercícios de ligação da produção humana, relacionando-se com a dimensão sensível do ser. Deste modo, a

arte é um fazer formativo, uma linguagem do conjunto expressivo, dotado de sentido.

Como futuros arte/educadores é necessário entender que o trabalho com arte independentemente de sua linguagem, exige o contato direto com a criatividade, dessa forma, as oficinas do PIBID/Artes Visuais buscavam motivar a percepção artística nos traços, desenhos, cores, ideias, e na vivência individual do jovem, tornando uma experiência prazerosa de entrega do educando ao processo criativo.

A arte, como uma linguagem dos sentidos, proporciona ao educando um exercício de comunicação, ampliando os significados de linguagem e expressão, assim, os jovens devem encontrar os caminhos de entendimento por meio das próprias leituras de um mundo em fluxo (BARBOSA, 2003).

Todo mundo é capaz de expressar-se artisticamente. Mas qualquer arte/educador precisa desenvolver suas potencialidades criativas, para entender os caminhos dos educandos em direção à criação, repassando conceitos, direcionando a aula e o educando o construir.

Segundo Assunção, 2012, fazendo uma releitura da Abordagem Triangular da Educadora Ana Mae Barbosa, numa visão mais regional sobre a educação e seus processos no Cariri Cearense, afirmou,

A partir das experiências com a Abordagem Triangular, pressupõe-se que o ensino da arte passou a ser compreendido como expressão e cultura, ao valorizar inclusive o que é próprio de cada região inserindo o sujeito como autor de sua própria história, buscando um exercício de leitura dele mesmo e do mundo (ASSUNÇÃO, 2012, p.24).

Assim, dentro da Abordagem Triangular, é preciso repensar: “Por que estamos fazendo arte?” Segundo a educadora Ana Mae “Para conhecer uma sociedade conheça as suas produções”, possibilitando lê e compreender na mediação cultural a contemporaneidade, não só o educador leva o conhecimento, pois o educando aprecia a obra, conhece o contexto e faz a sua própria interpretação, criando ao invés de copiar.

Trata-se do fazer artístico refletindo o seu processo dentro de uma linguagem artística e filosófica. É uma caixinha que vai ser feita? Pois bem, essa caixinha vai sair a partir de uma reflexão e de uma linguagem artística abordada; depois da reflexão, apreciamos e debatemos com os educandos o projeto e depois sua produção. Isso proporciona a prática, a participação, pois os educandos aprendem a sentir a arte.

Acreditamos na função de mediador cultural durante as oficinas do PIBID/Artes Visuais na Escola Ratts Barbosa, trilhando o melhor caminho do fazer e da produção artística, motivando o educando na concepção e investigação de materiais a serem utilizados,

expressando a cultura e assuntos do interesse do próprio educando. Neste momento, entram as conversas, reflexões, dinâmicas e as visitas aos espaços expositivos, proporcionando desafios e possibilidades, respeitando à diversidade do grupo e valorizando a linguagem individual, sem, contudo, deixar o coletivo, pois as vozes são múltiplas, mas cada corpo é único.

Para fazer arte é necessário tempo. Tempo de preparação, maturidade, pertencimento, pesquisa e trabalho. Sendo necessário um indivíduo, que traz em si um mundo vivido e deve estar aberto para novos mundos. Sem o educador/educando não há educação, tendo em vista a troca de experiências e conhecimento.

Portanto, o indivíduo como solo, trabalhado e cultivado pela mediação da educação pela arte, não se deixa fenecer, quando frequentado pela essência da arte e da vida, reafirma e (re) significar sua presença de mundo, cidadania, no movimento da vida e no direito de exercer singularidade, germinado da arte.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. C. L. de. *Mediação Cultural no Cariri: um estudo de caso. Dissertação.* Programa associado de pós-graduação em artes visuais-UEPB/UFPE/CCHLA, João Pessoa, 2012.

BARBOSA, A. M. **Imagem no ensino da arte.** 2 ed. São Paulo Perspectiva, 1994.

BARBOSA, A. M. **Arte, Educação e Cultura.** Artigo de Opinião. 2003. Disponível em: <http://www.instituto14bis.org.br/arquivos/ArteEducacaoECultura.pdf>, acesso em 06/08/2013.

BARBOSA, A.M. **Entrevista de Ana Mae Barbosa sobre Arte/Educação.** Depoimento [abr. 2013]. Entrevistadores: Simão de Miranda e Flávio Amaral. São Paulo-SP, 2013. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/138759981/Artigo-Simao-de-Miranda-Entrevista-Com-Ana-Mae-Barbosa> - <http://pt.scribd.com/doc/138759894/Artigo-Flavio-Amaral-Entrevista-Com-Ana-Mae-Barbosa>, acesso em 20/07/2013.

BAUMAN, Z. **Entrevista. Revista Filosofia.** Depoimento [s.n] Disponível em: filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edições/58/artigo_214649-1.asp, acesso em: 26/07/2013.

CARVALHO, L. M. **O Ensino de artes em ONG'S.** 1º Ed. Cortez. 144 páginas. São Paulo, 2008.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO Jr., R. dos S.O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

Ana Claudia Sousa Farias

Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais - Semestre 4º

Bolsista do PIBID/Artes Visuais

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4052556Y6>

O ATELIÊ DO ARTISTA: UMA REFLEXÃO SOBRE MEDIAÇÃO CULTURAL PEDAGÓGICA

Augusto Cláudio de Miranda Barros Filho - UFPE

Resumo

Este trabalho propõe um olhar sobre a Mediação Cultural, buscando um sentido pedagógico para tal prática, a partir das implicações, abordagens e usos da informação e sua mediação diante do ambiente de trabalho do artista plástico.

Palavras-chave

Mediação cultural, ensino, ateliê.

Summary

This paper proposes a glance at the Cultural Mediation, seeking a pedagogical sense for such practice, from the implications, approaches and uses of information and its mediation on the desktop of the artist.

Keywords

Cultural mediation, teaching, studio.

Introdução

Para tratar de uma Mediação Cultural Pedagógica, partimos do pressuposto de que todas as relações que compõem situações de aprendizagem são pedagógicas. Claro que a qualidade e validade do ensino-aprendizagem e daquilo que vai ser ensinado é levado em consideração. Com isto podemos encarar o ateliê do artista como um ambiente pedagógico. Neste ambiente é possível aprender técnicas artísticas como trabalhar com os materiais – tintas, pigmentos, solventes, pincéis, goivas, etc. - técnicas de composição e harmonia visual, entre outros conteúdos. O trabalho pedagógico dentro do ateliê não é novo. Mas o que propomos neste texto é a possibilidade de pensarmos o atelier do artista como um ambiente pedagógico intrínseco para a realização da mediação cultural.

Mediação cultural compreende dinâmicas relacionais e interacionais entre os campos da cultura e dos públicos. A depender dos ambientes onde estas relações / interações se darão, os motores, conceitos e aplicações de ações educativas, ou não – mas essencialmente

simbólicas -, podem encontrar bases teóricas distintas. As relações sociais e políticas da mediação cultural encontram espaço ante as discussões referentes à mediação cultural e suas aplicações educativas.

Por que mediação cultural pedagógica?

Mediação cultural é uma área de conhecimento que partilha bases e conceitos com diversas áreas: filosofia, sociologia, antropologia, comunicação, ciência da comunicação, artes (DAVALLON 2007). Davallon recorre ao termo mediação para designar a

operação simbólica de instauração de uma relação entre o mundo do visitante e o mundo da ciência pela / através da exposição da ciência (Davallon, 1988, citado de acordo com 1999a: 75 nota 52); acompanhada, num segundo tempo, da decisão de alargar o seu emprego à dimensão simbólica do funcionamento mediático¹ da exposição (Davallon, 1999a: Introdução;2002) (DAVALLON, 2007, P.5).

Quanto à exposição referida pelo autor, é preciso que compreendamos não a exposição que comumente relacionamos a arte, mas o contado, apresentação de determinado conteúdo. Mediar é, então, aproximar dois universos através do contato entre eles, e esta aproximação deve ser seguida da ampliação de sua aplicação à dimensão simbólica do funcionamento dos elementos mediáticos deste contato. Ou como aponta Walter Benjamin, mais especificamente no campo artístico, que para uma obra de arte ser de fato relevante ela deveria encaminhar ou enriquecer a produção de outros artistas, ao mesmo tempo em que disponibiliza um produto ao público geral que o satisfaça, que o complete de maneira superior aos demais produzidos. Estes produtos ou obras de arte apresentados devem gerar outros elementos que possibilitem a transformação do público consumidor, para Benjamin, em colaboradores, e não apenas leitores ou espectadores (HONORATO, 2007). Em resumo, mediar é possibilitar a apropriação, que se dá de forma dialógica, seguida de uma construção que signifique o objeto simbólico de interesse (PIERUCCINI, PERROTTI, 2010).

Mas para que esta mediação da cultura possa acontecer, é preciso que sistemas e situações de mediação sejam desenvolvidos - por meio das instituições e de suas políticas culturais - para atender às diversas necessidades dos artistas e do público. Situação de mediação seria o nível mais aparente, periférico, da mediação: a exposição, a mediação escrita

¹ No texto, mediático refere-se aos media, todo o suporte de difusão de informação como rádio, televisão, imprensa, publicação na internet, vídeograma, satélite de comunicação, etc., que constitui ao mesmo tempo um meio de expressão e um intermediário na transmissão de uma mensagem.

– que interpretamos como o texto de parede que pode ser visto na maioria das exposições –, a expografia, as ações educativas e que são concebidas em função do público ou da visita guiada. Já sistemas de mediação englobam o que está na área da concepção, do desenvolvimento anterior a abertura da exposição de arte, por exemplo (DUFRÊNE, GELLEREAU, 2004).

Em nossa revisão de literatura pudemos notar uma categorização da mediação aplicada ao campo da cultura e em suas dimensões educativas nos textos de Jean Davallon (2007), Bernadette Dufrene e Michèle Gellereau (2004), Cayo Honorato (2007 e 2010), de Edmir Perrotti (2007), Ivete Pieruccini com colaboração de Edmir Perrotti (2010) e de Maria Isabel Leite (2005 e 2008).

No texto de Davallon existe uma menção clara da definição de uma mediação pedagógica, que não relaciona-se diretamente com seu conceito exposto de mediação cultural. Para ele, mediação pedagógica entende o formador ou professor como mediador. Esta relação implica uma regulação das relações educativas, para que a relação aprendiz/saber seja efetiva e conduza a uma aprendizagem (DAVALLON 2007, p. 7).

Para Dufrene e Gellereau, mediação cultural assume uma postura essencialmente política, conseqüentemente sua dimensão educativa também. As autoras, recorrendo às especificidades francesas e a um contexto institucional, põem a mediação cultural na esfera das relações, dividindo o mundo da criação artística e dos públicos (DUFRÊNE; GELLEREAU, 2004, p. 3). O mediador será aquele a dispor de conhecimentos e ferramentas para criar as condições de seu encontro. Mas a mediação não se dá apenas por meio deste mediador institucional. As autoras criticam o pensamento de que apenas as ações de mediação irão permitir o acesso à cultura é focar unicamente sobre as instituições culturais, negligenciando numerosas práticas culturais, privadas e coletivas; tendo em vista que elas apontam que a cultura seria o “amontoamento de mediações” (DUFRÊNE; GELLEREAU, 2004, p. 2).

Honorato (2007) nos trás apontamentos sobre o que poderia ser um norte para a Mediação Educacional. Para ele, o trabalho de Mediação Educacional atua em colaboração com as práticas artísticas; “é a tomada de consciência num fazer (que é também sentir, pensar e dizer)² da capacidade crítica e criadora de cada um, em vista de um sentido público da existência individual” (HONORATO, 2007, p. 125).

² Faz referência às relações dialógicas apresentadas por PASCHOAL, 2009, p. 5.

Ivete Pieruccini fala em uma “prática para trocas culturais” (PIERUCCINI; PERROTTI, 2010, p. 2) que é estabelecida em um novo dispositivo cultural, qual batiza de *Estação Memória*. A iniciativa preocupou-se em analisar problemáticas referentes a apropriação simbólica, tendo em vista processos sociais de protagonismo cultural, desenvolvendo-se a partir dos estudos das relações entre os dispositivos de informação e cultura e as aprendizagens informacionais próprias da contemporaneidade. Em resumo, o aprendizado seria realizado a partir de experiências, por parte dos educando, envolvendo a memória como processo que relembra e permite apropriações e reconfigurações a partir das vivências. Em confluência, Edmir Perrotti pensa na mediação como “processo de significação, o que vale dizer, ato que ultrapassa em muitos aspectos meramente técnicos ou formais de disponibilização de dados”. São elementos de ordens distintas – material, relacional, semiológica – que se interpõem e atuam nestes processos de significação.

Isabel Leite não nos apresenta de forma clara o que considera mediação cultural ou o que conceituaria uma mediação educativa. Ela nos trás à reflexão, basicamente, partindo de seus relatos e vivências de situações de mediação em diferentes instituições, tanto no Brasil quanto na Inglaterra. Para ela, deve existir uma parceria entre o museu e a escola, mas não a ponto de escolarizar os espaços museológicos – ação que poria, por exemplo, como ponto de partida os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's -, o que empobreceria as potencialidades criativas do museu. Professor e mediador devem ser parceiros e não substitutos em suas ações educacionais. A autora nos aponta também para as articulações, desde 1951, entre o Conselho Internacional de Museus (Icom) e da Organização das Nações Unidas (Unesco), que lutam por uma conscientização do papel educativo dos museus; “uma proposta que tenha como pressuposto o direito de todos os cidadãos à educação permanente, em todas as dimensões culturais, sem esquivar-se da dimensão crítica do conhecimento” (LEITE, 2005, p. 28). Assim, o museu torna-se uma das instâncias educativas da sociedade, e a educação parte indissociável da cultura.

O que é o ateliê?

O ateliê é um espaço pedagógico e sua utilização para facilitar o aprendizado de técnicas artísticas é bastante antiga. Durante a Idade Média, muitos artesãos contavam com a ajuda de aprendizes para realizar as encomendas dos seus senhores. Estes aprendizes recebiam ensinamentos das técnicas utilizadas pelo artesão dono da oficina, tendo que copiar seu estilo.

A partir do século XV os artistas, artesão e artífices passaram a se organizar em corporações. Estas se assemelhavam, em diversos aspectos, aos atuais sindicatos. Às

corporações ou Guildas competia zelar pelos direitos e privilégios de seus membros e assegurar um mercado para os seus produtos. Neste período, se um jovem quisesse ser artista, seus pais o colocavam sob os cuidados de um mestre – um artista bastante experiente – desde muito novo. Suas primeiras tarefas poderiam ser as de triturar o material para a preparação das cores ou de ajudar a fazer painéis de madeira ou telas que o mestre resolvesse usar. Aos poucos o mestre iria dando tarefas mais elaboradas, como pintar o mastro de uma bandeira, pintar uma área do céu ou mesmo de concluir a pintura das roupas de algum personagem secundário da composição. Se o aprendiz mostrasse talento e soubesse imitar bem o estilo daquele mestre, a ele seria dada uma tarefa mais complexa; talvez pintar um quadro inteiro a partir de um esboço do mestre e sob sua supervisão (GOMBRICH, 2011, P.248). O tom copista que as academias herdaram desse período histórico é criticado de maneira bastante coerente por Leite (2010, p. 36 a 50), quanto a sua reprodução sob a ótica da educação patrimonial. Contudo não será dada maior atenção para este assunto no presente texto.

O espaço de trabalho do artista continuou sofrendo diversas modificações durante o curso da história. Porém o trabalho colaborativo foi uma marca quase constante. Os movimentos modernos da arte tiveram momentos onde o uso coletivo do ateliê era fundamental para a formação dos próprios artistas.

É importante reforçar que a ideia de ateliê como espaço exclusivamente para o trabalho artístico e mais, de apenas um artista, é relativamente nova. “Originalmente, os ateliês eram destinados a operários e estavam imbuídos de um conteúdo social, econômico e político” (MORAIS, 2004). Artistas de diversos países e em diversos períodos históricos se organizaram em espaços coletivos, tanto planejados para tais fins – como o edifício francês *Lo Rouche*, por volta de 1900 -, quanto espaços improvisados – os também franceses *Bateau Lavoir*, conglomerado de casebres obscuros; e o *Impasse Ronsin*, ateliê comunitário inicialmente ocupado por operários de empreiteiros e posteriormente por artistas importantes como Marcel Duchamp e Brancusi.

Os diversos grupos que se formaram no Brasil nas décadas de 1930 e 1940 eram, na realidade, ateliês coletivos. Nesses espaços os integrantes buscavam aprimorar seus conhecimentos técnicos, seja pela prática do desenho do modelo vivo, ou em pinturas ao ar livre pelos arredores dos ateliês (MORAIS, 2004). As trocas eram contínuas; os mais experientes atuavam geralmente como orientadores dos mais jovens.

Em um título de determinado trecho de seus textos que compõem o catálogo do leilão do escritório de arte Soraia Cals, Frederico Moraes escreve: “No ateliê do artista, a unidade

perfeita entre a obra, o artista e sua metodologia de trabalho” (MORAIS, 2004). Este título possibilita uma reflexão sobre possíveis aprofundamentos poéticos e estéticos em relação a obra de arte, produto final, e seu processo de desenvolvimento dentro do espaço do ateliê.

O que buscamos compreender não é a eficácia e/ou eficiência de uma reprodução da educação histórica nos ateliês, mas suas possíveis aplicações no compartilhamento³ da criação artística entre o artista, a obra, o mediador e o mediado, não sendo esta classificação de ordem hierárquica ou estanque.

Como é possível observar a partir desta primeira “escola de pintura” (GOMBRICH, 2011), e as práticas artísticas desenvolvidas ao longo dos anos, o espaço do ateliê é um ambiente pedagogicamente rico. A partir dele é possível fazer ligações e estabelecer relações com muitas áreas do conhecimento, inclusive no que diz respeito à mediação cultural. Pensar tal espaço como um dispositivo cultural amplia a discussão sobre mediação cultural para além do âmbito museal ou expositivo. Uma prática bastante explorada pela mediação cultural pedagógica em espaços como museus e galerias de arte se dá a partir da obra de arte. Esta ação é possível ser comparada a um iceberg; a região que fica emersa é consideravelmente menor do que a área imersa. Assim pensando, questiono: seria possível compreender melhor aquele fim se partíssemos do meio? Observar a prática do artista possibilitaria uma compreensão estética e poética mais amplificada?

Frederico Moraes, ao relatar suas visitas ao ateliê do artista Antônio Henrique Amaral, fala de sua dinâmica de trabalho:

O que me surpreendia, na verdade, era a desromantização do seu processo criador. [...] ele não se desligava do seu cotidiano, do universo das ideias, de tudo o que estava acontecendo no Brasil e no mundo. [...] Enquanto estive em seu ateliê [...], ligou para Brasília, escreveu carta para o ministério da cultura, opinando sobre a Lei Rouanet [...], enviada por fax, marcou um jantar para aquela noite [...], tomou providências para a viagem que faria aos Estados Unidos e ao México, comprou dólares por telefone [...], corrigiu datas e títulos numa lista de obras, etc. Mais tarde, a tela ainda por terminar, e após almoçarmos um sanduiche na padaria da esquina, gravamos uma entrevista (MORAIS, 2004).

³ Termo criado pela Professora Doutora Lucimar Bello Frange e explicado durante Colóquio da Federação Brasileira dos Arte-Educadores do Brasil, FAEB, em Recife, em Janeiro de 2013. Esta expressão designa a ação de troca, partilha e construção de conhecimento e do caminho partilhado entre o educador e o educando.

Após refletir a respeito da prática diária dentro do ateliê do amigo, o autor pondera que os acontecimentos ocorridos dentro daquele espaço repercutem de forma irremediável na obra do artista. Estas influências aconteciam nas escolhas dos temas de suas pinturas, nas soluções formais – quanto a forma e suas estruturas pictóricas -, nos seus mecanismos de criação e até no título das obras. Partindo destas reflexões inicia a formulação daquilo que chama de uma teoria da circunstância: “a primeira circunstância, a mais imediata e envolvente, era o próprio ateliê” (MORAIS, 2004).

O ateliê como Dispositivo Cultural

A compreensão do conceito de Dispositivo Cultural pode ser analisada enquanto uma “instância, [...] local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios” (FERREIRA apud PIERUCCINI, 2010, p. 8), que não só permitem narrar, agir ou atuar por meio deles, mas narram, contam histórias, atuam (PERROTTI, 2007, p. 27), estabelecendo uma ordenação de sinais, relações e poderes.

A expansão da ideia de dispositivo cultural encontra força em Edmir Perrotti, que afirma que os conceitos, configurações e modos de atuar dos e nos dispositivos culturais devem ser observados e analisados, sobretudo, enquanto realidades a serem inventadas e reinventadas. (PERROTTI, 2007). Ora, se conhecemos os dispositivos culturais para a Ciência da Informação enquanto bibliotecas, centros culturais e núcleos de documentação, de informação, de memória, dentre outros, e influenciados pela afirmação de Perrotti, podemos enxergar potencialidades informacionais, além de educativas e culturais, em diversos outros meios; como no ateliê do artista.

Ao elaborar seu texto em defesa do uso do corpo enquanto dispositivo, Jardel Sander volta ao início do século XX, quando “as vanguardas artísticas atualizam [...] um caráter insustentável de uma configuração estática e plenamente visível do mundo” (SANDER, 2011, p.138), reordenando a prática artística para outra que necessita de uma intervenção no mundo visível a partir da subjetividade do artista. É possível refletir sobre a ainda resistente concepção de arte que pede apenas a passividade contemplativa em relação ao mundo. A arte, segundo ele, carrega esta característica do mundo contemporâneo; a ação, a interação, a intervenção.

Se seguirmos por esta linha de raciocínio, levando em consideração o espaço do ateliê como dispositivo cultural a fim de uma mediação cultural pedagógica, é possível visualizar

uma expansão neste horizonte. A ação no ateliê não deve apenas tratar de uma mediação dos trabalhos do artista ou apenas do espaço de trabalho do artista e de seus materiais, mas uma mediação na arte. O fazer artístico esteve sempre vinculado à educação artística e criativa. Com o viver contemporâneo, cada dia mais interativo e interventivo, como não pensar o fazer artístico/criativo inserido em um processo pedagógico-cultural? Faz cada vez mais sentido inserir a ação, a interação, a intervenção nos processos pedagógicos. Deve existir um “continuum entre o campo e a teoria; sujeito e obra” (PASCHOAL, 2009). A teoria sem a prática é inconsistente, ambas devem sempre seguir unidas, em uma simbiose natural.

É necessário que extrapolemos os limites hierárquicos, rígidos e estanques entre os saberes formais e os saberes da ação, entre a observação e a participação, entre os fazeres científicos e empíricos (PERROTTI, 2007). A elaboração de dispositivos situados em uma dimensão discursiva, ressaltando seu papel nos atos de significação, possibilitando expansões conceituais e apropriações, por meio dos envolvidos na mediação (mediador, mediado, artista, obra), relacionadas ao(s) objeto(s) artístico(s) estudado(s) (PERROTTI, 2007, p.26). Assim, o trabalho no ateliê promoveria significações e seus enriquecimentos, não somente relacionados à obra de arte e/ou ao artista, mas também das dinâmicas de trabalhos naquele espaço.

Os diálogos são fundamentais para as construções simbologizadoras⁴ a partir do contato com outras realidades. “No caso do discurso oral, para entender o que alguém fala, acionam-se as contrapalavras – acervo de palavras dentro de cada um -, e é com base nesse embate das contrapalavras com a palavra alheia que vai se dar a significação” (LEITE, 2010, P. 39). Mas o leitor pode questionar se a obra de arte não seria a fala alheia e a significação poderia dar-se dentro deste circuito estabelecido e conhecido. É possível e é rica a significação trazida pela obra. É este o sistema mais utilizado nas ações educativas em exposições de arte. Mas por que se limitar e aceitar o menos como suficiente quando podemos ampliar as relações? Tal relação construtiva pode consolidar-se e configurar-se se pensarmos na análise da tríade “autor-obra-contemplador na constituição de seus diversos significados, [...] assim como no texto [autor-texto-leitor]⁵ mudando-se um dos vértices do triângulo, altera-se, necessariamente, o sentido da imagem” (LEITE, 2005, p. 39).

A autora fala a respeito de como o encontro com reproduções de obras de arte não substitui a obra em si, ou como ouvir a um disco de música não dá conta de uma

⁴ “Simbologizar envolve a possibilidade de criar, atribuir e compreender significados.” Professor Doutor Lourival Pereira Pinto durante aula do curso de especialização em Mediação Cultural na Universidade Federal de Pernambuco em Abril de 2012.

⁵ Grifo meu.

apresentação ao vivo, ou mesmo como um vídeo assistido difere da experiência em um cinema. “O teatro não vai até a escola – sua ambientação, sua arquitetura, seu cheiro, sua temperatura, seu *glamour*, as pessoas que ali estão... isso é insubstituível” (LEITE, 2005, p. 24). Então será que é necessário ir ao encontro do artista, conhecer seu ateliê e seus métodos de trabalho em loco? Se necessário, dependerá do contexto da ação educativa, mas é fato que é uma experiência que enriqueceria os repertórios dos educandos.

E este enriquecimento é sempre necessário quando abraçamos causas pedagógicas, formativas, dialógicas e que tenham como centro a construção de um protagonismo cultural. Ainda aportados nos pensamentos do texto de Maria Isabel Leite, que critica as posturas dos setores educativos de suas instituições culturais significativas no Rio de Janeiro ao apresentarem exposições de grande porte. A autora aponta falhas desde a concepção do espaço expositivo, à postura da instituição – acrescento aqui também o curador -, passando pela formação do monitor ou mediador - que inicia-se no ambiente escolar e segue até sua formação para o trabalho realizado no espaço museológico -, até sua ação dentro da prática após a visitação do público. Discorre apontando, e exemplificando com dados de sua pesquisa, as fissuras educacionais e formativas do trabalho nos museus, que são diversos e atingem muitas camadas e instâncias, tornando as reformulações difíceis de serem realizadas, ao menos a médio prazo.

Com isto, a ação de mediação também no ateliê funcionaria como mais um recurso a possibilitar o enriquecimento dos repertórios mediacionais – talvez até mesmo dos próprios mediadores, já que é possível compreender as ações de mediação como uma construção em rede, que atinge e transforma todos os envolvidos. Entendo que um projeto assim não é a solução para a má formação e uso dos mediadores, monitores e instituições culturais, mas, novamente, por que acomodar-se com o menos, com as defasagens? Por que esperar que mudanças, políticas, institucionais, educacionais, tão amplas e significativas alterem todas as dinâmicas dos sistemas culturais encontrados em vários campos?

Outro ponto que nos faz buscar nesse deslocamento da prática mediática em outros espaços é o fato de que diversificar espaços de apresentação de uma obra de arte é estabelecer um novo código que informará diferentemente o olhar. Dependendo do lugar ou contexto em que se encontra a obra de arte, o olhar que ela vai exigir, ou não, do contemplador será diferente (LEITE, 2005, p. 26). Isto ao tratar a respeito da legitimação concedida a uma obra ou artista devido a seu local de exibição: praça pública ou museu, por exemplo.

Tal deslocamento pode, como dito, ressignificar uma obra. Este processo pode se dar em direções distintas: uma sacralizada, hierarquizada, romântica, que a obra recebe dentro do museu ou galeria; e outra mais humana, mais próxima do público, junto ao artista e seu processo criador. Este novo encontro em um ambiente diverso pode ser entendido como uma tentativa de conhecer as outras possíveis histórias da obra e do artista em questão. Como dito pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) durante palestra intitulada “O perigo de uma única história”, em Oxford, Inglaterra, em conferência da TED⁶ (Technology, Entertainment, Design), é perigoso ater-se apenas a uma concepção, um entendimento, de apenas uma face do objeto de interesse. Esta ação acaba estagnando o objeto. Segundo ela nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, e que acabamos por abraçar e conceber como única a primeira leitura que fazemos de algo. É importante conhecer outras faces de um mesmo objeto para que nós e/ou nossas subjetividades possamos ressignificar e simbologizar aquilo que observamos.

Conclusão

Existem, ainda, divergências sobre os conceitos de mediação cultural e os diversos textos pesquisados apontam muitos caminhos e profusões de ideias. Os estudos encaminham-nos para múltiplas visões e papéis da mediação cultural, mas podem enriquecer ou proporcionar diversas leituras, interpretações e práticas das mediações.

As falhas existentes nas práticas das mediações acabam por nublar eficiência e eficácia de muitas ações educativas em espaços museológicos. Com intenção de ampliar as possibilidades de uso da mediação dentro de espaços voltados para o campo artístico, vem sendo elaboradas propostas de mediação cultural pedagógica a serem incorporadas às instituições e seus setores educativos. Aqui, tentamos elencar a possibilidade de deslocamento da leitura da obra de arte e de trabalhos em mediação cultural para o espaço do ateliê do artista, com o intuito de enriquecer as experiências de educandos em situação de mediação. O diálogo com o artista e o atelier pode, inclusive, trazer novas vivências aos mediadores, que assim podem apropriar-se de conceitos mais aprofundados, já que pensamos a ação de mediação cultural como um processo informacional expandido em rede, onde não existem simplesmente emissores receptores e mediadores, mas relações e interações. A informação simbolizada rebate em todos os agentes deste modelo de comunicação, estabelecendo corpo cada vez maior, incorporando as leituras, criações e recriações dos agentes.

⁶ Disponível em http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html . Acesso em 21 de Maio de 2013.

As ações de mediação cultural pedagógica devem ser cada vez mais exploradas. É necessário que haja reformulações em muitas instâncias que envolvem estas ações. O comprometimento com uma ação responsável de mediação cultural pedagógica é importante e relevante e incorporar os estudos e reflexões a respeito do tema é urgente

Referências

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? Revista Digital de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETAC.MEDIA. Portugal, Nº 4, 2007. Tradução de: Maria Rosário Saraiva. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/issue/view/N.%C2%BA%204>> Acesso em: 19 de Abril de 2013.

DUFRENE, Bernadette; GELLEREAU, Michèle. A mediação cultural: objetivos profissionais e políticos. Tradução de Juliana Maria Siqueira In: **Hermés**, nº 38, p. 199-206, 2004. Tradução de: *La médiation culturelle: enjeux professionnels et politiques*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/136343907/Mediacao-Cultural-Objetivos-Profissionais-e-Politicos-DUFRENE-e-GELLEREAU>> Acesso em 21 de Maio de 2013.

GOMBRICH, E. H. A História da Arte. Tradução Álvaro Cabral. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

HONORATO, Cayo. Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 5, n. 9, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 Maio de 2013.

HONORATO, Cayo. Mediação e Sistema da Arte. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2010, Cachoeira. Anais do 19o Encontro da ANPAP. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 2004-2010. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/cayo_vinicius_honorato_da_silva.pdf> Acesso em 21 de Maio de 2013.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura, In LEITE, M.I. & OSTETTO, L.E. (orgs.). Museu, Educação e Cultura: encontros de crianças e professores com a arte. São Paulo: Papirus, 2005.

LEITE, Maria Isabel. O Museu de arte como espaço de apropriação artístico-cultural infantil. In Anais do 7º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Itajaí, SC: ANPED SUL, 2008. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_56_43_O_MUSEU_DE_ARTE_COMO_ESPACO_DE_APROPRIACAO_ARTISTICO-CULTURA.pdf> Acesso em 21 de Maio de 2013.

MORAES, Frederico. No Ateliê do Artista: os mecanismos de criação – 1. Catálogo de leilão, escritório de arte Soraia Cals. 2004. Sem paginação.

PASCHOAL, S. B. N. Dialogização com e a partir da leitura: crianças e adolescentes protagonizando saberes. In: Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. Congresso de Leitura do Brasil: 17º COLE. Campinas: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_2973.pdf> Acesso em: 15 de Maio de 2013.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M.L.G; FUJINO, A.; NORONHA, D.P.(orgs.). Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife, Néctar, 2007. p.97-119.

PIERUCCINI, Ivete; PERROTTI, Edmir. Memória, Experiência e Informação: a Estação Memória. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2010, Rio de Janeiro. Inovação e inclusão social, 2010. p. 1-21. Disponível em <<http://enancib.ibict.br/index.php/xi/enancibXI/paper/view/533/96>> Acesso em 21 de Maio de 2013.

SANDER, Jardel. Corpo-dispositivo: cultura, subjetividade e criação artística. ArtCultura (UFU), v. 13, p. 129-142, 2011. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF23/jardel_sander.pdf> Acesso em 21 de Maio de 2013.

Augusto Barros

Graduado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Mediação Cultural Pela UFPE e mestrando em Artes Visuais pelo PPGAV – UFPE/UFPB, professor de Artes e artista visual.

<http://lattes.cnpq.br/2514198645848483>

É um livro...¹

Camila Feltre

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP

Resumo

Com o surgimento da leitura digital e dos novos suportes tecnológicos, surgem questões referentes ao desaparecimento do livro impresso. Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a sensibilidade presente nos livros. A partir de alguns trabalhos do artista Bruno Munari, traço um breve caminho do livro objeto, buscando ampliar a visão que se tem dele, apresentando um olhar sobre sua materialidade, sensorialidade e potencialidade artística.

Palavras-chave: livro objeto - sensorialidade - Bruno Munari

SOMMAIRE

Avec l'émergence de la lecture digitale et des supports technologiques, surgissent questions sur la disparition du livre imprimé. Cet article présente quelques réflexions sur la question sensible dans les livres qui sont considérés comme des objets artistiques. Avec de quelques travaux de l'artiste Bruno Munari, Je fais un bref façon du livre-objet, pour élargir la vision qui nous avons de lui, avec un coup d'œil à sa matérialité, le potentiel sensoriel et artistique.

Mots-clés: livre: livre objet - sensorialité - Bruno Munari

Introdução

"Burro: O que é isso aí?

Macaco: É um livro.

Burro: Você rola a página?

Macaco: Não, eu viro. É um livro.

Burro: Dá pra blogar?

Macaco: Não. É um livro.

¹ Título retirado do livro do livro: SMITH, Lane. *É um livro*. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. Editora Companhia das Letrinhas, 2010.

Burro: Dá pra tuitar?

Macaco: Não.

Burro: Ele manda mensagem? Tem wi-fi? Precisa de senha?

Macaco: Não.

Burro: Ele faz isso?

(som vindo do laptop)

Macaco: Não. É um livro..."²

"É um livro!" Será esta a frase que afirmaremos a todo momento daqui pra frente, principalmente à nova geração de crianças?

Com o surgimento da leitura digital e das novas tecnológicas dos suportes digitais como celulares, tablets, computadores e laptops, surgem boatos de que o livro corre o risco de ficar na estante.

Será mesmo?

O objetivo deste artigo é refletir sobre o risco do desaparecimento ou não do livro impresso, traçando uma trajetória do livro como objeto de arte a partir do trabalho do artista Bruno Munari.

O livro, na maioria das vezes, está presente nas nossas vidas desde a infância. É apresentado em casa ou na escola e são muitos os motivos pelos quais criamos afetividade com eles. Pode ser a história, a ilustração, o formato criativo, ou então a pessoa que o leu pela primeira vez. Normalmente, essas experiências vem da infância, quando estamos mais abertos às descobertas e novidades. Elas interferem nas escolhas, interesses e gostos durante a nossa trajetória. Deste modo, incentivar as crianças a gostarem de livros é muito importante para a formação de um adulto leitor, e consequentemente, um ser crítico e pensante.

Para Jorge Luis Borges, assim como "o microscópio e o telescópio, são extensões de sua visão, o telefone extensão de sua voz, o livro é uma extensão da

² Trecho retirado do livro: SMITH, Lane. *É um livro*. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. Editora Companhia das Letrinhas, 2010.

memória e da imaginação" (1985, p.05). Já para Bruno Munari "nos livros está o saber, que graças a eles o indivíduo pode conhecer e compreender melhor os fatos (...) os livros podem despertar outros interesses que ajudam a viver melhor" (1998, p.221).

Assim, não há dúvidas do quão importante o livro é para a construção de todo ser humano, já que podem ampliar as possibilidades de visão de mundo, estimulam a imaginação e a curiosidade.

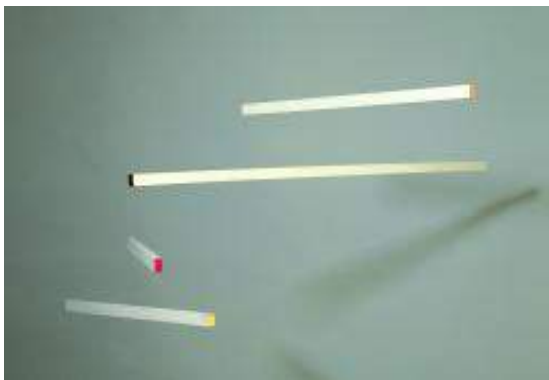
Partindo dessa ideia, podemos afirmar que um suporte digital é capaz de substituir o livro em toda a sua essência? A história permanece intacta? A experiência da leitura pode acontecer?

O livro objeto

Alguns autores vêm se dedicando ao estudo do livro nas suas diversas vertentes, como a literatura, o design gráfico, a ilustração, a leitura e a arte. E surgem então inúmeras denominações que permeiam as produções atuais, como livro imagem, livro tátil, livro objeto, livro brinquedo, livro de artista, livro sensorial; porém, o conceito do livro objeto já foi pensado e trabalhado na década de 50, pelo artista italiano Bruno Munari.

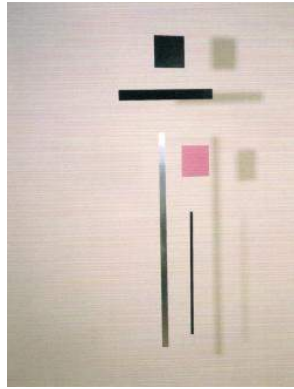
Como designer, Munari trabalhou um longo período da sua carreira criando acessórios de casa, luminárias, máquinas e alguns objetos não convencionais, que se destacavam dos outros designers por sua "inutilidade". Ele se referia aos amigos:

...quase todos tinham em casa uma maquina inútil de minha autoria que, não obstante, guardavam no quarto dos filhos, por a considerarem uma ninharia e um objeto ridículo, enquanto noutros sítios da casa tinham esculturas de Marino Marini, pinturas de Carrà e de Sironi.(1982, p.09)



Máquina inútil, 1947
Madeira branca com seções coloridas
Cortesia Miroslava Hajek

Máquina inútil, 1949
Metal colorido



Máquina inútil, 1945-1980
Alumínio anodizado fosco
Cortesia Miroslava Hajek

As máquinas inúteis, criadas em 1933 eram objetos construídos com pedaços de cartões pintados de cores lisas, que eram unidos por meio de um frágil pedaço de madeira e de fios de seda. O conjunto tinha de ser suficientemente leve para girar com as correntes de ar e o fio de seda era realmente adequado para desfazer a torção. Nessa época, os mestres trabalhavam seriamente e Munari, com sua ironia nas invenções tinha destaque nas revistas de arte que falavam das suas manifestações artísticas.

Um outro trabalho que retrata bem o pensamento do artista é "La pennellessa", criado em 1970. Munari se questionava se o próprio pincel, instrumento utilizado na pintura poderia virar obra de arte. Anos mais tarde, foi realizada uma série de 50 exemplares numerados e assinados em homenagem a Duchamp, um de seus mestres.



La pannellessa, 1970

Pincel com tranças

Com o teor irônico que permeia sua obra, o artista teve interesse em criar livros voltados para o público infantil, gerado principalmente na vivência com seu filho.

Em 1945 meu filho tinha 5 anos e eu queria lhe comprar livros. Mas eu não achava nada que fosse conveniente a uma criança de 5 anos. Porque abre parênteses - os editores imprimem os livros para crianças pensando que não são as crianças que compram, mas os adultos e os adultos compram os livros pensando que são próprios para crianças. (MUNARI, 1971, p. 70).

Assim, Bruno Munari começou a imaginar livros com histórias muito simples, mas que fossem verdadeiras aos universo infantil. Histórias simples, que poderiam ser imaginadas e que apresentassem repetições elementares. Em 1945, criou vários: "Mai conteti", "L'uomo del camion", "Toc toc chi é? apri la porta", "Il prestigiatore verde", "Storie di tre uccellini" "Il venditore di animali", "Gigi cerca Il suo berreto" que tratavam geralmente de temas de animais com ilustrações claras, coloridas, papéis de boa qualidade, facas e dobras que colaboravam para a narrativa, trazendo o elemento da surpresa e da novidade para os livros infantis.

Em 1951, Munari cria algumas páginas de "libro illegibile" que fez parte da coleção Arte concreta (1950-1951) pertencente ao Movimento Arte Concreta, em Milão. Nele se explorava a linguagem específica do objeto livro. Poderia ser já comparado a

um livro de artista, já que a linguagem do livro se tratava dele mesmo e não de um texto de outro autor.



Quelques pages de "libro illeggibile" de Munari

Formato: 11x21cm / Páginas: 12

Papel couché de diferentes cores, transpassados por fios brancos.

Continuando nessa linha, o autor cria o "libro illeggibile MN1" (livro ilegível), em que experimentou todas as possibilidades de comunicação visual, todas as técnicas de edição, sem o uso da linguagem escrita.



Libro Illeggibile MN1, 1984

Corraini Editori

Bruno Munari tinha como objetivo dessa experimentação verificar se era possível utilizar como linguagem visual o material com que se faz um livro (excluindo o texto). E a pergunta que permeava suas criações era: "O livro como objeto, independente das palavras impressas, pode comunicar alguma coisa, em termos visuais e táteis? O que?" (1998, p.211).

Também explorando a diversidade de materiais e formas de encadernação, Munari cria em 1980 "Il prelibrii" (os pré-livros), 12 livrinhos do mesmo formato, 10x10cm construídos a partir de: papel, papel cartão, madeira, tecido, feltro e plástico transparente.



Il Prelibri, 1980

Editor Danese Milan

Edizioni per bambini

Para Bruno Munari:

Eis por que esses livrinhos não são mais do que estímulos visuais, táteis, sonoros, térmicos, materiais. Devem dar a impressão de que os livros são objetos assim, com muitas surpresas dentro. A cultura é feita de surpresas, isto é, daquilo que antes não se sabia, e é preciso estarmos prontos a recebê-las, em vez de rejeitá-las com medo de que o castelo que construímos desabe. (1998, p.226)

Os laboratórios táteis

Em meio a essa intensa produção, surgiram os laboratórios táteis, cujos encontros privilegiavam a experiência tátil do público infantil. O primeiro laboratório foi realizado em 1977, conectado à mostra "Le mani guardano" (as mãos olham), em Milão. Os laboratórios eram espaços em que as crianças podiam explorar diferentes materiais com as mãos e com o corpo todo. Uma das atividades incluía uma caixa composta por diversos objetos de mesma forma (esférica) mas com materiais diferentes, como: uma laranja, bolas de bilhar, de madeira, de couro, uma de pedra, um rolinho de lã, um de pano. Nesta experiência, o sentido do tato era colocado em evidência para investigar a diversidade dos materiais expostos. Assim como esta, haviam muitas outras propostas, cada uma visando explorar um aspecto dos materiais: o côncavo e o convexo, o quente e frio, os diferentes papéis, os fios, entre outros.

Para Munari o conhecimento e a experiência de mundo para uma criança é do tipo sensorial. "As crianças conhecem o ambiente que as rodeia por meio de todos os seus receptores sensoriais, e não apenas através da visão ou da audição, percebendo sensações táteis, térmicas, sonoras, olfativas..." (1998, p.223).

O artista afirma que entre os sentidos, o tato é o mais usado, porque completa uma sensação visual e auditiva, dá outra informação útil ao conhecimento de tudo o que está em torno. Acredita que com o tempo, esse sentido é ignorado, principalmente pelos adultos, considerando-o como algo não importante, devido a uma educação limitada, orientada apenas em ver e ouvir.

Não tocar! Quantas vezes as crianças ouviram repetir esta imposição. Ninguém jamais diria: não olhar, não ouvir, mas parece que para o tato é diferente...Quando uma criança de alguns meses gira pela casa a 4 pernas como um gato e toca os azulejos frios, o tapete macio, a madeira quente, a parede áspera, a bola esférica que escapa por todos os lados, o tecido leve, seu vestido, a bochecha da mamãe ...ela aprende muitas coisas. Assim são sensações, incapazes de explicar em palavras o que elas provocam fisicamente. (MUNARI, 1985, p. 03)

Deste modo, o livro com sua materialidade me faz pensar em algo pertencente ao sensível, ao contato³, algo do ser humano.

Retomando a questão da leitura digital, aderida com frequência pelos adolescentes e adultos nos dias de hoje, Denise Guimarães (2009) considera a essência da informação veiculada pelas mídias, em que tudo é instantâneo e imediato, como um conjunto de impressões e sensações voláteis e fragmentadas. Trata também sobre a questão do "adiantamento infinito da presença física"(2009, p. 40), em que:

A ilusão da imediaticidade está no cerne do que significa ser atual, mas na verdade, leva a uma abdicação da experiência do próprio presente: tudo é transitório e fugaz, principalmente nas grandes cidades do século XXI. (GUIMARÃES, 2009, p.40)

Assim, há uma preocupação no que diz respeito a construção dos valores e da subjetividade. "Ao manipular mais imagens e signos do que coisas, a chamada 'geração digital' ou 'geração multitarefas' cultivaria a trivialidade e a superficialidade." (GUIMARAES, 2009, p. 41).

Considerações finais

Com tudo isso, podemos considerar que os livros produzidos por Munari desde a década de 50 foram, e são até hoje, importantes para reflexões sobre o livro, principalmente nesse momento de aparecimento de novas formas de leituras. Isso porque, aproximam as crianças à linguagem do livro de maneira simples, verdadeira e adequada ao universo ao qual estão inseridas. A atuação do artista também se destaca pela realização dos laboratórios, que tinham como conceito a experimentação dos materiais, ou seja, a descoberta podia acontecer por meio da exploração sensorial. Tinha como objetivo, tanto nas produções dos livros como nos laboratórios, que a criança entrasse em contato com o livro por meio da brincadeira, associando-o ao lúdico e ao prazer.

Diante disso, podemos considerar que a materialidade e a sensorialidade presente em alguns livros vistos neste artigo não poderão ser encontradas nos suportes digitais, principalmente porque, em muitos a própria história é contada por meio dos

³ A palavra "contato", derivada do latim CONTACTUS, particípio passado de CONTINGERE, que significa "tocar, agarrar". É formado por COM, "junto, com", + TANGERE, "tocar, encostar", que originou "tocar" e "tato". Retirado do site origem das palavras: www.origemdapalavra.com. Disponível em 8 de agosto de 2013.

elementos característicos do livro. E é na vivência com ele, que a experiência pode acontecer. Para que a experiência aconteça é preciso um sujeito disposto, algo como um "território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2004, p.160). Definitivamente, ao optarmos pelas formas de leitura, estaremos escolhemos os novos sujeitos e as novas identidades que surgirão daqui pra frente.

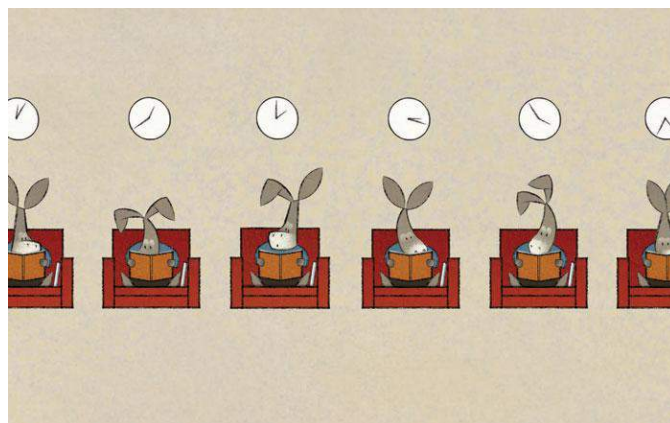


Imagem referente ao livro "É um livro",

retirada do site [livraria freebook.wordpress.com](http://livrariafreebook.wordpress.com) ⁴

"Macaco: Você pode me devolver?"

Burro: Não, mas eu recarrego depois de terminar

Macaco: Não precisa recarregar. É um livro!"⁵

⁴ Retirado do site: livrariafreebookwordpress.com/2012/07/31/o-livro-na-era-digital/. Disponível em 9 de agosto de 2013.

⁵ Trecho retirado do livro: SMITH, Lane. *É um livro*. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. Editora Companhia das Letrinhas, 2010

Referências

BORGES, Jorge Luis. O livro. In:_____. *Cinco Visões Pessoais*. Brasília: Ed. UnB, 1985. p. 5-11.

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

MAFFEI, Giorgio. *Les livres de Bruno Munari*. Editions Les Trois Ourses, 2009

MUNARI, Bruno. *A arte como ofício*. 3. Ed. Castelo Branco(Portugal): Presença, 1987. 174p.

_____. *Das coisas nascem as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 378p.

_____. *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. São Paulo: Presença, 1981. 220p.

_____. *Il Laboratori Tattili*. Mantova-Itália: Editora Corraini, 2011. 64p.

_____. *Il Prelibri*. Mantova-Itália: Editora Corraini, 2011.

SMITH, Lane. *É um livro*. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. Editora Companhia das Letrinhas, 2010

PLAZA, Julio. *O livro como forma de arte (I)*. In: Revista Arte em São Paulo, n.6 e n.7, São Paulo, abril e maio de 1982.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. Interações sociais e novos padrões perceptivos na construção da subjetividade. *Logos 30*, Ano 16, p.34-47, 2009.

Sites eletrônicos

<http://www.munart.org/index.php?p=17>. Disponível em: 8 de agosto de 2013.

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=XwoW9hnB4vY.

Disponível em: 8 de agosto de 2013.

<http://www.origemdapalavra.com.br>. Disponível em: 8 de agosto de 2013.

livrariafreebookwordpress.com/2012/07/31/o-livro-na-era-digital/.Disponível em 9 de agosto de 2013.

Camila Feltre

Mestrado (em andamento) no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, com pesquisa voltada a experiência causada com livros que exploram a sensorialidade . Graduação em Artes Visuais - Bacharelado, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2009). Tenho experiência na área de educativos em instituições culturais, tendo atuado como educadora no Centro Cultural São Paulo e na Casa das Rosas.

<http://lattes.cnpq.br/7470535858414999>

OFICINA: "O apanhador de desperdícios" ¹

Resumo

A oficina "O apanhador de desperdícios" propõe um momento de criatividade e do sensível, em que os participantes serão convidados a pensar sobre sua prática artístico pedagógica, trocando experiências e refletindo sobre a arte educação presente no dia a dia de cada um. A partir atividades envolvendo poesia, criação e leitura de imagens e o livro como linguagem artística, discutiremos temas presentes no universo de cada um: o ato de ensinar e aprender arte. O poema "Apanhador de desperdícios" do autor Manoel de Barros será trabalhado durante todo o encontro criando relações com as experiências vividas e que darão origem a imagens, criadas pelos participantes a partir de recortes e colagens. Ao final, um livro, pensado coletivamente, irá reunir as imagens de cada um, explorando-o como possibilidade artística. Discussões sobre poesia, técnica do recorte e da colagem, e o livro como objeto de arte permearão o encontro que irá privilegiar o diálogo e a reflexão sobre a atuação de cada um dentro da arte-educação, de forma subjetiva e lúdica.

Objetivo geral

Propiciar um momento de reflexão e diálogo sobre a prática artístico pedagógica de cada um, a partir de atividades que envolvam o sensível, o subjetivo, a criação e o coletivo.

Objetivo específicos

Estimular a criação de imagens por meio de recortes e colagens, pensando na técnica como representação de uma sensação, um pensamento.

Aproximação com a poesia de Manoel de Barros (Cuiabá, 1916), seus conceitos, ideias e escrita poética.

¹ Título retirado do poema "Apanhador de Desperdícios" do poeta Manoel de Barros.

Pensar a prática do mediador como facilitador, em que o poder da ação está na poesia e na relação com que cada um pode criar com ela. Autonomia dos participantes.

Desenvolver um trabalho coletivo a partir de olhares pessoais.

Explorar o livro como uma linguagem artística, pensando seus elementos, características, formas de construção, ritmos, sequências.

Desenvolver uma atividade que poderá ser ampliada e adaptada para outros públicos, de acordo com o interesse do propositor.

Metodologia de trabalho

A oficina se baseia em minha pesquisa de mestrado "Livros como espaço de experimentação: o processo de aprendizagem a partir da materialidade dos livros que exploram a sensorialidade". A pesquisa investiga como os livros sensoriais podem se constituir como experiências artísticas no contato com crianças, contribuindo para o processo de desenvolvimento e aprendizado. Por meio de oficinas, é possível compor um material de reflexão e observação sobre as relações que se criam durante a vivência com os livros.

O encontro proposto, assim como minha pesquisa de mestrado tem como referência a produção e atuação do artista Bruno Munari (1907; Milão, Itália - 1998; Milão, Itália). O designer italiano, que começou sua produção de livros infantis em 1950, explorou todas as formas de comunicação visual e técnicas de edição, e em 1984 produziu o "libro illeggibile MN1" (livro ilegível).



libro illeggibile MN1

Bruno Munari, 1984

Corraini Editori,

O "libro illeggibile" explora um dos aspectos principais dos seus estudos, que está fundamentado na pergunta: "O livro como objeto, independente das palavras impressas, pode comunicar alguma coisa, em termos visuais e táteis? O que? (1998,p.211).

Para Munari " devemos experimentar todos os tipos de papel, todos os tipos de formato, encadernações diferentes, recortes, sequência de formas (de folhas), papéis de diferentes matérias, com suas cores naturais e suas texturas" (1998, p.211).

Assim, partindo desse pensamento, proponho na oficina exercícios de leitura de imagens, criação e a construção de um livro coletivo.

Na área de arte educação, acredito ser de extrema importância o olhar para o livro com viés artístico, já que na maioria das vezes, somos apresentados a ele como suporte para estudo e obrigação. Os livros, se explorados considerando-os mais do que suportes para textos ou ilustrações podem criar outras relações com o leitor/fruidor.

Para o autor Jorge Luis Borges, assim como "o microscópio, o telescópio, são extensões de sua visão, o telefone extensão de sua voz, o livro é uma extensão da

memória e da imaginação" (1985, p.05). Os livros podem ampliar as possibilidades de visão de mundo, estimulam a imaginação e a curiosidade. Para Bruno Munari "nos livros está o saber, que graças a eles o indivíduo pode conhecer e compreender melhor os fatos (...) os livros podem despertar outros interesses que ajudam a viver melhor" (1998, p.221).

Nesse sentido, alguns estudos já vem se pautando nesse pensamento, como é o caso de Paulo Silveira, que em seu livro "A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista" analisa a instauração da categoria do livro de artista a partir de pesquisas e obras de artistas. Na mesma linha apresenta a tese "As existências da narrativa no livro de artista" em que verificou se a narrativa visual é capaz de determinar a formação e origem dos livros.

A oficina "O Apanhador de desperdícios", propõe como caminho discussões em emergência e que podem surgir durante as atividades, relacionadas ao papel do educador hoje em dia, valores da arte-educação, movimentos que contribuem ou atrapalham a sua trajetória, problemas enfrentados em diversas instituições, conquistas na área, etc.

Para auxiliar nas discussões referentes a prática do educador poderemos pensar em autores como Jacques Rancière (2002) e Imanol Aguirre (2009) que problematizam os papéis dos educadores. Rancière apresenta o "mestre ignorante", que em contraponto com o professor explicador, considera que só haverá educação se todos partirem do pressuposto de que há uma igualdade intelectual, para chegar assim à emancipação. Já Aguirre coloca que, nos dias atuais, o educador que mais se adapta às condições sociais as quais estamos inseridos, seria um "educador ironista". Este não pretende que seus achados sejam considerados verdades transcendentais, pratica a dúvida e a descrença e seu método de ação se assemelha ao jogo, tendo como fundamento o exercício da liberdade e da tensão entre antagônicos.

Assim, espero a oficina "O apanhador de desperdícios" proporcione um momento de troca, de discussão e que possam surgir novas possibilidades de pensamento e de atuação na área de arte-educação.

Etapas

A oficina se divide em 6 etapas:

Apresentação

Aproximação com o grupo, breve apresentação dos participantes e do propositor.

Apanhador de desperdícios

Manoel de Barros

"Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que as dos mísseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:

eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor os meus silêncios."²

² Retirado do livro: BARROS, Manoel. *Memórias inventadas - a infância*. São Paulo, Editora Planeta, 2009.

Leitura do poema "Apanhador de desperdícios" do poeta Manoel de Barros e breve conversa sobre o autor. (cada um terá um poema em mãos).

Proposição/ Criação

Será proposto ao grupo que pense sobre o poema relacionando-o com sua prática (educativa, artística, pedagógica). Podem evocar sensações, percepções, situações, acontecimentos, pensamentos, valores que serão transformados em uma imagem criada por meio de recortes.

Pensamentos / Imagens

Diálogo sobre a produção de cada um. Espaço para troca de inquietações, ideais e experiências que rodeiam o universo da arte educação.

Costurando as imagens / Unindo os pensamentos

Como todas as imagens irão compor um único livro, discutiremos sobre o formato adequado, a sequência e a forma de unir as páginas. Exploração do livro como linguagem artística, com suas características, como uma sequência de momentos, de pensamentos.

Para Julio Plaza (1982) "o livro é um volume no espaço. Livro é uma sequência de espaços (planos) em que cada um é percebido como um momento diferente. O livro é, portanto, uma sequência de momentos. "

Fechamento

Conversa sobre a atividade.

Recursos Materiais e técnicos

Sala composta de cadeiras e uma mesa grande ao centro, ou cadeiras com apoio de mesa para que os participantes possam apoiar o papel, recortar e colar.

Materiais: Diferentes tipos de papéis: crepom, de seda, laminado, cartão; rolo de barbante, grampeador, furador, fitas adesivas coloridas, tesouras e colas.

Uma cópia do poema "apanhador de desperdícios" para cada participante.

Referências

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo (orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.157-186.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas - a infância*. São Paulo, Editora Planeta, 2009.

BORGES, Jorge Luis. O livro. In:_____. *Cinco Visões Pessoais*. Brasília: Ed. UnB, 1985. p. 5-11.

MAFFEI, Giorgio. *Les livres de Bruno Munari*. Editions Les Trois Ourses, 2009.

MUNARI, Bruno. *A arte como ofício*. 3. Ed. Castelo Branco(Portugal): Presença, 1987. 174p.

_____. *Das coisas nascem as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 378p.

_____. *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. São Paulo: Presença, 1981. 220p.

_____. *Il Laboratori Tattili*. Mantova-Itália: Editora Corraini, 2011. 64p.

_____. *Il Prelibri*. Mantova-Itália: Editora Corraini, 2011.

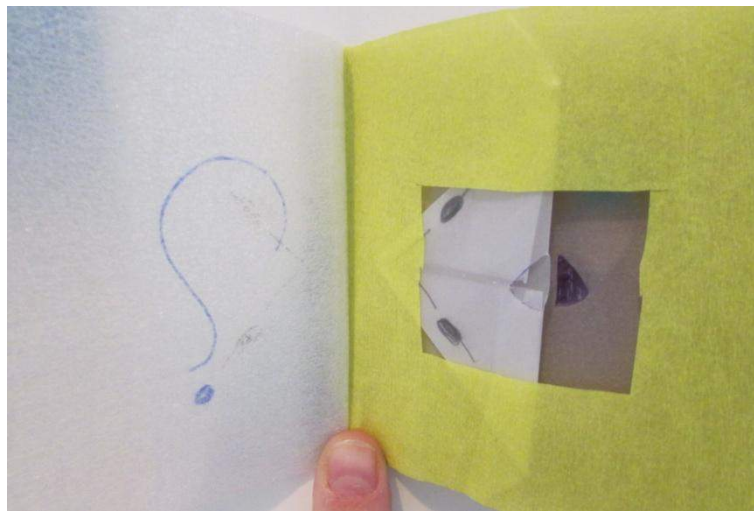
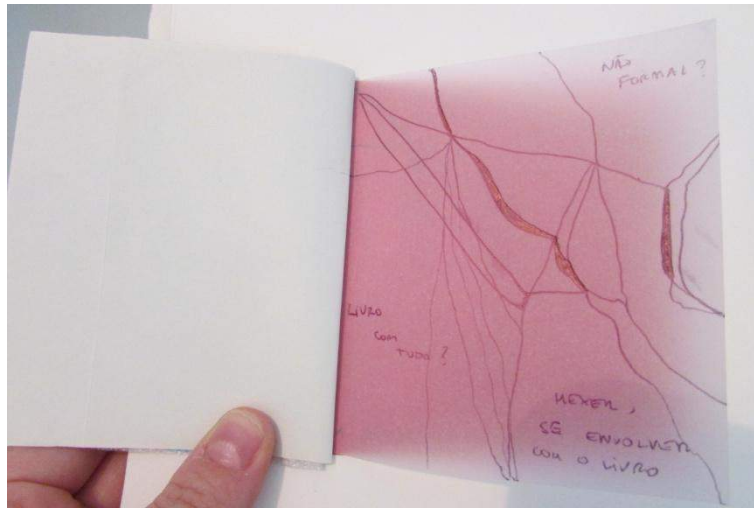
Médicas, 1996.

PLAZA, Julio. *O livro como forma de arte (I)*. In: Revista Arte em São Paulo, n.6 e n.7, São Paulo, abril e maio de 1982.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Paulo Antônio. *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: UFRGS. 1999. 325p.

_____. *As existências da narrativa no livro de artista*. Tese de Doutorado - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.



Livro construído coletivamente pelo grupo de mestrandos durante disciplina Seminários I, na UNESP - Instituto de Artes, durante apresentação do meu projeto de pesquisa.

(1º semestre de 2013)

Camila Feltre

Mestrado (em andamento) no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, com pesquisa voltada a experiência causada com livros que exploram a sensorialidade . Graduação em Artes Visuais - Bacharelado, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2009). Tenho experiência na área de educativos em instituições culturais, tendo atuado como educadora no Centro Cultural São Paulo e na Casa das Rosas.

<http://lattes.cnpq.br/7470535858414999>

PATRIMÔNIO CULTURAL NA NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA A POSSIBILIDADE DO ENSINO DA ARTE COMO MEDIAÇÃO

Autores: Dione Souza Lins e Luís Ricardo Pereira de Azevedo – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

RESUMO

Vivemos num país extremamente rico culturalmente e a diversidade de cada região mostra a identidade do povo que ali vive. As cidades (com seus patrimônios materiais e imateriais) devem ser objeto de estudo cotidiano no sentido de apontarmos a sua importância histórica e que, com isso, cada cidadão perceba que esta história é a sua própria formação cultural e a construção do seu conhecimento.

Cabe, principalmente, à escola orientar e despertar para a relevância que tem a preservação de sua memória histórica e cultural. Esta comunicação apresentará o tema “Patrimônio Cultural” na nossa prática pedagógica em que buscamos informações e dados para uma reflexão sobre a relevância do assunto no processo educativo de qualquer área de conhecimento e como o Ensino da Arte na escola pode mediar este processo.

Palavras-Chave: Memória. Preservação. Patrimônio Cultural. Prática Pedagógica.

RESUMEN

Vivimos en un país de gran riqueza cultural y la diversidad de cada región muestra la identidad de las personas que viven allí. Las ciudades (con su material y patrimonio inmaterial) deben ser objeto de estudio de la vida cotidiana para señalar su importancia histórica y que los ciudadanos se dan cuenta de que esta historia es su propio bagaje cultural y la construcción de sus conocimientos. Es, principalmente, a la escuela debe despertar a la relevancia que tiene la preservación de su memoria histórica y cultural. Esta comunicación presentará el tema "Patrimonio Cultural" en nuestra práctica pedagógica en la que buscamos información y datos para una reflexión sobre la relevancia del tema en el proceso educativo en cualquier área de conocimiento y cómo la enseñanza del arte en la escuela puede facilitar este proceso.

Palabras clave: Memoria. Preservación. Patrimonio cultural. Práctica pedagógica.

Apresentaremos nesta comunicação elementos que nos possibilita o debate a cerca da possível mediação que o/a professor/a de Arte deve ter em relação ao Patrimônio Cultural em nossas escolas. Trabalhamos com alunos da Educação Básica do Ensino Fundamental I e II nas Escolas República Argentina, em Vila Isabel e Professora Leila Mehl, em Santa Cruz da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Por entendermos que a Educação tem um caráter impar no sentido da transformação de educandos e educadores e por considerarmos que a formação cultural de todos é de extrema relevância para a construção do conhecimento, primeiramente apresentamos uma análise com relação ao tema Patrimônio Cultural e suas correlações com as orientações curriculares apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN – em Arte e nos

Temas Transversais, bem como no documento MULTIEDUCAÇÃO da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Faremos, também, considerações sobre a possibilidade da mediação do professor de Arte em projetos inter ou transdisciplinares, onde discutiremos o seu papel na participação de projetos educativos da cidade. Neste sentido, buscaremos o entendimento da apropriação dos equipamentos culturais da cidade, na experiência estética e formação cultural de alunos e professores que perpassa pela escola e que esta tem o papel de propiciar esta formação.

Procuraremos encontrar o grau de relevância da estruturação de um planejamento, onde a cultura seja compreendida como aspecto formador no currículo e não apenas como um tema, considerando a importância histórica que cada cidadão tem na construção e preservação da cidade, do seu bairro e na sua própria formação cultural.

AS DIRETRIZES

Professoras e professores, a partir da última década do século XX, têm tido à sua disposição as orientações curriculares dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, na cidade do Rio de Janeiro, pela MULTIEDUCAÇÃO.

Apesar de sofrer acertadas críticas a Lei 9.394/96, dá relevância a área de conhecimento do Ensino da Arte – até então, Educação Artística - e aponta no artigo 26, parágrafo 2º que:

(...) ‘o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos’. Em 2010, uma nova redação dada pela Lei número 12.287 acrescenta no parágrafo: ‘o ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, (grifo meu) constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos’. (BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996).

Os PCN sinalizam a importância que a área de Arte tem e o quanto ela é privilegiada para tratar dos temas transversais sugeridos. Portanto, entendemos que a área de Arte deve contribuir no entendimento e na formulação das práticas de nossos alunos ante as situações da sociedade contemporânea efetivando o exercício da cidadania, inclusive no fazer artístico e na sua identidade cultural.

É fundamental que o aluno desenvolva seu conhecimento estético e adquira competências nas diversas linguagens artísticas, tanto para sua produção pessoal “como para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998, p.47e 48)

Dentre os objetivos gerais traçados no PCN – Arte (1998), podemos destacar:

(...) identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como os demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais (...) (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1998, p.48)

A partir dos três eixos trabalhados no Ensino da Arte – produzir, apreciar e contextualizar (PCN-Arte, p. 49) – cada professor com toda a equipe pedagógica faz seu projeto, de acordo com a realidade e possibilidade de trabalho com sua comunidade escolar. Contudo, faz-se necessário que consideremos que os conteúdos favoreçam a compreensão da arte como cultura, que os alunos sejam produtores e apreciadores desta arte e da valorização das manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais.

Especificamente na MULTIEDUCAÇÃO do Rio de Janeiro, quando trata de Cultura observamos também o aspecto da transversalidade. O documento foca a Cultura como elemento estrutural do processo pedagógico. Afirma a relevância que temos em reconhecer a diversidade como legítima e de pensar que cada unidade escolar é uma estrutura particular, porém que é necessário percebê-la no todo.

Portanto, enfatizamos:

“É papel da escola a valorização da diversidade, percebendo-a como fator que possibilita e amplia a constituição da identidade social dos sujeitos e dos grupos, num processo contínuo e dialógico. Essa diversidade não pode ser confundida com a desigualdade social, produzida na relação de dominação e exploração, que se alimenta da exclusão dos “diferentes”, impossibilitando-os ao acesso dos bens econômicos e culturais produzidos pela sociedade, bem como da participação na gestão dos espaços públicos ou privados. (MULTIEDUCAÇÃO: O ENSINO DE ARTES VISUAIS, 2008, p.1

Ou seja, respeitar a sua identidade, reconhecer o repertório cultural que a comunidade possui, porém ampliá-lo no sentido de possibilitar a construção do conhecimento deve ser tarefa de cada professor/a ao elaborar seu planejamento.

Portanto, a cultura, o reconhecimento do patrimônio cultural local deve ser compreendido como estrutura do currículo e não como um tema. Por isso é transversal e deve ser abordado por todas as disciplinas.

A construção de uma escola cidadã perpassa pelo respeito ao processo de aprendizagem de cada aluno, onde se ofereça liberdade de expressão e de organização, “que respeite as singularidades existentes, mas que se proponha, sobretudo, a instrumentalizá-lo para transitar em outros universos simbólicos em condições de igualdade.” (SME, MULTIEDUCAÇÃO: O ENSINO DE ARTES VISUAIS, 2008, p. 15).

E com isso, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e Temas Transversais – e a MULTIEDUCAÇÃO/Rio oferecem aos professores uma proposta de currículo que deve ser adaptada a cada realidade para que cada um de nós possamos reafirmar o reconhecimento de culturas diferentes e que busquemos destacar nossas histórias e memórias ao longo da trajetória escolar de cada ser humano, enquanto cidadão do seu mundo.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN -valoriza a educação como meio para a formação da sociedade, a preservação da memória coletiva e sua história ilustrada nos testemunhos simbólicos e materiais. A valorização das memórias plurais busca registrar os processos das manifestações culturais nas práticas educativas com o intuito de não apagar nossos vínculos com o passado, com a nossa história.

O IPHAN promove ações educativas com o intuito de divulgar a importância do Patrimônio Histórico-Cultural para todos. O instituto propõe a construção de um Programa de Educação Patrimonial e para isso criou, em 1999, um Guia Básico de Educação Patrimonial que contém conceitos, critérios, objetivos, metodologias, sugestões de atividades e bibliografia para a orientação e elaboração de ações que alcancem educadores/as que têm preocupações com as questões do Patrimônio Cultural.

A educação patrimonial é uma ferramenta que nos possibilita fazer a leitura do universo que nos cerca, levando-nos a compreender o espaço sociocultural a que pertencemos dentro de uma trajetória histórico-temporal. É um trabalho educacional focado no Patrimônio Cultural como fonte inicial do conhecimento.

A partir da experiência e do contato com o ambiente cultural, seus aspectos, caracterizações, o trabalho em Educação Patrimonial visa levar alunos e professores a um processo de conhecimento, apropriação e valorização de suas heranças culturais formando-os assim para o usufruir destes bens e a construção de conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Para tanto, ter o conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio que temos é fundamental para fortalecer nossa identidade. Segundo Moema N. Queiroz (2006), em seu artigo “A Educação Patrimonial como instrumento de Cidadania”, relata:

A realização do trabalho de Educação Patrimonial necessariamente envolve vários saberes, num processo primeiro interdisciplinar que pode extrapolar seu cerne e evoluir para uma proposta transdisciplinar. Ao repassarmos nossos ofícios, nossos saberes e especialidades estamos nos transformando em elementos geradores/receptores de novas informações e estímulos pelo estabelecimento de uma reciprocidade para com o meio que torna o saber específico, coerente e construtor, recebendo resposta imediata desse meio. A postura que tomamos diante do ambiente

em que interagimos transforma-o, propiciando nossa própria transformação. E para tanto, faz-se necessária interagir pela emoção e pela percepção do que o outro possa nos revelar e nos fornecer em conhecimentos e costumes, saberes inatos que nos servirão de material para a comunicação do nosso saber. (QUEIROZ, 2006)

Com isso, verificamos que a Educação Patrimonial torna-se, um instrumento a mais no processo educacional e deve ir além do ambiente escola, envolvendo toda a comunidade. É muito importante trabalhar com o patrimônio cultural que nos cerca, pois nos possibilita reconhecer valores, nossa identidade, bem como despertar para a responsabilidade que temos em preservar esta cultura. Queiroz (2006) acrescenta que “ao acionarmos este instrumento de ação, iremos ao encontro do pensamento de Paulo Freire, buscando uma ‘alfabetização cultural’ que capacite o educando a compreender sua identidade cultural e a se reconhecer, de forma consciente, em seus valores próprios, em sua memória pessoal e coletiva.” (QUEIROZ, 2006)

Sendo assim, entendemos que ter a sua própria cultura como instrumento de construção do conhecimento é um elemento facilitador e estimulante para o educando como também para o educador. Desta forma, o processo educacional flui de maneira clara, sem artifícios, já que se utiliza de uma linguagem, uma imagem, um objeto, ou seja, um elemento que é conhecido por todos no meio. Entretanto, é necessário que professores procurem entender que têm este instrumento ao seu lado.

No entanto, as Secretarias de Educação também precisam instrumentalizar mais as escolas neste sentido. Como foi apenas na década de 1990 que a Educação Patrimonial passou a compor os currículos dos cursos de Licenciatura, é evidente que muitos educadores não possuem na sua formação este conteúdo. E, nestes casos, nenhum parâmetro curricular dará conta se não houver um investimento mais direto.

Deste modo, o IPHAN através de suas ações educativas poderia cumprir este papel e atingir as escolas através das secretarias, como alguns museus e institutos culturais já o fazem em diversos estados e cidades do Brasil.

O PAPEL DO PROFESSOR DE ARTE COMO MEDIADOR CULTURAL

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e os museus do ministério da Cultura, bem como os Centros Culturais têm uma inserção rica e diversificada na área de educação:

- a) atuação na formação da população em relação aos bens tombados e as cidades históricas;

- b) projetos de: valorização das culturas afro-brasileira e indígena; preservação da cultura dos migrantes europeus no sul do Brasil; de educação patrimonial que tem em vista o entendimento dos objetos patrimoniais nos seus contextos históricos e culturais;
- c) pesquisa e valorização cultural e econômica de atividades artísticas e culturais populares; formação na história e nas linguagens das artes brasileiras;
- d) publicações de roteiros históricos e cadernos pedagógicos.

Estes projetos têm o objetivo de fazer a sociedade pensar sobre as influências que tivemos e temos e que nos faz participantes e construtores de uma sociedade com o nosso perfil. Tem também o papel fundamental de instrumentalizar o professor na sua tarefa cotidiana de trazer para a sala de aula o debate sobre as conexões culturais que podemos fazer, através da história da arte, da história da cidade ou do bairro.

A partir do pressuposto apresentado na Lei 9394/96, citado no início deste texto, entendemos que é o professor de Arte que detém o conhecimento específico dos conceitos da Arte e Cultura local. Portanto, o professor de Arte pode ser o mediador das ações planejadas pela equipe pedagógica no que diz respeito ao Patrimônio Cultural.

O professor de Arte deve, prioritariamente, ser o protagonista da fomentação à realização de projetos que envolvam a comunidade escolar no que cerne a temática em questão. O professor de Arte já traz consigo uma bagagem cultural que impulsionará os demais colegas em atividades propostas na escola e fora dela.

A formação cultural do professor de arte se dá não somente nas instituições formais de ensino, como também nos equipamentos culturais que uma cidade oferece. São eles, os museus, teatros cinemas, salas de espetáculos, exposições e também nas atividades culturais informais de uma comunidade. Professores devem, portanto, se apropriar destes equipamentos e usá-los como instrumentos para construir junto aos seus alunos seus projetos pedagógicos.

São nos chamados “projetos educativos” dos museus nas cidades, que acontecem as visitas orientadas. É a mediação feita, por exemplo, numa exposição de artes visuais ou numa visita ao centro histórico.

No Rio de Janeiro, o Museu de Arte do Rio de Janeiro, o Centro Cultural Banco do Brasil, o Museu de Arte Moderna, o Paço Imperial, O Centro Cultural da Justiça Federal, o Centro Cultural Light, o Museu do Açude e a Casa França Brasil, por exemplo, possuem estes projetos, os quais, cada um com sua especificidade atingem as escolas da cidade. As visitas a estes locais são uma ferramenta muito utilizada pelos professores de arte, mas que tem quase sempre uma interação com professores de outras disciplinas.

Independente do que cada instituição esteja expondo, a visita ao local já faz parte do conteúdo intrinsecamente ligado ao Patrimônio da Cidade. Com esta prática se estabelece vínculos com a cultura local, com a diversidade que consequentemente integra ao processo educacional da escola.

Observar e conhecer o entorno onde atuamos, como ele se apresenta para a comunidade, no que esta comunidade interfere ou produz neste ambiente, são recursos que devemos utilizar para maior interação e compreensão das demais pessoas envolvidas no processo educativo.

Para isso, é preciso ter no planejamento pedagógico o foco desejado com relação à cultura local e fazer o planejamento constituído de etapas que se somem a construção do conhecimento individual e coletivo.

Podemos fazer uma analogia entre o que a Proposta do IPHAN apresenta em seu Guia Básico do Patrimônio Cultural (HORTA, 1999) com a proposta que a maioria dos Professores de Arte utiliza, a qual busca trabalhar no estudo da linguagem visual três eixos. São eles: a observação, a análise e a produção individual ou coletiva a partir dos dois primeiros itens.

Ao observar o quadro abaixo podemos constatar que as etapas, os recursos e atividades e os objetivos de trabalho sugeridos, nada mais são do que os eixos que norteiam o trabalho do Professor de Arte.

Etapas	Recursos / atividades	Objetivos
1. Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação experimental, mediação, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive, etc.	. Identificação do objeto, da sua função e seu significado; Desenvolvimento da percepção visual e simbólica
2. Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas	Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica;
3.Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	Desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados
4. Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	Envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural

Podemos afirmar que é na área do Ensino da Arte que obtemos a real possibilidade de colocar em prática estes apontamentos, já que é através da identificação e valorização da arte local e nacional, do respeito às obras e monumentos do patrimônio cultural e do reconhecimento da importância de frequentar instituições culturais que se faz com que a sociedade preserve e conte sua história.

Destacamos parte de um discurso do sociólogo francês Edgar Morin (2002) no Seminário Internacional de Educação e Cultura realizado no SESC Vila Mariana, São Paulo, que finaliza sua conferência com:

A humanidade é ao mesmo tempo una e múltipla. Sua riqueza está na diversidade das culturas, mas podemos e devemos nos comunicar dentro da mesma identidade terrestre. Ao nos convertermos verdadeiramente em cidadãos do mundo, partilhando uma mesma cultura das Cem Flores ¹, é que nos tornamos vigilantes e respeitadores das heranças culturais. (MORIN, 2002)

Portanto, reafirmamos que democratizar a cultura e a nossa história é de fato incentivar o desabrochar de pensamentos diversos no sentido de construir uma sociedade que cria, que percebe, que respeita e que transforma.

A ARTE COMO MEDIAÇÃO E O TRABALHO INTER E TRANSDISCIPLINAR

Ao afirmarmos que é o professor de arte o principal articulador de um trabalho que envolva os demais profissionais da escola sobre a cultura do bairro ou da cidade, estamos assegurando de que este trabalho é um projeto que articula os diferentes saberes em torno, especificamente neste caso, do Patrimônio Cultural.

Sendo assim, apontamos para um trabalho que estará tecendo a construção do conhecimento através dos diferentes saberes.

Este conceito de trabalho, surgido na década de 60 o qual busca a superação de uma visão reducionista e fragmentada da realidade na educação, é o da interdisciplinaridade.

Insurge no movimento estudantil, principalmente na França e Itália onde, apoiado no discurso dialógico de Hegel e Marx se buscou superar a alienação apresentada pela Academia, eliminando a ruptura que existia entre teoria e prática, sujeito e objeto, indivíduo e contexto.

¹ O Desabrochar de Cem Flores foi um período na história da República Popular da China (1956-7) durante o qual o Partido Comunista incentivou a expressão das mais variadas escolas de pensamento.

No Brasil, a prática educativa ao longo das décadas de 70, 80 e 90, do século 20, a interdisciplinaridade é objeto de discussão na busca de soluções para as mazelas inerentes à instituição escola, a construção do conhecimento, às relações de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, o conceito de interdisciplinaridade foi, ao longo destas décadas, se modificando. Ou seja, inicialmente foi entendido, para a educação, como método de trabalho (anos 80) e posteriormente passa a ser discutido como uma teoria, um projeto antropológico de educação.

Na construção desta teoria, o entendimento que se tem do mundo parte de uma visão mais integral e da experiência de vida do indivíduo.

Por isso, é o conhecimento, um produto de uma rede indissociável entre sujeito, objeto e processo na formação do ser humano.

Ratificamos a ideia de que o Ensino da Arte pode ser a mediação de um projeto mais amplo na escola, onde as linguagens artísticas sejam instrumentos de observação, reflexão e produção de conhecimento.

Obviamente que no caminho são encontrados obstáculos de diversas nuances. Surgem dúvidas e desafios, mas o mais importante é que o educador perceba a importância do debate sobre como trabalhar com inter e transdisciplinaridade e como tal experiência contribuirá para sua formação, a formação de seus pares e de seus alunos.

Por isso, é relevante que tenhamos a consciência de que pertencemos a um coletivo e que este coletivo é multifacetado, é multicultural e heterogêneo. Sendo assim este coletivo deve ser capaz de planejar e discutir ideias que projetem e reflitam esta diversidade.

É comum ouvirmos nas escolas (e acreditamos que não seja só no Rio de Janeiro) que os professores de Arte são os mais bem formados culturalmente. E que por isso são mais capazes de elaborar um projeto relacionado ao Patrimônio Cultural. Em parte é verdade, mas por outro lado, todos os profissionais deveriam ser formados para isso, pois, a educação patrimonial transcende o sistema de disciplinas estanques e aponta a possibilidade de um trabalho inter ou transdisciplinar como dito anteriormente.

Para efetivar esta prática, é preciso também que professores, coordenação pedagógica e direção debatam sobre a questão dos trabalhos interdisciplinares com o objetivo de qualificar o trabalho desenvolvido na escola. Faz-se necessário a busca de leituras e debates sobre o assunto.

Cabe observar que o conhecimento específico que o professor de Arte possui se soma ao mundo que o rodeia, junto aos seus alunos e demais pessoas da comunidade na qual trabalha. A arte visual ou musical brasileira, por exemplo, pode ser o fio condutor de um

projeto que amálgama diferentes disciplinas. Contudo, é o ambiente cultural local que pode determinar o ponto de partida para um projeto mais específico que se relaciona com o patrimônio cultural.

Ao passarmos nossos saberes, trocamos informações e construímos novos saberes. Por isso, o professor de Arte, atuando como um mediador e não como detentor do saber, deve fomentar o debate e estimular projetos que estimulem a consciência coletiva de que pertencemos a um lugar, possuímos uma história e que continuamos a construí-la ao longo de nossa vida. E essa história é nosso maior patrimônio.

Entretanto, é preciso destacar que o bom desempenho de um Projeto está vinculado, acima de tudo a uma maior inter-relação das diferentes disciplinas, dos diferentes segmentos da escola com os diversos equipamentos culturais que a cidade e o bairro possuem e principalmente da vontade política de se realizar um Projeto Pedagógico nas escolas voltado para a formação e não para um projeto meramente economicista com metas estabelecidas e altamente meritocrático.

Mais ainda, é preciso estudar e detectar o que precisa ser feito para estimular um trabalho que fique na memória e na história de cada envolvido.

A questão sobre a identidade cultural, social e histórica da sociedade que vivemos e a necessidade de nos apropriarmos para entendermos que, ao preservar, não perdemos esta identidade, é fundamental e precisa ser debatida de forma mais profunda na escola.

Acreditamos que este debate precisa ser feito em cada escola, partindo de suas especificidades e que sejam elaboradas propostas que contemplem a identidade cultural de cada uma.

Porém, é imprescindível apontar para as Secretarias de Educação a necessidade de termos mais participação do IPHAN nos encontros de formação continuada das redes, por exemplo, e de termos uma proposta efetiva do acesso de professores e alunos aos equipamentos culturais da cidade.

Atualmente, cada disciplina ou segmento, no Rio de Janeiro, tem em média dois encontros por ano que são chamados de Encontro de Formação Continuada. Infelizmente, pelo menos nos últimos cinco anos, a temática Patrimônio Cultural não foi abordada.

As visitas aos museus, centros culturais ou sítios históricos, para a maioria das escolas do município do Rio de Janeiro, são inviáveis. Ainda não existe um programa bem elaborado e estruturado para contemplar todas as unidades escolares.

Apesar de a Prefeitura ter um convênio com empresas de ônibus com o objetivo de levar alunos e professores em suas visitas, cada Coordenadoria de Educação cuida deste

assunto, porém pouco esclarece às escolas quanto à periodicidade e quantidade que cada Unidade Escolar teria direito e infelizmente estes ônibus não podem sair do Município do Rio de Janeiro.

É preciso também estimular o estabelecimento de vínculos da comunidade com a qual trabalhamos com experimentos culturais diversificados que transcendam as experiências elaboradas em sala de aula.

Nesse sentido, o Ensino da Arte precisa ter um destaque maior nas grades curriculares do ensino básico e conseqüentemente na formação dos professores, não somente da área como também das demais disciplinas que compõem o currículo escolar.

Esta comunicação propõe estimular o debate entre nós, profissionais envolvidos com a Educação e a Arte e que procurarmos entender qual é o nosso papel na formação de nossos alunos. Que este papel ultrapassa o limite das disciplinas isoladas e com graus diferenciados de importância.

Especificamente na cidade do Rio de Janeiro, é preciso que este debate seja feito, tendo em vista que, a cidade será palco da Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e das Olimpíadas Esportivas, em 2016.

E o que queremos para nossos alunos/as? Será que é apenas necessário que ele/a pratique esporte e que aprenda uma língua estrangeira?

Ou ele/a precisa conhecer, estudar e compreender os aspectos culturais e artísticos que a cidade têm para construir seu conhecimento?

Desta forma, não somente para cada visitante que na cidade estiver, mas também, para todos os alunos, ele mostraria o que é a sua cidade e o que é a sua história.

É relevante enfatizar que a nossa formação cultural perpassa por toda e qualquer experiência no âmbito artístico cultural, bem como em outras esferas, mas que é assim que construímos nossa identidade e entendemos que a cidade, o bairro, a escola nos pertence, que precisamos conhecê-los, preservá-los para ter nossa história contada e registrada por todas as gerações.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo, **História da Arte como História da Cidade**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1989.

BARBOSA, Ana Mae (org), **Arte/Educação Contemporânea**, Consonâncias Internacionais, São Paulo, Cortez, 2008.

LEITE, Maria Isabel, Experiência estética e formação cultural: rediscutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, S, OLIVEIRA R S, **Ensaio em torno da Arte**, Chapecó, Argos, 2008.

MEC – Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Brasília, 1998.

MOTTA, Lia, Caderno de ensaios, no 1, Memória e educação, In: **As cidades: sua valorização e proteção dos documentos**, Rio de Janeiro, Paço Imperial /MinC /IPHAN , 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e SGARB, Paulo (orgs.) – **Redes Culturais, diversidade e educação**, Coleção O Sentido da escola, Editora DP&A, Rio de Janeiro, 2002.

SANTOS, Carla Henrique, **Educação Patrimonial: uma ação institucional e educacional**, In: Edições do Programa de Especialização em Patrimônio v.1, IPHAN/COPEDOC, Rio de Janeiro, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – **Multieducação: O Ensino de Artes Visuais, O Ensino de Cultura, Meio Ambiente e Saúde**, Trabalho Rio de Janeiro, 2008.

TORRE, S.PUJOL, M. A., MORAES, M.C. – **Transdisciplinaridade e Ecoformação**, TRION, São Paulo, 2008.

OUTRAS FONTES:

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/19394.html
Acesso em 11 abr. 2012

EDGARMORIN.COM. Disponível em: www.edgarmorim.com.br/textos. Acesso em 25 out. 2012

REVISTA MUSEU.COM. Disponível em <http://www.revistamuseu.com.br> Acesso em 25 abr. 2012.

ARTE, ARTE INDÍGENA, ARTE *BORUM/KRENAK*¹:

OS IMBRICADOS CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DA ARTE²

Edileila Maria Leite Portes³

Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Resumo: Objetivando compreender e interpretar os desenhos da etnia *Borum Krenak*⁴, o presente artigo propõe uma discussão acerca dos conceitos dados à arte orientados pela hegemonia dos códigos culturais europeus e norte-americanos brancos e das próprias mutações pelos quais estes conceitos têm passado desde a Idade Moderna. Para tanto, trago para análise, os desenhos *borum* colhidos por meio de uma caminhada etnográfica pelo território⁵ *Krenak*, no Vale do Rio Doce, Minas Gerais, aliado a uma reflexão teórica calcada na linha epistemológica baseada na teoria compreensiva de Weber (1864 - 1920) e na antropologia interpretativa de Geertz⁶.

Palavras-chave: arte – cultura – identidade – território

Abstract: With the purpose of understanding and interpreting the drawings of the *Borum Krenak* ethnic group, this article proposes a discussion concerning the concepts given to art guided by the hegemony of the European and North-American Caucasian cultural codes and their own mutations by which these concepts have been gone through since the Modern Age. In order to do so, I bring to analysis the *borum* drawing chosen by an ethnographic journey through the *Krenak* territory, at Vale do Rio Doce, Minas Gerais, allied to a theoretical reflection based on the epistemological line based on Weber's (1864 – 1920) comprehensive theory and on Geertz's interpretative anthropology.

Keywords: art – culture – identity – territory

¹ Tomo como referência para este título, o texto de José Antonio Fernandes Dias, curador da “*Mostra do Redescobrimento*”, São Paulo, em 2000, quando o autor traz as diferentes possibilidades para o estudo da arte, intitulado “Arte, Arte Índia, Artes Indígenas” (2000).

² Artigo aceito para publicação pela Revista ARS da Universidade de São Paulo

³ Graduada em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais; Especialista em Folclore e Cultura Popular pelo Unicentro Newton Paiva, Belo Horizonte, MG; Mestre em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, MG, onde é professora e coordenadora do Núcleo de Cultura. É Membro Efetivo da Comissão Mineira de Folclore.

⁴ Os *borum Athorã/Krenak* pertencem à etnia ligada ao grupo lingüístico macro-gê e estão localizados no Vale do Rio Doce, região Leste do estado de Minas Gerais. A palavra “*borum*” na língua *Borum* significa “gente”, no sentido de “essência do ser”.

⁵ Para a compreensão do conceito de território aproprio-me aqui da vertente simbólico-cultural proposta por Haesbaert (2006, p. 40) uma vez que ela “prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”.

⁶ Clifford Geertz é considerado o fundador da antropologia interpretativa ou hermenêutica.

1. Introdução

Esclareço que este estudo originou-se de uma pesquisa etnográfica na sociedade *Borum/Krenak*, que se deu aproximadamente por nove anos, o que permitiu-me verificar na mesma, ações que evidenciavam o vínculo entre a arte, a cultura, a identidade, o espaço que habitam – geográfico/material – e o que vivenciam – simbólico-cultural/espiritual, sendo possível perceber uma sociedade permeada por uma rede de fluxos de conhecimentos, de saberes, de códigos que se processam entre grupos, indivíduos e sociedades deixando à mostra a permeabilidade das fronteiras culturais.

No entanto, apesar de receber influências de outros códigos culturais, o território *Krenak* ainda se caracteriza por uma sociedade cujo universo mítico, estudado com os *Athorãn*, grupo de *borum* com o qual tive mais contato, é centrado na figura dos *Marét*, dos *Nanitiong*, dos *Tokón*, dos *Nandyón* - espíritos de humanos e animais que povoam a vida cotidiana.

Neste contexto, foi necessário dedicar grande parte do estudo à compreensão da arte, uma vez que a mesma se revelou como elemento fundamental dessa sociedade e, enquanto elemento estético, era bela o suficiente para ser contemplativa revelando-se, ao mesmo tempo, como ação integrada nos diversos domínios da vida social, de forma múltipla, ativa, participante e coletiva. Não se evidenciou como representação, mas como ação social, levando-me a buscar subsídios na teoria compreensiva de Weber uma vez que a mesma considera que não se pode sistematizar por completo o saber, o que pode levar a novas interpretações e suposições (Freund, 1980), indo ao encontro da antropologia interpretativa ou hermenêutica de Geertz (1978, 2001).

Cumpre-me aqui informar as dificuldades encontradas neste estudo. A minha formação em Artes Visuais me levou a ficar, durante um bom tempo, indo e vindo nos imbricados caminhos das várias concepções dadas à arte: as tradicionais, as modernas, as contemporâneas, a concepção de arte na antropologia, a concepção de arte de etnias ameríndias vistas em outros estudos antropológicos, e ainda, a concepção de arte dos *Borum/Krenak* e a percebida por mim, enquanto observadora. Tive que fazer um caminho, muitas vezes, árduo, tentando trazer uma discussão na perspectiva de pesquisador e do pesquisado (SILVA, 2006). Neste sentido, uma orientação que me foi cara, ainda dada por Silva, no campo da antropologia, é o estar atenta aos aspectos que

levam à construção de um trabalho que optou pela etnografia: a possibilidade de “remodelar” o que se escreve, à medida que novas percepções se delineiam.

2. As várias concepções da Arte

Guiada, portanto, pela orientação acima, começo refletindo com Alfredo Bosi (2004) que indica três possibilidades para a compreensão do conceito de arte: arte como construção, como conhecimento e como expressão. Na primeira possibilidade, a arte é discutida como sendo a matéria mudando de forma pelo fazer humano, numa transformação de natureza em cultura, cabendo ao artista, conhecedor das técnicas, realizar esta construção que, como num jogo, combinaria “sensações, imagens e representações”. A outra possibilidade trazida por esse autor, a arte como conhecimento, seria uma forma de representação tanto nas formas naturalistas quanto na abstração e, a terceira possibilidade, a expressão, como sendo a tradução da imaginação e da percepção da própria natureza e da cultura, mostrando que os próprios elementos que expressam a arte são repletos: são signos intrincados de vivências, sendo a imagem plasmada pelo sentido que se tem do mundo.

Outra contribuição à discussão proposta foi o estudo dos padrões estéticos impostos pelos cânones clássicos - perspectiva e simetria – quebrados pelos artistas modernos, no século XIX. O contato com a “estética” das artes pré-colombianas, africanas e da cultura popular, fez com que propusessem novas regras de harmonia, comprovando que as impostas pelo Ocidente⁷ não eram universais (LAGROU, 2010)⁸. Tal proposição sugere assim, que cada cultura é possuidora de um estilo, de uma obra específica e conseqüentemente, as formas produzidas em cada contexto, podem possuir significados diferentes. Essa vertente dialoga com a antropologia interpretativa de Geertz (1978, 2001) e a hermenêutica de Gadamer (1985), escolhidas para subsidiar a compreensão e a interpretação dos valores, significados e sentidos “materializados” nos desenhos dos *borum Krenak*, vinculando-as aos sentidos e significados dados pelos próprios *borum*, que

⁷ Conforme Fernandes Dias (id., p. 43), “a teoria estética da arte vem (...) da Grécia clássica, desde Pitágoras. (...) Platão retoma a na sua valorização da arte egípcia contra a de Atenas, sua contemporânea. Ela está na base da primeira academia renascentista, fundada em Florença por Vasari, no século XVI. É sistematizada no século XVIII, quando Alexander Baumgarten introduz a palavra “estética”, no seu sentido moderno de teoria de arte e das condições de belo.”

⁸ Gadamer ainda subsidia tal reflexão ao afirmar que “A consciência histórica não é, portanto, uma postura erudita especial ou condicionada pela visão do mundo, mas sim uma espécie de instrumentação da espiritualidade de nossos sentidos que já determina por princípio nossa visão e nossa experiência da arte” (GADAMER, id., pp. 22-23).

busco analisar e interpretar basilando-me no compreendido do pensamento que rege tal sociedade.

Neste ponto, acredito ser válido trazer, numa complementação à discussão a que me propus, a característica mais marcante da concepção do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) para o conceito de arte: o objeto artístico é valorizado por aquilo que o distingue dos outros, numa visão “do gosto refinado e informado, que não se deixa levar pelo prazer fácil que satisfaz os sentidos”, quando o “difícil requer esforço intelectual e/ou técnico e se sobressai e se distingue” (LAGROU, 2003, p. 98) e que ainda predomina sobre algumas concepções. Tal olhar estético caracteriza um modo específico de visão: a de concentrar o olhar, de forma total, na sua aparência, na sua composição, nas suas propriedades formais. Sem nenhuma função, nem a de representar. É uma arte contemplativa, de transcendência, de encontro com a experiência do belo. É o olhar “ocidental” para a arte que se pretende que seja universal: para ser esteticamente belo, o objeto deve na sua condição de objeto de arte, ter qualidades que se caracterizariam pela sua forma, pelo seu contorno, pelas suas cores, pelas suas linhas, pelos seus contrastes, pelo seu volume, pelas suas texturas e estes elementos, ou características, tem que estar integrados, harmonizados de tal forma que constituiria uma totalidade única em si. Para Lagrou (ib.) se considerarmos somente esta perspectiva, a arte encontrada nas sociedades ameríndias, de forma particular, no território *Krenak*, não se encaixaria nesta categoria, ficando difícil validar universalmente um fenômeno que “em muitas culturas sequer tem nome”.

Já na abordagem de Fernandes Dias, a grande dificuldade encontrada para definir arte é o “modo impensado” como é empregada - é uma palavra ocidental, mas que o discurso de algumas ciências leva para outras culturas: “(...) “arte” não é uma classe de objetos existentes no mundo para serem identificados e circunscritos, mas uma categoria do nosso pensamento e da nossa prática. Arte é um conceito, e não um fenômeno, e como todos os conceitos, transforma-se e muda”. Fernandes Dias (ib.,p. 38) traz ainda o questionamento proposto por Morris Weitz (1978): “O problema com que se deve começar não é ‘o que é arte?’ mas ‘que espécie de conceito é arte?’”

A idéia do valor dado a arte pelos “civilizados” é vista, ainda por Lagrou (ib.) como um instrumento de distanciamento dos povos primitivos, onde a “produção artística estaria ausente”, o que seria uma forma excludente de pensamento. Tal afirmação é corroborada por Barbosa, que

tem tratado, em seus estudos, das mutações do conceito da arte no próprio campo da educação. Para ela, “não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função das raças, etnias, gênero, classe social, etc.” (BARBOSA, 2002, p. 19) .

A partir destas reflexões, torna-me possível buscar a compreensão da concepção dos ameríndios no que tange à arte vista em outros estudos e aqui, especificamente, a concepção dos *borum/Krenak*: o significado dado à arte não é somente estético ou contemplativo, ultrapassando inclusive a idéia de representação. Neste sentido, “o pensamento selvagem” proposto por Lévi-Strauss (1970) para o estudo de sociedades ameríndias também referencia tal compreensão: conhecedores do universo material e espiritual que os rodeiam, inventariam tudo - a terra, o céu, as plantas, os animais, os homens, os espíritos para constituírem o todo, incluindo a arte. Revelam, dessa forma, uma unidade interna com os “entes” e “seres” com os quais estão em contato constante, apontando-me ainda, a seguinte direção: de um valor que se efetiva no sentido de “tudo ser”, contrapondo a visão imposta pelo iluminismo, pela modernidade, pelo sistema de produção, de “tudo ter” (FERNANDES DIAS, 2000), inclusive a de tudo ter uma função. A arte ameríndia é caracterizada por esse autor como sendo de intensa vitalidade plástica e beleza formal, o que encantou os primeiros modernistas, mas que hoje “exercem fascínio” pelos seus significados, pelos seus valores, pelos seus sentidos e pelas “ações que exercem”.

Nesta perspectiva, a abordagem de Lagrou para concepção de arte, apoiada em Alfred Gell (1998)⁹, vista enquanto resultado de agentes sociais também entra em diálogo com o autor acima. Tal abordagem faz um convite para olhar o tema da arte sob uma ótica “dessacralisante”, saindo da “veneração quase religiosa” que a sociedade volta para a estética e pelos objetos de arte. Essa teoria antropológica contemporânea de arte busca se interessar pela ‘vida dos objetos’ nos seus respectivos contextos de significação, onde os sistemas de pensamento podem ser “sintetizados e expressos, de maneira exemplar, nos objetos” produzidos pelo grupo (LAGROU, 2003, p. 107). Vinculo tal teoria à antropologia hermenêutica de Geertz (1978) que nos convida a perceber os sistemas de significação que permeiam os símbolos culturais, subsidiando a nossa caminhada

⁹ Calleb Farias Alves pode nos subsidiar no entendimento da teoria deste autor. O seu artigo evidencia que “certas concepções sobre arte contidas na abordagem que Gell sugerem e ampliam as referências para uma antropologia da arte”. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832008000100013&script=sci_arttext. Acesso em 12/03/2011

etnográfica para análise, interpretação e compreensão dos valores, significados e sentidos dos desenhos *Borum*.

2. Valores, Significados e Sentidos dos Desenhos *Borum*

Na busca do proposto acima, foi importante trilhar esses imbricados caminhos para analisar os vários conceitos dados a arte uma vez que foram eles que mostraram que, em todas as culturas, sociedades e civilizações, a arte esteve vinculada à forma do indivíduo “ser” e “estar” no mundo. Seja num espaço onde a cultura é tradicional ou moderna, ela sempre esteve presente como necessidade (FISCHER, 1998) e como ação social (HAUSER, 1998). O indivíduo deu um sentido para a arte produzida na sociedade em que estava inserido e a arte, carregada de significados deu, também, à sociedade e ao indivíduo, um conjunto de valores específicos (LAGROU, 2003, 2010; BARBOSA, 1998; GADAMER, 1985; FERNANDES DIAS, 2000, 2001).

Neste ponto, entra em diálogo os estudos hermenêuticos de Gadamer. Ao comparar a arte com o jogo – aqui no sentido dado por ele “algo de movimento de jogo definido e determinado. O jogo, em última instância é, portanto, a auto-representação do movimento do jogo”, significando que “o jogar exige sempre aquele que vai jogar junto”– ele traz o sentido da arte como algo que comunica e que desconhece “a distância entre aquele que joga e aquele que se vê colocado frente ao jogo”: artista, arte, espectador fazem parte do mesmo jogo ou, dito de outra forma, “o espectador é notadamente mais que um mero observador que vê o que se passa diante de si: ele é, como alguém que ‘participa’ do jogo, uma parte dele”. O referido autor complementa: no jogo da arte, há um contexto a ser representado – no caso desta pesquisa, compreendido e interpretado - que aí há algo que “*quer dizer algo*, mesmo quando não se trata de algo conceitual, significativo, com objetivo, mas de uma mera lei do movimento ditada por si mesma”. Ainda segundo ele, “é a unidade hermenêutica que contribui para a unidade da obra. Como alguém que entende, eu tenho que identificar. Pois lá estava algo que eu julgo, que eu “entendi”. Identifico algo como o que foi ou o que é e só essa identidade dá sentido à obra” (GADAMER, id., pp. 39-42). Para Gadamer, a arte só tem sentido se for compreendida uma vez que só assim haverá a participação do espectador. É preciso perceber que nela há algo “está lá” para nós. Neste sentido, tais estudos encontram eco na antropologia interpretativa de Geertz, já referido, uma vez que ambos nos convidam aos estudos da hermenêutica, a ver onde os sentidos “estão escondidos”, ou de onde

procedem, corroborando nossa escolha de considerar, neste estudo, a arte como ação. Diante dos caminhos já percorridos, trazemos a caminhada etnográfica: os momentos de contato com os *borum Athorãn/Krenak*, estavam permeados da presença da arte como um elemento indissociável das outras ações sociais, conforme orienta a teoria weberiana.

Em meio às manifestações de arte *borum* – danças, cantos, artesanatos - uma particularmente



Foto 1. (Acervo pessoal, fev/2010).



Foto 2. (Acervo pessoal, fev/2010).

saltou aos meus olhos: os desenhos. Na “Pedra da Pintura” – a *Takruktektek*¹⁰ (foto 1) - nos corpos (foto 2) e nos objetos (foto 3), evidenciam-se a presença linhas, cores e formas que se harmonizam e que transitam entre a visão formal/estética e os sentidos que lhes são dados pelos *borum*. Em virtude do que apreendi do pensamento *borum* – do trânsito que fazem entre natureza e cultura – o mesmo pode revelar-me as ações da sociedade *borum* e, neste estudo, os desenhos se tornam objeto principal da minha observação, estudo, interpretação e possível tradução.

Portanto, na busca de evidenciar os dados que possibilitaram uma melhor compreensão do proposto, trago os desenhos do *borum Tãm*¹¹, Geovani *Krenak*, colhidos nos momentos do contato que acredito significativos e possíveis de serem interpretados uma vez que, numa analogia



Foto 3. (Acervo pessoal, fev/2010).

com o proposto por Gadamer, para que a obra de arte tenha sentido é preciso que a entendamos.

3. A Padronização dos Desenhos: revelação do “Cosmos” *Borum*

Segundo o *borum Itchó-Itchó*¹² e *Tãm*, a maioria dos “temas” dos desenhos *borum* são os *Marét*¹³ que inspiram. Outros, no entanto, são inspirados pelas formas que a natureza/ambiente

¹⁰ Sítio arqueológico situado no *Território Krenak*, no Vale do Rio Doce, região Leste do estado de Minas Gerais (Baeta, 1998). Espaço onde os *borum Krenak* registram memórias e histórias há várias gerações, através de desenhos. Considerado por eles, portanto, como sagrado.

¹¹ *Tãm*, na língua *Borum* significa, filho mais novo. Foi meu orientando no curso de Design Gráfico na Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE.

¹² Líder *borum* do grupo *Athorãn/Krenak*. Na língua *borum*, *Itchó-Itchó* significa “besouro da beira de rio”. É pai do *borum Tãm*.

contém; outros, ainda, são inspirados em figuras cosmogônicas. Elementos que estão em sintonia, em interação com a vida cotidiana, com as suas crenças, com os seus valores, conforme observei nos momentos de contato. Ainda, segundo o *borum Tãm*, grande parte dos desenhos é retirada das formas, das linhas, dos pontos encontrados nos seres da ontologia *borum*: manchas da onça, da cobra, do lagarto, do tatu, da natureza/ambiente, enfim.

Dessa forma, obedecendo a uma estrutura espacial geometrizada, bastante organizada no seu aspecto compositivo, linhas, pontos e formas ornam, mesmo sem ter exatamente o sentido de ornar, os objetos: são padrões¹⁴ portadores de elevado nível estético. Desde o início da pesquisa, portanto, chamaram de forma particular, a minha atenção, permitindo-me, inclusive, vislumbrar nos mesmos, o encontro da teoria kantiana com a antropologia da arte. A teoria kantiana se fazendo aqui presente, no refinamento com que tais composições são elaboradas, satisfazendo ao gosto intelectual e técnico mais exigente permitindo a contemplação, a transcendência, o encontro com o belo. Ao mesmo tempo, são exatamente estes padrões, estas estruturas que caracterizam os desenhos mais tradicionais dos *borum* que revelam sentidos particulares, evidenciando o “Cosmos” *borum*: a terra, o céu, as plantas, os animais, os homens, os espíritos para constituírem a arte. Portanto, na arte *borum* é onde se materializam sentidos. Não é uma arte de contemplação, mas que, pela composição formal, nos leva a ação contemplativa.

Os estudos de Hauser também nos subsidiam na compreensão dos possíveis motivos da arte *borum* ser padronizada em formas geométricas. Para ele, quando a arte se torna geometrizada pode ser um símbolo do “animismo, do culto dos espíritos, de crença na sobrevivência da alma e do concomitante culto aos mortos” (HAUSER, 1998, p. 12), que caracterizou fortemente a cultura neolítica e que analogamente, caracteriza algumas sociedades ameríndias atuais estudadas e a dos *borum krenak*. Traçando um paralelo entre a arte neolítica e a estudada na sociedade *borum*, pode-se pensar que a geometrização das formas, cujos símbolos são mais herméticos, caracterizaria o encontro dos *borum* com um mundo que é oculto, misterioso, mas por onde transitam com facilidade, natureza e cultura se fundem, sagrado e profano, matéria e espírito se mesclam, tradição e contemporaneidade se hibridizam.

¹³ Na cosmogonia *borum*, os *Marét* são espíritos de *borum* já mortos.

¹⁴ Estrutura compositiva que se repete numa determinada superfície (WONG, 1998).



Foto 4. (Acervo pessoal, fev/2010)

Como exemplo deste padrão de nível estético elevado, trago um *krikók-tondón*, flauta de bambu, que foi “feita para mim” (foto 4) pelo *borum Tãm*. Fui, durante o contato, presenteada pelo *borum* com uma flauta onde estavam gravadas linhas que se cruzavam por meio de movimentos ritmados, dando forma a desenhos geometrizados feitos, segundo informou, com um arame aquecido no fogo - a exemplo dos desenhos feitos com pirógrafo¹⁵ e que foram retirados da sua observação das formas da natureza. Nessa ação, a de desenhar, novamente trazia a percepção do mundo, do “cosmos” que o envolvia. Num outro momento do trabalho de campo, ele havia dito que cada um, na aldeia, faz a sua própria flauta e colocam nela o “seu” desenho, que pode vir da inspiração do momento. Flauta, desenho e *borum* se tornam um, se identificam. Diferente de quando vendem os objetos, como artesanato: tanto o objeto quanto o desenho pode ser feito por qualquer um que tenha aptidão, o que me faz refletir: tais ações mudam o sentido dado aos mesmos. Muda também o sentido dado à arte.

Neste contexto, dois elementos chamam a atenção: o sentido dado à arte em contextos socioculturais diferentes e o papel do artesão/artista na sociedade *borum*. Para Lagrou (2003, p. 103) “é impossível isolar a forma do sentido, assim como é impossível isolar ação e sentido” e que os contextos fazem mudar o sentido da arte, tornando-se, muitas vezes “emblemas de identidade étnica”.

Ao refletir com Lagrou, trago dois problemas considerados por ela como “centrais e interligados”: “a tradicional distinção entre arte e artefato e o papel da inovação na produção selecionada como ‘artística’”. Para ela,

a importância dada à busca da beleza pode variar enormemente e pode não adquirir a aura de ‘veneração quase religiosa’ que adquiriu no Ocidente pós-iluminista. Visto que as razões que levaram a tal culto são historicamente específicas, fica difícil saber onde está o perigo do etno ou eurocentrismo: na posição que defende a universalidade da sensibilidade estética como apanágio da humanidade, ou na posição contrária que denuncia o ‘esteticismo’ como atitude etnocêntrica por ser essencialmente valorativa, apreciadora e, portanto, discriminatória; é impossível gostar sem desgostar” (LAGROU, 2010, p. 01).

¹⁵ Aparelho utilizado para se gravar em diversos materiais – madeira, chifre, osso – à base de calor.

Dessa forma, orienta a questionar a chamada “fruição estética” na visão ocidental, uma vez que outros povos podem “ter formulado seus próprios conceitos de beleza e critérios para distinguir e produzir beleza” conforme descrito acima.

No que tange ao processo de criação da arte na maior parte das sociedades ameríndias, a autora ainda afirma que

o papel de artesão/artista não constitui uma especialização e a possível desconexão entre seu fazer e as preocupações do grupo não se coloca. Se a técnica em questão compete às pessoas de seu gênero, cada membro da sociedade pode se tornar um especialista na sua realização. Porém, sempre há os que se sobressaem, estes são considerados ‘mestres’ (ib., p. 02).

Nesta perspectiva, posso dizer que é pela própria aptidão que o *borum Tãm* apresenta para o desenho, que o mesmo é considerado na aldeia, como um “artista”.

Seus desenhos transitam entre a linguagem artística tradicional dos *borum* – desenhos estilizados, geométricos – e a criação que segue uma perspectiva e uma simetria ocidental, kantiana, já explicitada. Tal análise e interpretação se estendeu para o trabalho final elaborado pelo *borum Tãm*, enquanto meu orientando na graduação do curso de Design Gráfico. Como observador – designer - e observado - *borum*

desenvolveu uma pesquisa dos desenhos tradicionais dos *borum*,

transformando-os em padrões para compor uma coleção de bolsas (foto 5) a que deu o nome de *Mun-Hará*, cujo significado na língua *borum*, revela o sentido de “ir para algum lugar e levar algo, alguma coisa”, segundo relatou-me. Justificando o uso dos padrões geometrizados na bolsa, os mesmos foram desenvolvidos numa determinada forma que, vistos em qualquer direção ou posição, não perderiam seu valor visual, no sentido dado ao design, o de unir forma e função. Assim, mesmo plana, a "superfície" onde seria “registrado” o desenho, poderia ser observada de vários pontos e ficaria com o mesmo valor estético. Nesse aspecto, ele consegue aproximar as duas áreas: os desenhos *borum* do design de superfície, escolhido para direcionar a sua pesquisa, unindo sentido, função e forma. Neste sentido, a plasticidade dos desenhos *borum* se evidencia tanto nas próprias formas quanto nos vários suportes – espaços - onde se materializavam as múltiplas formas. Nos espaços dos desenhos e no próprio espaço simbólico que transitam: na aldeia e fora dela.



Foto 5. (acervo Geovani Krenak, 2009).

Ao seguir esta direção, portanto, é possível apreender “o mundo social” como categoria fundamental para percepção do real, e as formas adquirem sentido, tornam-se inteligíveis. Tal olhar pode ser corroborado por Veneroso (2006, p. 13) ao afirmar que a concepção plástica está vinculada à maneira do artista pensar o mundo e antes de “alcançar a forma” passa por uma “elaboração mental e conceitual”. Ao dar “corpo a um pensamento plástico (...) agrega teoria à práxis”, o que traz a possibilidade de perceber uma concepção mais aberta para o conceito de arte, assim como é aberta a concepção de vida para os *borum*.

4. À Guisa de uma possível conclusão

Ao analisar e interpretar os desenhos *borum* ficam evidenciados aspectos importantes dessa cultura e a arte se revela como elemento fundamental dessa sociedade: é ação integrada nos diversos domínios da vida social sem, no entanto, sair de uma concepção contemplativa.

Nas múltiplas formas dos desenhos, a presença de valores, significados e sentidos complexos através das quais foi possível inventariar o “Cosmos” *Borum*. Nelas, o espaço espiritual/simbólico, que caracteriza o pensamento, a identidade *borum*, transita para o espaço geográfico – o corpo, a *Takruktetek*, a bolsa, “espiritualizando-o”, sacralizando-o. Espaços dinâmicos, mutáveis, plásticos, híbridos assim como a própria sociedade *borum*, cujas ações são provenientes de um “cosmos” aberto, permeado por um mundo material/geográfico e espiritual/simbólico-cultural.

Nesta sociedade, portanto, códigos culturais são apropriados, fronteiras se mostram permeáveis, costumes se mesclam. Ao se mostrarem dinâmicos, com múltiplas formas e “rearranjos”, os desenhos revelam o esquema conceitual dos *borum* e suas intenções sociais materializados nos espaços onde são produzidos – tanto geográficos/materiais – nos objetos - quanto culturais-simbólicos/espirituais – nos sentidos. E, exatamente pelos valores, significados e sentidos que carregam – abertos, híbridos, mutáveis, plásticos - deixam fluir uma intensa vitalidade estética – também aberta, híbrida, mutável, plástica - indo ao encontro da concepção kantiana.

Do que colhi na sociedade *Borum* foi possível compreender a permeabilidade das fronteiras entre religião, mito, arte, espaço e território através dos sentidos materializados na fala reveladora do *borum Tãm*: “Nós não temos como separar a nossa pintura, a nossa arte, a religião, da nossa vida. É tudo uma coisa só”, corroborando Lévi-Strauss (1970): ali, “tudo se encontra unificado”

diferentemente das sociedades modernas, onde se separa ciência de religião, religião de história e “arte de todo o resto”. Corroborar, ainda, Viveiros de Castro (2006): arte, cultura, identidade, território são multinaturalizados, territorializados – objeto, corpo, espírito, pensamento, alma, humanos e não humanos - e, mais que categorias e conceitos, ali estão materializados sentidos. E, exatamente por revelarem sentidos, as considerações aqui não são finais, são aberturas para outras possíveis traduções no que tange aos conceitos dados à arte.

Referências

- ALVES, Caleb Farias. **A agência de Gell na antropologia da arte**. Horiz. Antropol. vol.14 no. 29. Porto Alegre Jan./June 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832008000100013&script=sci_arttext. Acesso em: 12/03/2011
- BAETA, A. **Memória Indígena no Médio Vale do Rio Doce-Arte Rupestre e Identidade Krenak**. Dissertação de Mestrado FAE/UFMC, Belo Horizonte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae (org). **As Mutações do Conceito e da Prática**. In: **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre Arte**. São Paulo: Ática, 2004.
- FERNANDES DIAS, José Antonio Braga. **Arte, Arte Índia, Artes Indígenas**. Mostra do Redescobrimento. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.
- FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- GADAMER, Hans-Georg. **A Atualidade do Belo: a arte como jogo, símbolo e festa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Nova Luz sobre a Antropologia** — Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KRENAK, Geovane. **ETNODESIGN: Aplicação dos grafismos da etnia indígena Krenak no Design de Superfície (memorial descritivo)**. Governador Valadares: UNIVALE, 2009.
- LAGROU, Els Maria. **Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas**. IN: Proa – Revista de Antropologia e Arte [on-line]. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/DebatesII/elslagrou.html> Acesso em: 09/03/2011
- _____. **Arte e Antropologia – uma relação de amor e ódio**. Ilha – Florianópolis, v. 5, n.2, dezembro de 2003, p.93-113. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/15360>. Acesso em: 09/03/2011
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Pensamento Selvagem**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e Sua Magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Edusp, 2006. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 10/01/2011.
- VENEROSO, Maria do Carmo. **Reflexões sobre o artista/pesquisador na Universidade**.
- NAZÁRIO, Luiz, FRANÇA, Patrícia (orgs.). In: **Concepções contemporâneas de Arte**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac-Naif, 2006.

PAISAGENS SONORAS - UMA PROPOSTA DE INTERCÂMBIO CULTURAL ENTRE BRASIL, PORTUGAL, SUÉCIA, GRÉCIA E ESPANHA.

Fernanda Maria Macahiba Massagardi
Email: nandamacahiba@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

Evidenciando o intercâmbio cultural, o projeto Paisagens Sonoras tem como objetivo promover o conhecimento de identidades por meio de linguagens diversas, envolvendo grupos de crianças e jovens de vários países, de diferentes contextos educativos. Considerando a hibridação de diferentes gêneros artísticos, a saber: música, dança, artes visuais, essa proposta visa romper com as fronteiras das disciplinas artísticas fragmentadas, proporcionando aos alunos experiências estéticas. A partir da audição de sons gravados por jovens de outros países, serão realizadas representações gráficas, culminando com performances realizadas pelos alunos. O som será o eixo articulador da experiência plurisensorial. O meio de divulgação será um blog e a página soundscapes no facebook.

Palavras- chave: Arte – Educação – Paisagens Sonoras

ABSTRACT

Soundscapes is a testimony of cultural exchange and aims to promote the acquaintance of identities through different languages, involving groups of children and young people from different countries, also from different educational contexts. From the Interbreeding of artistic genres, namely music, dance, visual arts, this proposal seeks to break the boundaries of fragmented artistic disciplines, providing students with aesthetic experiences. Graphical representations will be held from hearing the sounds recorded by young people from other countries culminating in performances performed by students. The multi sensible experience will revolve around sound. The means of dissemination is a blog and the soundscapes page at facebook.

Key words: Art – Education – Soundscapes

PAISAGENS SONORAS - UMA PROPOSTA DE INTERCÂMBIO CULTURAL ENTRE BRASIL, PORTUGAL, GRÉCIA E ESPANHA.

1.0 Paisagens Sonoras

O termo paisagem sonora foi criado por Murray Schafer. Murray define *soundscape* como todo evento acústico que compõe um determinado ambiente.

Em 1969, com um grupo de pesquisadores da Simon Fraser University, Canadá, Schafer criou o grupo *World Soundscape Project (WSP)* – Projeto Mundial Paisagem Sonora. O intuito dessa proposta foi unir arte e ciência numa disciplina nomeada Projeto Acústico. Tal disciplina visava: promover um estudo entre disciplinas para analisar ambientes acústicos e efeitos que tais ambientes provocam no homem, modificar e melhorar tais ambientes, promover a educação sensorial da população, estudantes e pesquisadores, escrever e publicar materiais referentes à experiência.

A pesquisa de Schafer resultou em diversas publicações, entre as quais: *The music environment*, *A survey community noise by-laws in Canada*, *The Vancouver soundscape*, *dictionary of Acoustic Ecology*, *Five Village soundscape* e *A european sound diary*. No entanto, é a publicação *The tuning of the world (A afinação do mundo)* que resume todas as vertentes das pesquisas realizadas no projeto. Tal livro é uma referência às pessoas que pretendem inteirar-se do conceito ‘paisagem sonora’. Esse compêndio foi publicado no ano de 1977, oito anos após o início das pesquisas de Schafer e enfatiza a dimensão interdisciplinar da proposta.

Schafer explora o caráter histórico da paisagem sonora nesse livro, que é dividido em quatro partes.

A primeira parte é uma tentativa de evocar ambientes sonoros do passado, por meio de descrições encontradas em textos literários consagrados de autoria de Proust, Hesíodo, entre outros. Os trechos escolhidos se referem às descrições relativas às percepções auditivas, tais como: vento, mar, chuva etc. A intenção de Schafer, nesse estudo primevo, foi a de reconstruir ambientes que não sofreram a influência massiva da era das máquinas.

Na segunda parte do livro, os estudos se voltam para a sociedade pós-industrial e revela as transformações ocorridas no ambiente sonoro e os novos sons que apareceram com o advento da indústria.

A terceira parte do livro relata análises de paisagens sonoras. São enumeradas as tentativas de apreensão do som por meio de uma representação visual, sinestésica. O autor também sugere uma classificação dos sons, tendo por critério características físicas, função e significado, além de qualidades afetivas e emocionais. Há referências à percepção, formas sonoras que se modificam, simbolismo (fundamentado no conceito de arquétipo de Jung) e a presença dos ruídos e riscos causados por eles quando em excesso na paisagem sonora. O autor também discute a questão dos sons que são considerados ruídos em determinadas culturas e em outras não.

A última parte do livro se refere á busca de soluções para a crescente poluição sonora, tendo por objetivo a melhoria da qualidade auditiva e das experiências estéticas das pessoas. Tal preocupação pode ser incluída no rol dos desafios ecológicos do nosso milênio. Uma proposta que busca o equilíbrio entre homem e ambiente.



Fig I. Produção de Grafismo a partir da Paisagem Sonora

2.0 Suportes pictóricos e coleta de sons: processo criativo

O projeto Paisagens Sonoras foi realizado de novembro de 2012 a julho de 2013 em Portugal, nas cidades de Melgaço, Lisboa, Gaia e Maxial; no Brasil, nas cidades de Campinas e São Paulo; na Grécia, na cidade de Salônica e na Suécia, na cidade de Umea.

Cada grupo participante realizou a coleta de sons nos locais do cotidiano. Alguns alunos sugeriram a criação de sons usando elementos dos locais de pertença. Tal sugestão foi acatada pelos professores participantes do projeto. Os sons foram postados via facebook e blog e ouvidos por alunos de diversos países. Cada paisagem sonora informou aos colegas a identidade do espaço, comunidade e local que representam. Fazendo uso da imagem mental e mediados pela reflexão proposta pelo professor em sala de aula, os alunos realizaram a interpretação do som e fizeram a transposição de suas impressões para suportes de tecido, por meio de desenho e pintura, criando parangolés que, posteriormente, foram parte da *performance*.



Fig II. Alunos da professora Fernanda Santos – Gaia – Portugal.

3.0 – Os Parangolés

Hélio Oiticica é conhecido por seu espírito contestador. A obra dos Parangolés surge a partir do envolvimento do artista com a dança e mais especificamente com o samba. Segundo ele, esse interesse nasceu de "*uma necessidade vital de desintelectualização, de desinibição intelectual, da necessidade de uma livre expressão*". (OITICICA, 1986, p. 12)

A imersão que a música possibilita unido a gestualidade ao ritmo, fazendo com que o intelecto permaneça em segundo plano diante das imagens que se movimentam de maneira improvisada gera um ato expressivo espontâneo, original e criativo.

Os Parangolés são tipos de capas, estandartes, bandeiras de vestir criadas com panos coloridos interligados, que deixam entrever a cada movimento, uma nova obra de arte. A obra se revela com a *performance*. A cor ganha diferentes formas quando se expande pelo espaço e é associada com a música e a dança. É uma vivência visual, tátil, rítmica. A arte só passa a existir quando a ação cria a estrutura. O participante se transforma na própria obra quando a veste. Não é apenas observador passivo. É ele próprio, criador e criatura e não simplesmente suporte de uma obra. Oiticica (OITICICA, 1988, p. 23) esclarece que se trata da "incorporação do corpo na obra e da obra no corpo". O artista afirma que: "o objetivo é dar ao público a chance de deixar de ser público espectador, de fora, para participante na atividade criadora".(OITICICA, 1988, p. 25)

O ato de vestir a obra faz com que o participante deixe de ser apenas um observador e produz, no ato da *performance*, uma sensação de liberdade e expansão dos sentidos, pois passa a ser parte da vivência e experiência de vida.

Mário Pedrosa afirma que:

Foi durante a iniciação ao samba, que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para a experiência de tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade. (FAVARETTO, 1992, p. 8)

Oiticica dá início a uma nova concepção de integração obra de arte e ser humano. Morre o espectador e nasce o participante. Oiticica esclarece:

O 'ato' do espectador ao carregar a obra revela a totalidade expressiva da mesma na sua estrutura: a estrutura atinge aí o máximo de ação própria no sentido do 'ato expressivo'. A ação é a pura manifestação expressiva da obra. (OITICICA, 1986, p. 34)

O improviso daquele que se apropria da obra tornando-a intrínseca ao seu corpo faz com que a ideia de expor um objeto artístico perca o sentido. Importa a partir de então a participação criativa e inventiva em espaços livres. O objetivo dessa proposta, segundo Oiticica, é dar ao indivíduo a experiência da criação, de descobrir por meio da participação algo que tenha um sentido de vivência.

A manipulação da obra dá a ela uma dimensão plurisensorial. Oiticica privilegia a experiência em detrimento do intelectual. São palavras do artista:

O que interessa é justamente jogar de lado toda essa porcaria intelectual, ou deixá-la para os otários da crítica antiga, ultrapassada, e procurar um modo de dar ao indivíduo a possibilidade de 'experimentar', de deixar de ser espectador para ser participador. (OITICICA, 1988, p. 11)

Assim como Duchamp, Oiticica questiona o estatuto da arte, do equívoco que é pensar apenas sob a perspectiva dos museus e galerias de arte a verdadeira obra. É uma proposta de levar a experiência de arte para todos e não apenas para uma elite.

O Parangolé, nesse sentido, é uma construção no espaço, uma intensificação da vida, aliando a percepção da arte à expressão dela. Não é imposto um padrão estético determinado com os Parangolés. A liberdade e o desprendimento são palavras-chave nesse processo criativo. Não há uma obra fixa, ao contrário, o suporte cria e torna a criar novas formas por meio da gestualidade. A distância entre a arte e a vida, nesse sentido, é superada e a experiência é o que conduz o ato artístico. O indivíduo deixa de ser aquele que contempla e submerge numa nova sensibilidade ativa. É uma ampliação e dilatamento das capacidades

humanas artísticas a partir de um interior criativo e espontâneo.



Fig III. Alunos do professor Ariclaudio de Diadema- SP

4.0 A leitura de mundo a partir da percepção do som

As artes visuais são uma linguagem privilegiada. Desde os tempos remotos, antes mesmo dos homens expressarem o verbo por meio da escrita, o desenho, a escultura e tantas outras formas de arte já registravam costumes, criatividade e crenças de povos. Se não houvesse esse tipo de arte pouco ou nada saberíamos dos tempos primevos da humanidade.

Assim como para a leitura de textos é necessário o domínio dos símbolos, isso também se dá com a arte. É preciso educar os sentidos para conseguirmos produzir uma sensação estética que faça juz àquilo que se apresenta como arte. No entanto, segundo Arnheim em seu livro *Arte e percepção Visual*:

Temos negligenciado o dom de compreender as coisas através de nossos sentidos. O conceito está divorciado do que se percebe, e o pensamento se move entre abstrações. Nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí sofrermos de uma carência de ideias exprimíveis

em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos.
(ARNHEIM, 1980, P. 5)

A proposta de intercâmbio Paisagens Sonoras tem como objetivo ampliar os horizontes e as experiências sensoriais dos alunos e a capacidade de vivenciarem as obras de arte, fazendo uma leitura de mundo mais rica em significados, possibilitando um aperfeiçoamento da percepção e dos sentidos.



Fig IV. -Alunos fazendo esboços para o projeto. De pé, aluno escutando som gravado no celular.

A cada som ouvido os alunos tentaram identificar, fundamentados em suas experiências pessoais, imagens concretas que pudessem ser graficamente descritas.

Culturas diferentes, diversos olhares, contextos socioeconômicos e identidades distintas. No entanto, seres que habitam um mundo que se diz globalizado, mas que possuem características muito próprias no fazer arte e na vida.

Uma ode à solidariedade, quando jovens fazem performances com obras confeccionadas por colegas de outros países, sem preocuparem-se com origem socioeconômica, etnia, etc. Todos munidos do desejo de produzirem *performances* que serão postadas numa rede social e num blog como forma de homenagem e intercâmbio afetivo entre seres humanos.



Fig. V. Aluno vestindo Parangolé – Campinas

Alunos que produzem, criam, refletem sobre sons existentes em outros países. Inventando formas, cores e texturas a partir de sons. Obras que serão vivenciadas num contexto de livre expressão e criatividade, criando uma rede de amizades que transpõe a barreira geográfica. Lendo um mundo que lhes é desconhecido por meio de obras criadas por colegas que moram em outros países e possuem uma cultura diversa. Um entrelaçamento solidário e criativo.

5.0 Conclusões

O projeto Paisagens Sonoras, além de ter estabelecido laços de amizade entre pessoas de países diferentes, despertou nos alunos a curiosidade sobre as diversas culturas, levando-os a estudar mais pormenorizadamente sons e lugares que não o de sua origem.

Os alunos de Campinas, que fazem parte de uma parcela social marginalizada, apresentam baixa auto-estima. O fato de saberem que suas obras foram recebidas por colegas de outro país com respeito e que essas pessoas vestiram suas criações para uma *performance* fez com que se sentissem valorizados e parte de um grupo.

Acredito que através da criação de paisagens sonoras colaborativas e seu desempenho,

ajudamos os alunos a refletir em idéias preconcebidas da globalização; normalização e a vivenciarem experiências locais de sua cultura.

É uma proposta que vai além do fazer e viver arte, mas um trabalho que realiza uma verdadeira integração social.



Fig VI. Professores e alunos preparando a *performance* em Portugal

Referências Bibliográficas:

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Thompson Learning, 1980.

FAVARETTO, Celso. **A Invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: EDUSP, 1992.

MURRAY, Schafer. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2012.

MURRAY, Schafer. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

OITICICA, Hélio Oiticica & CLARCK, Lygia. **Cartas: 1964-74**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1988.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

SALOMÃO, Wally. **Hélio Oiticica: qual é o parangolé**. Rio de Janeiro: relume-Dumará, 1996.

A ARTE NO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA): UMA VISITA A 29^a BIENAL DE ARTES DE SÃO PAULO

Flávia Priscila Ventura. Unesp- Câmpus de Rio Claro.

Maria Carolina Aguilera Maccagnini. Unesp- Câmpus de Rio Claro

Patrícia Ferreira Cassemiro. Unesp- Câmpus de Rio Claro

RESUMO: O Projeto de extensão universitária de educação de jovens e adultos: práticas e desafios (PEJA) procura propiciar educação para pessoas que ficaram a margem da escolarização regular e possibilitar o contato de alunos de graduação, de cursos de licenciaturas, com a temática de educação de adultos. Assim, o projeto tem estabelecido ao longo de sua existência um contato com as diferentes linguagens artísticas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. E o presente trabalho tensiona apresentar uma dessas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, trata-se de um trabalho de preparação e de visita a 29^a Bienal de Artes de São Paulo em que educandos (adultos pouco escolarizados) e educadores (estudantes de graduação) puderam conhecer as obras de arte apresentadas na bienal, cujo tema foi: “A sempre um copo de mar para o homem navegar”. Assim apresenta-se a visita, fundamentada na aula passeio de Freinet, entendo que a educação se dá ao longo da vida e não somente no espaço escolar, valorizamos por meio da experiência apresentada o potencial educativo da arte na educação de adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Arte e educação; Cultura.

RESUMEN: El proyecto de extensión universitaria de educación de jóvenes y adultos: prácticas y desafíos (PEJA) busca propiciar educación para las personas que se quedaron a margen de la escolarización regular y posibilitar el contacto de alumnos de cursos de formación de profesores con la temática de educación de adultos. Así, el proyecto ten procurado a lo largo del tiempo posibilitar el contacto con diferentes lenguajes artística en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Ese trabajo busca presentar una actividad realizada en el proyecto, o sea, un trabajo de preparación y posterior visita a 29^a Bienal de Artes de São Paulo en la que educandos (adultos poco escolarizados) y educadores (estudiantes de grado) pudieron conocer las obras de arte presentadas en la bienal, cuyo tema era: “Hay siempre un vaso de mar para el hombre navegar”. Así presenta-se la visita, fundamentada en las clases paseos de Freinet, entendiendo que la educación ocurrí a lo largo de la vida, y no solamente en los espacios escolares, valorizamos por medio de la experiencia presentada el potencial educativo de la arte en la educación de adultos.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Arte y educación, cultura.

INTRODUÇÃO

O homem, como forma de resistência, sempre buscou viver em grupos, onde pode desenvolver por meio da percepção e interpretação do seu mundo, e pelo modo como pode senti-lo, uma cultura. Não é difícil perceber como a arte teve função indispensável desde os

primórdios da civilização e continua presente no cotidiano das pessoas, “a arte nos acompanha desde as cavernas” (Duarte, 1991, p.37). Diferente da linguagem, que surgiu para que o homem pudesse nomear e classificar os sentimentos, a arte procura criar uma forma que constitua uma expressão deles.

Desta forma, a arte não é feita de fórmulas e regras que remetam a significados conceituais, ela oferece uma diversidade de manifestações (desenho, pintura, escultura, dança...) que gera algum nível de sentimento em quem a aprecia, para que se possa sentir e não pensar (como um conceito), sua grande beleza é estar presente em toda a parte: uma folha caindo, os raios solares, uma música cantarolada, na educação, ou seja, ela se comunica com o que há de humano em cada ser.

Na educação, a arte abre a possibilidade do educando expressar-se em seus sentimentos e sensações, fazer representações do seu entorno, apreciando da maneira que lhe faça sentido uma vez que, as representações artísticas são apoiadas nas experimentações, criando um caminho propício ao artista ou mesmo ao observador de livre expressão.

As concepções feitas sobre os trabalhos artísticos acabam por direcionar o modo como eles devem ser trabalhados em um determinado grupo, procurando enriquecer os amplos conhecimentos trazidos pelos alunos, estimulando um trabalho de aprendizagem e criatividade.

Entendendo a arte como uma produção cultural que acontece cotidianamente em uma sociedade e, pensando nela como uma linguagem de expressão reconhecida dentro de um contexto sociocultural, torna-se importante a exploração da temática dentro da educação de jovens e adultos, bem como, o aprimoramento da linguagem artística, desmistificando a ideia da criação artística como distante, levando à percepção de uma construção humana que pode e deve ser adquirida e compreendida.

Assim, o presente texto apresentará uma experiência pedagógica realizada num projeto de extensão universitária de educação de jovens e adultos, versando num primeiro tópico sobre educação em espaços não-formais, apresentando o projeto de Educação de pessoas jovens e Adultas: práticas e desafios (PEJA)¹. Num segundo tópico apresentamos a fundamentação teórica e o desenvolvimento da visita a 29ª Bienal de Artes de São Paulo² e finalizamos o texto com a discussão e as considerações finais.

¹ Projeto que busca: identificar, registrar e propor práticas educativas que contribuam para a participação social mais efetiva de jovens e adultos, que ficaram à margem da escolarização regular; propor espaços de atuação, em classes de jovens e adultos, que contribuam para a formação de educadores, entre alunos graduandos, pela efetivação de práticas investigativas e pedagógicas.

² A 29ª Bienal de artes de São Paulo ocorreu no ano de 2010 de 25 de setembro à 12 de dezembro no Parque Ibirapuera.

ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PEJA

No contexto atual muito se discute a importância de considerar o aluno de forma integral, isto é, considerá-lo não apenas em seus aspectos cognitivos, mas também, em seus aspectos físicos, afetivos e sociais, desse modo o educando deve ser considerado em sua totalidade, sendo assim o sujeito do processo ensino-aprendizagem, para que esse ocorra de maneira significativa.

É imprescindível então que o educador proporcione aos alunos múltiplas vivências no processo de aprendizagem, essas podem ocorrer em espaços formais de ensino e também em espaços não formais.

Segundo Vieira, Bianconi e Dias:

A educação, enquanto forma de ensino-aprendizagem, é adquirida ao longo da vida dos cidadãos e pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar formal desenvolvida nas escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar. (VIEIRA, BIANCONI, DIAS, 2005, p.21).

Nessa perspectiva as autoras ressaltam que a educação não-formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal, em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido. Já na perspectiva de Maria da Glória Gohn a educação não formal não necessariamente relaciona-se aos conhecimentos escolarizados:

A educação não-formal é uma área da que o senso comum e a mídia usualmente não vêem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis. A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política do direitos do indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas de capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que

possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor.(GOHN, 2009 p.31)

A extensão universitária de educação de Jovens e Adultos: práticas e desafios (PEJA) realizados na Unesp³ campus de Rio Claro tem procurado a cada ano aproximar jovens e adultos poucos escolarizados de algumas linguagens artísticas, passando pela literatura, dança, artes visuais e teatro⁴. Cabe destacar nossa compreensão de extensão universitária:

práxis na qual a ação e reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe. (Freire, 1980 p.80)

Os educandos do PEJA são um grupo heterogêneo, levando para a sala de aula diferentes crenças, objetos, valores. Por se tratarem, muitas vezes, de migrantes, carregam uma bagagem cultural vasta: conhecimento de música dança festas religiosas, sendo estes os materiais mais sólidos para a inserção da arte nestas salas, tendo a Bienal de Artes de São Paulo uma contribuição para que o aluno conheça, observe e estabeleça comparações das obras do universo onde ele vive com as obras de um universo cultural mais amplo.

O PEJA trabalha com turmas multisseriadas e com as especificidades de cada educando: escolaridades, idades, naturalidades, e estão justamente nessas diferenças a força motriz que permite existir o PEJA pois, em se tratando de adultos, devemos partir da premissa de que eles já possuem uma bagagem de conhecimentos e voltar a estudar é dar subsídios para que eles identifiquem o já conhecido e correlacionem com o novo, ou seja, são diálogos entre saberes.

Casando com esta prática, o PEJA entrou em contato com uma outra forma de ensinar, sobretudo de aprender, ou seja, um novo instrumento pedagógico já formalizado, a Griô. A Pedagogia Griô integra a escola com a comunidade; educadores das escolas e universidades com griôs e mestres dos Pontos de Cultura; saberes das ciências e currículos formais do país com as histórias de vida. Sendo o PEJA um local propício para a troca de saberes presentes na cultural oral, como propõe a Griô.

Assim, o PEJA é um espaço para o exercício de práticas pedagógica outras, nele é possível o exercício da criatividade pedagógica que proporciona a formação de educadores de jovens e adultos, pois alunos de cursos de graduação de diferentes licenciaturas que atuam

³ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

⁴ Atualmente o teatro tem sido um eixo temático trabalhado nas turmas do projeto.

em turmas do projeto, podem trabalhar conteúdos de alfabetização, disciplinas escolares e também as diversas linguagens artísticas.

No PEJA todos os anos são realizadas saídas a campos (aulas passeios) ou aulas não formais. Segundo Vieira, Bianconi e Dias (2005) a aula não-formal mobiliza a participação dos alunos, devido a sua forma dinâmica, de modo que são vistas como positivas pelos professores, pois, caracterizam-se como lúdicas e prazerosas, além disso, os professores ressaltam que nessas aulas a multidisciplinaridade, proposta nos PCN, pode ser facilmente trabalhada. Este é mais um fator que vem reforçar a importância dessas aulas para estudantes do ensino básico e estudantes da Educação de Jovens Adultos (EJA). Nas aulas não-formais, a questão metodológica, a abordagem dos temas e conteúdos apresentados por meio de diferentes recursos, e as estratégias e dinâmicas, podem contribuir para o aprendizado.

AULAS PASSEIOS E O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Para Célestin Freinet, o interesse do educando não estava na escola e sim no que acontecia fora dela, e por isso, esse educador construiu sua prática pedagógica diversificando as atividades. Uma estratégia desenvolvida por ele foi a aula passeio, na qual os alunos saíam do espaço escolar, com o intuito de observar e interagir com o meio.

Segundo Josiane Lopes (2001), além da organização coletiva, uma atividade freinetiana deve proporcionar oportunidades de: expressão, comunicação, criação, pesquisa e tateio experimental.

Freinet chamava de tateio experimental a capacidade do educando de realizar uma pesquisa usando a reflexão, ou seja, formular suas próprias hipóteses, tentar verificá-las e, com isso, apreender informações cada vez mais complexas.

Segundo a coordenadora do Núcleo Freinet de São Paulo, Rosa Maria Whitaker Sampaio, especializada no tema: a aula passeio possui 4 etapas - **Preparação** (planejam-se os aspectos materiais, tempo, transporte, alimentação. Levantam-se com pesquisa e entrevistas, as leis ou regras do assunto, a situação geográfica, dados históricos e outros. Por último, faz-se um levantamento de hipóteses), **Ação e prolongamento** (terminado o passeio, os alunos verificam suas hipóteses e fazem pesquisas complementares sobre pontos obscuros ou novas descobertas) e **Comunicação** (as conclusões devem ser transmitidas pela imprensa escolar, murais, teatro etc.).

Assim, tendo como referência a aula passeio, a proposta do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), voltou-se para um trabalho tendo como eixo temático a 29ª Bienal

de Artes de São Paulo, realizada no ano 2010, procurando demonstrar a importância da inserção da arte na educação como um caminho que desenvolva a aprendizagem e a criatividade do sujeito por meio da contemplação de sua cultura, relacionando este educando como construtor das manifestações da arte ao seu redor.

Quando os educadores do PEJA da UNESP de Rio Claro decidiram levar seus educandos à 29ª Bienal de São Paulo, um dos questionamentos surgidos foi de como apresentar os trabalhos artísticos a eles, pois não queríamos que fosse uma mera contemplação das obras e nem que aquela realidade ficasse distante da deles; foi necessário, portanto, repensar o que é arte, segundo os modos de trabalho do PEJA; paralelamente, foram levadas às aulas fotos com as obras da exposição e explicado a intenção relatada do artista.

Ao considerar a arte como um tipo de linguagem capaz de expressar uma subjetividade e o objeto artístico um veículo de comunicação, compreende-se então, que arte dá formas e formatos a sua subjetividade a fim de comunicá-los, assim como diz o próprio tema da Bienal “Há sempre um copo de mar, para o homem navegar”. Por isso independente de ser artista ou não: “Todo ser humano tem dentro de si a arte, basta explorá-la” (educando do PEJA, 2010)

O objeto artístico é a materialização de uma ideia ou sentimento e o observador um interpretador do mesmo, e este interpreta segundo suas experiências; deste modo, cada obra abre espaços para diversas interpretações. É nestas possibilidades de interpretações diversas que está importância da temática artística na educação em EJA, porque além de desmistificar a ideia da criação artística como distante, leva ao aprimoramento e a abertura para o processo de aprendizagem, segundo Almeida:

No processo de aprendizagem e criatividade o ser deve pesquisar a própria emoção, libertar-se das tensões, ajustar-se, organizar o pensamento, sentimentos, sensações e formar até mesmo hábitos de trabalho, enfim educar-se e incluir-se no meio social. (ALMEIDA, 2001, p.10)

Bem como a arte, a escrita também é uma forma de se expressar, por isso foram utilizados três cadernos para a visita à Bienal com o intuito de proporcionar espaços para os participantes se expressassem, pois do mesmo modo que a Bienal é um espaço para os artistas se expressarem, o caderno de anotações também o é.

Essa metodologia fundamentou o pensamento com o qual nos dirigimos para a Bienal, isto é, olhar os trabalhos segundo sua visão de mundo, já que os trabalhos artísticos possibilitam diferentes interpretações, assim o caderno criou espaços para que todos anotassem seus olhares.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil possui a arte estampada em suas ruas, praças, feiras, museus, igrejas, onde há as grandes belezas da diversidade cultural do país. E ao produzir, ler, interpretar imagens, constrói-se uma mediação entre o educando e os lugares pouco atrativos para eles (ou seja, aqueles em que não possuem familiaridade e, por outro lado, levam a confrontar-se com a própria exclusão social), criando condições para o conhecimento do cultural como um todo. Para muitos educandos do PEJA, essa visita à exposição de artes foi a primeira de suas vidas, a grande maioria nunca visitou museus, teatros, cinemas, mostrando que por mais que a arte não esteja confinada a determinados lugares, o acesso a alguns espaços ainda são restritos por barreiras econômico-sociais.

Sendo uma das funções pedagógicas da arte a apresentação de elementos do campo dos sentimentos, que possibilita o livre atuar da imaginação, a visita a Bienal Internacional de Arte, de São Paulo, possibilitou aos educandos e educadores momentos de descobertas e (re) descobertas, momentos em que afloram as emoções, vivenciamos e compreendemos que a arte se constrói dentro de cada um, e a cada novo olha. “Através da arte a imaginação pode realizar sua potencialidade, criando sentidos fundados nos sentimentos, desdobrando e detalhando-os” (Duarte, 1988, p.105).

O caderno de anotações, além de permitir a livre expressão é também um material de registro, traçando do começo ao fim da visita uma narrativa composta por diversos olhares. Abaixo, registramos algumas reflexões e sentimentos durante a visita:

“De artista e louco, todo mundo tem um pouco. De longe todo mundo é igual, de perto ninguém é normal”.

“A arte está no cotidiano, permeia nossos afazeres e nossas relações”.

“Universo. Outros universos. Quantos olhares são possíveis frente à realidade? Bienal, como universo de olhares nunca imaginados”.

Diante da heterogeneidade das letras e pensamentos, todos foram tocados por sentimentos, desde ansiedade na viagem a indagações nas obras, da revolta à admiração, isto denota êxito ao trabalho de preparação para a visita.

Para esclarecermos citamos um exemplo interessante que ocorreu diante de uma das obras da exposição: Arroz e Feijão (figura 1). Enquanto a monitora que nos guiava levantava

questões sobre censura, ditadura, liberdade de expressão; uma das educandas levantava questões sobre a fome.



Figura 1: Foto da obra “Arroz e Feijão” de Anna Maria Maiolino.

Saber reconhecer o valor da cultura de sua região, país e do mundo, está de fato ligado ao conhecimento produzido pela arte, no desenvolvimento histórico da sociedade, levando o educando a ampliar a sua visão estética e crítica do mundo.

A Bienal se por um lado fechou as atividades educativas do ano de 2010, por outro deu continuidade, pois seguindo o título da exposição “Há sempre um copo de mar para um homem navegar” (verso do poeta Jorge de Lima), somada a proposta de educação do PEJA,

concluí-se que sempre haverá possibilidades de aprendizados outros, mesmo diante das adversidades dos percursos de escolarização. E o caderno de registro, para nós, é um dos trabalhos artísticos dos educandos. A escrita expressa a relevância e significado desses momentos, pois “todo relato é um relato de viagem-uma prática do espaço”. (CERTEAU, 1994, p.200).

Propiciar outros espaços de formação e de contato com diversas linguagens da arte tem sido uma forma de problematizar a relação e o potencial da arte nos processos de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos. Pelo estabelecimento do diálogo igualitário entre educador e educando, na busca de uma educação para a emancipação humana, e que pensamos ser o trabalho interdisciplinar despertado pela arte um possível caminho para pensarmos a arte/ educação no pós-mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, de H.C.T, Inclusão através da arte: experiência com jovens e adultos na Universidade de Cruz, **Revista da Alfabetização Solidária**, vol.4, n.4, p.75-90,2004.

DUARTE JR, J.F, **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE JR, J.F, **Por que Arte-Educação?** . Campinas: Papirus, 1991.

FREIRE,P. Extensão ou Comunicação? Traduação de Rosisca Darcy de Oliveira. 5.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOHN,M da G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. In: **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p.28-43, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/15/3>>.Acesso em: agosto de 2013.

LOPES, J. **Freinet, confira: em seu centenário, o grande educador continua vivo na sala de aula**. Revista Nova Escola, ed. 139, 2001.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. **Espaços não-formais de Ensino e o Currículo de Ciências**. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br>

Flávia Priscila Ventura

É mestranda em Educação na Unesp Campus de Rio Claro, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas "Linguagens - Experiência - Formação" (CNPq) e do Laboratório EsCRIARte. Foi bolsista de Iniciação Científica da FAPESP (2012) e realizou um semestre de estudos na Universidade de Santiago de Compostela-Espanha no ano de 2010. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4360088Y9>

Maria Carolina Aguilera Maccagnini

Atualmente desempenha a função de editora de Geografia na Editora Moderna. Em 2011 desempenhou o cargo de Assessora Especialista em Geografia (julho/set. 2012); de editora assistente (externo/fevereiro 2012) Atividade desenvolvida: auxílio editorial em obra coletiva de EJA- Moderna. Em 2010 – Foi Bolsista Proex do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Patrícia Ferreira Cassemiro

Possui Graduação em Geografia nas modalidades bacharelado e licenciatura. Integrou o projeto Oro Ari grupo de dança e ritmos brasileiros. Em 2011 – Foi Bolsista Proex do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

A MEDIAÇÃO CULTURAL E AS IMAGENS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Francione Oliveira Carvalho (Diversitas-USP/Centro Universitário Estácio Radial)

RESUMO: O artigo parte das discussões iniciadas no Mestrado e continuadas no Pós-Doutoramento no DIVERSITAS/USP acerca das identidades culturais plurais que convivem na escola. A partir da Lei 10.639/03, que trouxe a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica vemos surgir um interessante debate sobre as questões da cultura negra na escola. Priorizando em especial os componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa/Literatura e História do Brasil, a lei em questão nos obriga a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais na escola e de que forma os materiais educativos dão conta de mediar a discussão sobre as identidades múltiplas que convivem no cotidiano desta instituição. As imagens nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram esteticamente congelados num dado momento. Portanto, não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Cabe aos professores desvendarem os véus que insistem em cobrir olhos desavisados.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação cultural. Cultura Afro-Brasileira. Imagens. Escola.

ABSTRACT: From the Law 10.639/03, which brought the mandatory teaching of History and Afro-Brazilian and African Basic Education we see emerging in an interesting debate on the issues of black culture in school. Focusing in particular curricular components of Art, Portuguese Language / Literature and History of Brazil, the law in question requires us to reflect on how cultural mediations occur at school and how educational materials realize mediate the discussion of the identities many who live in school environments. The images show a fragment selected from the looks of things, people, the facts as they were aesthetically frozen at a given time. Therefore, they can be accepted immediately as faithful mirrors of the facts. Teachers will uncover the veils that cover insist on unsuspecting eyes.

KEYWORDS: Cultural Mediation. "Afro-brazilian" culture. Images. School.

Desde 2003 com promulgação da Lei 10.639, que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica vemos surgir um interessante debate sobre as questões da cultura negra na escola. Priorizando em especial os componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa/Literatura e História do Brasil, a lei em questão nos obriga a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais na escola e de que forma os materiais educativos dão conta de mediar a discussão sobre as identidades múltiplas que convivem no interior da sociedade, e conseqüentemente, na escola. Investigando desde 2006 as transformações ocorridas na prática dos professores da educação básica a partir da Lei 10.639/03 e de como a sua implantação afeta o currículo escolar, já que ela traz o debate sobre o papel da cultura na escola e na formação dos professores, esse artigo parte de pesquisas realizadas pelo autor

tanto no mestrado como no doutorado do Programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, das discussões que movem o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas coordenado pela Prof^a Dra. Mirian Celeste Martins e as provocações desencadeadas no Pós-Doutoramento no DIVERSITAS- Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da Universidade de São Paulo sob a supervisão da Prof^a Dra Zilda Iokoi.

Para o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural a mediação pode ser compreendida como um encontro, mas, não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro, com qualidade e intensidade, para ampliar conexões possíveis e uma interação especial afetando tanto ao aluno-aprendiz quanto ao educador. A Arte por si só provoca encontros, entretanto, a mediação pode encontrar brechas de acesso para que esse encontro possa ser realizado. Como nós, educadores, promovemos nosso próprio encontro com a Arte e com a cultura?

Ao longo da história muitos encontros foram mediados pela arte: No início do século XX, artistas europeus, tais como Picasso e Vlaminck reconheceram na arte africana elementos estéticos inovadores e inspiradores para as suas criações, algo parecido com o que os artistas impressionistas no século XIX viram na arte oriental. Entretanto, nem sempre a arte e a cultura do “outro” foi reconhecido como algo rico e resultado de complexos sistemas artísticos e culturais, tanto que a Antropologia desde a sua criação no século XIX via na cultura material dos povos não-ocidentais um exemplo de exotismo e primitivismo, argumento que só foi desconstruído ao longo do século XX.

Nesse contexto, a partir dos anos sessenta, o multiculturalismo enfatizou o debate pós-colonial em estudos que a partir da independência no Terceiro Mundo e da exploração econômica pelos países ricos chamavam a atenção para os preconceitos criados no período colonial. *Orientalismo* (1978), de Edward Said foi um livro fundamental deste contexto, porque através do uso de relatos de viajantes, trechos de romances e de imagens mostrou como o Oriente era percebido pelo Ocidente. Utilizando o mesmo método de análise, Said publicou mais tarde o livro *Cultura e Civilização* (1999), que a partir da análise de romances ocidentais sobre a África, mostra que quando ocorrem encontros entre culturas e povos diferentes, provavelmente, a imagem que uma cultura crie para a outra seja

estereotipada. E o professor não está imune do perigo de ao usar imagens, reforçar estereótipos criados por elas.

É através da análise crítica e da mediação cultural que o professor poderá desobstruir possíveis preconceitos ou distorções históricas. Daí, a importância que o filósofo canadense Charles Taylor dá a linguagem e a reflexão moral. Para ele a linguagem no sentido lato, abarcan não só as palavras que proferimos, mas também outros modos de expressão, através dos quais nos definimos, incluindo as ‘linguagens’ da arte, do gesto, do amor, e outras do gênero. As pessoas não aprendem sozinhas as linguagens necessárias à autodefinição. “Pelo contrário, elas são-nos dadas a conhecer através da interação com aqueles que são importantes para nós” (TAYLOR, 1994, p.52).

A análise das imagens utilizadas pelos professores mostra como se dá o reconhecimento do outro, já que os indivíduos e os diversos grupos dão sentido ao mundo por meio de representações que constroem sobre a realidade. Pesavento (2005) afirma que o termo *representações* é um conceito-chave na recuperação das dimensões da cultura realizadas nos anos oitenta pelos historiadores, por que ela é uma construção mental da realidade feita por meio de idéias, imagens e práticas dotadas de significados que os homens elaboram para si. Por serem portadoras do simbólico, as representações dizem mais do aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, muitas vezes dispensando reflexão, caso do estereótipo. E trazem consigo o *imaginário*, representações coletivas construídas sobre a realidade, que por ser histórico, mostra como cada época constrói representações que dão sentido ao real.

Na dissertação de mestrado defendida pelo autor em 2007, intitulada *As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: Um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa* comprovou-se que a maior parte dos professores que compunham a pesquisa, 22 de um universo de 24 profissionais, não atentam-se para a questão da crítica em relação as imagens e ilustrações presentes nos livros didáticos ou escolhidas para serem trabalhadas em sala de aula, esquecendo-se que as imagens são seleções e construções sobre o real. Portanto, assim como as demais fontes de informação históricas, as imagens não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Seu potencial informativo poderá ser

alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos sociais, políticos, culturais.

A imagem colabora no processo de reconhecimento, já que a produção de identidades é sempre dada com relação a uma alteridade com a qual se estabelece a relação. Os outros, que marcam a diferença, são múltiplos, tais como os recortes de pertencimento identitário podem ser também variados e se superpor em uma mesma pessoa. Portanto, as diferenças são forjadas na percepção de quem vê e enuncia o outro, descrito e avaliado pelo discurso, figurado e representado por imagens. O uso de imagens como experiência da diferença ou da semelhança são enriquecedoras, porém, podem se tornar uma experiência desestruturadora quando um indivíduo sente sua auto-imagem repassada pelo outro, através de imagens, atitudes e palavras que o desvalorizam e o discriminam. Daí, a necessidade de um olhar crítico e contextualizador do professor na abordagem das imagens selecionadas, já que a depreciação sistemática afeta a auto-estima de um indivíduo, podendo ser instalada e interiorizada pela sua identidade.

A tese consiste no fato de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto (TAYLOR, 1994, p.45).

Taylor também afirma que a projeção da imagem do outro como ser inferior e desprezível pode, realmente, ter um efeito de distorção e de opressão, ao ponto de essa imagem ser interiorizada. O filósofo lembra o autor Frantz Fanon, que na obra *Os Condenados da Terra* (1961) defende que a principal arma dos colonizadores era a imposição da imagem que eles concebiam dos colonizados. E que para libertarem-se, os subjugados deveriam primeiro, se livrar dessas imagens autodepreciativas.

Na mesma pesquisa percebe-se na fala de alguns professores o reconhecimento da inferiorização da imagem do negro no decorrer da história, porém, invés de desconstruir essa idéia através da análise de como elas foram fabricadas, os professores caem em duas ciladas: a de reverter o foco, transformando os negros de vítimas à heróis; ou recusando-se a levar imagens para a sala de aula. Quando perguntados como selecionam as imagens sobre temas africanos ou afro-brasileiros para ilustrar as aulas, muitos professores alegaram que utilizam continuamente as mesmas imagens devido a falta de tempo para a

pesquisa iconográfica ou em razão da facilidade de trabalharem com um material já conhecido. Já outros, afirmaram que é necessário diversificar as fontes utilizadas, mas quando perguntados quais seriam essas fontes, eles não conseguem identificá-las.

Os professores do componente curricular de História foram os que mais se mostraram atentos tanto a temática quanto as imagens da cultura negra. Já os de Arte, foram os que demonstraram menor conhecimento e interesse pelo tema. Dos oito entrevistados, cinco afirmaram não trabalharem com a temática. Quando questionados sobre o que desejam que os alunos compreendam ou percebam quando utilizam as imagens como recurso pedagógico, as respostas dos professores foram bastante parecidas, independentemente do componente curricular. Despertar a consciência e a reflexão crítica foi a resposta mais comum, seguida da possibilidade de conhecer outras linguagens além da escrita; entender o processo histórico e a história da arte; estimular os sentidos; provocar curiosidade e comoção para um tema específico e conhecer outras culturas.

É interessante percebermos as contradições entre o discurso e a prática, porque quando perguntados sobre como escolhem as imagens que levam para a sala de aula, os professores não se atentam criticamente para a fabricação delas e os discursos que as legitimam. Porém, quando questionados sobre o que desejam que os alunos aprendam com o estudo das imagens, são unânimes em afirmar que esperam desenvolver a criticidade dos alunos. Kincheloe (1997) afirma que antes de querer ensinar os estudantes a pensar de forma crítica e sofisticada os professores devem aprender a pensar de tal forma. Daí a necessidade de nos cursos de formação de professores essa dimensão ser levada em consideração no decorrer do curso. A lei 10.639/2003 obriga esses cursos a desenvolverem conteúdos referentes a cultura africana e afro-brasileira, justamente na tentativa de reverter os preconceitos históricos que perpassam esses temas. Entretanto, dos 24 professores entrevistados apenas 07 tiveram na sua graduação alguma disciplina que abordasse a história ou a cultura africana e afro-brasileira. Muitos dos professores formaram-se antes da aprovação da lei 10.639/2003, pensando nessa questão, o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, determina que:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no

Art. 26^A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (...) Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação (MEC/SEPPPIR, p. 24, 2004).

Os sistemas de ensino são os responsáveis em propor cursos de formação continuada para os professores da sua rede, e os diretores escolares têm a função de fiscalizar e incentivar projetos sobre a temática africana e afro-brasileira nas escolas. Entretanto, apenas 12 professores afirmaram ter participado de alguma oficina ou formação continuada sobre esse tema. E apenas dois desenvolveram juntamente com a sua equipe escolar, algum trabalho direcionado com a cultura afro-brasileira.

Os livros didáticos produzidos e revisados a partir da lei. 10.639/2003 trazem um número maior de temas e propostas com a temática negra, porém, percebemos que de nada adianta reformular o material didático se a prática dos professores não for alterada. Mesmo os professores que afirmaram ter participado de cursos e oficinas sobre a cultura africana e afro-brasileira não se utilizaram das informações adquiridas para modificar suas práticas. Dos 24 entrevistados, 18 disseram ter ido, ao menos uma vez, em alguma exposição artística sobre a África, e 14 em algum ritual afro-brasileiro, porém, apenas 4 professores utilizaram-se dessas experiências para enriquecerem seu trabalho pedagógico. Os profissionais que nunca foram a alguma cerimônia religiosa de origem africana, alegaram a falta de interesse, de oportunidade ou devido ao credo religioso.

Falamos anteriormente que na educação, tudo que se relacione com as ações humanas levará o selo da expressividade da pessoa que age, isto é, seu selo, já que agimos de acordo com o que somos e naquilo que acreditamos. Portanto, como o professor irá tratar de um tema, nesse caso, as religiões afro-brasileiras sem que a sua desconfiança e a sua moral interfira na abordagem com os alunos? A partir da análise das entrevistas podemos concluir que quando os professores não se sentem aptos no assunto ou não valorizam essas diferenças culturais, eles se calam, ou seja, ignoram o tema. A questão religiosa é quase um tabu dentro das escolas e quase nunca são exploradas pelos

professores. Os entrevistados da área de História afirmaram trabalhar com as religiões afro-brasileiras na sala de aula, porém, nenhum professor disse utilizar imagens fotográficas de cultos. Até nos livros didáticos de História essas imagens são raras, quando aparecem, são os registros pictóricos do século XIX ou a partir de releituras artísticas. Mesmo quando os professores têm uma visão positiva do universo religioso africano, eles demonstram dificuldades na condução do tema. Talvez, essa dificuldade seja devido ao forte preconceito que essas religiões ainda enfrentam na sociedade brasileira.

O preconceito em relação as culturas de origem negra no Brasil fortaleceram diversos estereótipos sobre o continente africano e o negro brasileiro. Visões distorcidas que foram perpetuadas na história através de imagens produzidas com o objetivo de inferiorizar essas culturas. Ao observarmos os livros didáticos adotados pelos professores dessa investigação ou as ilustrações utilizadas pela mídia nos temas africanos ou afro-brasileiros, notamos que esses meios utilizam as mesmas fontes iconográficas. As imagens se repetem cotidianamente e, trazem consigo, os diversos discursos que durante toda a história do Brasil fizeram parte da abordagem do negro e de sua identidade.

A CONSTRUÇÃO DO OLHAR EUROPEU SOBRE A ÁFRICA

Para Priore/Venâncio (2004) a África Atlântica a exemplo do que Said (1978) disse a respeito do Oriente é uma “invenção européia”. Para os autores, a Europa elaborou no decorrer da história visões distorcidas sobre o continente africano e conseqüentemente, dos negros trazidos pelo tráfico negreiro para a América. “A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia, no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras” (PRIORE/VENÂNCIO, 2004, p. 56). Para os europeus a África era habitada por monstros, seres estranhos, flora e fauna exóticas envolta de lendas fabulosas, e de clima ameaçador.

Um dos contextos que ajudou a consolidar a relação negativa entre a imagem e a cor do africano foi o das parábolas medievais. Espécie de sermão com orientação moral, o chamado *exemplum* era passado às pessoas durante a missa dominical. Nele, a figura tentadora de Satã é sempre “negra como um etíope”. Em contraposição aos anjos, resplandecentes de brancura, o Diabo é um gigante, uma sombra, um animal, enfim, tem mil formas, mas é sempre negro. É, pois, chamado de “Príncipe negro”, “homem preto”,

“Jeová negro” ou “Grande negro”. Neste tipo de literatura, mesmo o pecador branco passa a ter pela negra pela gravidade dos males cometidos. Ele só volta a ser branco depois da confissão dos pecados. A assimilação do etíope ao demônio não é nem gratuita, nem se faz por acaso. Primeiramente, a cor negra do demônio se deve ao prolongado estágio no inferno, sua residência habitual. Em segundo lugar, - e esta concepção já é mais complexa – associava-se a cor de pele a um caráter adquirido e de exclusiva responsabilidade do indivíduo (PRIORE/VENÂNCIO, 2004, p. 58).

O exotismo e a exuberância dos costumes acompanham a imagem do negro brasileiro desde os seus primórdios. Imagem construída pelo olhar europeu, que analisa, compara e ratifica a superioridade da sua identidade. Aos negros só cabia o papel de retratados, o que só mudaria no início do Barroco Brasileiro no séc. XVIII. Já que os pintores de origem negra ativos no Brasil nos tempos coloniais eram numerosos e consolidaram o que de melhor se produziu na arte brasileira do período: *Antônio Francisco Lisboa*, o Aleijadinho, em Minas Gerais; *Mestre Valentim* no Rio de Janeiro e *Jesuíno do Monte Carmelo* em São Paulo.

Nos livros didáticos de História do ensino fundamental é constante a presença de obras de Aleijadinho ou de outros artistas do período Barroco para ilustrarem o trabalho das irmandades religiosas negras e do sincretismo religioso. As irmandades tinham presença marcante nas demonstrações públicas de religiosidade, como as procissões organizadas durante as festas do calendário religioso. A política de incentivo à organização de irmandades para a população africana remonta ao século XV, quando o Papa Gregório XII (1406-1415) permitiu a criação dessas entidades, a fim de doutrinar os escravos convertidos ao catolicismo e inseri-los na prática religiosa. Ao longo do século XVIII, parte da população escrava da América portuguesa estava organizada em irmandades, tais como as de São Benedito, Santa Efigênia, Nossa Senhora do Rosário, que tinham entre outros objetivos prestar auxílio material ao grupo que representavam, ajudando na criação de crianças abandonadas e assistindo a doentes e indigentes. As irmandades são frutos da estratégia da Igreja católica para tornar cristãos os escravos africanos e seus descendentes. Ao apresentar os santos negros como modelos de virtude e divulgar sua biografias, a Igreja tinha como objetivo converter e disciplinar os escravos. A resignação que os santos demonstravam diante dos desígnios divinos deveria ser um espelho para os seus devotos.

Aceitar a situação do cativo era aceitar a oportunidade que Deus concedera aos negros de purgar em vida as suas penas.

Foi a partir da chegada da *Missão Artística Francesa* em 1816, que o negro ganha destaque como personagem artístico. Disposto a declarar o Brasil um reino digno de um rei europeu e dar um verniz de civilização ao país, D. João VI traz um grupo de pintores, escultores, gravadores e arquitetos franceses para darem uma nova “cara” ao país e criarem a *Academia Imperial de Belas Artes*. É desse período a obra de *Jean-Baptiste Debret*, o maior cronista visual do Brasil do séc. XIX. Sua obra, centrada no Rio de Janeiro, compõe um autêntico painel da vida pública e privada do país. A riqueza do trabalho de *Debret* só encontra paralelo na obra de *Johann Moritz Rugendas*, porém, esse não fez parte da *Missão Artística Francesa*.

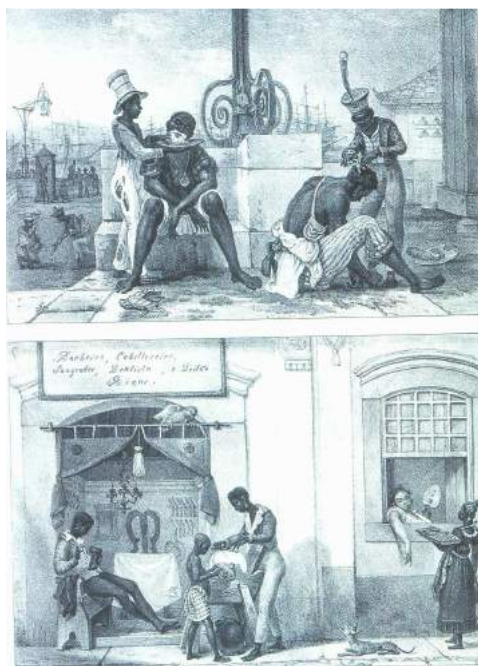


Figura I – *Lês barbiers ambulants*, Litografia, 15,2 x 23,2 CM, 1834-1839. *Boutique dês barbiere*, Litografia, 16 x 23,2 cm, 1834-1839. Jean Baptiste Debret (del.) e Thierry Frères (lith). In Debret, 1834-1839. Fonte: MOURA (2000, p. 395).

A valorização da contribuição da cultura negra no Brasil foi sendo institucionalizada lentamente, principalmente nas manifestações culturais como as festas do interior e o carnaval. Ferreira (2004) lembra que foi a valorização da cultura negra que varreu a Europa nas primeiras décadas do século XX uma das responsáveis pela mudança do olhar em relação ao negro. O sucesso que faziam em Paris a bailarina *Josephine Baker* e

os músicos de jazz, e a utilização da temática africana nas pinturas de *Picasso* e *Léger*, são exemplos desse processo. O reflexo desse interesse pela cultura dos povos africanos e seus descendentes iria se expressar em terras brasileiras através de textos teóricos “modernistas” – como os publicados na revista *Estética*, por exemplo -, através da utilização da temática negra nas artes – como o quadro *A negra*, pintado por Tarsila do Amaral, em 1923, ou painel *Samba e Carnaval* que Di Cavalcanti pintaria, em 1929, para o Teatro João Caetano – ou na literatura, com o livro *Essa negra Fulô*, de Jorge de Lima. A relação entre a “negrofilia” à francesa e a intelectualidade brasileira tem um bom exemplo em Oswald de Andrade que, em uma conferência em Paris, em 1923, chegou a afirmar estar sentindo, naquela cidade, a “presença sugestiva do tambor negro e do canto do índio” (FERREIRA, 2004, p. 256/257).

Foi somente em 1933 com a publicação de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, o eixo da discussão é deslocado ao passar do conceito de “raça” ao conceito de cultura, permitindo um maior distanciamento entre o biológico e o cultural. Entretanto, a partir dos anos cinquenta com a *Escola Paulista de Sociologia*, muitos autores destacaram críticas ao trabalho de Freyre, tais como: a falta de rigorosidade científica, pois não sendo um pensador sistemático Freyre não se incomodava com precisões, não se detendo a explicitar os conceitos ou noções com que trabalhava; a idéia de uma pretensa harmonia social, por eliminar as contradições do processo histórico brasileiro e criado o mito de um Brasil exemplarmente miscigenado e socialmente democrático. Entretanto, com a publicação de *Casa Grande & Senzala* em 1933 a imagem do negro modifica-se porque da lamentação e do defeito ela passa a exaltação e a harmonia. Tanto na obra de *Heitor dos Prazeres* (1898/1966) quanto na de *Djanira* (1914/1979), o negro, e principalmente o mulato, é mostrado como o retrato da identidade brasileira, através de qualidades como a alegria e o despojamento, a ginga e o ritmo musical, a tolerância religiosa e a predominância da amizade e da solidariedade nas relações cotidianas. Esses dois artistas estão presentes principalmente nos livros didáticos de Arte analisados.

O novo papel social que o negro assume na arte é refletido na obra de dois grandes artistas brasileiros: *Di Cavalcanti* (1897/1976) e *Cândido Portinari* (1903/1962). Frutos do debate sobre o modernismo no Brasil, mostram a partir de diversas influências estéticas inúmeros temas nacionais. Na década de quarenta a arte de *Di Cavalcanti* conquistou

espaço definitivo na pintura brasileira. Nela destaca-se a presença da mulher negra, como podemos ver na obra *Nascimento de Vênus*, que faz referência direta à famosa pintura do pintor renascentista Botticelli. A mulata devido a sua miscigenação torna-se para o pintor o símbolo do Brasil.



Figura II - *Nascimento de Vênus*, Di Cavalcanti, 1940. Óleo s/tela, 54 x 65 cm. In. Coleção Particular. Fonte: AZEVEDO (2002, p. 18).

Na obra de *Portinari*, a miscigenação também está presente, mais quem ganha destaque é o mulato, que através do corpo sugerindo volume e dos pés e das mãos disformes, transmite a sensação de se relacionar intimamente com a terra, sempre representada em tons muito vermelhos. Na obra do pintor paulista o homem negro e mulato está associado ao trabalho manual e ao vigor físico. Percebemos que desde 1933 com a publicação de *Casa Grande & Senzala*, há uma tentativa de enaltecer qualidades tanto físicas como de caráter do negro. Porém essas características permeiam até hoje o imaginário e as imagens dos negros na sociedade brasileira e, muitas vezes, escondem uma ideologia racista que insiste em não ser revelada.

A partir dos anos cinquenta, muitos artistas negros ou que utilizam a temática religiosa africana surgem no cenário artístico nacional. Porém, alguns artistas estrangeiros, para não fugir à regra, também desenvolvem trabalhos importantes tendo a cultura afro-brasileira como tema. É o caso de Pierre Verger, etnólogo autodidata e fotógrafo, que se dedicou ao estudo da diáspora africana e da cultura de diversas civilizações. Ao chegar no Brasil em 1946, encanta-se pela Bahia e sua cultura mestiça, envolve-se tão profundamente com o culto das religiões africanas, que ao visitar o Benin, torna-se sacerdote do

candomblé. Suas imagens registram o dia-a-dia dos terreiros, os preparativos para os cultos e as cerimônias religiosas. Temas que também são registrados por Mestre Carybé (Hector Bernabó), artista argentino que como Verger, chega na Bahia e se apaixona pela cultura afro-brasileira. Desde 1938, registrou em suas telas as cores e a sensualidade dos habitantes de Salvador. Por ter sido um dos ilustradores mais recorrentes das obras de Jorge Amado, sua obra confunde-se com a do escritor Baiano. Podemos até afirmar que Carybé materializa pictoricamente o que Amado sugere através da literatura.

Inspirado pelo geometrismo abstrato em voga a partir dos anos cinqüenta, vemos surgir a obra de Emanuel Araújo (1940) e de Rubem Valentim (1922/1991). Sendo que esse último estiliza suas formas em busca de um rigor formal que abrange tanto as cores, como os objetos emblemáticos dos ritos afro-brasileiros. Universo que também é percorrido por Mestre Didi (1917), supremo sacerdote do culto aos Eguns, os antepassados do povo ioruba, de quem descende. Suas esculturas remetem à sacralidade dos objetos do culto aos orixás e têm como suporte nervuras de palmeiras, búzios, contas coloridas e tiras de couro. A figura humana do negro na obra desses artistas é substituída pela presença de signos que remetem à ancestralidade africana.



Figura III – Pintura n. 12 – Roma, Rubem Valentim, 1965. Têmpera ovo s/tela, 100 x 73 cm. In. Coleção Ricard Akagawa. Fonte: Catálogo da exposição Arte Afro-brasileira – Mostra do Redescobrimento, São Paulo, 2000, p. 173.

O otimismo que caracterizava a análise culturalista de Gilberto Freyre foi questionado, como já dissemos, a partir do final da década de 50 e encontrou teóricos que

se debruçaram sobre a questão racial no Brasil. Os trabalhos sociológicos de Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso entre outros, mostraram que a escravidão brasileira, como qualquer outro sistema hierárquico, continha violência e opressão. O negro passa a ser analisado enquanto minoria que enfrenta obstáculos para se integrar a sociedade. Sendo que muitas das dificuldades foram reflexos da forma de exploração e colonização do Brasil, pois deixou a população negra e pobre longe do acesso aos bens culturais e políticos. O TEN – Teatro Experimental do Negro, criado no Rio de Janeiro em 1944 por Abdias Nascimento já trazia as inquietações retomadas pela Escola Paulista de Sociologia. Já que o TEN tinha a proposta tanto de instrumentalizar artistas como criar uma literatura dramática na qual o negro e a mulher negra ultrapassassem o nível dos estereótipos ditados pela sociedade branca patriarcal.

Diversos movimentos sociais em defesa da questão étnica, surgidos a partir dos anos sessenta, tinham em comum a idéia de que para os negros se libertarem das imagens racistas e preconceituosas seria necessário eles se apoderarem da fabricação delas. Na sociedade contemporânea esse debate torna-se atual, já que vivemos num período histórico onde os diversos recursos tecnológicos e de comunicação nos tiram o direito à privacidade e a propriedade da nossa imagem. A realidade e a imaginação se confundem? Como identificar nas novas imagens que são fabricadas a todo momento, o que é real? O que não é fabricado? Said disse “Aplicar o que se aprende em um livro à realidade literalmente é arriscar-se à loucura e a ruína “(1990, p. 102).

Como já dissemos anteriormente, os professores nem sempre estão atentos a manipulação, a parcialidade e ao aspecto simbólico das imagens. Portanto, é necessário antes de “despertar o senso crítico dos alunos”, frase tão pronunciada pelos professores, eles consigam despertar neles mesmos a criticidade almejada. Quando questionados sobre quais imagens utilizavam na sala de aula para trabalharem com a temática negra, poucos professores fugiram das imagens clássicas de Debret, Rugendas ou Portinari. Os que se diferenciaram, citaram o uso de charges e quadrinhos, recurso que é bastante explorado nos livros de Língua Portuguesa. Alguns professores afirmaram utilizar o recurso audiovisual, levando para a sala de aula filmes sobre personalidades negras ou de temática étnico-racial. É importante registrar que muitos livros didáticos não se preocupam com a exatidão das fontes das imagens utilizadas. É comum muitas imagens aparecem sem crédito algum,

como é o caso do livro *Nova História Crítica*. São Paulo: Editora Nova Geração, 2005, de Mário Schmidt, que das 39 imagens catalogadas, 13 não possuem identificação alguma, e outras 10 possuem autores, mas não datas. Muitas obras estão presentes em diversos livros analisados, porém, em todas elas aparecem sem identificação, como a fotografia de João Cândido, o personagem central da Revolta da Chibata, feita por Augusto Malta em 1910 (VICENTINO, Cláudio. DORIGO, Gianpaolo. *História para o Ensino Médio: História Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2006. BARBEIRO, Herodóto. CANTELE, Bruna Renata. SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. *História: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2005. MOCELLIN, Renato. CAMARGO, Rosiane. *Passaporte para a História*. São Paulo: Editora do Brasil, 2005. Obra em 4 v. para alunos do Fundamental II).

Concordamos com Kossoy (2009) quando diz que no trabalho histórico a imagem não vale por mil palavras. A gênese e a história dos documentos fotográficos e artísticos, assim como os fragmentos do mundo visível que esses mesmos documentos preservam congelados, requerem, para sua devida compreensão, uma ampla gama de informações advindas de diferentes áreas do conhecimento. As imagens nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram esteticamente congelados num dado momento. Portanto, não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Cabe aos professores desvendarem os véus que insistem em cobrir olhos desavisados.

Nos últimos anos, percebemos que a questão da diversidade e da interculturalidade está cada vez mais presente na discussão acadêmica sobre o ensino de arte como também nas questões da mediação cultural. Assim, pensar a interculturalidade como um campo expandido da mediação cultural e da formação do professor é uma alternativa ao conhecimento e formação disciplinares (CARVALHO, MARTINS, 2013). Assim, os territórios da mediação cultural podem ser compreendidos como campos difusos, de fronteiras e bordas evanescentes que requerem do professor, do público, do artista, do crítico, do mediador, a imersão em territórios não mais estritamente relacionados às velhas categorias que até então serviram de norte para uma orientação no e do pensamento sobre as artes e a cultura.

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, Heloisa de Aquino. **Tarsila do Amaral: a primeira-dama da Arte brasileira**. São Paulo: Editora Noovha América, 2002. 18p. il. color. 45p. il. color.

BRASIL, SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC/SEPPPIR, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CARVALHO, Francione Oliveira. **As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: Um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) São Paulo: PPGEAHC/Mackenzie, 2007.

Fronteiras Instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: PPGEAHC/Mackenzie, 2011.

CARVALHO, Francione Oliveira. MARTISN, Mirian Celeste. **A Interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de Arte & Cultura**. Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones actuales y sus contextos. Universad Sergio Arboleda, Colômbia, 2013.

FERREIRA, Felipe. **O Livro de Ouro do Carnaval Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste (or.). BARBERO, Estela. CARVALHO, Francione Oliveira. CONCEIÇÃO, Jorge. DEMARCHI, Rita. DINARCH, Bruno. FALCÃO, Maria. FIORAVANTI, Maria Lucia. GREGORIS, Silvia. MARTINS, Daniela. NOGUEIRA, Ana Carmem. ONODERA, Daniela. PICOSQUE, Gisa. RODRIGUES, Maristela. SANTANA, Pio. SERRANO, Livia. SILVA, Ariclaudio. TORRES, Fabiano Ramos. UTUARI, Solange. **Arte no Caderno do Aluno para escolas públicas do estado de São Paulo: fendas de acesso para a arte e cultura?** 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, 2010, Cachoeira, Bahia, Brasil.

MARTINS, Mirian Celeste (Or.) GRUPO DE PESQUISA ARTE NA PEDAGOGIA. **A Formação em Arte para Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais**. Anais do III Congresso Internacional Ciências, Tecnologias e Culturas. Simpósio Latino-americano de Formação Docente em Artes: Temas atuais e desafios em nossa América. Universidade de Santiago do Chile: Santiago do Chile , 2013.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2º edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **A Travessia da Calunga Grande: Três Séculos de Imagens sobre o Negro no Brasil (1637-1899)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. 395 p., il. color.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: Uma introdução à História da África Atlântida**. São Paulo: Editora Campus, 2004.

RITCHER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. 2º edição. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

Francione Oliveira Carvalho

Pós-Doutorando no DIVERSITAS/USP, Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, integrante do Grupo de Pesquisa Mediação Cultural e Contaminações Estéticas e Arte na Pedagogia do PEHC/Mackenzie. Docente dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia do Centro Universitário Estácio Radial onde coordena o Grupo de Pesquisa Interculturalidade na Educação: Identidade, Etnia e Gênero.

<http://lattes.cnpq.br/6262224578426097>

“HOMEM, CULTURA E NATUREZA”: A AÇÃO EDUCATIVA DO IV PRÊMIO DIÁRIO CONTEMPORÂNEO DE FOTOGRAFIA.

Heldilene Guerreiro Reale
Universidade da Amazônia

RESUMO

Apresenta-se pontos observados e vivenciados durante a Ação Educativa do IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia realizada no Espaço Cultural Casa das 11 Janelas e Museu da UFPA, em Belém do Pará. A partir da ação de um projeto que envolveu capacitações de mediadores selecionados, desenvolveu-se o Jogo Educativo “Homem, Cultura e Natureza” com a proposta de realização de dinâmicas que envolviam ícones da rede social facebook, onde os grupos de instituição que realizaram visitas aos espaços, participaram de um canal de mediação que tinha como principal ferramenta o estímulo da aproximação entre obra e o público.

Palavras- chave: Mediação. Estética Relacional. Jogo Educativo.

ABSTRACT

Presents points observed and experienced during the Educational Action of the IV Diário Contemporary Photography Award, which took place at the Cultural Centre House of Eleven Windows and UFPA Museum, at Belém, Pará. The educational game “Man, Culture and Nature” has been developed, based on the action of a project which involved the training of selected mediators, proposing dynamic moves involving symbols of facebook buttons, where the groups who visited the exhibition participated in a mediating channel which had as its main tool the stimulation of bringing together the artwork and the public.

Key Words: Mediation. Relational Aesthetics. Educational Game.

O Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia teve início no ano de 2010, abrindo espaço para a fotografia contemporânea paraense de diversas regiões especialmente do nosso estado, através de um evento que ocorre anualmente, aberto gratuitamente a artistas brasileiros e estrangeiros. Nos últimos anos o Prêmio vem ganhando uma dimensão educacional, assumindo o propósito de dialogar com a comunidade sobre a fotografia contemporânea, estimulando a construção de um lugar social para fotografia em Belém. Promovido pelo Jornal Diário do Pará, conta com o patrocínio da Vale e com as parcerias da Casa das Onze Janelas (COJAN) do Sistema Integrado de Museus/ Secult - PA e o Museu da Universidade Federal do Pará (MUFPA). São três prêmios no valor de R\$10.000,00 cada.

O tema “Homem Cultura Natureza”, proposto para o IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, norteou o resultado da Mostra deste ano, a partir da ideia de natureza como linguagem e cultura. No Museu da UFPA estava a montagem da Sala Especial denominada “Românticos de Cuba”, formada por fotografias e instalação da artista

paraense Walda Marques, e a Sala dos artistas convidados denominada “Cenário e Personagem”. Na Casa das 11 Janelas estava a Sala “Homem, Cultura e Natureza”, onde se encontravam as obras dos artistas premiados e selecionados.

O projeto incentiva a educação e a pesquisa com uma programação de palestras, encontros com artistas, oficinas e atividade educativa com as escolas. O Projeto de Ação Educativa para o IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia buscou promover um canal de mútuo conhecimento, iniciando-se com capacitações que se estenderam na formação de mediadores que estreitaram a ponte entre visitante e obras. Dentro deste aspecto é possível conceituar a mediação como a representação do:

[...] imperativo social essencial da dialética entre o singular e o coletivo, e da sua representação em formas simbólicas. A sociedade pode existir apenas se cada um dos seus membros tem consciência de uma relação dialética necessária entre a sua própria existência e a existência da comunidade: é o sentido da mediação que constitui as formas culturais de pertença e de sociabilidade dando-lhes uma linguagem e dando-lhes as formas e os usos pelos quais os atores da sociabilidade apropriam-se dos objetos constitutivos da cultura que funda simbolicamente as estruturas políticas e institucionais do contrato social (...). É no espaço público que são levadas a efeito as formas da mediação, que trata-se do lugar no qual é possível tal dialetização das formas coletivas e as representações singulares. O espaço público é, por definição o lugar da mediação cultural (LAMIZET, p 22, 1999).

Segundo o Manual de Orientações Museológicas (1987) o mediador tem que ser uma pessoa comunicativa, com noções de didática tendo cuidado com a abordagem ao público e a linguagem que utiliza com o mesmo. Deve ainda estar informado sobre o acervo exposto, porém não deve impor seu conhecimento ao visitante, mas sim estabelecer relações de trocas, já que cada um traz consigo diversas experiências e diversos conhecimentos.

Desta maneira, a arte cria vias de comunicação constantes que dialogam entre si e com o espaço onde ela é desenvolvida, uma destas vias é a própria capacitação de mediadores que constroem um canal de diálogo entre as obras e o público que a assiste, revelando um novo olhar e construindo um novo significado.

O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis. (HALL, 2001, p. 41)

Tendo vivenciado a experiência de trabalhar em diversas ações educativas em Belém, em grandes Museus e Salões de Arte na cidade, como no Arte Pará (Assistente da Ação Educativa em 2008 e 2009), O Salão Unama de Pequenos Formatos (Coordenadora da ação em 2010 e 2011), a Ação Educativa “atitudes e forma”, no Projeto Hélio Oiticica -

museu é o mundo, em Belém (vice-coordenadora, 2011) juntamente com estas experiências, minhas práticas de mediações ocorridas em outras ações educativas¹, no Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia tive mais uma oportunidade de ampliar as vivências do espaço mediado entre obra e público no ambiente expositivo. Para o entendimento do desenvolvimento desta ação, é necessário evidenciar as etapas de trabalho percorridas pela coordenação e pela equipe educativa desta 4ª edição do Prêmio.

Desenvolvimento e Prática do Projeto Educativo

O desenvolvimento do projeto foi de grande importância para direcionar os passos posteriores da Ação, compondo as seguintes fases: planejamento, divulgação, mobilização, agendamento, capacitação, mediação e avaliação. Os objetivos específicos que seguem, compreendem a seleção de doze estudantes da área dos cursos de Artes Visuais e Museologia através de avaliação de currículo e parceria com o corpo educativo presente no Museu da UFPA. Para a seleção foi feito um material de mobilização para envio dos currículos, direcionado nas redes sociais e nas universidades;

Foi estabelecida parceria com o Sistema Integrado de Museus no que diz respeito ao contato com as escolas, onde o senhor Ademar Queiroz realizou o agendamento por telefone e via e-mail. O atendimento era realizado de segunda a sexta, das 9h às 14h, com participação gratuita das escolas além da oferta de ônibus para deslocamento dos grupos. Neste processo foi encaminhado uma carta convite, uma ficha de agendamento ao prêmio e o contato por telefone. O contato para o agendamento das escolas também foi divulgado em mídia virtual por meio da página do Prêmio: <http://www.diariocontemporaneo.com.br>. Os grupos agendados realizaram visitas em todo circuito expositivo, sendo uma escola pela manhã e outra à tarde. Ainda em relação ao agendamento, os mediadores durante a exposição tiveram o acesso antecipado às fichas das escolas agendadas para saberem o perfil do público que realizaria a visita.

¹ Exposições da Galeria Theodoro Braga. Período: Abril a Novembro de 2005./ Exposição “Diálogo entre Acervos”, com obras contemporâneas dos Acervos da Casa da Memória (UNAMA) e do Museu de Artes de Belém (MABE). Curadoria Jorge Eiró e Fabize Muinhos. Local: Museu de Artes de Belém (MABE) e Memorial dos Povos. Período: 09 de Junho a 30 de Novembro de 2005/ III Fórum de Pesquisa em Arte- Tema: Arte, Hibridismo e Interculturalidade. Local: Instituto de Ciência da Arte (ICA), Museu de Arte Sacra, Laboratório das Artes, Casa das Onze Janelas, Museu de Arte de Belém. Período: 30 de Maio a 02 de junho de 2006/ XVI Arte Pará. Local Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP). Período: 08 de Outubro a 30 de Novembro de 2007. XVII Arte Pará. Período: 08 de Outubro a 30 de Novembro de 2008. XVIII Arte Pará. Período: 08 de Outubro a 30 de Novembro de 2009.

Nas capacitações os mediadores participaram de encontros diversos que tinham como propósito orientá-los na teoria e na prática a realização de suas ações. As capacitações foram realizadas no Espaço Multiuso do Museu da UFPA, em agendamento prévio estabelecido juntamente com a Diretora do Museu, Jussara Derenji.

As capacitações promoveram conhecimentos teóricos sobre o processo de mediação, história da fotografia, fotografia contemporânea como proposta de diálogo com o público, a leitura dos dossiês dos artistas selecionados e convidados e o entendimento do processo de agendamento das escolas. Foram realizadas também visitas aos espaços da Casa das 11 Janela e Museu da UFPA, para conhecimento da história dos espaços expositivos, orientada por profissionais destes locais; houve a compreensão da proposta Curatorial do Prêmio no encontro com Mariano Klautau Filho, curador do Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, e encontro com um representante da Comissão de Seleção e Premiação², Armando Queiroz. Os mediadores conheceram as salas expositivas, a equipe de montagem e encontros com diálogos entre os artistas selecionados e premiados, como Wagner Almeida (Prêmio Homem Cultura Natureza), Daniela Alves e Rafael Adorjan (Prêmio Diário Contemporâneo); Emídio Contente (Prêmio Diário do Pará), Marcio Marques (artista selecionado) e Ana Mokarzel (artista selecionada e convidada).

Durante as capacitações foi produzido pelo corpo educativo o conteúdo do material educativo para escolas, materializado em um Tabloide que foi distribuído a todos visitantes. O Tabloide tinha como propósito ser um canal de continuação da ação educativa vivenciada no espaço expositivo estendendo a mesma para a sala de aula. Continha um acervo de nove propostas educativas ligadas as obras presentes no Prêmio, a serem desenvolvidas pelo professor em conjunto com os alunos, com um acervo de imagens que possibilitava uma maior integração e aproximação de práticas educativas a partir da fotografia contemporânea.

Ainda nas capacitações elaborou-se uma série de dinâmicas, vivenciadas nos espaços expositivos com os grupos agendados e não agendados, materializada por meio do Jogo Educativo: “Homem, Cultura e Natureza”. Sobre as capacitações registrou-se os seguintes depoimentos dos mediadores:

Conhecemos com antecedência as obras, os artistas e todos os envolvidos. Este ano, isso fez toda a diferença para um melhor atendimento ao público. Esse preparo vem evoluindo e isso é muito bom para todos nós. Em 2010, fomos apenas selecionados e eu, que já trabalhava na mediação no Museu da UFPA, entrei pra equipe do Prêmio,

² A Comissão de Seleção e Premiação foi formada pelo fotógrafo Luiz Braga (PA), pela artista e pesquisadora Maria Helena Bernardes (RS) e pelo artista e curador independente Armando Queiroz (PA). Resultando em um total de vinte e dois artistas selecionados e nove artistas convidados.

mas desta vez houve uma qualificação. (Lucilainy Sampaio mediadora do turno da tarde do Espaço Cultural Casa das 11 Janelas).

Estou gostando muito de estar nesta mediação. O evento é muito rico em informação de arte. Agrega artistas de outros locais e assim podemos ter um panorama brasileiro da arte contemporânea em fotografia, que é o foco do prêmio. (Ademilton Azevedo Júnior mediador do turno da manhã do Espaço Cultural Casa das 11 Janelas).

Está havendo uma direção bem diferente aqui. As experiências nesses espaços podem ser levadas pra dentro da tua vida e da escola, principalmente, onde está a formação. Nos espaços expositivos, através de jogos, você desperta interesse nas pessoas por fotografia. (Naiara Jinknss, mediadora do turno da tarde do Espaço Cultural Casa das 11 Janelas).

É de fundamenta importância que os mediadores de uma ação educativa participem de um processo de capacitação que anteceda a exposição e que este canal de informação se perdue ao longo da exposição, pois o envolvimento com a mesma depende dos canais que estão presentes antes, durante e depois das obras estarem no espaço.

Para que haja mediação, torna-se claro intensificar que a mesma esta presente em todas as etapas de construção de uma exposição de arte. Está presente desde a formação de um projeto educativo que pontue os objetivos a serem alcançados, perpassa por uma formação que teorize as temáticas das linguagens artísticas, do corpo profissional, das trocas entre os lugares, entre a obra e o artista. Todas estas redes formam pontes de canais de mediação. Desde o inicio do processo de inscrição de trabalhos, até a desmontagem de um salão, estamos envolvidos pelo ato de mediar. A mediação é uma palavra que circula em todo espaço expositivo e em todos atores sociais envolvidos.

O Jogo Educativo “Homem, Cultura e Natureza”- o Facebook no Prêmio.

A ação educativa foi desenvolvida tendo a distribuição de doze mediadores nos espaços, em cada museu três trabalhavam pelo turno da tarde e os outros três pela manhã. Aos fins de semana a equipe se revezava alternando os dias dos turnos. No Museu da UFPA trabalharam os mediadores: Karina Hanna Munoz, Ana Carolina Cunha Gonçalves, Andréia Vivianne Nascimento dos Reis, Taynah Meira de Moraes, Mayra do Socorro de Araujo Rodrigues e Maitê Zara Gentil de Oliveira. Na Casa das 11 Janelas os mediadores Ademilton Azevedo de Arruda Junior, Marcia Silva Ferreira, Gleyce Oliveira, Nayara Jinknss de Castro, Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio e Mariana Trindade Freire. Este corpo educativo foi formado por graduandos dos cursos de Museologia e Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Universidade da Amazônia.

As escolas que foram atendidas eram envolvidas em um percurso de diálogo que tinha como proposta a participação no jogo educativo “Homem, Cultura e Natureza”. O jogo consistia em seguir critérios e instrumentos presentes na Proposta Triangular, defendida por Ana Mae Barbosa (2002), onde o aprendizado é construído a partir de três princípios: ler, fazer e contextualizar. Desta maneira, através de fichas os mediadores desenvolviam o diálogo com as obras e o público, por meio de dinâmicas de releituras utilizando o teatro, a performance, a dança e a interpretação e o diálogo. O material do jogo era formado por pranchas que estimulavam diálogos com a obra, organizados de acordo com a faixa etária do público visitante. Além das pranchas havia os ícones da rede social do facebook, a rede social que tem um acesso de diálogo e trocas intensas pela internet, utilizada pelo público em geral.

O grupo ao chegar no espaço era apresentado a um breve histórico sobre o mesmo e em seguida falava-se sobre a temática que envolvia o IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia. A turma então era organizada em grupos com números iguais ou próximos e identificadas no espaço por colares de cores diferentes. O líder de cada equipe tinha em seu colar um ícone presentes no facebook como máquinas fotográficas, filmadoras, filme de negativos,...

Havia também placas com as palavras “curtir”, “compartilhar” e “cutucada”. Desta forma, os grupos eram avisados que no momento da visita iriam entrar em um jogo com elementos do facebook. Por exemplo: se a equipe tivesse gostado do que o seu representante comentou, a placa do “curtir” era levantada. Se alguém da equipe não soubesse responder, direcionava a placa “compartilhar” para a outra equipe, se o representante da equipe quisesse indicar alguém do seu grupo para falar entregava a placa “cutucada” para este continuar o diálogo. A dinâmica neste caso envolvia os ícones do facebook como elementos de diálogo e aproximação dos trabalhos, já que o facebook é uma rede utilizada por muitos. O objetivo era facilitar o acesso deste diálogo em meio a ícones que já estabelecem uma relação íntima com o público visitante.

Maffesoli (2003) vê a comunicação como um potencial criador gerado pelas vias de identificação, pelas lembranças, desejos, daquilo que é íntimo ao sujeito e se torna explícito quando este encontra um interlocutor que possibilita que o íntimo se torne coletivo. Desta maneira, por meio do jogo educativo, obteve-se esferas de relações direcionadas a partir de palavras vindas da comunicação virtual, presente no cotidiano deste indivíduo, o facebook, possibilitando a interação do sujeito com o meio, elevando o grau de percepção dos conceitos que permeavam as obras presentes no espaço, por meio de dois interlocutores: o mediador e o jogo que foram os canais de estímulo ao diálogo e conseqüentemente a coletividade.



Imagem 01: Mosaico de imagens com os materiais produzidos para o Jogo Educativo.

Ao observar as obras apresentadas pelos mediadores, os grupos eram estimulados a dialogarem por meio de perguntas, envolvidos em ações de performances, releituras, teatro, dança, fazendo canais de diálogo entre o corpo, a palavra, o gesto e a obra.

Em meio a ação foram feitos alguns registros que ilustram esta etapa de trabalho, que além de propiciar a proximidade entre as obras e os grupos, tinha o propósito de integrar o corpo de professores, evitando o isolamento do mesmo, já que este fato era uma constante em outras ações que vivenciei em espaços expositivos em Belém, onde o professor agendava com sua turma e no momento da visita no espaço acabava se dispersando e algumas vezes largando seus alunos nas mãos do mediador, isolando-se de qualquer participação neste processo.

Neste caso o interesse era tornar estreita e curta a ponte mediada entre os sujeitos envolvidos e as obras presentes nos espaços. Tomo como exemplo a dinâmica realizada na obra *Derrelição* dos artistas Daniela Alves e Rafael Adorjan, a série fotográfica desenvolve uma espécie de fábula ao apresentar de maneira narrativa uma personagem desamparada entre os escombros de uma casa. A partir da análise crítica da obra em diálogo com o público os grupos experimentavam sua expressividade corporal para fazer uma releitura da obra, que na imagem abaixo traz a própria professora envolvida pelo corpo de alunos:



Imagem 02: Mosaico do processo de releitura da obra *Derrelição*.

A obra *Polissemia* do artista Marcio Marques, trazia uma animação que compunha uma espécie de linha do horizonte, contendo imagens com analogias entre o mundo virtual e o real, o espaço urbano e o virtual, o público e o privado. Desta forma para o aluno estar integrado na percepção da imagem em movimento como resultante do processo fotográfico, era proposto em uma das dinâmicas que envolviam a obra, que o aluno dançasse e cada movimento seu era capturado pelo mediador através de uma câmera digital configurada em alta velocidade. Assim enquanto os alunos cantavam uma música para o representante da equipe dançar, os registros eram feitos e depois apresentados a equipe.



Imagem 03: Dinâmica do *Stopmotion* a partir do entendimento do vídeo como frame fotográfico.

O processo da prática da leitura corporal foi bastante vivenciado no espaço, tornou de fato a visita uma rede social não virtual. Com a dinâmica, percebi que houve um maior entrosamento com o público, além de estar mais interessado em vivenciar a exposição, já que indiretamente está competindo com seu grupo adversário na busca de maior envolvimento nas ações sugeridas. Propiciou o aprendizado da arte, utilizando o próprio corpo, a voz, a dança, o teatro, envolvendo múltiplas linguagens em canais visuais de leitura das obras no espaço.



Imagem 04: Mosaico de imagens da releitura corporal a partir da obra “Homens de Sal” de Ricardo Hantschel.



Imagem 05: Dinâmica de releitura corporal da obra “S/ Título” de Rogério Uchôa.



Imagem 06: Releitura da obra de Valério Silveira.

Desta maneira os canais mediados propuseram a formação de uma estética relacional entre o visitante, a obra, o espaço e o mediador. A estética relacional presente na esfera das relações humanas pode ser entendida quando o ato de mediar torna-se o sinônimo de mergulhar em relações que se completam na intensa mudança que se estabelece no contato do público com a obra no espaço, a qual a cada momento é significada e ressignificada nos mais diversos diálogos, nas mais diversas interpretações e associações. O artista só inicia o diálogo, mas quem continua esta narrativa é o público que se envolve com a obra:

[...] a forma só assume sua consistência (e adquire uma existência real) quando coloca em jogo interações humanas; a forma de uma obra de arte nasce de uma negociação com o inteligível que nos coube. Através dela o artista inicia um diálogo. A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos. Cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito (BOURRIAUD, 2009, p. 30-31)

Levantamento Quantitativo e Qualitativo de Visitas ao Prêmio

O levantamento quantitativo envolve às informações presentes nas Fichas de Cadastros de Instituições de Ensino Agendas e não Agendadas e no levantamento correspondente aos dados presentes no Livro de Assinatura.

A ficha de cadastro é um instrumento de acompanhamento do perfil do grupo que foi agendado ou que sem agendar fez a visita ao espaço. Ela compreende o preenchimento dos dados da escola e do professor, a quantidade de alunos presentes na turma, o ano letivo, se há pessoas que necessitam de um direcionamento especial, além disso, tem um campo de preenchimento de observações do mediador sobre o grupo que realizou a visita e outro campo destinado a observação do professor em relação a mediação realizada ao grupo.

Outro instrumento utilizado para o levantamento quantitativo foi o livro de assinatura presente no espaço, que compreende o público em geral. Dentro destes aspectos o total geral de visitantes registrados nas fichas de cadastro dos dois espaços foi de 5.051 visitantes. E de acordo com as assinaturas registradas no livro formou-se o total de 1.573 visitantes. Somando assim um total geral nos espaços de: 6.624 visitantes.

O levantamento qualitativo está baseado no depoimento deixados na fichas de cadastros preenchidas pelos responsáveis pelos grupos de instituições de ensino que frequentaram os espaços. Abaixo alguns destes registros scaneados das fichas de cadastro:

Deficientes Cognitivos: Síndrome de _____

Observações do Professor/ Responsável: _____ Data: 18/04/13

A Metodologia adotada para realização das dinâmicas foi muito interessante e produtiva, possibilitou uma grande interação dos grupos. Também...

Observações do Educador/Mediador: _____ Data: 18/04/13

Admission fe. /

Prof. Nilson Damasceno- EEEFM Santa Luzia- Bairro da Sacramento.

Deficientes Cognitivos: Síndrome de _____ Data: / /

Observações do Professor/ Responsável: João Carlos Sanej

Observações do Educador/Mediador: *Amu.* Data: / /

Exposição com foco educacional, com apresentação e orientação bem planejada pelo grupo do dia a dia contemporâneo. São verdadeiros Educadores! Parabéns!

Prof. João Carlos, EEEFM Waldemar Ribeiro- Bairro do Umarizal.

Deficientes Cognitivos: Síndrome de _____ Data: / /

Observações do Professor/ Responsável: MUITO BOM O PASSEIO, MUITO BOM A EXPLICAÇÃO SOBRE A EXPOSIÇÃO. Marcio Siqueira

Observações do Educador/Mediador: Data: / /

Prof. Marcio Siqueira- EMEF Valter Leite Carminha- Bairro do Bengui.

Deficientes Cognitivos: Síndrome de _____ Data: 10 / 04 / 2013

Observações do Professor/ Responsável: Lucilene Barbosa Alvaro

Observações do Educador/Mediador: Data: 10 / 04 / 2013

Fomos todos bem recebidos, as monitoras bem atenciosas e as explicações muito boas, gostamos muito.

Profª. Lucilene Barbosa. EMEF Manoel José Sanches de Brito- Bairro do Una.

Estes depoimentos são de extrema importância, pois dão um retorno avaliativo do público visitante. Apontam se o trabalho está ocorrendo como o previsto ou se precisa ainda passar por mudanças em seu campo de atuação. Apesar de toda instituição que promove um evento estar mais diretamente interessada em dados numéricos para o cumprimento de metas, de retorno aos patrocinadores, o levantamento qualitativo é o mais significativo dentro de uma ação educativa nos espaços, pois o que adianta você ter números se você não tem qualidade na ação educativa que é desenvolvida no espaço?

A proposta assim foi encerrada com uma reunião de avaliação com todo o corpo educativo, que pontuou sugestões para ações futuras. Uma das observações neste processo de mediação foi perceber que houve concreta possibilidade dos trabalhos selecionados aproximarem olhares que ainda enxergavam a arte com distanciamento. Coloco ainda o grande empenho da equipe de mediadores em fazer esta realidade se tornar concreta a cada dia de diálogo com o público, percebendo a cada ponte dialogada o amadurecimento de seus traçados.



Imagem 07: Grupo de Escola ao final da visita ao Prêmio.

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque no ensino da arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar significa articular três campos conceituais: a criação/ produção, a percepção/ análise e o conhecimento da produção artístico estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.13).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo; Martins, 2009.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – Departamento de Museus e Arquivos. **Manual de Orientação Museológica e Museográfica**. Zad. 1987, p. 34.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LAMIZET, Bernard. **La Médiation culturelle**. Paris: L’Harmattan, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação)** In: Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia. Faculdade de Comunicação Social, PUCRS. Nº 20 Abril de 2003 p. 13-20.

Heldilene Guerreiro Reale

Professora do Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Universidade da Amazônia (UNAMA), Coordenadora do Núcleo de Artes Laís Aderne da Escola Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura (UNAMA), Graduada no Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (UNAMA) e no Curso de Turismo da Universidade Federal do Pará (UFPA). <http://lattes.cnpq.br/6303416965971617>.

A VIA SACRA DE KONSTANTIN CHRISTOFF

¹ *Mestranda Heloisa de Lourdes Veloso Dumont*

MINTER – UFG/UNIMONTES

RESUMO

Este artigo discutiu a recriação da Via Sacra pelo artista plástico Konstantin Christoff (1923-2011), a fim de investigar as críticas e indagações feitas pelo artista, através de provocações imbricadas de humor e irreverência, onde o mesmo revela sua percepção sobre a sociedade atual, através de um posicionamento crítico com relação à vida. Além disso, é possível perceber as provocações feitas pelo artista que se autodenomina ateu, usando como ponto de partida um tema religioso.

Palavras Chaves: Pintura, Via Sacra, poder pastoral.

ABSTRACT

THIS ARTICLE DISCUSSED THE RECREATION OF THE CROSS BY ARTIST KONSTANTIN CHRISTOFF (1923-2011), TO INVESTIGATE THE COMPLAINTS AND INQUIRIES MADE BY THE ARTIST, THROUGH PROVOCATION INTERWINED WITH FUN AND IRREVERENCE, WHERE IT REVEALS THEIR PERCEPTION OF TODAY'S SOCIETY THROUGH A CRITICAL STANCE TOWARD LIFE. ADDITIONALLY, YOU CAN SEE THE PROVOCATIONS MADE BY THE ARTIST WHO CALLS HIMSELF AN ATHEIST.

KEY WORD: PAINTING, VIA SACRA, PASTORAL POWER.

Introdução:

O presente artigo propõe analisar a série pictórica conhecida como “Via Sacra”, de autoria do artista plástico Búlgaro-Montesclarenses, Konstantin Christoff (1923-2011), a partir do quadro I conhecido como a pintura intitulada “A Ceia”; na busca por fazer emergir as condições de produção da mesma. Trata-se de abordagem analítica que recusa, portanto, enquadrar a obra em um contexto pré-estabelecido, dado a priori, ou a ser inscrita em um segmento artístico canonizado pela História da Arte.

Esta série pictórica, composta por 16 telas foi exposta em diversas galerias Nacionais, dentre elas: MAM - Rio de Janeiro e a Galeria de Artes da Telemig em Belo Horizonte. Não

¹Heloisa de Lourdes Veloso Dumont – heloisadumont@hotmail.com. Mestranda em Arte e Cultura Visual UFG. Professora de Educação Superior da Universidade Estadual de Montes Claros UNIMONTES e das Universidades Santo Agostinho-Montes Claros.

se trata de uma série que reproduz de maneira tradicional a Via Sacra bíblica, interpretada e produzida por vários nomes da História da arte, deste a Idade Média. Ao contrário, o artista transporta e reinterpreta a Via-crúcis à sua maneira, dando um enfoque contemporâneo e atual, discutindo assuntos históricos e políticos da sociedade contemporânea.

A pintura de K.C. é marcada por seu talento de primoroso desenhista de humor. Talento esse que talvez não seja uma propriedade nata, dada como um dom a KC, mas sim construído mediante o que lhe foi conferido a partir de sua vivência enquanto artista.

A Via Sacra

Konstantin Christoff (1923-2011) se empenhou de Março do ano de 1989 até Janeiro de 1991, se dedicando durante 23 meses, à concepção de sua “Via sacra”. Segundo críticos, a mais audaciosa e grandiosa obra pictórica de sua carreira. É um trabalho de grandes proporções, tanto estética quanto em dimensão das pinturas, e que demandou do artista condições especiais de planejamento e produção. Como parte do planejamento, o artista se empenhou na construção de um novo ateliê com elevado pé direito, além de um imenso cavalete com uma roldana que erguia e abaixavam as telas, além de uma cadeira que regulava a altura. Tudo isso para que fosse possível a concepção desta imponente série. O planejamento prévio contava ainda com um anteprojeto, com o formato e dimensões de cada tela, estudo que foi desenvolvido em papel tipo linho e pintado de aquarela preta, onde o artista rascunhou em uma tira medindo aproximadamente 118 x 10 cm todos os quadros da série. (Fig. 01, 02,03 e 04).

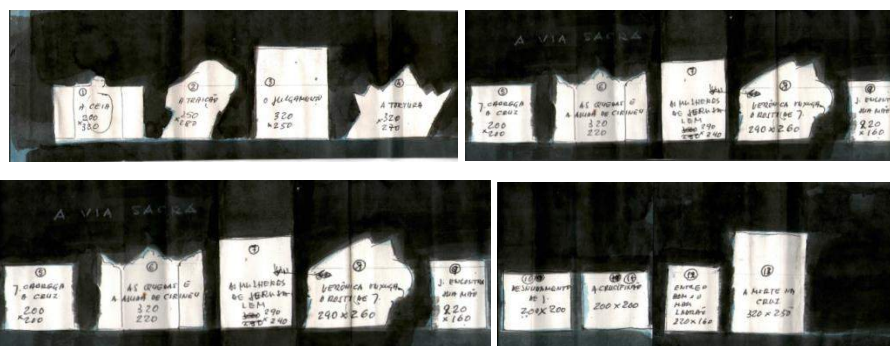


Fig. 01, 02,03 e 04 – CHRISTOFF, Konstantin-Tira planejamento da Via Sacra- Acervo Profa. Dra. Maria Elvira C. Romero Christoff.

Pode-se pensar este estudo prévio como uma forma de arquivamento da obra que seria produzida. Este planejamento revela um roteiro linear, cronológico. A Via Sacra de KC não corresponde nem em número nem em conteúdo às 14 estações bíblicas. O artista, a seu juízo, reelabora o universo da *Via Crucis*, suprimindo, juntando e incorporando novas

estações, finalizando a série pictórica com 16 passos ou estações. Talvez esta “tira” de planejamento fosse o limite à subversão do artista KC, subordina a obra ao tempo linear, cristão. Este planejamento prévio, de certa maneira limita sua criação a um padrão de formato, tamanho e estrutura, bem como a uma construção linear e uma cronologia cristã dos acontecimentos. Ainda assim, podemos perceber nas telas que o tempo não parece ser tão linear, pois coexistem imagens de tempos diferentes.

Tamanho empenho culminou em uma obra monumental, denominada de “Via Sacra”, onde o artista mostra através de sua visão pessoal e ironicamente humorada um dos mais marcantes acontecimentos bíblicos de todos os tempos, e segundo o Coordenador Geral do MAM, Sr. Marcus de Lontra Costa “através de uma sucessão de cenas, foi levantada uma crítica dos conceitos, dúvidas e fraquezas humanas associadas a situações sociais e políticas” (CHISTOFF, 1994 p. 5). A partir da visualidade da Via Sacra o artista faz uma abordagem histórica da sociedade em que viveu. Esses elementos incluem as dúvidas e as fragilidades humanas. A série pictórica apresenta um homem frágil, subordinado.

A Via-sacra, ou Caminho da Cruz, historicamente, foi instituído na época das cruzadas, por volta dos séculos XI e XIII. É o caminho denominado de via dolorosa, que se estende entre o Gólgota e a Fortaleza Antonia, caminho percorrido por Jesus Cristo, do Pretório de Pilatos até o monte Calvário. Representam os últimos passos de Jesus na terra, e que são representados por uma série de imagens da sua Paixão, morte e sepultura, denominados estações. Totalizando quatorze estações ou etapas, cada qual apresenta uma cena da Paixão a ser meditada pelo discípulo de Cristo.

A via sacra é uma forma de devoção ou religiosidade popular que teve origem por volta do século XIV, sobretudo por ação dos franciscanos. Em sua origem, era uma imitação das peregrinações a Jerusalém e realizava-se idealmente em colinas ou montículos, imitando a subida de Jesus ao Calvário, com todos os episódios da Paixão e Morte. Mais tarde, organizaram-se as diversas estações, até chegar às catorze que se tornaram as clássicas. (ALDAZÁBAL, 2013, p. 388)

A via sacra concebida por Konstantin Christoff, não corresponde às 14 estações bíblicas. O artista, a seu juízo, reelabora o universo do “Caminho da Cruz”, transformando sua *via crucis* em 16 passos ou estações. Nesse sentido, é possível pensar o universo de KC enquanto homem, médico, sujeito e artista, a partir das práticas por meio das quais a Via Sacra é produzida, de suas análises e comparações das situações do mundo contemporâneo à sua volta, de sua imersão nas crises e na perda de valores, tal como na época das cruzadas. Ele conclui sua série com o “ponto ômega”, que para ele representa o ponto máximo de evolução do homem, “no sentido da perfeição total, devendo transformar-se, finalmente, no

homem cósmico” (CHRISTOFF, 1994, p.18). Esta é uma evidencia de que K.C mesmo confessando seu ateísmo, e se declarando impotente quanto ao poder de mudar a realidade, ainda acredita na humanidade.

Na Via Sacra de K.C. ele elimina quadros e exorbita criando outras novas cenas. RIBEIRO (1994) diz que nesta Ceia não existe nada do que é conhecido, e diz que: “Cristo sofre e morre diante de nossos olhos como se isso estivesse acontecendo agora, em qualquer praça de hoje” (RIBEIRO, Darcy-Catalogo 1994 p. 24). Diante disso, percebe se que a via Sacra de KC altera a temporalidade, o presente está no passado Também. A obra de arte é histórica, ou seja, por mais que se tente refazer algo do passado, ele será sempre presente, sempre uma alteração. O caminho da cruz de KC é algo completamente novo, diferente, portanto histórico e transgressivo. O artista revelou em depoimento explicativo sobre a sua obra, que sempre teve intenção de pintar esse tema, motivado talvez por sua falta de fé, que o instigava a trabalhar com o sagrado.

Não é minha intenção debochar da religião, do sacrifício do Cristo. Cada um de nós tem a sua via-crúcis. Cristo tinha uma expectativa, salvar a humanidade e encontrar o Pai. Imagine um preso político e todo o seu sofrimento, sem perspectiva nenhuma. Essa Via-Sacra quis mostrar a via-crúcis de cada um de nós. (Revista Telas & Artes, 1998, p. 12).

Percebe-se que Konstantin, mesmo involuntariamente queira se blindar quando faz opção por não seguir uma religião, a transgressão é algo visto e dito na sua obra. A resistência às formas de poder da Igreja, em conluio com outras instituições, desenvolve o que é chamado de poder pastoral. Na sua pintura, KC é bastante político e subversivo, e nega o poder, como também nega ser governado pela Igreja e pelo Estado.

Iniciaremos a nossa imersão na obra do artista, analisando alguns pontos da primeira estação da série Via-Sacra, intitulada de “A ceia”. É uma pintura com colagens, em acrílica sobre tela, medindo 220 x 320 cm, executada em 1989. Esta estação, não existe na Via Sacra bíblica tradicional, ela foi idealizada e acrescentada pelo artista. O artista inicia sua série por esse quadro da “Ceia”, porque acredita que foi este o momento crucial, em que Jesus Cristo anunciou que seria traído por um de seus companheiros, começando aí todo o caminho percorrido por Ele, culminando com a sua morte.

A Ceia pode ser pensada como uma apropriação, uma alteração, uma artifício utilizado pelo artista para se situar histórica e politicamente no mundo atual. Esta ceia nos sugere o mundo contemporâneo, partindo do presente para falar do próprio presente e do passado. Ele não conta uma história linear, ele subverte a Via Sacra, apropria-se dela, inserindo se dentro

dela e a subvertendo, bem nos termos da pós-modernidade. Para KC o Cristianismo é somente uma forma de pensar a sociedade atual, o presente, e o mundo contemporâneo. A traição aos preceitos cristãos, e toda forma dominante de organizar o mundo, é para ele a forma de pensar a humanidade. Em texto escrito ele diz que “Não existe na série tradicional. Penso que, como "via-sacra" passou a ser sinónimo de "via de sofrimento", o começo deve ser aí. Jesus falou que "um de vós me entregará". Entre os doze amigos, um deles o entregou para o sofrimento e a morte”.

O artista divide a obra em três partes, denominada de tríptico, como mostra a Figura 05. Na parte central da pintura, o artista representa uma cena comum para as famílias católicas que é a primeira Comunhão, onde a criança participa do sacramento da primeira Eucaristia.



Fig. 05 –CHRISTOFF, Konstantin. A Ceia, a.s.t. 220 x 320 cm, 1989. Fonte: Catalogo da exposição.

Na pintura “A ceia”, fica evidente as fragilidades do mundo cristão, do mundo à volta dele. Este universo imagético provavelmente era o espaço disponível para que na qualidade médico, em uma sociedade tradicional, e em uma família religiosa, pudesse se expressar, e fosse permitido radicalizar suas críticas e provocações. Ousava, ironizava, inseria-se no discurso dominante e desestabilizava. Na inocência da criança, a traição pode ser vinculada. Pastorear as crianças e dar-lhes a comunhão e ao mesmo tempo reconhecer que essa fragilidade.

De acordo com o Cristianismo, A primeira Eucaristia é um dos 07 sacramentos da Igreja Católica Apostólica de Roma, e nesta cerimônia os cristãos participantes recebem pela primeira vez o "Corpo e Sangue de Cristo sob a forma de pão e vinho", respectivamente (hóstia). Neste sentido é que Konstantin denomina de “Ceia”, visto que foi na última ceia onde Jesus Cristo com seus apóstolos instituíram o pão e o vinho como sendo seu corpo e sangue.

Nesta parte central do tríptico, é possível observar uma delicada moldura, enquadrando uma cena quase domestica onde aparece uma mesinha com toalhinha de crochê e um vaso com lírio branco. Vemos a figura do próprio Jesus Cristo com um cálice na mão

esquerda e a hóstia na direita, oferecendo à criança o seu próprio corpo e seu espírito através da hóstia que é “constituída de uma partícula circular de massa de trigo sem fermento, consagrada e oferecida a Deus pelo sacerdote na missa” (FERREIRA, 1995, p. 346).

O cristo retratado mostra toda a sua humildade através dos pés descalços e o fato dele próprio entregar a eucaristia, lembrando que o próprio Jesus entregou a sua vida para a salvação dos cristãos. A criança ajoelhada, trajando uma roupa branca, em sinal de submissão e inocência, olha fixamente para frente, assim como Jesus Cristo. Para Darcy Ribeiro “é Konstantin Menino comungando com Jesus Cristo como Sacerdote” (1994 p. 24). Além do olhar fixo à frente, a figura de Cristo tem um “balão” com os dizeres “muitos de vós me trairão”, fazendo uma alusão aos pecados cometidos pelo homem, que se deixa engendrar pelos prazeres mundanos. É importante pensar esta representação que constitui KC como criança, a inocência da criança diante do exercício de poder emanado de Cristo, e ao mesmo tempo tão frágil. O crítico Pierre dos Santos (1998) diz que:

...inusitado tríptico da “Ceia”. Não há apóstolos. No painel central, apenas um menino, no qual sintetiza a humanidade, com terno branco, de calças curtas, cuja fisionomia lembra a de Picasso jovem, recebe do próprio Cristo a hóstia consagrada. Às suas costas, o alvo lírio no vaso, destacado contra o azul do fundo, é a pureza mesma, agora feita tábula rasa à mercê da comunhão. Mas não seria exatamente isso a Ceia? (TELAS & ARTES, 1998, p.09)

A Ceia, sacramento que institui a Eucaristia, para o autor ALDAZÁBAL (2013) “é o que mais carinhosamente recorda a instituição deste sacramento, por Jesus na sua última ceia, adiantando assim sacramentalmente a sua entrega na cruz” (2012, p. 76). A Ceia de K.C representa exatamente a Eucaristia. Pode se perceber a força e o poder da Igreja operada através do olhar inocente de uma criança. Revela um pacto com o não pecado, mas ao mesmo tempo é latente a fragilidade do sacramento.

Desta forma podemos perceber como o artista revela sua visão do mundo, através de sua maneira bastante peculiar de olhar e compreender a realidade à sua volta, mostrando seu posicionamento crítico com relação à vida, se colocando e reelaborando seu repertório imagético de uma maneira bastante bem humorada, à medida que aborda uma grande diversidade de temas. O artista opera uma multiplicidade de procedimentos técnicos, para construir uma visualidade crítica sobre a sociedade que o cerca, não só Montesclarenses, mas também brasileira.

Ainda na parte central do quadro, quando o artista apresenta a cena emoldurada como num porta retrato, coloca o espectador diante de um espelho, onde é levado a refletir a respeito de seus próprios pecados, na medida em que aponta a traição dos homens quando se

deixam levar pelos prazeres mundanos. No balãozinho com a fala de Jesus, “muitos de vós me trairão”, trata-se de um espelhamento do pensamento dele, fortalecendo a ideia de que comungam e depois o traem. Os homens continuarão a traí-lo na medida em que não se respeitam e cometem pecados.

Neste sendo, FOUCAULT (2000), indica que:

“... por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que esta dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem”. (FOUCAULT, 2000, p. 12)

A visão Foucaultiana sobre espelho tem esta atribuição, permitir que se perceba através de jogos e artifícios “... aquilo que é olhado, mas não visível...”, ou seja, na imprevisível encenação repensar critérios e escolhas, resinificar coisas e ideias.

“... nesse jogo, não passa de um artifício: permite mostrar com o dedo, quer dizer, fazer passar sub-repticiamente do espaço onde se fala para o espaço onde se olha, isto é, ajustá-los comodamente um sobre o outro como se fossem adequados. Mas se quiser manter aberta a relação entre linguagem e o visível, se quiser falar não de encontro a, mas a partir de sua incompatibilidade, de maneira que se permaneça o mais próximo possível de uma e de outro, é preciso então por de parte os nomes próprios e meter-se no infinito da tarefa. É talvez por intermédio dessa linguagem nebulosa, anônima, sempre meticulosa e repetitiva, porque demasiado ampla, que a pintura pouco a pouco, acenderá suas luzes”. (FOUCAULT, 2000, p.)

Na primeira parte do tríptico (Fig., 06), de acordo com o artista, “antes da comunhão, o descompromisso e a vida mais ou menos uniforme que a infância tem; o último, o adulto com seus infortúnios, prazeres, anseios e frustrações, apesar da purificação na comunhão, quadro central”.

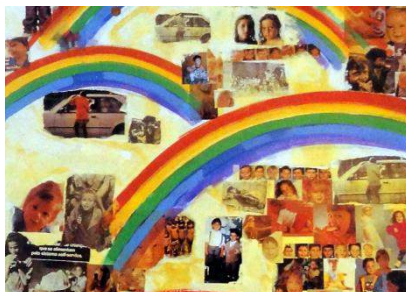


Fig. 06- CHRISTOFF, Konstantin. Detalhe Parte 01 tríptico “A Ceia”- Fonte: Catálogo exposição.

Existe ai uma posição radicalmente crítica, quando o artista aponta a relação entre a humanidade e Cristo, através do “alimento sacramental em que Jesus Cristo se dá à comunidade, sob o sinal do pão e do vinho...” (2013, p. 137) é marcada por um afastamento, uma ruptura, tão forte, mas também tão frágil. Estes universos são mostrados através de

colagens diversas, criando assim um ambiente de descontração e de ingenuidade infantil, onde podemos identificar colagens de fotografias de seus próprios netos, criando uma aura multicolorida, repleta de arco-íris, anjos e bolhas coloridas, que para o artista “se refere às vicissitudes da infância em nosso mundo...” (TELAS & ARTES, 1998, p. 09).

Entretanto, em meio a estas figuras infantis de semblantes alegres, podemos notar algumas crianças em situação de risco, que dormem nas ruas, pedintes em semáforos, dentre outras situações. Mas também estas envoltas pelo colorido mundo infantil e inocente, mas estrategicamente mostrando às desigualdades, as questões sociais, a pobreza que permeia sua concepção pictórica.

Na terceira cena do quadro, Figura 07, o artista diz ter retratado “o adulto com seus infortúnios, prazeres, anseios e frustrações, apesar da purificação na comunhão, quadro central”.



Fig. 07- CHRISTOFF, Konstantin. Detalhe Parte 01 tríptico “A Ceia”- Fonte: Catálogo da exposição.

O artista representa por meio de pinturas e colagens o mundo adulto, com seus ícones populares, quadros de famosos, religiosos, políticos, nus, bombas, cenas do cotidiano, multidão e de trabalho. Segundo o crítico Pierre dos Santos (1998, p. 09), “dispõem-se centenas de efígies de gente famosa e de reproduções de obras artísticas, representando as episódicas realidades responsáveis pelo andar da história”. Estas figuras estão representadas em tons ocres, sépia, pretos e cinzas, com exceção a parte superior com nuvens escuras e raios, coloridas em tons de verde e um pouco de vermelho, fazendo alusão às intemperes da vida adulta.

Podemos ver, contemplando toda a obra, da esquerda para a direita, o passado, o presente e o futuro. Uma temporalidade múltipla, uma ruptura completa com o limite do tempo cristão, linear, radicalmente subversiva. KC desconstrói o regime de verdade do discurso cristão. Não há salvação, não há pacto entre os fieis e Cristo. Entre a primeira e a terceira cena, Konstantin faz um paralelo entre a razão e a desrazão, pecado e salvação, mediados pelo poder do cristianismo, que impõe uma “obrigação de verdade” (Foucault, 1994 d, p.171).

O poder pastoral é uma forma de relação e exercício de poder emanada da Igreja Católica nos tempos idos. KC faz uma crítica a esse poder ao se apropriar da visualidade da Via Sacra e produzir imagens que suscitem no observador as falências da humanidade guiada por Deus, pelos padres, pelo Estado. Que denuncia a via sacra, a vida social, o caminho seguido pelas pessoas na sociedade brasileira, Montesclarenses, como algo completamente diferente dos ditames da Igreja e ao mesmo tempo servil a essa Igreja. Ou seja, liberdade e aprisionamento; poder e resistência existem simultaneamente.

De acordo com a abordagem Foucaultiana, isso reafirma o poder pastoral com as suas verdades: A verdade da autoridade e a verdade de si mesmo. Assegurando que todo crente está subordinado ao conjunto de dogmas e de textos como fontes da verdade, isto é, a obrigatoriedade de aceitar como verdade as normas da igreja. Já a verdade de si “consiste no dever de todo cristão se conhecer a si mesmo – o seu interior e as suas faltas, as tentações, os pecados cometidos – e de dar a conhecer essa verdade a outrem”. (FOUCAULT. In. 2012, p. 33). Para Foucault essas duas formas de verdade convergem para a salvação:

Essa dupla obrigação de verdade, a obrigação de conhecer a verdade de si e de a confessar, e a verdade da autoridade, a começar pela verdade do texto, concorrem articuladamente para a salvação. Logo, essas duas obrigações complementam-se: por um lado, o conhecimento de si é sustentado pela luz da fé (a verdade da autoridade) e, por outro a verdade da fé só é acessível àquele que previamente se purificou através do conhecimento de si. (FOUCAULT In. CANDIOTTO & SOUZA, 2012, p. 31).

Diante disso, percebemos que Konstantin se apropria de um tema religioso para refletir e transgredir algumas normas de poder, que são operados através de suas obras. A Via Sacra é, portanto uma estratégia visual irônica, por meio da qual ele constrói seu discurso crítico sobre a sociedade. Utiliza de uma história Bíblica para construir outra história com suas relações de poder, fazendo um paralelo entre religioso e profano, diferenças sociais, o mundo adulto e o infantil, o rico e o pobre, passado, presente e futuro.

Konstantin Christoff e o poder pastoral

Um brasileiro nascido na Bulgária, que veio para o Brasil, mais especificamente para a cidade de Montes Claros, região norte de Minas Gerais, com apenas nove anos de idade, no ano 1934, acompanhado de seus pais e um irmão. Teve sua formação acadêmica em Medicina, na década de 40, quando se mudou para Belo Horizonte. Neste período, teve oportunidade de conviver com o mestre da pintura mineira, Alberto da Veiga Guignard, porém o início de sua carreira nas artes visuais aconteceu somente na década de 50. Faleceu em Março do ano 2011 em Montes Claros em decorrência de um AVC.

Apesar de ser o artista declaradamente um ateu convicto, a série “Via Sacra” representa de forma crítica os acontecimentos históricos políticos e sociais do Brasil, onde o artista reelabora e mobiliza alguns sentidos atribuídos aos eventos políticos/sociais e históricos, construindo-os e inventando-os de forma crítica, a partir do estilo constituído pelo autor. Diante disso, podemos pensar que o ateísmo de KC deve aparecer como sentido mobilizado nas imagens que ele produz e o constitui como um sujeito ateu. Não existe um sujeito ateu anterior, previamente concedido por trás das imagens, mas as imagens constituem este sujeito.

Para o crítico Pierre dos Santos (1994), quando o artista se referiu a assuntos ligados à Liturgia, ele o fez se apropriando das imagens de Bosch e Bruegel, El Greco e Aleijadinho, “mas sempre com coragem de assumir pessoalmente a crítica em toda e qualquer referência ao mundo contemporâneo, onde encontramos o essencial de sua obra. Neste sentido, esta Via é tudo, menos Sacra”. (CHISTOFF, 1994 p. 26). O crítico afirma ainda que:

A “Via Sacra” de Konstantin Christoff é, do principio ao fim, um acúmulo de referências, em citações, em recortes ou pintadas, às mais variadas situações, incômodas umas, vexatórias outras e revoltantes em sua maioria, encontráveis em nossa realidade social e política. Todavia, não obstante a importância desta carga expressiva, o mais importante não reside exatamente aí, mas sim na forma como é passada: com surpreendente espontaneidade e objetividade, em composições de solução jamais sofisticada, colorido sintético geralmente com campos chapados e de grande equilíbrio nas disposições formais. (TELAS & ARTES, 1998, p.09).

Em suas declarações, o artista sinaliza que suas pinturas revelam sentimentos e frustrações do homem. Ele utiliza o poder de transformar um tema histórico/bíblico para construir um universo atual, utilizando a temática para tecer com toques de ironia “... penetrantes críticas sociais e moralizantes do mundo de hoje...” (TELAS & ARTES, 1998, P. 09) de maneira peculiar e bem humorada. Konstantin não se enquadra em um segmento artístico específico, ele é contemporâneo. Constrói uma nova história a partir da Via Sacra, operando o poder através de seu universo imagético.

O poder na obra de KC pode ser percebido de duas formas: Na primeira, relacionado ao poder micro político que é produtivo, é uma relação, é um exercício; a segunda, que é o biopoder, através da manifestação pastoral.

As teorias Foucaultinas nos apontam que o poder “... é a forma, variável e instável, do jogo de forças que definem as relações sociais em cada momento histórico concreto...” (FOUCAULT, 2008, p. 11). Assim, através de sua obra, o artista K.C. produz uma realidade e uma verdade possível, mobilizando acontecimentos históricos político, recriando de forma crítica a religiosidade contida no discurso da Via Sacra. Tudo isso nos remete ao poder

pastoral descrito por Michel Foucault (2004), que segundo ele é uma mecânica de poder do cristianismo. Nesse sentido, para Foucault:

A primeira consequência do poder pastoral é a obrigação de todo indivíduo de procurar a sua salvação. Mas a salvação, no Ocidente, comporta “um estranho paradoxo”: por um lado, é um assunto individual, no sentido em que cada um tem de cuidar de sua salvação; e, por outro, as formas que ela toma não são livres, na medida em que são previamente definidas e passam pela relação com o pastor (FOUCAULT, 2004, p. 134). É nesse sentido que a salvação - mesmo nas suas formas seculares - é uma obrigação que está indexada à presença de outro. (CANDIOTTO E SOUZA, 2012, p. 31).

Ainda de acordo com as reflexões Foucaultianas, o Cristianismo tem como traço marcante a imposição de uma “obrigação de verdade” como imposição aos seus seguidores. E essa obrigação de verdade é que legitima o poder pastoral, através de duas vertentes: “a verdade da autoridade e a verdade de si mesmo”:

A verdade da autoridade significa que todo crente está obrigado a tomar um conjunto de dogmas e de textos como de verdade; está obrigado a aceitar as decisões da Igreja como matéria de verdade; e finalmente, está não apenas obrigado a crer nessas verdades, como tem também o dever de proclamar. (CANDIOTTO E SOUZA, 2012, p. 33).

Diante disso, entendemos que K.C. produz uma leitura crítica sobre a realidade que o cerca, e através desta reelaboração ele forja/inventa também uma realidade possível, fazendo uma construção visual do social, para construir ironicamente uma visualidade crítica sobre a sociedade que o cerca, não só Montesclarenses, mas também brasileira.

Considerações finais

Neste artigo, através da análise da série pictórica “Via Sacra” do artista K.C, através do quadro I conhecido como “A ceia”, pode se verificar de que maneira a apropriação deste tema católico religioso, já explorado por artistas diversos, foi apropriado pelo artista a fim de transgredir algumas normas de poder, com a finalidade de fazer uma reflexão a cerca da sociedade.

O artista plástico Konstantin Christoff, recria a Via Sacra Bíblica, como recurso para abordar temas críticos e polêmicos da atualidade, através de imagens contundentes, mostrando através de símbolos e sutilezas, os vícios e virtudes do ser humano. O artista se utiliza dos desenhos de humor, quase caricaturais, com traços de ironia e satíricos, para fazer provocações e denúncias à sociedade contemporânea. Além disso, incorpora e se apropria de obras de artistas reconhecidos, como estratégia performática para discutir temas atuais. Nesta série, K.C representa de forma crítica os acontecimentos históricos políticos, sociais e religiosos da sociedade.

Mesmo tendo o artista se revelado um ateu convicto, é possível pensar que o ateísmo de KC pode ser pensado como sentido mobilizado nas imagens que ele produz e o constitui como um sujeito ateu. Provavelmente não existindo um sujeito ateu anterior, previamente dado por trás das imagens, mas estas imagens o constituem enquanto sujeito. Diante disso, é possível refletir, que talvez KC, mesmo sem intenção, como declarado por ele, se utilize do tema para fazer uma crítica à sua própria religiosidade e de sua família, ao afirmar que “cada um de nós tem a sua via crúcis” (1998, p.12). Expressando dessa forma os males da sociedade em que está inserido, uma vez que KC não é alguém que se considera “fora” da sociedade, apesar de estrangeiro, ele fala de dentro de seu contexto social.

Na série “Via Sacra” percebe-se de forma crítica os acontecimentos históricos políticos e sociais do Brasil, onde o artista reelabora e mobiliza alguns sentidos atribuídos aos eventos políticos/sociais e históricos, construindo-os e inventando-os de forma crítica, a partir do estilo constituído pelo autor.

Referencias:

A Via-Sacra de Konstantin. In. **TELAS & ARTES**. Ano I, No. 5 - Revista de Cultura e Arte de Minas Gerais. 1998.

ALDAZÁBAL, José. Vocabulário Básico de Liturgia. (Tradução Paulinas Portugal) – São Paulo: Paulinas, 2013.

CHISTOFF, Konstantin. **Via sacra – Catálogo**. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna-MAM, 1994.

DIAS, João S. Clá. **Via Sacra**. São Paulo: Takano Editora Gráfica Ltda, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A, 1995.

FOUCAULT e o Cristianismo. Cesar Candiottto, Pedro de Souza (organizadores). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção estudos Foucaultianos 10).

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail – 8ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Poder, normalização e violência. Incursões foucaultianas para a atualidade/ Izabel C. Friche Passos, (org.). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. (Coleção estudos Foucaultianos)

MUSEU E ESCOLA ESPAÇOS VIVOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL

Ivana de Macedo Mattos

RSE - Colégio Salesiano Jardim Camburi

RESUMO:

Esta narrativa registra experiências educativas a partir de mediações realizadas no Museu de Arte do Espírito Santo (MAES), na parceria museu-escola. Procura-se refletir sobre a importância da leitura de imagens nesses espaços, e como a intervenção pedagógica, associada à ação mediadora, pode trazer um processo criativo e a possibilidade de novas representações, novas relações e novos olhares sobre aquilo que se percebe e sobre o que se sente.

PALAVRAS CHAVE: ensino de arte; mediação cultural; leitura de imagens

ABSTRACT

THIS NARRATIVE REGISTERS EDUCATIONAL EXPERIENCES FROM MEDIATIONS PERFORMED AT THE ART'S MUSEUM OF ESPIRITO SANTO (AMES), IN THE MUSEUM-SCHOOL ASSOCIATION. WE'RE LOOKING AFTER THE REFLECTION ABOUT THE IMAGES READING IMPORTANCE IN THOSE SPACES, AND AS IF A PEDAGOGICAL INTERVENTION ASSOCIATED WITH THE MEDIATING ACTION, CAN BRING A CREATIVE PROCESS AND POSSIBILITIES OF NEW REPRESENTATIONS, NEW RELATIONSHIPS AND NEW LOOKS ABOUT WHAT'S REALIZED AND FELT.

KEY WORDS: ART TEACHING, CULTURAL MEDIATION, IMAGE READING

A Arte constitui uma forma ancestral de manifestação, seu valor é intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. Sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de ações educativas; dessa forma, quem tem essa oportunidade amplia sua participação como cidadão, no sentido de compartilhar, de modo interativo, no meio cultural. Um de seus importantes objetivos é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade. (Barbosa 2002) destaca que:

Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2002, p.18)

O museu, por si só, é portador de significados que refletem a nossa cultura, que é viva. Frequentar o espaço do museu deve ser uma experiência significativa, que amplie a percepção humana e a reflexão sobre as exposições, buscando também comunicar o acervo do museu, evidenciando sua importância artística e histórica como patrimônio cultural.

O Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo (MAES) está sediado em um prédio, existente há mais de 80 anos, tombado pelo patrimônio do Estado. É um projeto do arquiteto tcheco Joseph Pitilick, concluído em 1925. No dia 18 de dezembro de 2008, completou 10 anos de existência. Na ocasião, foi feita uma homenagem ao artista que o nomeou Dionísio Del Santo.

Localizado no Centro de Vitória, capital do Espírito Santo, o MAES já sediou no passado o “Serviços de Melhoramentos”, órgão responsável pelo planejamento urbanístico da cidade. Posteriormente, acolheu várias instituições públicas estaduais como o Diário Oficial, setores da Secretaria de Administração e dos Recursos Humanos e a Secretaria da Fazenda.

O prédio foi cedido ao Departamento Estadual de Cultura (DEC) em 1987. Atendendo uma antiga reivindicação que mobilizou intelectuais e artistas capixabas, o DEC resolveu abrigar a sede de um Museu no antigo edifício. O Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo foi inaugurado em 18 de dezembro de 1998.

Dionísio Del Santo foi o primeiro artista a expor no MAES. O conjunto de obras de sua coleção particular apresentado na exposição inaugural hoje integra o acervo do referido museu. Dionísio doou suas obras preferidas, já exibidas em exposições retrospectivas realizadas em diversos museus brasileiros.

Desde sua abertura, o MAES procura realizar ações educativas que foram sendo implementadas de forma gradativa por meio do programa de Arte-educação, promovendo ciclo de palestras, formação de mediadores, encontros de formação com arte educadores, workshops, rodas de conversas com artistas, oficinas de arte e ações com a comunidade.

Olhares/fazer como arte-educadora

“A obra de arte é viva e provocadora daquele que a observa com olhar vivo e inquiridor”. (Anamélia Buoro)

Desde a abertura do MAES em 2000, faço-me presente nesse espaço, seja nos encontros de arte-educadores, workshops, palestras, encontros com artistas, seja, sobretudo, desenvolvendo

com os alunos projetos a partir das visitas mediadas, uma verdadeira parceria museu-escola. Em minha vivência como professora de arte, há dezessete anos, considero que nos museus e espaços expositivos, os alunos experimentam de fato uma relação com a obra de arte, vivem experiências estéticas, descobrem com prazer e curiosidade novos conhecimentos.

Os museus têm um importante papel nas sociedades onde estão inseridos. Com o intuito de preservar e/ou divulgar um acervo, buscam dialogar com o público sobre a sua importância. Vários autores trouxeram suas impressões sobre a relevância desses espaços.

Segundo Leite (2005), os museus abraçam diferentes manifestações artístico-culturais que se substantivam por meio de movimentos, de relações bi/tridimensionais ou sonoras, através de produções/técnicas as mais diversas. Todavia, a mais relevante questão apontada pela referida autora é a de questionar qual a mais importante função dos museus e quais as possibilidades que os diferentes sujeitos têm de se apropriar das obras ali expostas.

Essas questões nos fazem refletir não só sobre a ação mediadora que se realiza nesses espaços, mas também sobre nossa prática, que deve ser provocadora e dar sentido ao que foi vivenciado.

Para Ganzer (2005), os museus devem manter um diálogo e um contato permanente com as escolas. Segundo a autora,

A visita ao Museu de Arte provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer. A proximidade com as obras originais proporcionam melhor visibilidade às cores, formas e técnicas utilizadas, interferindo também na relação do espectador com as dimensões das pinturas, dos desenhos ou fotografias e, no caso das obras tridimensionais, com o volume e seu entorno (GANZER, 2005, p. 86).

Para Ott (2002), o ensino de arte em museus se constitui como um componente fundamental para a arte/educação, por possibilitar a descoberta de que a arte é conhecimento. A prática educativa em museus, dessa forma, tem significativa e relevante contribuição para a sociedade.

Ana Mae Barbosa em seu artigo: *Mediação cultural é social*, diz também que o museu é um precioso espaço mediador entre a arte e o público, afirmando que “Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a Química”. (Barbosa, 2009, p. 14). Nesse contexto, também reitera que compete aos educadores que levam seus alunos a espaços expositivos propiciarem a eles o que foi aprendido e apreendido em oficinas e ateliês em sala de aula.

A educação desenvolvida nos museus é, em muitas instituições, denominada como *mediação cultural*, e essa concepção compreende que o educador de museu, o mediador, é aquele que

está presente na triangulação entre o público e o objeto exposto.

Nesse triângulo, não existe vértice com mais força ou maior potência, existe uma relação dialética entre os sujeitos envolvidos na ação educativa. Esse entendimento de mediação não encerra a visita ao espaço cultural a uma ação que pretende obter informações ou conhecer detalhes dos objetos expostos, mas como uma abertura à leitura e à interpretação dialógica da obra de arte. Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque (2008) referem-se à prática educativa dizendo que mediar é, portanto, propiciar espaços de recriação da obra. A recriação está na multiplicidade de leituras que podem surgir dos leitores, público e mediador, e também da conversa entre esses indivíduos.

Refletindo sobre essas considerações e dialogando com minha prática, considero que o ensino da arte em museus torna-se um diferencial na vivência dos alunos, quando há uma somatória dos conteúdos abordados com os educandos nas exposições e na sala de aula. É extremamente importante uma preparação para as visitas, a busca de parcerias com outras disciplinas afins, para que a relação dos estudantes com as obras de arte, frente a frente, no espaço expositivo do museu e com toda a ambientação pertencente a esse universo, seja significativa para eles.

Ao pensar por esse viés, acredito na relevância de um planejamento que permita a conexão com outras disciplinas e saberes e concordamos com Edgar Morin quando diz que: “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (2003, p. 89).

Buoro afirma que a educação do olhar não deve ser associada a uma simples ação pedagógica, mas ultrapassar as molduras da sala de aula para instalar-se na essência da vida do sujeito, seja ele educador, aluno, ou qualquer outro sujeito captado por essa órbita. Segundo a autora, a leitura de imagens deve “romper as teias do automatismo e da massificação e instaurar uma nova ordem de percepção, e, portanto, de significação, em suas relações com a realidade”. (2002, p.236)

Entendo também a importância do papel de todos nós, arte-educadores, no âmbito escolar, pois, segundo Rosa Iavelberg (2003), somos fundamentais para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes de arte; por isso, nossa grande responsabilidade de fazer de nossas aulas um ambiente prazeroso, propício ao conhecimento e que marque a vida dos alunos.

Diante de uma obra de arte, nosso olhar recolhe sensações, percepções, informações. Ao mesmo tempo, a obra também nos olha e nos interroga. É como se fôssemos convidados a fazer uma viagem em que aguçamos nossas memórias, inquietações, percepções e sensações.

Essas indagações não podem passar despercebidas, ignoradas, pois possuem potencial comunicativo, dialógico e o arte-educador, como mediador do processo de conhecimento, deve instigar os educandos para novos questionamentos, pois existem discussões pertinentes ao tempo/espaço em que são geradas, em que constroem significativas relações de sensibilidade.

Segundo Buoro, é importante o professor de arte buscar estratégias para estimular olhares mais atentos e sensíveis, mais abertos e capazes de construir significações frente às imagens do mundo, também para mudar o mundo, tendo como mediadoras as imagens das obras de arte, proporcionando aos educandos, desde a mais tenra idade, um olhar perspicaz e reflexivo, para as imagens e sobre elas, que desafie e contribua com a educação, possibilitando significados para o desejo pelo sentido. (2013, p.884), e nada mais significativo que poder apreciá-las ao vivo.

Relatos de experiências educativas

Nesses doze anos, muitos projetos foram construídos nas escolas a partir das visitas mediadas ao MAES. A seguir, relato duas experiências que ilustram, de forma significativa, a importância dessa parceria museu-escola.

Retrospectiva Nice (2000)

Trabalho realizado com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio (Fundação Bradesco e Escola São Camilo de Lellis – Vila Velha - ES)

O MAES realizou uma homenagem à pintora capixaba Nice Nascimento Avanza, por meio da exposição “Retrospectiva Nice”, iniciada em 28 de julho de 2000.

A artista, em seu estilo primitivista, Naif, pintou com emoção e encantamento telas que demonstram as várias etapas da cultura capixaba, tornando-se conhecida e tendo obras espalhadas em museus no Brasil e no exterior, retratando a saga do cacau no norte do estado, as manifestações folclóricas e o cotidiano das pessoas.

As áreas de Arte e História desenvolveram um projeto interdisciplinar de estudo e visita ao Museu, procurando debater amplamente os conceitos de arte e cultura. Esse projeto teve a duração de um bimestre, os alunos tinham duas aulas de arte semanais. Os objetivos principais foram: aproximar os alunos do universo artístico; valorizar o espaço do museu; conhecer a arte naif, bem como a artista Nice, suas fases e principais obras, sensibilizando-os

para a leitura de imagens; desenvolver a capacidade de socialização, do espírito colaborativo e do pensamento criativo; propiciar o início do domínio de técnicas artísticas.

Devido ao MAES estar localizado no Centro de Vitória, próximo a prédios e monumentos históricos, houve um prolongamento do projeto, com visitas a esses outros locais, a partir das quais se discutiu o conceito de patrimônio, tombamento, preservação e memória histórica, finalizando o percurso no Museu de Arte, este também visto como um prédio importante. Isso possibilitou a que os alunos olhassem, de maneira mais sensível, as várias formas de expressão artística e a que registrassem “suas impressões” sobre os lugares visitados, por meio de ensaios fotográficos.

Antes de visitarem a exposição de Nice, no Museu, os alunos já haviam apreciado, nas aulas de arte, algumas imagens de suas obras, com destaque para suas fases: Religiosa, Frutos do Ouro (cacau), Festas populares e Maculadas e Imaculadas.

Realizada a leitura desses trabalhos, além de terem produzido jogos lúdicos (jogos de quebra-cabeça e da memória), conheceu-se sua biografia, por meio de um cordel, criado pela escritora Kátia Bobbio.

Na visita, os alunos assistiram a um vídeo sobre a vida de Nice e apreciaram as obras expostas com a mediação dos monitores. Por já terem sido sensibilizados anteriormente, os alunos estiveram muito atentos, foram questionadores, e a visita, bastante produtiva.



Figura 1 – Alunos na exposição Retrospectiva Nice - acervo pessoal

De volta à sala de aula, os alunos fizeram reflexões muito positivas sobre a visita e, a partir de então, ficaram empolgados em produzir releituras da obra da artista. Os trabalhos plásticos exploraram técnicas variadas como pirogravura sobre madeira, giz de cera sobre lixa, mosaico sobre madeira, pintura a óleo e acrílica sobre tela.

O resultado de todos os trabalhos foi apresentado na Mostra Cultural em novembro de 2000. Nessa oportunidade, os mediadores s do museu visitaram a mostra e elogiaram o empenho e o envolvimento dos alunos e as belas releituras apresentadas.



Figura 2 – Trabalhos apresentados na Mostra Cultural – Acervo pessoal

Em dezembro do mesmo ano, as escolas receberam um convite do MAES para participar do “Projeto Viva Nice”, em que estariam sendo expostos trabalhos de releituras realizados por alunos visitantes da exposição “Retrospectiva Nice”, anteriormente concretizada, com o intuito de estimular a educação visual, provocar reflexões sobre leituras e mostrar o trabalho de arte-educadores em que foi desenvolvida, com seus alunos, a linguagem das releituras de obras de arte.

A exposição contou com 65 trabalhos de releituras de alunos de seis escolas da rede pública e privada da Grande Vitória, dos quais, 38 foram dos alunos da Escola Fundação Bradesco e da Escola São Camilo de Lellis, ambas situadas em Vila Velha. E essa Mostra aconteceu de 09 de janeiro a 04 de março de 2001, na *Sala Um* do MAES.



Figura 3 – Exposição Viva Nice – Acervo pessoal

Andy Warhol e a Pop Arte (2009)

Trabalho realizado com turmas da 8º ano do Ensino Fundamental (Colégio Salesiano Jardim Camburi – Vitória - ES).

Realizou-se, no período de 02 de abril a 02 de julho de 2009, no MAES, uma mostra internacional com curadoria de Jéssica Gogan, do Museu Andy Warhol, localizado na cidade de Pittsburgh, na Pensilvânia, denominada “**Andy Warhol: arte e práticas para o dia a dia**”.

Cineasta, fotógrafo, pintor, ilustrador comercial, produtor musical, escritor e até modelo - o artista norte-americano Andy Warhol (1928-1987) era radical em sua abordagem da arte. Ainda é considerado o mais pop artista plástico de todos os tempos. Ao falar o seu nome, imediatamente as imagens de Marilyn Monroe, Sopa Campbell's e uma celebridade de peruca branca vêm à mente.

Warhol mudou o conceito de arte e transformou os objetos e processos do dia a dia em obras de arte e práticas artísticas. Chegou ao cenário da arte na década de 1960, em plena revolução do movimento Pop Art. No entanto, seu legado mais significativo foi seu processo criativo, mais que os objetos icônicos por ele produzidos. Warhol usou suas obras e práticas artísticas como estrutura para vivenciar, registrar, organizar e reproduzir o mundo ao seu redor.

As áreas de Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa perceberam então uma oportunidade única para realizar um projeto integrado, com vistas às propostas de cada disciplina.

Previamente, os alunos foram sensibilizados com imagens do artista, como também de outros artistas da Pop Arte, e com a contextualização histórica desse movimento. Organizou-se uma visita ao Museu, que foi muito proveitosa, pois o conceito central da curadoria dessa Mostra teve como meta a ênfase às experimentações e o engajamento de diferentes públicos às práticas artísticas de Warhol, incluindo componentes interativos que faziam um paralelo entre o artista e a cultura contemporânea.

O museu funcionou como um laboratório. Foram oferecidas atividades muito interativas para os visitantes, como uma estação interativa de serigrafia na qual puderam manipular e produzir imagens; uma câmera de vídeo para fazer "Screen Test", testes de filmagem de quatro minutos; e uma máquina Xerox para documentar os objetos pessoais que os visitantes carregavam consigo.

Uma das salas teve como tema a linha da vida de Warhol e abordou as famosas Cápsulas do Tempo, que tinham objetos que iam de desenhos a canetas, bilhetes de cinema ou discos de estimação. A ideia era que essas caixas servissem de marcas de uma época, e que fossem abertas muitos anos depois da sua morte.



Figura 4 – Alunos na Exposição Andy Warhol: Arte e práticas para o dia a dia - acervo pessoal

Após essa tão empolgante visita, a disciplina de Língua Inglesa realizou pesquisas e produções no Laboratório de Informática que culminou em criações de sites no programa Microsoft Publisher, além da produção de autorretratos. Na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos produziram uma reportagem. O texto base e os de apoio como fotografias, retrospectiva histórica, entrevistas e depoimentos foram coletados durante a visita. O roteiro dos textos de apoio foi feito em sala.

Nas aulas de Arte, produziram um relatório mostrando as impressões sobre a visita. Em seguida, as turmas foram divididas em grupos, e cada um ficou com uma atividade diferente, relacionada aos trabalhos apresentados na mostra: “Screen Test”, retratos, autorretratos, serigrafia, cápsulas do tempo, criação de composições em máquinas de Xerox, programa de TV e instalação.

A intenção era que estivessem fazendo uma interação com a comunidade educativa, convidando outras pessoas, funcionários e interagindo com alunos das turmas que não visitaram a exposição para participarem dos experimentos. Esse projeto realizou-se com quatro turmas, totalizando cento e sessenta alunos e teve a duração de dois meses. Os principais objetivos foram: aproximar os alunos do universo artístico; valorizar o espaço do museu; conhecer a pop arte e artistas, dando ênfase ao artista Warhol, suas fases e principais obras, sensibilizando-os para a leitura de imagens; desenvolver a capacidade de socialização, do espírito colaborativo e do pensamento criativo; propiciar o início do domínio de técnicas artísticas inserindo os alunos no universo da arte contemporânea.

Após o término de todas as produções, realizou-se uma apresentação dos trabalhos nas turmas envolvidas e, ainda, uma exposição dos trabalhos dos alunos nas dependências da escola.

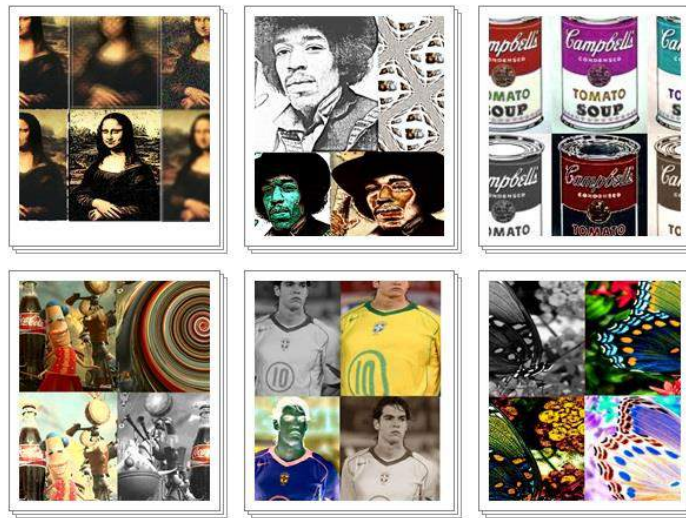


Figura 5 – Produção realizadas pelos alunos no laboratório de informática.

A avaliação do trabalho foi muito positiva, repercutiu em toda a comunidade escolar. Destacamos um comentário positivo: “... o trabalho foi muito prazeroso. Tão bom que foi desenvolvido também em outras matérias. Foram aulas diferentes das outras, que valeram à pena, pois adquirimos conhecimentos que serão levados para a vida inteira”. Respostas como essas é que nos incentivam a sempre buscarmos práticas diferenciadas.

Considerações

O ensino da arte na escola, complementado por visitas a museus e galerias de arte, tem um papel importante na construção do conhecimento, valorizando não só o artista e suas produções, mas as informações culturais, históricas e leitura de imagens.

Essa relação de contato entre a obra de arte e os alunos influencia positivamente o desenvolvimento cultural e permite o desencadeamento de um processo reflexivo na construção social dos educandos e amplia o seu conhecimento de mundo e de si mesmo.

É nossa tarefa como arte-educadores, proporcionar momentos em que a Arte seja mediada nos espaços expositivos, para que os alunos ampliem o seu repertório, por meio de atividades prazerosas, em significativos projetos integrados.

Concluo afirmando que os educandos com oportunidades de fruir arte no original, participando de uma boa mediação, experimentam uma forma ímpar de contato consigo mesmo, com seu mundo, sua história, desenvolvendo sua capacidade cognitiva e enriquecendo sobremaneira seu vocabulário estético visual.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: dos anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. (org.) **Arte-educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagens e o ensino da arte**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **O olhar em Construção**. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **O turista e o museu: encontros possíveis**. In: As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski / ed. Ana Claudia de Oliveira. – São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2011, p. 136-137. (Coleção Todas as Artes).

GANZER, Adriana. **Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo...** In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (orgs.). **Museu, Educação e Cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005. p. 85-92.

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

LEITE, Maria Isabel; OSTETO, Luciana Osteto (orgs.). **Museu, Educação e Cultura**. São Paulo: Papyrus, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OTT, Robert William. **Ensinando crítica nos museus**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-139.

PARSONS, Michael. **Integrated curriculum and our paradigm of cognition im the arts**. Columbus, Ohio State University, 1995.

SANTA ROSA, Nereide Silva; SCALÉA, Neusa Schilaro. **Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar.** Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006.

Ivana de Macedo Mattos

Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Possui especialização em Abordagens Contemporâneas em Arte Educação, Bacharelado em Artes plásticas e Licenciatura Plena em Educação Artística, todos pela mesma universidade (UFES). Atua no ensino de arte há 17 anos, na rede privada de ensino, e, atualmente, é professora do Ensino Fundamental e Médio.

<http://lattes.cnpq.br/1802574587899359>

ARTE E CULTURA NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO PETI

Jane Nayara Rodrigues de Medeiros – UFPE/CAA
Érica Renata Alves de Oliveira – UFPE/CAA

RESUMO: O presente artigo representa o resultado de uma experiência de pesquisa e prática pedagógica exigida para graduação em Pedagogia, buscando mostrar como é desenvolvida a arte e a cultura no espaço educativo PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Ciente de que a arte e a cultura são os principais meios dos alunos vivenciarem seus conhecimentos e desenvolverem uma prática de aprendizagem rica em conteúdos, o programa PETI visa proporcionar um acesso mais fácil a meios que proporcionem uma interação maior entre criança e cultura, conforme afirmado no estatuto do PETI, sendo um dos principais objetivos a “inserção das crianças, adolescentes e suas famílias em serviços sócio-assistenciais e encaminhamento para serviços de saúde, educação, cultura, esporte, lazer ou trabalho.” Além disso, a arte e a cultura são formas de expressão autênticas, que se encontram presentes em todos os lugares e se apresentam conforme a realidade do local, onde pode e deve ser cultivada. O texto encontra-se organizado em quatro momentos. Na parte inicial, trazemos informações pertinentes sobre o campo de estudo, um programa federal de educação integral, ressaltando a importância da arte e da cultura nos processos de aprendizagem, dentro e fora da escola. No segundo momento, detalhamos em termos metodológicos como foi realizada a pesquisa, as técnicas e estratégias utilizadas a fim de garantir a obtenção de informações em prol do alcance de nosso objetivo. Na terceira seção, apresentamos trechos de fala dos sujeitos investigados, bem como relatos de nossas observações. O artigo é finalizado com algumas considerações acerca dos resultados de nossa experiência.

Palavras-chave: arte, cultura, aprendizagem, educação integral.

ABSTRACT: This article is the result of an experience of research and pedagogical practice required for undergraduate education, seeking to show how is developed art and culture in the educational space PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Aware that art and culture are the main means of students to experience their knowledge and develop a practice of learning rich in content, the PETI program aims to provide easier access to resources that provide more interaction between child and culture, as stated in the statute of the PETI, being one of the main goals the "embedding of children, adolescents and their families on social assistance services and referrals to health services, education, culture, sport, leisure or work." Moreover, art and culture are authentic forms of expression, which are present everywhere and are presented as the reality of the place where you can and should be cultivated. The text is organized in four sections. In the first part, we bring relevant information about the field of study, a federal program of integral education, stressing the importance of art and culture in the processes of learning in and out of school. In the second section, we detail in methodological terms as the research was performed, the techniques and strategies used to ensure the acquisition of information in support of achieving our goal. In the third part, we present excerpts of the speech research subjects, as well as reports of our observations, and we concluded with some considerations about the results of our experience.

Key words: art, culture, learning, integral education.

INTRODUÇÃO

O programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) – tem por objetivo retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos da prática do trabalho precoce, exceto em condições de aprendiz ou atividades relacionadas a seu contexto familiar, conforme estabelecido pela Lei no 10.097, de 19 de dezembro 2000. Esse programa beneficia crianças e adolescentes de baixa renda com frequência mínima de 75% de carga escolar mensal e 85% de presença relativa aos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos oferecidos pela própria instituição. Para isto o governo oferece um auxílio mensal aos beneficiários, que variam de acordo com a situação econômica da família.

A partir dos pressupostos do PETI, como um programa social alicerçado pela contribuição para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, oportunizando o acesso à escola, saúde, alimentação, esporte, lazer, arte e cultura, buscamos identificar e analisar como essas práticas são vivenciadas pelos beneficiários e quais os métodos utilizados pela gestão para superação das dificuldades.

A escolha do campo se justifica pelo fato de a instituição se constituir um referencial de desenvolvimento das habilidades artísticas e culturais para crianças e adolescentes, sobretudo de famílias carentes, possibilitando assim que a partir da aprendizagem adquirida em sala de aula o aluno tenha possibilidades igualitárias de crescimento e desenvolvimento. Desse modo, o objetivo da instituição é situar o aluno na sociedade de forma mais participativa e consciente de seus direitos e deveres, tendo como base o respeito mútuo nos diferentes papéis sociais.

Além disso, o campo propicia um bom trabalho com a arte e a cultura, e dá oportunidade para que as crianças explorem as diversas habilidades e competências, em atividades e formas de expressão como: artes plásticas, teatro, dança, música, dramatização de histórias, entre inúmeras outras formas de arte relacionadas à cultura local, buscando oferecer à comunidade escolar um contato e percepção da arte mais abrangente, além de estímulos às relações de convívio direto com as atividades artísticas e culturais, dentro do contexto em que os beneficiários estão inseridos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com os grupos, na produção de conhecimento. A diferença entre culturas é fruto

da singularidade desses processos em cada grupo social. Portanto, é fato que a escola, se encontra marcada por práticas culturais historicamente arraigadas. Esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e a valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos. (BRASIL, 1997)

Ainda conforme análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (idem) deve-se enfatizar o ensino e a aprendizagem de conteúdos da Arte que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional artística. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.

O programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi criado no ano 2000. Porém a instituição pesquisada foi fundada em março de 2002, funcionando a partir da referida data inicialmente com 170 beneficiários nos turnos da manhã e tarde.

Atualmente a estrutura física da instituição é composta por seis salas no total. Dentre estas, três são salas de aula, amplas e bem iluminadas, onde encontramos carteiras ainda bem conservadas, um birô e um quadro branco. Essas salas são utilizadas para as aulas de reforço que acontecem no primeiro momento, ou seja, na chegada dos alunos; nesse tempo são realizadas as atividades de tarefa para casa e um espaço destinado a questionamentos e eliminação de possíveis dúvidas. As demais salas são utilizadas para outras atividades oferecidas pela instituição, assim divididas: uma sala destinada às atividades de artes marciais, onde os alunos têm aulas de judô, kung fu e jiu-jítsu. Este espaço é amplo e iluminado, tendo o chão forrado pelo tatame para desenvolvimento das aulas e dos treinos de luta. Uma sala destinada a aulas de Arte, onde encontramos todo material usado pelos alunos para realização das tarefas, além de uma mesa ampla e exposição dos trabalhos artísticos realizados pelos alunos. Esta sala também é bem iluminada e propícia para o tipo de atividade a que se destina. A sexta sala é usada para aula de dança e de capoeira. Essa sala também é bem iluminada, bastante ampla, e não possui móveis ou outros objetos, para não dificultar a realização das aulas..

Nas obras de Paulo Freire, propõe-se que os educadores tenham acesso a informações que formaram as concepções de cultura e educação, pois o homem cria a

cultura na medida em que interage com ela. Para ele, cultura seria “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens” (FREIRE,1974,p41)

Assim percebemos o incentivo dado por Freire à preservação da cultura, que deverá ser crítica e criadora e não apenas o armazenamento de informações que não se incorporam ao indivíduo.

Nesse sentido é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder os desafios que a natureza coloca como também o próprio ato de criticar, incorporar a seu próprio ser e traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (freire1974 pag. 41)

Dessa forma a cultura criará consciência crítica, o que levará o indivíduo a se libertar, se desenvolver e se transformar, resgatando os valores da sociedade em que se encontra situado e que é enquadrado como agente de desenvolvimento e divulgação de saberes. Segundo a concepção de Raimundo Matos Leão:

O ensino da arte deve estar em consonância com a contemporaneidade, romper barreiras de exclusão e implicar uma expansão do conceito de cultura, ou seja, toda e qualquer produção e as maneiras de conceber e organizar a vida social. (2002, p. 44).

O ensino da arte está associado à inclusão, que pretende facilitar o ingresso dos “excluídos”, de modo que suas metodologias devem se adaptar às necessidades de cada grupo social. Estudar arte abre oportunidades para a exploração cultural, para a exposição e interpretação dos possíveis significados da arte existente, o que está diretamente ligado aos anseios do tempo contemporâneo em que vivemos.

OBJETIVOS

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar como é desenvolvida a arte e a cultura na perspectiva pedagógica do PETI. O campo investigado situa-se numa área de difícil acesso, localizada em um bairro periférico que possui inúmeras dificuldades e problemas a serem superados. Mesmo se tratando de um programa do governo federal, a manutenção da instituição é de responsabilidade da prefeitura municipal.

Nossos objetivos específicos consistiram em conhecer as finalidades e contribuições que a arte e a cultura proporcionam para o desenvolvimento social da criança e do adolescente enquanto cidadãos.

Considerando que o nosso estudo enfoca um programa do governo federal para erradicação do trabalho infantil, levamos em consideração sua complexidade e a metodologia utilizada para o ensino da arte e da cultura nesse contexto. Assim, resolvemos adotar uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica. Nesse caso, para que o estudo seja reconhecido como de abordagem qualitativa, faz-se necessário que preencha alguns requisitos:

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

Escolhemos a abordagem qualitativa do tipo etnográfica pelo fato de que esta nos dá a possibilidade de estarmos mais juntos dos pesquisados, podendo assim avaliar e observar suas atitudes, ações e reações. Outra vantagem que essa abordagem oferece é a liberdade de podermos adaptar o nosso trabalho de acordo com o surgimento de novas necessidades. Conforme sugere André:

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os fatos de investigação vão sendo constantemente revistos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, inovarem formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1998, p. 30)

A abordagem etnográfica combina vários tipos de coleta. Há técnicas básicas utilizadas pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses métodos são geralmente conjugados com outros, como questionários, análise de documentos, fotografias, entre outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada.

PESQUISA DE CAMPO

Diante do desenvolvimento deste exercício de pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: registro de diário de campo, observação participativa, entrevistas, conversas formais e informais e análise dos dados coletados. Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, é possível documentar o não documentável, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar (ANDRÉ 1995, p 41).

A observação é vista por Minayo como de extrema importância, pois é um dos principais métodos de investigação, além de promover um contato direto com o pesquisado, conforme relata a seguir:

A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (MINAYO 2009, p 26.)

Realizamos uma análise preliminar como o primeiro exercício de aproximação metodológica, pois este se refere a uma técnica que trata das informações que podem ser utilizadas nos vários níveis de investigação empírica. Segundo André (1998):

Ser o principal instrumento de coleta e análise dos dados tem suas vantagens porque quanto maior a experiência e quanto mais aguçada sua sensibilidade, mais bem elaborado será o estudo. (...) as formas de análise dos dados e de elaboração do relatório final não estão absolutamente prontas em roteiros para serem guiados havendo necessidade de que o pesquisador possa se basear em seu próprio talento sua criatividade e sua habilidade pessoal.” (1998, p. 54).

Assim entendemos que sendo o investigador responsável pela coleta de dados, o mesmo tem por obrigação fazer uso de uma sensibilidade e prudência, o que permitirá que a coleta de dados ocorra de forma que seja possível o envolvimento, mas não a intervenção nas atividades realizadas dentro do campo pesquisado. O desafio é manter o foco numa postura equilibrada, pois para um resultado final de qualidade, faz-se necessário que o pesquisador use toda sua habilidade e experiência.

O quantitativo de beneficiários na instituição ultrapassa o número de 120 alunos, no total, sendo estes divididos em 64 pela manhã e 69 à tarde. Os estudantes têm idades que variam de 6 anos de idade, que é a mínima para ser beneficiário do programa, a 16 anos e meio, que é a máxima idade permitida para ser beneficiário do programa. O

quantitativo de professores por aluno varia de acordo com o número de atividades em que ele está inscrito, pois a instituição disponibiliza quatro professores de reforço pela manhã e três à tarde, além dos professores de arte, capoeira, judô, jiu-jítsu, futebol, futsal, dança e kung fu.

Considerando a problemática do nosso estudo etnográfico, analisamos o desenvolvimento da arte e da cultura utilizada na prática cotidiana pelos professores no espaço educativo do PETI e como os alunos veem esta prática. Os sujeitos de nossa pesquisa foram dez alunos, entre meninos e meninas com idade variante de 6 a 14 anos, todos beneficiários do programa e participantes das mais diversas atividades oferecidas pelo PETI.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Fizemos uso dos instrumentos de coleta de dados descritos em nossa metodologia, visando, a partir da análise, apresentar indícios que apontassem respostas às questões por nós levantadas. Observamos nos dados coletados que a grande maioria dos alunos é motivada pelas oportunidades de crescimento artístico e cultural oferecidos na referente instituição, que desenvolve diversas aulas ligadas à cultura brasileira e local, como, por exemplo, a capoeira e danças regionais.

Diante dos depoimentos dos profissionais que compõe o corpo docente do PETI, percebemos que eles buscam uma mudança “mágica” nos alunos, risco sobre o qual Barbosa, 1998 alerta:

Não é só trabalhando com arte que a mágica de favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como construtor de sua própria nação acontece, é também necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada.

Tendo em vista que por proporcionar ao aluno momentos de prazer e desenvolvimento de suas habilidades, o ensino da arte e da cultura, além de importante, resgata a autoestima de crianças menos favorecidas, como as beneficiárias do programa, fazendo aumentar o interesse pela dimensão da arte e a participação das crianças nessas atividades.

A arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos (EISNER, 1988, p.82).

Entendemos que através dos métodos utilizados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de arte, o espaço educativo analisado contribui para que as crianças possam se expressar, expondo seus desejos e perspectivas, sentindo-se livres.

Pudemos perceber diante da fala de alguns s professores na entrevista a preocupação excessiva na produção de materiais concretos: *“Minhas aulas consistem em confecção de peças referentes à cultura. Utilizando material reciclado, produzimos objetos que podem ser vendidos pelos alunos para contribuição nas despesas de casa”* (Fala de um professor). Devemos atentar para o que Eisner alerta:

[É importante] a ideia de que a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes. O aprendizado artístico [envolve] mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte, e o papel do professor de forma ativa e exigente, e não simplesmente um fornecedor de materiais e um apoio emocional. (EISNER, 1988, p. 80).

Percebemos em nossas observações que o contexto histórico que envolve a Arte não é trabalhado nas aulas dos professores, tendo ênfase apenas o trabalho de confecção de peças artesanais, e as atividades artísticas e culturais são realizadas de forma mecânica, visando a uma aceitação familiar e social. Conforme pudemos notar nas falas de vários alunos *“Eu gosto de fazer capoeira porque nos apresentamos na rua e o povo aplaude; aí minha mãe fica feliz”*(Fala de um aluno comentando sobre as aulas de capoeira).

De um lado, o ponto de partida para as decisões educacionais é a criança, suas necessidades, seus interesses, seu desenvolvimento único. De outro, o ponto de partida são os assuntos a serem aprendidos, seus valores, sua estrutura, suas características únicas (EISNER, 1988, p. 83).

Através de nossas observações, compreendemos que o PETI proporciona a essas crianças momentos de satisfação em realizar atividades que trazem o reconhecimento de suas famílias.

Também com base na observação do campo, percebemos que o educador tem por finalidade mediar a compreensão do conteúdo que é repassado para os educandos.

Dentro do campo em estudo é notável a interação que existe entre professores e alunos, de forma que há entre eles um respeito mútuo. E as próprias experiências que são vividas no cotidiano são usadas pelos professores como exemplo para a realização das atividades, a fim de estabelecer uma relação entre o que está sendo estudado e a realidade do aluno. Sendo assim:

O papel do educador é pensar formas de intervir em transformar a realidade, problematizando-a dialogando com o educando. O importante não é depositar conteúdos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. (MOLL, 2004, pag.140)

Outro fator a ser ressaltado é que percebemos que a arte é vista como muito mais que uma atividade de passatempo e recreação.

Um grande número de trabalhos e profissões estão diretamente ou indiretamente relacionados à Arte. [...] muitos profissionais poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem arte ou tivessem desenvolvido sua capacidade analítica através da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico. (BARBOSA, 1999, p. 32).

Outra questão identificada por nós é a diversidade existente no universo da instituição, onde o grupo de alunos é bastante heterogêneo, tanto em relação à idade quanto ao nível de escolaridade. Além disso, os educadores se deparam com inúmeros problemas sociais enfrentados pelos alunos. Nesse contexto o educador deve estar capacitado para resgatar a autoestima dos alunos, mostrando que eles são capazes de transformar e melhorar o meio em que estão inseridos. Assim essas crianças podem ver na arte uma forma de inclusão no mundo que outrora se encontrava distante de sua realidade. Diante desse quadro, como expõe Matos (2001):

O ensino da arte rompe barreiras de exclusão visto que a prática educativa está embasada não só no talento ou no dom, mas na capacidade de experimentar de cada um. Dessa forma, estimulam-se os educandos a se arrisquem a desenhar, representar, dançar, tocar, e interagir com a cultura em que ele vive. [...] A concepção de arte no espaço implica numa expansão do conceito de cultura, ou seja, toda e qualquer produção e as maneiras de conceber e organizar a vida social são levadas em consideração. (p, 33).

Assim a arte e a cultura no espaço educativo do PETI são desenvolvidas a fim de que ambas não se separem e possam ser o objeto mediador de transformação da

realidade dos educandos. Essa estratégia pode ser identificada como uma forma autêntica de valorização cultural e artística.

No término de nossa pesquisa etnográfica, percebemos que as práticas artísticas e culturais desenvolvidas no PETI são muito enriquecedoras na formação da criança e do adolescente. As experiências de aprendizagem em arte e cultura criam um forte elo entre a instituição e os alunos, o que contribui para o bom desenvolvimento das atividades, além de contribuir para formação de sujeitos mais capazes, conhecedores de suas raízes e preparados para exercer a sua cidadania.

Com o nosso registro, foi possível identificar as práticas pedagógicas usadas no desenvolvimento da arte e da cultura no PETI. A instituição faz uso de uma metodologia rica em opções de desenvolvimento artístico e cultural. As atividades utilizadas são: aulas de Artes que trabalham na construção de objetos de material reciclado, entre outros; as aulas de dança, que buscam a valorização de danças típicas locais; as aulas de capoeira, que desenvolvem a apreciação e valorização de uma arte originária da nossa terra, diretamente ligada a nossas raízes culturais e resgatam a autoestima das crianças envolvidas em campeonatos e apresentações.

De fato, encontramos resposta para nosso questionamento: a arte e cultura são desenvolvidas de forma dinâmica, proporcionando uma ampla aprendizagem, sem fragmentar os saberes, pois se enquadram na realidade e visam às experiências vividas pelas crianças, que encontram apoio para o desenvolvimento das suas habilidades e percepções do mundo à sua volta.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP, Ed. Papyrus, 1995. Série prática pedagógica;

BARBOSA, Ana mae. **A Imagem da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EISNER, Elliot. **Estrutura e mágica no ensino da arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e terra, 1974.

FRINTZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs). **Educação e Arte: As Linguagens Artísticas na Formação Humana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos** / Jaqueline Moll, (org.) Sita Maria Lopes Sant'Anna ...[et. al.]- Porto Alegre: mediação, 2004. 144 p. – (Série Projetos e Práticas Pedagógicas

PONTES ARTÍSTICAS E CULTURAIS URDIDAS EM MEDIAÇÕES

Janice Shirley Souza Lima

Secretaria Municipal de Educação do Município de Belém / Universidade da Amazônia

RESUMO

Discutem-se as concepções de mediação, estética relacional e patrimônio movente que fundamentam as ações de ensino de arte e cultura numa escola municipal de Belém do Pará. Os processos de planejamento, realização e avaliação de um cortejo cultural e uma exposição de fotografias e objetos culturais realizados por essa escola, são narrados à mira de tais concepções, contextualizadas na história da escola, do lugar em que esta se situa e na cultura local.

PALAVRAS-CHAVE: Estética Relacional. Mediação. Patrimônio Movente.

ABSTRACT

Discusses the concepts of mediation, relational aesthetics and Moving assets that underlying shares of teaching art and culture a municipal school in Belém of Pará. The planning processes, implementation and evaluation of a cultural parade and an exhibition of photographs and cultural objects held by this school, are narrated the sights of such conceptions, contextualized in the history of school, the place where it is located and the local culture.

KEYWORDS: Relational Aesthetics. Mediation. Heritage Moving.

PRENÚNCIO DE MOVÊNCIAS

“O conhecimento é movente. A cultura e a arte são moventes e meneiam-se no chão de Icoaraci, espriando-se nas águas do Paracuri, irradiadas pelo Liceu Escola”. (LIMA, 2013). Assim, inicio o texto de abertura da exposição de fotografias de Felipe Silva e de objetos simbólicos utilizados no cortejo realizado pelo Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no dia 28 de junho de 2013.

Denominado “Arrastão Cultural” esse cortejo ocorre há oito anos, sempre no final do mês de junho, em comemoração ao festivo mês dos Santos: Antônio, João, Marçal e Pedro. A quadra junina é uma tradição em Belém. Nesse período, as ruas são enfeitadas, os Arraiais são montados por comunidades, associações, e escolas, onde comungam de manifestações culturais como: quadrilhas juninas, bois bumbas, cordões de bichos, e outros saberes e sabores. Contudo, além de comemorar a quadra junina e comungar dessa tradição, o objetivo desse evento é partilhar com a comunidade local os processos de ensino e aprendizagem que se realizam nessa escola. É fazer a mediação entre: escola, conhecimento e comunidade.

O Liceu é uma escola da rede municipal de ensino de Belém (PA), que atende aproximadamente 2000 alunos da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (ensino fundamental), nos turnos: manhã, tarde e noite.

Situa-se no Distrito de Icoaraci, conhecida como Vila Sorriso, originária de sesmarias ocorridas em 1701 nessa área, localizada na confluência dos rios Pará (Baía de Guajará) e Maguari. Quando transformada em vila, famílias fazedoras de cerâmica familiar utilitária, atraídas pela abundância de argila nas encostas do rio Paracuri povoaram essa localidade, disseminando a arte da cerâmica artesanal, principal fonte de sustento dessa comunidade na época, e de algumas famílias até hoje.

Em 1996, a Secretaria Municipal de Educação de Belém funda o Liceu Escola, como parte do “Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável” com o objetivo de impulsionar esse microssistema de Icoaraci. Associações de artesãos foram criadas incentivadas por esse programa, como a Sociedade de Amigos de Icoaraci (SOAMI), fundada em 24 de junho de 1995 e inaugurou-se uma feira permanente de artesanato na orla de Icoaraci.

Mestre Raimundo Saraiva Cardoso, herdeiro das técnicas da arte ceramista de sua mãe, descendente direta dos Aruã, último povo marajoara, reproduzia a cerâmica indígena da Amazônia, pesquisando em bibliotecas e no Museu Paraense Emílio Goeldi, onde teve a oportunidade de estudar a cerâmica arqueológica diretamente na fonte. Suas réplicas e recriações das cerâmicas indígenas brasileiras: marajoara e tapajônica, eram reconhecidas nacional e internacionalmente e a escola, em sua homenagem, recebeu o seu nome.

Em consonância com a concepção de desenvolvimento sustentável, o projeto da escola baseou-se numa visão sistêmica, e foi concebido pela então secretária de educação, professora Therezinha Moraes Gueiros e pela arte-educadora Laís Fontoura Aderne. Nessa perspectiva, a escola atenderia principalmente os filhos desses produtores de cerâmica. Os documentos elaborados na época assim definiam:

A proposta do Liceu Escola do Paracuri tem suas bases na relação do sujeito com o meio, de forma harmônica, através da educação ambiental e da formação vocacional e profissionalizante para o desenvolvimento auto-sustentável, equilibrado e com base na cultura. (ADERNE, 1996, p.110)

A escola foi dotada com um Núcleo de Artes contendo: salas para oficinas, galeria de arte, sala para coordenação, reserva técnica, videoteca, sala para os fornos, espaço para o beneficiamento de argila, banheiros e sala de recursos multifuncionais. Dependências adequadas e mesmo exemplares para que de fato houvesse condições de colocar uma proposta curricular dessa natureza em ação. Esse Núcleo, que em 14 de setembro de 2007, passou a se denominar “Laís Aderne” foi equipado com: tornos elétricos e rudimentares, fornos a gás, a

lenha e elétrico, além de muitas outras ferramentas e equipamentos, dos quais ainda restam alguns.

Não obstante, passados os anos, o aumento populacional com incidência de invasões e focos de tráfico de drogas, além de uma obra de macrodrenagem iniciada, mas não concluída na bacia do rio Paracuri, trouxeram consequências impactantes para a produção de cerâmica: poluição do igarapé Livramento; diminuição das jazidas de argila; e fechamento de olarias.

O projeto inicial da escola sofreu inúmeras mudanças ao longo dos anos, derivadas de mudanças de gestão municipal. No período de 2004 a 2012 a professora Therezinha Moraes Gueiros voltou ao cargo de Secretária Municipal de Educação, e em 2010 designou uma comissão (da qual fiz parte) para avaliar a escola.

Ao desvelar os problemas quotidianos dos processos de ensino e aprendizagem do Liceu, cuja proposta original estava fincada na cultura, no desenvolvimento sustentável e na visão sistêmica, a comissão observou que com o passar do tempo se enfatizou a hierarquização dos conteúdos escolares, especializaram-se e compartimentaram-se os saberes, modificando-se radicalmente o seu projeto político-pedagógico inicial, embora ainda existissem projetos interdisciplinares e oficinas de arte e cultura. A avaliação também revelou as modificações ocorridas na proposta do Núcleo de Artes Laís Aderne. (RELATÓRIO, 2010). Conforme Capra (2006, p. 260):

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização.

Considerando a proposta curricular como uma construção que deve ser elaborada coletivamente pelos diversos seguimentos escolares, no Projeto Político-Pedagógico do Liceu para os anos subsequentes foi essencial considerar: o diagnóstico das situações apresentadas; a elaboração de projetos prevendo a superação dos problemas; o diagnóstico das condições de funcionamento (infraestrutura física e recursos materiais) e a formação continuada dos docentes.

Todos esses aspectos deveriam ser trabalhados de forma sistêmica, de modo a qualificar os processos de ensino e aprendizagem; a fazer ressurgir uma produção cultural significativa; e a mobilizar os moradores locais a participarem efetivamente da busca de soluções para os problemas ambientais e sociais dessa microrregião da grande Belém.

PROCESSOS DE MUDANÇA PÓS-AVALIAÇÃO

Considerou-se então que para um adequado redirecionamento curricular e administrativo do Liceu, seria necessário rever o projeto político-pedagógico de forma participativa, com as diferentes vozes dos variados grupos que o constituem e assim foi elaborado um questionário para cada seguimento escolar e durante o ano de 2011 todos os atores sociais foram ouvidos no que diz respeito aos aspectos: pedagógicos, administrativos e de infraestrutura.

Contudo, as mudanças iniciaram ainda em 2011, a escola inseriu no programa de oficinas do seu currículo diversificado, uma oficina de Educação Patrimonial com o objetivo de promover ações integradas voltadas ao conhecimento sobre o patrimônio cultural, de modo a ampliar o entendimento e a vivência com os vários aspectos que o constituem e suas relações com a cidadania, a identidade cultural, a memória e o contexto social.

Nesse mesmo ano, a galeria de arte, a reserva técnica, a videoteca e a sala de música foram revitalizadas. Enquanto isso acontecia, retomando os três eixos propostos para a escola de ensino, pesquisa e extensão, formou-se um grupo de pesquisa. Professores de história e educação patrimonial realizaram uma pesquisa durante seis meses, valendo-se dos métodos de história oral e estudo de caso, sobre a produção de cerâmica local.

Com a participação dos alunos do 2º ano do Ciclo de Formação IV, (antiga 8ª série), e sob a minha orientação, foram selecionados dez profissionais que trabalharam ou ainda trabalham na cadeia produtiva desse artesanato: três mulheres e sete homens, nove artesãos e um barrista (profissional que retira, limpa e prepara o barro para o artesão produzir a cerâmica). Ao final da pesquisa projetou-se a exposição “Mestres da Cerâmica de Icoaraci”, sob a curadoria do artista e professor Emanuel Franco.



IMAGEM 1: Mães e alunos em visita à exposição “Mestres da Cerâmica de Icoaraci” na Galeria de Arte do Liceu. Acervo: Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso.

Após diagnóstico sistematizado para compreender os interesses e as expectativas sociais, aliados às evidências de demandas no interior da escola, o ano de 2012 iniciou

colocando-se em prática o novo projeto político-pedagógico. Na jornada pedagógica realizada em janeiro, os professores escolheram para o ano letivo o tema gerador: “Liceu Escola: caminhando e interagindo com a cidade de Belém”; e elaboraram os planos de ensino e os projetos interdisciplinares, levando em consideração o tema definido conjuntamente.

Nesse ano, baseada na proposta filosófica e metodológica de 1996, porém, numa perspectiva contemporânea ao século XXI, o Liceu retomou também “[...] o programa de trabalho de oito semanas consecutivas dedicadas ao ensino e a pesquisa e a nona, como culminância e ruptura, dedicada à extensão, onde os saberes e fazeres serão os agentes da relação escola-comunidade”. (SEMEC, 1995, p. 13).

Nessa perspectiva criou-se o projeto “Sextas de Café com Memória” com o objetivo de promover e fortalecer o diálogo entre as comunidades escolar e extraescolar, por meio de palestras, exposições de arte, arrastão cultural, festival do açaí, apresentações culturais, saraus, resultados parciais de projetos interdisciplinares, de pesquisas e de outras atividades afins para ocorrerem em uma sexta-feira duas vezes por semestre.

Baseia-se o projeto no entendimento de que a educação por si só constitui-se um processo cultural e deve ser compreendida no contexto social em que se realiza. Assim, a concepção de cultura que fundamenta o projeto “Sextas de Café com Memória” diz respeito ao conjunto de sentidos e significados que o ser humano projeta no mundo e nas suas relações sociais. Esses sentidos e significados são compreendidos como transitórios e multiformes, pois participam da dinâmica da vida contemporânea, respeitando a diversidade cultural e os seus processos de hibridiz.

O patrimônio cultural compõe-se, portanto, de uma variedade de manifestações, materiais e imateriais, consagradas e não consagradas, que são fontes de conhecimento sobre e para o ser humano, portanto, diz respeito a tudo o que a humanidade cria e constrói e às formas como se relaciona com o mundo que a rodeia.

O trabalho educacional centrado no patrimônio cultural, de acordo com Horta; Grunberg; Monteiro (1999) é um processo permanente e sistemático e envolve procedimentos interdisciplinares em torno dos objetos culturais, que são fontes primárias de conhecimento e transformação individual e coletiva.

Deste modo, cabe salientar os processos interdisciplinares que vêm ocorrendo na escola, entre os professores das disciplinas (dentre elas a disciplina Arte) e das oficinas das diversas linguagens artísticas e culturais (dentre elas a oficina de Educação Patrimonial), entendendo-se interdisciplinaridade como um princípio mediador entre diversas áreas de

conhecimento, como “[...] elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade”. (ETGES, *apud* JANTISCH; BIANCHETTI, 1995, p. 14).

Acreditando que os métodos em educação não podem ser utilizados como receitas, uma vez que lida com o ser humano, agindo em sua realidade concreta, e os seres humanos diferem culturalmente uns dos outros, optou-se, por um processo de educação patrimonial contextualizado por meio da articulação ética-política (GUATTARI, 1990) entre os registros ecológicos do meio-ambiente (local e global), das relações sociais construídas com esse meio-ambiente e da subjetividade cultural. Nessa concepção, o trabalho com o patrimônio se propõe como um espaço de construção do acesso à cultura e ao conhecimento, colocando em evidência os diferentes olhares, fazeres, saberes e formas de representação.

MOVÊNCIAS: PONTES ARTÍSTICAS E CULTURAIS URDIDAS EM MEDIAÇÕES

Na jornada pedagógica de 2013, propus que o Arrastão Cultural se realizasse em forma de escola de samba, organizando-se em alas e alegorias, e trazendo como enredo o tema gerador escolhido para esse ano letivo: “Liceu Escola mergulhando na diversidade sociocultural e geográfica de Belém”, fundamentado nos projetos interdisciplinares e planos de ensino de todos os professores e turmas da escola, sem perder de vista a filosofia e missão, constantes no seu Projeto Político Pedagógico.

Inspirei-me no poeta e museólogo Mário Chagas (2002, p. 15), especialmente no seu artigo “A Escola de Samba como Lição de Processo Museal”, no qual “[...] aponta componentes vitais análogos no universo dos museus e na escola de samba: o lugar social, a comunidade local e o patrimônio cultural”.

A meu ver esses componentes também são análogos no universo educacional. Parodiando Mário Chagas (2002), a escola é lugar social, onde se realizam aulas, jogos, e muitas outras atividades socioculturais. Um território que se desterritorializa quando esta se projeta para além dos seus muros e sai pelas ruas durante o Arrastão Cultural, ou quando leva seu acervo para expor em outras galerias de arte e espaços culturais, e também, quando traz o público para a sua galeria de arte, e para outras atividades que realiza, nas quais torna possível uma estreita relação entre as comunidades escolar e extraescolar, para além das reuniões e conselhos de pais.

A comunidade, portanto, não é apenas mera usuária da escola porque tem seus filhos estudando ali, mas, partilha do seu cotidiano, participa efetivamente de suas ações, como, por exemplo, das oficinas de férias, rodas de conversas, saraus, jogos, e muito mais. Os constantes

roubos da grade que circunda a escola, cujo ferro era subtraído para ser revendido, e o vandalismo nos fins de semana estão deixando de acontecer à medida que a comunidade vai compreendendo que faz parte da escola.

O patrimônio cultural da escola é formado pelas pessoas, seus espaços, seu mobiliário, os conhecimentos ali construídos e suas manifestações. É material e imaterial, é móvel e imóvel. Então, me pareceu que juntar patrimônio, comunidade e território no Arrastão Cultural no formato de escola de samba seria uma forma de promover a mediação entre os conhecimentos produzidos no Liceu e a comunidade, e vice-versa. A primeira atitude foi realizar reuniões com os professores, pais, alunos, produtores culturais locais e artistas.

Elegeram-se uma comissão organizadora para o evento, formada por professores e coordenadores. Formaram-se 14 alas e foram propostas 03 carroças alegóricas. Artistas, alunos graduandos de artes visuais e produtores culturais, escolas de samba, grupos folclóricos e parafolclóricos foram convidados a participar, para partilharem conosco seus conhecimentos. O sambista paraense Xaxá foi convidado a criar a música para a letra que eu escrevi para o samba-enredo, depois de estudar todos os projetos interdisciplinares, ler planos de ensino e acompanhar processos de execução desses projetos.



IMAGEM 2: Proposta de Carroça Alegórica criada pelo artista Emanuel Franco

O enredo foi elaborado articulando-se todos os projetos interdisciplinares. Cada ala foi formada pelo conjunto de turmas do mesmo ciclo de formação, e apresentou um projeto interdisciplinar que está acontecendo naquelas turmas. Procurei articular na letra do samba-enredo conteúdos sobre os cinco autores paraenses que estão sendo estudados este ano na

escola: Bruno de Menezes, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Ruy Paranatinga Barata e Waldemar Henrique, manifestações culturais e aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos de Icoaraci.

Propôs-se que adereços e alegorias seriam elaborados utilizando-se principalmente materiais descartáveis, como: cabos de vassoura, CDs, caixas de papelão, garrafas PET, dentre outros. Um atelier foi montado e cada professor levava sua turma para produzir seus adereços e figurinos numa data e horário previamente agendados, onde os professores de arte, artistas e produtores culturais convidados davam as instruções, um verdadeiro barracão de escola de samba. O samba-enredo (LIMA, 2013) cuja letra vê-se abaixo, era ouvido e aprendido, na entrada, no recreio e na saída dos alunos, em todos os turnos, e também na principal rádio local, a rádio Sorriso, além da própria rádio experimental da escola, que chamavam a comunidade a participar.

No chão de Icoaraci ergueu-se o Liceu
Imponente escola, templo do saber.
Hoje eu sei ler, eu já sei contar
Eneida, Bruno, Dalcídio e Waldemar.

Com a benção de Mãe Preta
Quero abrir minha aruanda
Revoando a passarada
Tem Tem-Tem da Dona Zula
Tem até Leão Dourado
Nos Cordões da Bicharada.

Nas águas do Paracuri
Eu vou remar, eu vou pescar,
Nas ruas do Paracuri
Eu vou dançar com o Vaiangá.
Esse rio é minha rua
Paranatinga já cantou
Com o seu Uirapuru
Waldemar me encantou

Dos campos de Cachoeira
Poesia de Dalcídio Jurandir
Curumim vai pelo mundo semear
Caroço de tucumã, poesia é chuva boa
Chuva boa de encantar.

Na feira da Oito de Maio eu vou comprar
Peixe, açaí, tapioca e tucupi.
Deus, do barro fez o homem
E o homem seu alguidar
Vila Sorriso, berço da cerâmica,
Meu São João vou festejar.

E assim, no ritmo do galope carnavalesco, criado pelos músicos Xaxá, Zezinho e Hugo do Rancho, nos meses de maio e junho, intensificaram-se as atividades e o cortejo começava a se desenhar. Ansiosos e entusiasmados, os alunos perguntavam como ia ser no dia, ensaiavam, cantavam, produziam.

E no dia 28 de junho à tarde, após a benfazeja chuva que banha a capital paraense diariamente, lá se foi o cortejo. Na comissão de frente alunos representando os autores paraenses: Ruy Paranatinga Barata cantava e Waldemar Henrique encantava, ecoando na voz do sambista Xaxá. Eneida de Moraes, Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir declaravam uma aruanda plena de liberdade para os conhecimentos em compartilhamento, enquanto Matintas Pereiras aladas em ritual declaravam a abertura, pedindo passagem para o cortejo.



IMAGEM 3: Arrastão Cultural 2013 – Liceu Escola de Samba Meu São João vou Festejar. FOTO: Felipe Silva.

O cortejo atraiu uma multidão, crescente a cada quadra por onde passava. Mãe Preta imponente ao lado de Iansã, cordões de bichos, boizinhos, cabeçudos, pierrôs, colombinas, miss caipira, miss morena cheirosa, miss simpatia, passistas, mestres-sala, porta-bandeiras, porta-estandartes de Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal, rainhas de bateria, ceramistas, baianas dançarinas de carimbó, capoeiristas e dançarinos de quadrilhas juninas.

Da feira da Oito de Maio saberes e sabores foram colhidos em toda a sua diversidade e materializados em ala cantante. Um caldeirão cultural que desembocou na escola, onde filas imensas se formaram para saborear o revigorante mingau de São João.

Após o Arrastão Cultural de 2013, uma exposição de fotografias e objetos simbólicos, denominada “Movências” foi montada na galeria do Liceu. As fotografias são do fotógrafo

Felipe Silva que acompanhou o cortejo, captando com seu olhar sensível: detalhes, delicadezas, sutilezas, semblantes, depois de ter passado o dia inteiro na escola colaborando com os preparativos finais. Os objetos presentes na exposição foram utilizados nas alegorias: boi-bumbá, peças em cerâmica, remos pintados (artefato em extinção), máscaras de cabeçudos (personagem dos bois de máscaras de São Caetano de Odivelas) e outros.

Os processos de mediação cultural que acontecem na galeria de arte e nos projetos da escola se realizam por meio de: observação, registro, exploração e apropriação do patrimônio cultural, de forma integrada com as ações de leitura, contextualização e produção de imagens, objetos culturais e de arte e são articuladas aos processos de interação e intervenção na realidade social e cultural dos atores sociais, permitindo a criação de um espaço aberto de percepção cultural, e no Arrastão Cultural não é diferente.

Compreendendo, como Freire (2001), que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e que a expressividade é uma necessidade essencial do ser humano, as ações utilizam métodos de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas (desenho, pintura, cerâmica, fotografia, dança, teatro, música), imbricadas na estética do cotidiano, articulando-os aos métodos de educação patrimonial. A estética do cotidiano possui profundas relações com a cultura, pois esta é produzida nas práticas cotidianas, nos símbolos e na interação entre os sujeitos.

Conforme Meira (1999, p. 130):

No retorno às coisas realizado pela estética fenomenológica, descobriu-se um novo mundo no cotidiano, percebeu-se que viver é distinguir, escolher, criar, intervir, com base numa estética que revela como os indivíduos corporificam seus sentimentos, seus saberes, o sentido ético e a consciência política que orienta sua vida. Através desta estética, há uma educação subjacente sobre o viver e conviver.

O Arrastão Cultural e a exposição Movências, desde suas concepções, processos de preparação e realização criaram um campo de diálogo estético intra e extra-escola. Muitos não concordaram de imediato com a ideia de escola de samba, e diziam que não se deveria misturar São João com carnaval. Quando o samba-enredo ficou pronto, uns, por questões religiosas, diziam não poder participar, houve até um professor evangélico que orientou seus alunos a não aprenderem a letra do samba, pelo fato desta se referir à mãe preta e usar o termo aruanda. Outros, ao se depararem com a exposição, questionaram a ausência de fotografia da sua ala. Dentre muitos outros aspectos que foram polemizados, discutidos, negociados, enfim, dialogados ao longo de quase três meses.

O mais importante é que se criou um espaço dialógico estético e de percepção cultural, capaz de desmanchar as barreiras do preconceito e das disputas de poder, de dar vazão à expressão e à representação, e colocar em debate as concepções de arte, hibridismo cultural, as religiões, a cultura local, a mídia, num interessante processo de amadurecimento coletivo.

Se o Arrastão Cultural e a exposição Movências pudessem caber em um conceito, talvez o mais acertado fosse o de patrimônio movente, no dizer de Zumthor (1997), pela capacidade de se transformar desde sua estrutura interna e ressignificar-se continuamente em seus processos de realização e mediação, mas, sobretudo, pela sua capacidade de mobilizar ao conhecimento e ao reconhecimento da própria cultura.

Apropriando-me do termo, sentimento de ligação, empregado por Maffesoli (1995), esse patrimônio movente tem um poder de *reliance*, a arte é a construtora de pontes, que se valendo de uma estética relacional (BOURRIAUD, 2009), estreita o espaço das relações.

REFERÊNCIAS

ADERNE, Laís (Org.). **Projeto Pedagógico**. Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Belém: SEMEC, 1996.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHAGAS, Mário. A Escola de Samba como Lição de Processo Museal. In: **Caderno Virtual de Turismo**. V. 2, N. 2, 2002. Disponível em: <<<http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php>>> Acesso em 20 Ago 2010.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Museu Imperial. 1999.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes. 1995.

LIMA, Janice. **Meu São João vou Festejar**. (Letra do Samba-Enredo do Arrastão Cultural). Belém, 2013.

_____. **Movências**. Belém, 2013. (Texto da exposição homônima de fotografias de Felipe Silva e objetos simbólicos).

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RELATÓRIO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS MESTRE RAIMUNDO CARDOSO. Belém: SEMEC, 2010.

SEMEC. **Projeto Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável no Município de Belém**. Belém, março de 1995.

ZUMTHOR, Paul. **Tradição e esquecimento**. São Paulo: Hucitec, 1997.

JANICE SHIRLEY SOUZA LIMA

Mestre em Educação Políticas Públicas (UFPA); Especialista em Inter-Relações Arte Escola (UFPA); Graduada em Física (UFC); Atriz formada pela Escola de Arte Dramática (UFC). Coordenadora, pesquisadora e professora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da Unama. Nomeada para o cargo de Diretora da Unidade de Educação para o Desenvolvimento Sustentável Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. CV: <http://lattes.cnpq.br/9710362875158495>

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO PARANÁ: DISSONÂNCIAS ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PROPOSTA DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Josie Agatha Parrilha da Silva - UEPG
Marcos Cesar Danhoni Neves – UTFPR-PG / UEM

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a relação existente entre a formação do professor de Artes Visuais e a proposta para o ensino de Arte no Estado do Paraná. Para pautar essa discussão serão apresentados alguns documentos federais relacionados à formação do professor de Artes Visuais, as propostas de alguns dos cursos de Licenciatura de Artes Visuais de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas do Estado do Paraná e as exigências para atuação dos professores de arte da Rede Pública Estadual. Entre os cursos de Artes Visuais selecionamos aqueles em que os autores atuam: Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual de Maringá. Tais discussões assinalam uma dissonância em relação à formação oferecida e a atuação exigida no Estado do Paraná para a área de Artes Visuais. Esses resultados apontam para a necessidade de uma atuação dos docentes mais efetiva sobre as políticas públicas adotadas, de modo a buscar maior consonância com a área de Artes Visuais.

Palavras-chave: Formação do professor; Artes Visuais; Ensino da arte; Políticas Públicas.

Abstract: This paper aims to present a discussion on the relationship between the formation of professor of Visual Arts and the proposal for the teaching of Art in the State of Parana. To conduct this discussion will be presented with the federal documents related to the training of teachers of Visual Arts, the proposals of some of Degree courses of Visual Arts of Higher Education Institutions by the Government of the State of Parana and the demands for action of teachers of art of state public network. Among the courses of Visual Arts we have selected those ones: State University of Ponta Grossa and State University of Maringa. Such discussions indicate a dissonance in relation to training offered and the actions required in the State of Paraná for the area of Visual Arts. These results point to the need for a more effective actuation of the teachers about the public policies adopted, in order to seek greater consonance with the area of Visual Arts.

Key Words: formation of theachers; Visual Arts; Arts Teaching; Public Policies.

Introdução

A discussão sobre a relação entre a formação do professor de Artes Visuais e sua área de atuação no Estado do Paraná foi gerada por dois importantes fatos vivenciados no ano de 2013. O primeiro refere-se à reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e, o segundo, relaciona-se a exigência dos conteúdos da área de arte no Concurso Público do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná¹ - Edital SEAP no. 017/2013. Os documentos e as discussões

¹ Concurso Público do Magistério do Estado do Paraná que esta sendo realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresenta 13.771 vagas para Professores nas disciplinas da matriz curricular e para Pedagogo. A avaliação foi organizada em duas etapas. Na primeira etapa, já realizada contou de questões objetivas sobre Conhecimento Comum (Informática, Atualidades e Estatuto da Criança e do Adolescente), Conhecimento Específico e Fundamentos da Educação e redação dissertativo-argumentativa. Na segunda etapa haverá provas didática, de títulos e exame médico. (PARANÁ,

realizadas pelo grupo de professores da UEPG demonstrou a convicção em uma formação específica da área de Artes Visuais e um distanciamento definitivo em propostas polivalentes. Pois, partimos do pressuposto que a Licenciatura em Artes Visuais é a formação profissional por excelência para o educador visual e lhe assegura legalmente o direito de ensinar nessa área específica da Arte na Educação Básica, bem como, em outros espaços educacionais. Por outro lado, as exigências do Concurso Público do Estado do Paraná, de 2013, apresentam uma proposta de polivalência ao solicitar professores das áreas de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro para uma mesma vaga de Arte e com conteúdos de todas essas áreas exigidos neste concurso. Essa dissonância gerou discussões sobre formação oferecida: específica na área de Artes Visuais e a atuação exigida no Estado do Paraná: polivalente. Ao analisar e discutir essas questões com professores de outras IES, em especial a Universidade Estadual de Maringá – UEM, surgiu à proposta de transcrever tais discussões, bem como, refletir sobre a necessidade de uma atuação dos docentes no que tange às políticas públicas que possam minimizar o impasse existente no Estado do Paraná.

Formação do Professor de Artes Visuais: documentos Federais e Propostas das Licenciaturas do Estado do Paraná

A legislação que pauta os currículos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais contemplam as comuns com as demais licenciaturas e as específicas da área. Entre as específicas destacamos: Parecer CNE/CES nº 280/2007 (BRASIL, 2007) e Resolução CNE/CES nº 1 (BRASIL, 2009). Entre a geral, mas que apresenta questões específicas para cada licenciatura, contemplamos os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. (BRASIL, 2010).

O parecer CNE/CES nº 280/2007 refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, ou seja, apenas o título já apresenta seu enfoque, qual seja, um curso específico para Artes Visuais. O que pode ser visualizado no trecho:

O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas - e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71. [...] o profissional das Artes Visuais trabalha com um modo de

percepção e conhecimento específico, qual seja, o visual, certamente em interação com outras formas de percepção e conhecimento, como o verbal e o sonoro. Essa especificidade, por si só, já esclarece a peculiaridade do campo de formação do egresso diante de outras linguagens artísticas. (BRASÍLIA, 2007, p. 03-04).

O documento critica o caráter polivalente que a área apresentava na década de 70 e que se manteve por décadas e apresenta claramente o caráter específico da área de Artes Visuais, ou seja, que trabalha com a visualidade, diferenciando-a assim, das demais linguagens: Dança, Teatro e Música.

A Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Mantém o que foi definido do parecer de 2007, contudo, é mais ampla, trata sobre o:

[...] projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho de curso, projeto de iniciação científica, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos relevantes. (BRASIL, 2009, p. 01).

Além de apresentar dados sobre o projeto pedagógico, ao tratar sobre o perfil do formando, o documento explica que o curso deverá proporcionar:

[...] capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais. (BRASIL, 2009, p. 01-02).

O documento reforça a importância do profissional atuar em sua área específica: Artes Visuais, desta forma, a formação e a futura atuação devem seguir uma mesma diretriz ligada a sua área específica.

Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, de 2010, apresenta 97 cursos ao todo. Separa em licenciatura e bacharelado esses cursos, como por exemplo, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Apresenta os subtítulos: perfil do egresso, temas abordados na formação; ambiente de atuação e infraestrutura recomendada. Para a Licenciatura em Artes Visuais, destacamos em seu perfil:

O Licenciado em Artes Visuais é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino das Artes Visuais. Sua atribuição central é

a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos das Artes Visuais, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento artístico em saber escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

O perfil e os temas apresentados são específicos na área de Artes Visuais, ou seja, enfocam um professor específico nessa área. O documento ressalta a importância de sólidos fundamentos na área, tendo em vista a formação do professor que fará a transposição do conhecimento artístico em saber escolar.

Observa-se que os documentos que tratam da formação do professor de Artes Visuais apresentam claramente uma proposta de formação específica na área, desvinculando-a das áreas de Arte. Nenhum dos documentos sugere uma formação polivalente. Essa ideia de polivalência vem da antiga formação do curso de Educação Artística, que era de apenas dois anos e propiciava a formação em todas as chamadas linguagens artísticas: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Formação esta oficializada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 5692, de 1971 – LDB no. 5692/71, que por não propiciar uma formação adequada aos professores, passou a ser criticada a partir da década de 1980 - em especial pelo grupo de Arte-educadores, do qual fazia parte Ana Mae Barbosa. O movimento criticava a forma adotada para o ensino da arte no país que, até a década de 1980, apresentava como fundamentação teórica e características três modelos: Tradicional, Escola Nova e Tecnicista. Além disso, delineava novas formas de se entender a arte, conhecido como arte-educação, bem como, apresentava sugestões que o ensino da arte deveria articular três campos conceituais²: “criação/ produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente”. (MARTINS *et al*, 1998, p. 13). Esse grupo contribuiu para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) incluísse a Arte como área de conhecimento, uma conquista importante para a área. A LDB 9394/96 apresentou, ainda, a obrigatoriedade do ensino da arte na Educação Básica. Ao lado desta conquista, o debate em relação à formação do professor de Arte, propiciou o entendimento da necessidade do oferecimento do ensino de arte não polivalente, a partir da formação de professores por área específica.

² A proposta é triangular porque enfatiza o processo do ensino-aprendizagem de Arte por meio de três ações mentais: criação (fazer), leitura da obra de arte e contextualização. E é triangular pelas referências utilizadas: as escolas de artes mexicanas, o *Critical Studies* (inglês) e o DBAE (norte-americano). A arte como área de conhecimento liga-se ao cognitivo, não enfatiza o ensinar e sim o aprender, desta forma, valoriza tanto o produto quanto o processo. (OSINSKI, 2001) (SILVA; ARAÚJO, 2012).

A partir da década de 1990 foram criados cursos específicos para cada uma das áreas de conhecimento para suplantar a formação polivalente oferecida anteriormente. Não podemos deixar de destacar a importância da Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB) nestas discussões, especialmente no que tange a posicionamento político, propostas de políticas públicas e de críticas sobre a qualificação da formação de professores de arte, a partir de seus Congressos Nacionais (CONFAEB). Os cursos de licenciatura em Artes Visuais das IES Públicas do Paraná seguem as Diretrizes Nacionais apresentadas nos documentos: uma formação específica em cada uma das áreas de Arte: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Entre estes cursos, destacaremos os da UEPG e da UEM.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG está passando por discussões no seu colegiado sobre a reformulação curricular. Mas, essa discussão visa melhorar o currículo antigo, tendo em vista: apresentar novas proposta de disciplinas, reforçar o referencial teórico, aproximar-se da realidade vivenciada - tudo isso a partir de uma discussão com seu atual corpo docente. Em relação ao currículo vigente, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, pelo seu projeto pedagógico de 2008, tem como objetivos proporcionar uma formação inicial ampla baseada nas competências visuais, pedagógicas e sociopolíticas que permitam a inserção dos acadêmicos num processo continuado de formação profissional. Propõe, ainda: a necessidade de instigar o pensamento reflexivo a partir de experiências vivenciadas e sua relação com as teorias propostas; possibilitar experiências que permitam a compreensão e o manejo dos materiais das Artes Visuais visando à análise e criação artística visual; possibilitar experiências que permitam a construção das habilidades/competências pedagógicas de educador nas Artes Visuais; instigar a formação de uma postura crítica em relação aos fatos político-sociais, buscando uma atuação transformadora da realidade. O curso enfatiza os aspectos didático-pedagógicos que fundamentam a docência na Educação Básica e contempla o conhecimento básico de materiais e técnicas necessárias à docência no ensino regular (UEPG, 2008).

A reformulação esta sendo realizada porque o projeto anterior (2008) foi realizado com o objetivo de atender a nova legislação, especialmente em relação às mudanças de carga-horária para as licenciaturas. Assim, não houve efetivamente a participação do corpo docente de professores efetivos na área, uma vez que era um curso novo a ainda possui um número adequado de professores efetivos, desta forma, a reformulação ficou sob-responsabilidade do

Departamento no qual o curso estava alocado. Contudo, mesmo neste currículo não havia disciplinas de outras áreas de Arte: Música, Dança e Teatro. O novo currículo, que hora está em discussão, mantém a especificidade da área e busca apresentar novas possibilidades para o profissional que atuará na área visual. Esta discussão vem sendo realizada pelo corpo docente que atualmente tem maior número de professores efetivos e conta com Colegiado e Departamento próprios.

O curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá iniciou-se em 2011. Ao apresentar o “perfil do profissional a ser formado”, o Projeto Pedagógico pautou-se nas Diretrizes da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC-SESu) e propõe:

1. os cursos de Artes Visuais devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais. 2. a formação desses profissionais deve ser voltada para o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual. (UEM, 2013, p. 05).

O perfil apresentado está de acordo com a proposta de um profissional voltado à sua área específica, qual seja, visual. Na sequência, apresenta uma ampla discussão sobre esse perfil, de forma a apresentar as novas possibilidades para atuação do egresso. Reporta-se ainda, ao que apresenta a LDB 9394/96 para o perfil do professor. E finaliza com este trecho:

Tanto as práticas de docência, de técnicas e de pesquisa estão contempladas no desenho do currículo, comungando de experiências análogas em diversas outras IES públicas brasileiras. Está pressuposto ainda, além da ação educativa em si, uma construção histórica e epistemológica do curso, necessária para a construção de um saber legítimo em Artes Visuais. (UEM, 2013, p. 5)

Ao apresentar as “competências e habilidades” o Projeto Pedagógico aponta como objetivo geral “formar o professor de Artes Visuais para atuar no Ensino Básico e no Ensino não formal”. (UEM, 2013, p. 07) Entre os objetivos específicos ressaltamos este: “Formar profissionais reflexivos e críticos que possam atuar no âmbito do ensino das artes visuais, fundamentado numa sólida formação reflexiva a respeito dos saberes específicos da Arte que perpassam as estruturas das teorias, bem como, a produção do campo artístico”. (UEM, 2013, p. 07) Tanto no objetivo geral, quanto no específico, fica claro a demarcação da área específica de Artes Visuais.

Os dois cursos: UEPG UEM apresentam a proposta de formar o professor de Artes Visuais em sua área específica, distanciando-os da antiga polivalência e preocupando-se em formar o profissional de acordo com as novas tendências artísticas, em especial, com ênfase na arte contemporânea e nas novas tecnologias. É importante retomar o conceito de Artes Visuais que está em constante construção, construção que perpassa pela leitura e compreensão crítica do seu objeto artístico nas suas dimensões plástica, estética e histórica. A arte que lida com a visão como o seu meio principal de apreciação, são chamadas de Artes Visuais, entre estas,

citamos: pintura, desenho, escultura, gravura, fotografia, vídeos e cinema, instalação, e a arte digital.

Exigências de atuação do professor da Rede Pública do Estado do Paraná

Ao analisar a proposta do Estado do Paraná sobre a proposta para atuação do professor de arte na Educação Básica, utilizaremos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte (DCE-Arte) e os dados do Concurso Público do Magistério do Estado do Paraná, de 2013.

As DCE-Arte apresentam inicialmente questões que abrangem todas as áreas de conhecimento, ressaltando: a apresentação, o referencial teórico e a avaliação, entre outros. Em seguida, aborda a área de Arte, apresentando seu histórico, sua fundamentação teórico-metodológica, bem como, a forma de abordar os conteúdos. É interessante a abordagem metodológica apresentada, voltada as diferentes áreas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. O item “sugestões de encaminhamento metodológico” apresenta uma abordagem específica para cada uma das áreas. E, como anexos, estão dispostos os conteúdos básicos da mesma forma. Na explicação sobre esses conteúdos básicos, ressaltamos essa passagem (PARANÁ, 2008, p. 88):

Os conteúdos básicos para a disciplina de Arte **estão organizados por área e de forma seriada**. Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança), **o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência a sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas. O fato da disciplina de Arte ser composta por áreas de formação implica uma compreensão da relação que existe entre os diversos campos do conhecimento.** [...]

Neste sentido, pode-se afirmar que **apesar da divisão do currículo em disciplinas e da existência de especializações no interior da disciplina de Arte, deve-se trabalhar na busca da totalidade do conhecimento**, pois a compreensão profunda da parte e sua relação com as outras partes e a totalidade é o que possibilita uma real apropriação do conhecimento pelo aluno.

A formação do professor dará sustentação para elaboração do plano de trabalho e para o desenvolvimento da prática docente, de modo a abordar outras áreas da disciplina de Arte, bem como outras disciplinas do currículo.

Este trecho do documento aponta que, apesar da disciplina organizar-se nas diferentes áreas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, o professor deve elaborar seu o planejamento a partir de sua área de formação, contudo, deverá abordar os conteúdos de outras áreas artísticas.

É interessante à proposta com a qual essa possibilidade é aberta: ficando a critério do professor: pesquisas, experiências e estudos para adquirir os conhecimentos das demais áreas

que não são de sua formação. Enfim, o documento propõe um professor autodidata, sugerindo que ele não precisa ter uma formação docente específica para atuar em determinada área de conhecimento. Insinua que o professor de arte poderá atuar em outras disciplinas do currículo. Quais seriam essas disciplinas? Matemática, Língua Português, Língua Estrangeira? Realmente é de se pensar.... Tal postura parece desprezar a necessidade de uma formação profissional para atuar na Educação Básica.

Esse posicionamento do governo do Estado do Paraná é comprovada por meio do Concurso Público para Professor da Educação Básica realizado em 2013 (Edital no. 017/2013), que está atualmente em andamento. Na área de Arte poderiam inscrever-se os licenciados nas quatro (4) áreas de Arte e, nos conteúdos propostos constavam os de todas as áreas. Desta forma, o profissional deveria se preparar para a prova escrita em todas as áreas de Arte, independente de qual fosse sua formação. Destacamos que essa área é a que mais necessita de professores, com número de vagas para 2028³ professores, ficando Sociologia com o segundo lugar, com 1669 vagas. Apenas para expressar o grande número necessário na área comparamos com os números da área que menos necessita de professores, Biologia, com 253 vagas.

Como abordamos dois cursos de Licenciatura em Artes Visuais apresentamos as vagas⁴ dos Núcleos de suas respectivas cidades: Núcleo Regional de Ponta Grossa - 187 vagas; Maringá - 94 vagas. Em contrapartida, a capital do Estado, Curitiba, tem apenas 34 vagas. O edital apresenta, ainda, vagas para Região Metropolitana Norte e Sul, com 172 e 174 (composta por pequenas cidades próximas a Curitiba). É visível a diferença entre as vagas das cidades do interior com a da capital, bem como, das pequenas cidades próximas a capital. A maior necessidade de profissionais no interior é evidente, fato que se deve aos cursos nessas regiões ser mais recente. O núcleo de Londrina, apesar de uma cidade do interior, apresenta 50 vagas, um número pequeno se comparado aos números de Ponta Grossa e Maringá que são cidades com menor número de habitantes. Provavelmente o fato se deve à Londrina possuir curso na área de Arte⁵ desde o ano de 1973.

³ Não incluímos nesses números as vagas para pessoas com deficiências e afrodescendentes, mas, ambos seguem a mesma linha: número maior de vagas para a área de Arte.

⁴ As vagas estão distribuídas desta forma: ampla concorrência, pessoa com deficiência e afrodescendentes. Apresentaremos o número da ampla concorrência, por serem os de maior número de vagas.

⁵ O curso de Artes Visuais foi criado com Habilitação em Artes Plásticas pela Resolução n.º 198, de 15.12.73. Foi alterada a denominação da habilitação através da Resolução CEPE n.º 30, de 09.03.05. (UEL. Curso de Artes Visuais. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/educacaoartistica/>>. Acesso em 20 de jun. de 2013).

O resultado da primeira etapa do concurso foi publicado. Para exemplificar a demanda necessária de professores de Arte, apresentaremos os números do Núcleo de Ponta Grossa, no qual foram aprovados menos de 160 candidatos. Supondo que todos esses 160 passem na segunda fase, não seria atendida a demanda de 187 vagas. E, alguns destes candidatos são alunos do 3º e 4º anos do curso da UEPG. Se forem chamados em 2014 alguns não poderão assumir, pois, ainda não concluíram o curso. Analisados os demais resultados no Estado, verificaremos fenômeno semelhante ao de Ponta Grossa: as vagas de arte não serão preenchidas completamente, mantendo a defasagem no número de professores que atuar na Educação Básica.

A área de arte não é a única com carência de docentes para atuarem na Educação Básica. O Governo Federal atento a essa realidade efetivou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR⁶. É um programa emergencial com colaboração da Capes, estados, municípios e IES. Tem como objetivo que oferecer “educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB [...]”. (BRASIL, 2013).

Em relação ao Concurso Público apresentar uma proposta de polivalência ao solicitar professores das áreas de Artes Visuais houve iniciativa por parte dos professores de protocolar um pedido de mudança no concurso. De acordo com o “Avaz. Org.” o documento angariou 500 assinaturas. Em síntese o grupo solicitava que a prova de arte fosse organizada nas quatro áreas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, sendo que o professor, no ato da inscrição, deveria optar pela área da qual era formado⁷. Apesar dessa importante mobilização

⁶ “Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.” (BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 13 de jun de 2013.).

⁷ O documento apresenta-se na página com essas informações: “**Alteração no Edital de Concurso 2013 para professor QPM em Arte no Estado do Paraná**. A Arte é dividida em quatro faculdades básicas: Artes Visuais; Dança; Música; Teatro. Um concurso não pode exigir que um candidato conheça e leccione as 4 modalidades... para fazer o edital e as provas, bastava que na opção de Artes o candidato se inscrevesse na área na qual ele é formado, necessitando consequentemente existir apenas 4 tipos de provas de artes no dia do concurso, conforme opção do candidato na hora da inscrição. Mais ou menos como acontece na opção de língua estrangeira em vestibulares ou na área de letras (inglês ou espanhol). O edital apresenta um texto que, para conhecer tudo, teríamos que ter 4 graduações, e claro, receber salário só de uma! Respeito à formação profissional dos professores e NÃO à polivalência na disciplina.” (AVAAZ. 2013).

a reivindicação não foi aceita e manteve-se o concurso no modelo polivalente. (AVAAZ, 2013).

Considerações Finais

A partir dos dados e discussões apresentados acima confirmamos a contradição existente no Estado do Paraná entre a formação do professor de Artes Visuais (específica) e sua atuação na Educação Básica: polivalente. Na busca da compreensão deste fenômeno, pontuamos essas questões:

- A área de Artes é um campo novo, desconhecido e carrega preconceitos: a área de Arte e, mais especificamente, de Artes Visuais é um campo relativamente novo se comparado às demais áreas de conhecimento. É comum nos depararmos com pessoas que não sabem do que se trata o curso e, muito menos, seu campo de atuação. Além disso, ocorre uma confusão da *arte* como área de conhecimento. Mesmo no início do século XXI a arte ainda é vista por alguns como um “dom”. Rosa (2005, p. 168) ao tratar sobre a formação de professores, aponta que a área carrega ainda, “preconceitos, surgidos da ideia de que para fazer arte é necessário ter dom, talento, predestinação, acarretando uma carga muito grande de projetos individualistas.”.

- Falta de envolvimento do professor de arte com políticas públicas: os professores de Artes Visuais do Estado do Paraná não estão envolvidos na política pública do Estado de forma efetiva, faltando mobilização e encontros específicos da área sobre políticas públicas.

- Os professores de Artes Visuais do Estado do Paraná não têm uma organização estadual aos moldes da FAEB: em 2010, no III Workshop Arte-Ciência realizado na UEM, com parceria da UEPG, houve um encontro com professores de arte. A iniciativa teve como objetivo iniciar uma organização dos professores de arte do estado do Paraná. Ocorreram reuniões posteriores em Ponta Grossa e em Curitiba, contudo, não foi efetivada sua criação.

- Número insuficiente de professores de arte: no Estado do Paraná o número de professores ainda não atende a demanda necessária na Educação Básica. Ao verificar *in loco* quais são os professores que atuam na Educação Básica (rede pública estadual) depara-se com um grande número de professores sem formação específica na área de arte, que são de outras áreas, mas ministram algumas aulas de arte, outra parcela são professores formados no antigo modelo de Educação Artística, (formação polivalente) e uma parcela, em alguns casos, menor de professores formados nas áreas de Arte de formação específica: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Entre estas áreas a grande maioria dos professores tem formação na área de Artes Visuais, seguida da Música. Em encontros com professores que atuam na rede pública

estadual, como, por exemplo, nos cursos do Plano de Desenvolvimento Educacional⁸ (PDE) - Núcleo de Maringá, alguns professores relataram que são os únicos a atuarem na sua cidade ou em mais de uma cidade. Isso torna os professores isolados de discussões mais amplas e sem apoio em sua atuação.

Diante do que foi apresentado reforçamos o impasse que envolve o Estado do Paraná: de um lado a Legislação Estadual e uma maioria de professores ligados a polivalência e, de outro, os novos profissionais formados em apenas uma das áreas da Arte, sugere-se que os professores busquem caminhos para minimizar este impasse. Propõe-se inicialmente, amplas discussões com os professores de arte da Rede Pública: Educação Básica e Ensino Superior, bem como, das instituições particulares de ensino. Essa discussão poderia tornar possível a criação de uma organização de professores aos moldes da FAEB. Essa organização deveria, a partir das conclusões dos debates, elaborar documentos com esses resultados, especialmente com propostas efetivas para que o ensino da arte efetivamente se afastasse de seu caráter polivalente. O passo seguinte seria propor discussões entre os representantes dessa organização com os profissionais que trabalham com o ensino da arte no Estado do Paraná, bem como, com os legisladores, de forma a apresentar as conclusões e repensar novos caminhos para o ensino da arte no Estado do Paraná.

De forma distinta daquelas das demais áreas de conhecimento já estabelecidas e com *locus* definido em projetos e programas escolares, a Arte necessita, e com urgência, afirmar-se como área de conhecimento, bem como, precisa definir seu espaço na Educação Básica. Porém, este espaço não pode distanciar-se da formação dos professores que nela atuam. É necessário aproximar de forma efetiva o Ensino Superior da Educação Básica, seguindo uma tendência de políticas públicas premidas pela necessidade cada vez mais premente de uma formação marcada pela transversalidade e pelo diálogo permanente entre os diferentes níveis de ensino.

⁸ O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE “é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei complementar no 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no Plano de carreira do magistério estadual, Lei Complementar no. 103, de 15 de março de 2004.” (PARANÁ. **Secretaria da Educação**. Programa de Desenvolvimento Educacional. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso e, 13 de jun 2013.)

Referências:

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **O ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

AVAAZ. **Petições da comunidade. Alteração no Edital de Concurso 2013 para professor QPM em Arte no Estado do Paraná**. Disponível em: <http://www.avaaz.org/po/petition/Alteracao_no_Edital_de_Concurso_2013_para_professor_QPM_em_Arte_no_Estado_do_Parana/?launch>. Acesso em: 10 de jun. de 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 13 de jun de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº: 280/2007**. Brasília: MEC. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. **Resolução CNE/CES no. 1** de 16/01/2009. Brasília: MEC, 2009.

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

LAMPERT, Jociel. Estágio supervisionado: andarilhando no caminho das Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDES, Fernando. **A formação do professor e o Ensino das Artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

OSINSKI, D. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado do Governo. **Editais no. 017/2013**. Disponível em: <<http://www.dioe.pr.gov.br/>> Acesso em 10 de jun. de 2013.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, C. M. **A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. 31 reunião anual. 2008. Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2011.

UEL. Curso de Artes Visuais. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/educacaoartistica/>>. Acesso em 20 de jun. de 2013

UEM. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais. 2011. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/html/pen/graduacao/cursos/arv.pdf>>. Acesso em 13 de jun. de 2013.

UEPG. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Artes Visuais**. 2008.

Profa. Dra Josie Agatha Parrilha da Silva

Doutora em Educação para Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Especialização em Educação Pública - UEM (2003). Licenciatura em Pedagogia - UEM. Licenciatura em Artes Visuais - CESUMAR. Professora do Departamento de Artes, da UEPG. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Arte e Ciência, com ênfase na relação entre a Arte e a Ciência.

<http://lattes.cnpq.br/7528954595127003>

Prof. Dr. Marcos Cesar Danhoni Neves

Professor Titular do Dep. de Física da UEM. Graduado em Física pela Universidade Estadual de Maringá (1983), Mestre em Física pela Universidade Estadual de Campinas (1986) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991). Prêmio Paranaense de Ciência e Tecnologia - Categoria CIÊNCIAS HUMANAS-SETI. Participou do projeto e atua como professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEM (Arte e Ciência: Diálogos Interdisciplinares I e II).

<http://lattes.cnpq.br/6514146095003486>

¹POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS EDUCATIVAS TRABALHADAS NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS DEFICIENTES DA CIDADE DE ALTINHO/PE

Édila Jacqueline do Ó da Silva-UFPE-CAA

Juliana Soares dos Santos-UFPE-CAA

Maria Letícia da Silva-UFPE-CAA

RESUMO: Neste trabalho discutimos questões relativas à pessoa com deficiência, e a inclusão social e educativa das mesmas em nossa sociedade através da observação do trabalho de uma associação de apoio aos deficientes, onde estas pessoas por meio do artesanato, em especial da tapeçaria, desenvolvem suas habilidades e sua interação com o mundo de forma significativa tanto para ela própria, como para a sociedade à sua volta, mostrando que deficiência não é sinônimo de incapacidade, mas sim uma maneira diferente se fazer e de ser.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência, Educação, Inclusão.

ABSTRACT: *We discuss issues related to the disabled person, and the educational and social inclusion of those in our society by observing the work of a support association for the disabled, where these people through crafts, especially needlepoint, develop their skills and their interaction with the world to a significant extent, and primarily to itself and to society around them, showing that disability is not synonymous with disability, but rather a different way of being and doing.*

Keywords: *People with disabilities, Education, Inclusion.*

Introdução

Este artigo aborda a questão da inclusão social, que é um assunto bastante pertinente em nossa sociedade, na qual ainda há muita discriminação, preconceito e principalmente exclusão, e até mesmo abandono de pessoas com necessidades especiais. Hoje em dia, em nossa sociedade, é tudo padronizado como se fôssemos todos iguais, de modo que a inclusão dos portadores de necessidades especiais não é fácil, e ainda é pouco presente, mas é um direito de todos enquanto seres humanos, como afirma Lima (2008, p.55): “Consideramos pessoas humanas as pessoas que, sem exceção, são sujeitos desses direitos, isto é, são sujeitos agentes desses direitos; são sujeitos éticos e com toda sorte de diferenças, pois são todos iguais na condição de pessoas humanas”.

¹ Trabalho realizado no âmbito da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 3 do 4º período de Pedagogia (UFPE-CAA) orientado pela Professora Doutora Allene Lage.

O interesse se justifica pela necessidade de compreender como organizações de apoio a deficientes, estão contribuindo para a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência em nossa região. Desse modo, nos questionamos sobre quais possibilidades metodológicas educativas são trabalhadas nas associações de apoio aos deficientes de nossa região. Como objetivo geral este exercício de pesquisa buscou perceber quais possibilidades metodológicas educativas são trabalhadas nas associações de apoio aos deficientes de nossa região; e como objetivos específicos, descrever as condições educativas que as pessoas com deficiência encontram na sociedade e caracterizar as práticas educativas desenvolvidas por organizações que trabalham com pessoas com deficiência.

Este trabalho traz uma fundamentação teórica que nos leva a refletir sobre a pessoa com deficiência na nossa sociedade, as dificuldades encontradas pelos deficientes na sociedade e também sobre a educação inclusiva por meio da arte.

Educação Inclusiva

Vivemos em uma sociedade onde a educação é um elemento essencial para o desenvolvimento e a interação entre os diversos seres. Desenvolver práticas educativas que possibilitam o aperfeiçoamento de habilidades e incentive as pessoas com necessidade especiais a interagir com o meio em que vivem, por meio das práticas educativas e artísticas, deve ser uma tarefa de todos os espaços educativos, inclusive daqueles que acolhem pessoas com necessidades especiais.

A participação de pessoas com deficiência em práticas educativas contribui para o seu desenvolvimento, mas para que haja esse desenvolvimento é importante que educadores e educandos entrem em interação, e que o educador conheça o deficiente, suas limitações e habilidades para que juntos desempenhem um trabalho de crescimento.

Também entendemos o papel da arte na educação e inclusão como algo de grande importância, que favorece a interação, o desenvolvimento social, tanto individual quanto coletivo, através de um contexto real e próximo da vida das pessoas, inclusive das pessoas com deficiência, como nos diz Barbosa (2009), “A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo” (p. 13), e ainda, segundo Read (2001) “a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença

e Roma. A arte, seja lá com a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos” (p. 16).

As práticas educativas também poderiam permitir que os deficientes ingressassem no mercado de trabalho, mas “[...] apesar do amparo legal, os portadores de deficiência estão em desvantagem no mercado de trabalho porque poucos têm instrução e/ou qualificação” (MACIEL, 2000). Podemos perceber, como Maciel ressalta, que são poucos os deficientes qualificados, e isso se deve muitas vezes à falta de oportunidade e também a forma com os deficientes são tratados nos diversos espaços educativos, vistos como limitados e incapazes de realizar determinadas tarefas. Como afirma Omote (2007): “a frase ‘Fulano é deficiente’ está incompleta. Deveria ser ‘Fulano é deficiente perante esta ou aquela audiência’ Mais completo seria ‘Fulano é deficiente perante esta ou aquela audiência em tal ou qual circunstância’.” (p.292). Assim partimos da mesma ideia de Omote, tendo em vista que somos seres imperfeitos, e que todos nós teremos nossas limitações em relação a algo, dessa forma acontece também assim com as pessoas com deficiência, que tem suas limitações em relação a alguma coisa, o que não quer dizer que elas são pessoas incapazes e/ou impossibilitadas. A inclusão social é um direito e não um favor da sociedade, lutarmos por ela é um grande desafio que se faz eficaz quando acreditamos que todos somos seres humanos, cada um com seu jeito e com suas especificidades, e que devemos ter esses direitos garantidos e assegurados. Maciel (2000) afirma que:

“A inclusão social é, na verdade, uma medida de ordem econômica, uma vez que o portador de deficiência e outras minorias tornam-se cidadãos produtivos, participantes, conscientes de seus direitos e deveres, diminuindo, assim, os custos sociais. Dessa forma, lutar a favor da inclusão social deve ser responsabilidade de cada um e de todos coletivamente.” (p. 56).

Assim concordamos com o autor na medida em que ele fala sobre a responsabilidade de todos lutarmos pela inclusão social, pois esse é um dever de toda a sociedade, a sociedade em si, deve ser inclusiva e não exclusiva, pois todos nós seres humanos temos o direito de sermos cidadãos visíveis perante a sociedade, e a arte como uma forma de integração pode ser uma grande aliada para uma educação inclusiva, na qual mesmo o artesanato como forma simples de trabalhar a arte traz bastante significado e importância na vida das pessoas, sem deixar a desejar para as artes clássicas.

Dificuldades encontradas pelos deficientes na sociedade

A questão das pessoas com deficiência e das dificuldades encontradas por elas em nossa sociedade nos bate à porta todos os dias, porém, infelizmente este tema não é discutido e questionado como deveria. Segundo o Censo 2010 do IBGE, 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. A maior parte delas vive em áreas urbanas - 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais. E mostra ainda que são muitas as desigualdades em relação aos sem deficiência. A deficiência visual foi a mais apontada, atinge 18,8% da população. Em seguida vêm as deficiências motoras (7%), auditivas (5,1%) e mentais ou intelectuais (1,4%). Dessa forma, entendemos que a situação das pessoas com deficiência, da exclusão e discriminação dessas pessoas não é uma questão tão atual em nossa sociedade, já vem de muitos e muitos anos atrás, e assim fica mais difícil ainda compreendermos por que ainda há tantos problemas e poucas soluções para esta questão. Por outro lado também não podemos negar que ocorrem grandes avanços como nos trazem França, Pagluica e Baptista (2007) quando nos dizem que no Brasil:

Graças aos movimentos sociais e a proteção legal da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, essas pessoas conquistaram a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD) inserida no Decreto nº 3.298/99, sancionado em 20 de dezembro de 1999(1). Esse postulado legal contém um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar a esses sujeitos o pleno exercício dos direitos no campo da saúde, educação, habilitação e reabilitação, trabalho, cultura, turismo e lazer. (p.113).

Assim, também podemos dizer que mesmo com avanços e leis que garantam os direitos de pessoas com deficiência, estas não abrangem a todos nem a todas as reais necessidades destas pessoas. Dessa forma, também concordamos com Maciel (2000), quando nos lembra que:

No plano de governo, o que se vê são programas, propostas, projetos, leis e decretos com lindas e sonoras siglas, que ficam, na maioria das vezes, só no papel.[...] Muitas vezes acontecem ações paralelas entre o governo e a iniciativa privada, que ficam desintegradas, superpostas, sem consistência e dirigidas a pequenos grupos, gastando verbas sem mudar o quadro de exclusão existente.(p.53).

Dessa maneira vemos que, infelizmente, estas ações, por melhores que sejam as intenções, não atingem a base, não alcançam o essencial do problema; pelo contrário ficam apenas na superfície, não atingindo o cerne da questão. Entendemos que mesmo que não seja o suficiente, muito já foi feito, mas ainda há muito a se discutir e principalmente muito a se fazer para mudarmos a realidade que temos hoje em nossa sociedade em relação às pessoas com deficiência.

Metodologia

Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio da qual se buscou um maior envolvimento com a realidade foi alvo e de nosso estudo, pois para Minayo (2008) a abordagem qualitativa “responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, [...] dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2008, p. 21). A pesquisa foi do tipo exploratório e explicativo. Exploratório, que segundo Gil (2002) “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” (p. 41). Desse modo, tivemos a preocupação de explorar e descobrir as possibilidades de estudo das práticas educativas e inclusivas relacionadas a pessoas com deficiência dentro das AADA.

A pesquisa também foi de caráter explicativo, pois, como afirma Gil (2002), este “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.” (p.42), pois pretendíamos entender a razão dos fatos e responder às nossas inquietações. Baseamo-nos no método do caso alargado, pois, conforme definição de Santos (1983): “O método de caso alargado privilegia o uso de técnicas de observação participante, observação sistemática, entrevistas não estruturadas, entrevistas em profundidade e análises documentais” (p.12). A nossa pesquisa está delimitada ao estudo do trabalho da Associação de Apoio aos Deficientes de Altinho - AADA, fundada em 2005 pela iniciativa da senhora Marleide Maria da Silva, com o intuito de ajudar as pessoas com deficiência, inclusive seus próprios filhos, que também são portadores de deficiência. A mesma está localizada Rua Barão de Contendas, nº 135, Centro, Altinho-PE. Utilizaremos como procedimento de análise a Análise de Conteúdo, que para Franco (2008):

É um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. [...] A análise de conteúdo observa o sentido por trás da mensagem, requer que as

descobertas tenham relevância teórica, e implica comparações contextuais. (p.23, 20).

Dessa forma, em nosso exercício de pesquisa, a análise dos dados coletados no campo, e durante a observação participante, foi realizada de acordo com as categorias explicativas decodificadas a partir dos temas transcritos.

Para a análise dos dados utilizamos as seguintes categorias: dificuldades encontradas pelos deficientes na sociedade e a educação inclusiva por meio da arte/artesanato.

Análise dos dados

Em relação às “Dificuldades encontradas pelos deficientes na sociedade”, infelizmente, mesmo na sociedade atual e tecnologicamente tão evoluída como a nossa, as pessoas com deficiência ainda sofrem muito preconceito, discriminação e encontram diversas dificuldades impostas pela própria sociedade, que mesmo com discursos tão inclusivos destituem essas pessoas de seus direitos e espaços de participação que todos nós, enquanto seres humanos, necessitamos para a vida em sociedade. Como nos relata Silva (2006):

A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção”. (p. 427).

E diante disto, podemos perceber que o problema da exclusão enfrentado pelas pessoas com deficiências, muitas vezes, começa desde cedo dentro da própria família, que até por não entender sobre o assunto ou querer proteger demais não deixa que eles tenham essa liberdade em participar da vida social como um todo.

Outra dificuldade encontrada pelas pessoas com deficiência em nossa sociedade é em relação ao mundo do trabalho, que muitas vezes está de portas fechadas para essas pessoas e mesmo quando estas portas se abrem, a desigualdade e o preconceito continuam presentes como nos falam França, Pagliuca e Baptista (2007):

O mercado de trabalho empresarial absorve, seletivamente, a mão-de-obra dos portadores de deficiência física, em detrimento dos demais tipos de portadores, oferecendo baixa remuneração salarial e restrição a alguns direitos trabalhistas, o que faz da vida dessas pessoas uma luta constante pelas condições materiais de sobrevivência [...] Assim apesar do amparo legal, os portadores de deficiência estão em desvantagem no mercado de trabalho porque poucos têm instrução e/ou qualificação. E aqueles que estão empregados

recebem R\$ 100,00 a menos que os demais trabalhadores, mesmo desenvolvendo jornada semelhante. (p.115).

Podemos perceber um exemplo dessa dificuldade encontrada pelas pessoas com deficiência em entrar no mercado de trabalho, em uma situação abordada pela Sra Marleide:

(...) um rapaz que tem deficiência auditiva tirou a carteira de motorista, mas está encontrando dificuldades para se incluir no mercado de trabalho, ele não está conseguindo arrumar emprego de motorista em razão de sua deficiência, e uma alegação para essa dificuldade era que se considerava perigoso ele está no trânsito e não escutar a buzina de um carro poderia ocasionar acidentes [...] é preciso enxergar essas limitações, pois tem certas funções do corpo que é necessário para algumas atividades. E conhecer essas limitações vão fazer com que encontremos meios para amenizar essas dificuldades. (Marleide, Presidente, Diário de campo: 22/03/2013).

E, assim, podemos ver que as condições encontradas por pessoas com deficiência na maioria das vezes são de serem considerados como incapazes, coitadinhos, “ineficientes”. Porém, pelos vários exemplos que temos pelo mundo, de pessoas com deficiência que superam seus limites e quebram todas as barreiras a ele impostas e também através da experiência que tivemos do convívio da AADA, podemos perceber que realmente estas pessoas com deficiência são exemplos de superação de limites para todos nós.

No que tange à “Educação Inclusiva por meio da Arte/Artesanato”, hoje sabemos que Educação Inclusiva é um direito garantido a todos por lei; e como nos traz Silva (2009):

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. (p.148).

Porém mesmo assim, muitas pessoas com deficiência ainda não tem acesso a esse direito fundamental da educação formal, e aí, surgem às associações como a AADA, que de forma diferente, prazerosa e significativa ensinam conhecimentos diversos para as pessoas com deficiência através da arte e da cultura, desde cursos de culinária até tapeçaria onde como nos diz a presidente. Também podemos perceber as contribuições das práticas educativas realizadas pela AADA na fala de um dos participantes do curso de tapeçaria quando este nos diz que através das atividades na AADA “eu estou aprendendo coisas diferentes e fazendo novas amizades”.

(Aluno 2, Diário de Campo²: 02/04/2013). E também percebemos este fato na fala do Aluno 1,

quando nos fala que: “aprendi fazer trabalhos artesanais através da AADA. Hoje fabrico e vendo produtos que aperfeiçoei, e estou concluindo meu Ensino Médio com incentivo da associação”. (Aluno 1, Diário de campo: 02/04/2013). Vemos ainda que participar das atividades oferecidas pela AADA é importante para as pessoas com deficiência, pois estarão ocupando sua mente e conseqüentemente desenvolvendo suas competências e habilidades que irão ajudar tanto para sua formação intelectual, quanto para sua socialização e para toda sua vida como um todo. Como comenta a Sra Marleide no seguinte trecho de sua fala:

Sem ter uma atividade os deficientes ficam com suas mentes ociosas, onde eles poderiam está em atividade e em contato com os professores, as pessoas voluntárias, os próprios alunos, ou seja, está interagindo com outras pessoas, assim estaria também desenvolvendo suas habilidades”.(Marleide, Presidente, Diário de campo: 05/03/2013).

Sendo assim, vemos que estas atividades realizadas pela AADA contribuem de forma significativa para a inclusão e desenvolvimento das pessoas com deficiência em nossa cidade; nas quais, através da arte e da valorização desta forma de arte e cultura que é o artesanato, que está tão presente em nossas vidas, estas pessoas interagem com os outros e com o mundo, aprendem e desenvolvem suas habilidades e criatividade e, sendo assim, concordamos com Azevedo (2009) quando nos traz que:

A arte é uma das formas de produção cultural, assim como a Ciência e a Filosofia, que deve ser estudada na contemporaneidade, situada em seu contexto histórico, social, político e cultural, considerando os saberes instituídos e os saberes instituintes.(p. 336).

Ainda concordamos com Barbosa (2009) quando esta nos traz que:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. [...] Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (p. 21).

² Durante o trabalho de coleta de dados foi construído um Diário de Campo onde foram registradas as falas e observações do trabalho de campo.

Partindo para as conclusões e retomando ao nosso questionamento inicial, sobre: quais possibilidades metodológicas educativas são trabalhadas nas associações de apoio aos deficientes de nossa região? Observamos que as práticas educativas oferecidas em nosso município através da Associação de Apoio aos Deficientes de Altinho – AADA, que estão voltadas para pessoas com deficiência, e envolvem a arte por meio do artesanato, atendem não só a este público mas a população como um todo. Entre as atividades que a associação está e ira oferecer, estão relacionadas ao mercado de trabalho, dando-se o fato de que os cursos lá ofertados aos participantes podem ter uma outra forma de renda, e aprendizado para a vida, além de possibilitar a interação, participação, envolvimento e inclusão entre os alunos, a professora e a comunidade. Percebemos também que mesmo com tantos avanços na sociedade, as pessoas com deficiência, ainda sofrem muito preconceito e discriminação, e um dos desses exemplos é o mercado de trabalho que muitas vezes não acolhe estas pessoas, e quando os acolhe ainda assim os coloca com menores salários e menos direitos, diminuindo a sua capacidade de ser, enquanto pessoa, enquanto um ser humano completo. Por fim, podemos dizer que as possibilidades metodológicas educativas, que trazem a inclusão por meio da arte do artesanato, oferecidas pela AADA, enquanto uma organização de apoio ao deficiente, proporcionam para as pessoas com deficiência de nossa cidade uma forma de inclusão e participação, onde estas pessoas têm oportunidades e espaços de aprendizagens que irão levar por toda vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano.** In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão (Org). *Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão (Org). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: UNESP, 2009.

FRANÇA, Inacia Sátiro Xavier de; PAGLIUCA, Lorita Marlina Freitag; BAPTISTA, Rosilene Santos. **Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites.** Acta Paul Enferm, 2007, p.112-116.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo** – Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE, Censo Demográfico 2010.

LIMA, Francisco José. **Ética e inclusão: o status da diferença. In Inclusão: compartilhando saberes** / Lúcia de Araújo Ramos Martins – [et. al.] organizadores. – 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo em perspectiva, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petropolis: Vozes, 2002.

OMOTE, Sadão. **Estigma no tempo da inclusão**. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez, 2004, V.10, N.3, p.287-308.

SILVA, Maria Luciene da. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, Set.-Dez. 2006.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas**. Revista Lusófona da Educação, 2009, 135-153.

Mini-currículos

Édila Jacqueline do Ó da Silva tem o Ensino Médio e o curso de Normal Médio completo, e atualmente é estudante do 5º período do curso de Pedagogia da UFPE-CAA.

Juliana Soares dos Santos tem o Ensino Médio completo e atualmente é estudante do 5º período do curso de Pedagogia da UFPE-CAA.

Maria Letícia da Silva tem o Ensino Médio completo e atualmente é estudante do 5º período do curso de Pedagogia da UFPE-CAA.

COMUNICAÇÃO ARTÍSTICA

5°C: espaço e lugar do teatro no ensino formal

Beatriz Mendes, Felipe Eduardo Lopes da Cunha e Winny Silva da Rocha, Everton José, Laís Pires, Mariana Arantes, Márcio Masseli, Raphael Modesto

Universidade Federal de Ouro Preto

Simpósio de Formação e Profissão Docente

A performance 5°C: *espaço e lugar do teatro no ensino formal* surgiu na disciplina Pedagogia do Teatro no curso de licenciatura em Artes Cênicas da UFOP. Ela tem como aporte teórico as discussões de Danielle Rodrigues Moraes a cerca do lugar e espaço do teatro na educação formal e as táticas para a realização desta arte na escola.

Utilizando da ambivalência em relação à precariedade dos espaços e lugares para o teatro na experiência deste grupo na escola pública, tanto no sentido de que a estrutura física da escola não conta com espaço específico para as práticas teatrais quanto em relação à importância que a gestão dá para o teatro em suas políticas. Considera-se também uma inadequação do teatro às práticas convencionais de educação engendradas na escola, como afirma Moraes:

A forma de exercício-resposta, a avaliação e pontuação através de erros e acertos, exemplos do ensino tradicional, onde o aluno permanece sentado, ouvindo o professor e copiando matéria, ainda estão presentes e consolidados nos ambientes escolares. O teatro, entretanto, precisa de um espaço que aberto a experiências que envolvem o corpo, o movimento, os jogos. (MORAES, 2011, p. 47)

Em 5°C faz-se do objeto “cadeira” um signo para o espaço escolar convencional e propõe-se diferentes relações com ele em alusão as possibilidades táticas no processo ensino/aprendizagem do teatro. Considerando que o teatro ainda está conquistando lugar na educação formal, faz-se necessário o uso de estratégias que burlem a estrutura escolar.

Percebemos com a experimentação a possibilidade de potencializar a criação artística a partir do aproveitamento das próprias precariedades da escola. A possibilidade de recriar espaços vigiados transformando em lugares de arte.

FABIÃO, Eleonora. *Performance, Teatro e Ensino: Poéticas e Políticas da Interdisciplinaridade*. In: Adilson Florentino / Narciso Telles (Orgs). Cartografia do ensino de teatro. Uberlândia : EDUFU –, p. 61-72, 2009

FOUCAULT. *Michel. Vigiar e Punir*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAES, Danielle Rodrigues de. *Teatro na escola: a reinvenção do espaço vigiado*. In: *Urdimento: revista de estudos em artes cênicas*, v. 1, n 17. Florianópolis: UDESC/CEART, 2011.

Necessidades Técnicas

- 30 cadeiras escolares com encosto.
- Espaço aberto, preferencialmente praça ou gramado.
- 20 minutos de duração

PLANO DE OFICINA

OFICINA ACERVO EDUCATIVO

Lúcia de Fátima Padilha Cardoso

RESUMO

A Oficina “Acervo Educativo” pretende desenvolver reflexões sobre as diferentes perspectivas da arte/educação no processo de mediação cultural e na construção de práticas educativas em equipamentos culturais relacionadas aos seus acervos.

Durante a oficina, será trabalhado o material educativo desenvolvido para o Museu de Arte Contemporânea de Pernambuco (MAC-PE) que envolve parte da Coleção Assis Chateaubriand, com obras de artistas como Cândido Portinari, Tomie Ohtake, Lasar Segall, Manabu Mabe, Francisco Brennand, Djanira, Ladjane Bandeira. A coleção permite uma leitura da História da Arte do Brasil, desde o academicismo do século XIX até o modernismo de meados dos anos 1960, rico em significados estéticos e culturais. O material educativo traz informações sobre os artistas e suas obras, conhecimentos sobre a História da Arte, questões para reflexões e sugestões de atividades educativas.

Com isso, a oficina “Acervo Educativo” pretende contribuir com a discussão e criação de práticas educativas de mediação cultural a partir das obras dessa coleção, além de ser uma oportunidade de conhecer o valioso acervo do MAC-PE e ter acesso a um patrimônio artístico e cultural brasileiro muito rico.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver reflexões sobre as diferentes perspectivas da arte/educação no processo de mediação cultural e na construção de práticas educativas em equipamentos culturais relacionadas aos seus acervos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabalhar o material educativo desenvolvido para o Museu de Arte Contemporânea de Pernambuco (MAC-PE) que envolve parte da Coleção Assis Chateaubriand.
- Contribuir com a discussão e criação de práticas educativas de mediação cultural a partir das obras dessa coleção.
- Dar oportunidade de conhecer o valioso acervo do MAC-PE e ter acesso a um patrimônio artístico e cultural brasileiro muito rico.
- Proporcionar a capacitação e o aperfeiçoamento de educadores para serem multiplicadores do conhecimento.
- Incrementar as relações entre os equipamentos culturais, educadores e público em geral.

METODOLOGIA DE TRABALHO

- A oficina deverá ser realizada em um dia, com duração de uma hora, com data e local a ser confirmados pela organização do 23º CONFAEB.
- A oficina tem como público alvo: educadores, estudantes, artistas e demais interessados no processo de mediação cultural e construção coletiva de práticas educativas, tendo os acervos dos equipamentos culturais como um lugar de criação e experiências cognitivas através da arte.
- Serão oferecidas 25 vagas.
- Durante a oficina, o material educativo será distribuído gratuitamente aos participantes.

Carga Horária - 1 h/a

Público-alvo – Educadores, estudantes, artistas e demais profissionais com atuação na área de mediação cultural.

Número de vagas – 25

Duração da oficina – 1 dia durante o 23º CONFAEB

RECURSOS MATERIAIS E TÉCNICOS

Sala de aula com quadro e cadeiras e um projetor.

REFERÊNCIAS

Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo. Guia de visita. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011.

COELHO, Teixeira. *A Natureza das Coisas*. São Paulo: Comuniqué, 2008. Catálogo Coleção Masp.

KOSSOVITCh, Leon. *Gravura: arte brasileira do século XX*. São Paulo: Itaú Cultural - Cosac & Naify, 2000.

LIMA, Carlos de. *Brasil: arte do Nordeste*. Rio de Janeiro: Spala, 1986.

PONTUAL, Roberto. *Dicionário das artes plásticas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

PROENÇA, Graça. *História da arte*. São Paulo: Ática, 2008.

MEDI-AÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA/TEATRAL RUMO À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO ESPECTADOR ESCOLAR

Martha Lemos de Moraes, SESC – DF.

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões acerca das ações culturais de mediação teatral promovidas pelo programa educativo “SESC Arte-educação: transformando plateias”, realizado no Teatro SESC Paulo Autran em Taguatinga-DF e problematiza a formação de espectadores em espaços de educação não-formal. Apresenta conceitos de mediação cultural, artística e teatral a fim de discutir sobre o papel político-social do mediador em diferentes perspectivas profissionais, bem como sobre algumas diretrizes de trabalho. Dialoga com autores como Jacques Rancière, Larrosa Bondia, Teixeira Coelho, Taís Ferreira, Flávio Desgranges e Maria Lúcia Pupo, para compreender os fenômenos complexos da experiência estética na educação e na cultura contemporâneas. Por fim, apresenta o esboço de um modelo de programa educativo em Teatro que tem sido experimentado pelo projeto de pesquisa-ação “SESC Arte-Educação: Transformando Plateias”, em que a mediação cultural e artística/teatral é a chave para a experiência estética.

Palavras-chave: Recepção teatral; educação não-formal, Ação cultural, Mediação.

ABSTRACT: This paper presents thoughts on the cultural actions of theatrical mediation promoted by the educational program "SESC Art education: transforming audiences" held at SESC Paulo Autran Theater in Taguatinga-DF and discusses the formation of viewers in spaces of non-formal education. It introduces concepts of artistic, cultural and theatrical mediation in order to discuss the political and social role of the mediator in different professional perspectives, as well as some working guidelines. It also dialogues with authors such as Jacques Rancière, Larrosa Bondia, Teixeira Coelho, Thais Ferreira, Flávio Desgranges and Maria Lucia Pupo, in a intention to understand the complex phenomena of aesthetic experience in education and contemporary culture. Finally, it presents the outline of a model of an educational program in theater that has been experienced by the project action research "SESC Art education: transforming audiences", in which cultural and artistic-theatrical mediation is the key to the aesthetic experience.

Key Words: Theater audience, Non-formal education, Cultural action, Mediation.

A partir da pesquisa-ação que venho desenvolvendo no Mestrado em Artes pela Universidade de Brasília (2012-2014), acerca da recepção teatral no programa educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias, realizado no Teatro SESC Paulo Autran em Taguatinga - DF (no qual atuo como coordenadora do projeto) apresento neste artigo a mediação cultural e artística/teatral como possibilidade potente de ação cultural em espaços de educação não-formal, em prol da experiência estética do espectador.

Partindo do pressuposto de que estar diante de uma obra não garante a “fruição” (BARBOSA, 2002); que para formar espectadores, não basta somente oferecer-lhes o acesso físico ao teatro (DESGRANGES, 2010); e que uma ação cultural só se completa quando chega ao seu usuário ou consumidor, não somente pela produção e distribuição, mas pela apropriação da obra (COELHO, 2001), iniciei esta pesquisa sobre a hipótese de que é possível “formar” espectadores através de um programa educativo em Teatro, que atuasse além da facilitação de acesso físico (oferta de espetáculos em horários acessíveis, ingressos populares, transporte escolar, etc) do espectador à obra, mas através de intervenções arte-educativas de mediação teatral¹, voltadas para o público escolar.

Baseada na noção de “espectador” como sujeito passível de experiências estéticas pessoais e intransferíveis, mas que fazem parte de uma coletividade (o público) e “plateia” como o coletivo propriamente dito, a formação de plateias estaria relacionada aos aspectos quantitativos de público, ou seja, ao acesso físico, enquanto que a formação de espectadores estaria relacionada aos aspectos qualitativos da recepção, ou seja, ao acesso linguístico:

Um projeto de formação de público teatral foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela frequência ao teatro. Um projeto de formação de espectadores, por sua vez, cuida não somente de por o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e a obra de arte (DESGRANGES, 2011, p. 157)

O autor também afirma que “é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística” (DESGRANGES, 2010, p.29). Por esta perspectiva, se poderia supor *a priori* que minha hipótese não pode ser comprovada, uma vez que “formar espectadores” pressupõe um contato com a linguagem teatral muito mais profundo do que o tangível dentre as possibilidades de um espaço cultural. Ou seja, por mais que ações culturais facilitem o acesso de públicos não habituados à frequência de espetáculos, a natureza das relações estabelecidas pelo e no espaço dificultariam a realização de trabalhos a longo prazo, de maior proximidade com o espectador estudante, cabendo este papel, portanto, somente ao professor de artes cênicas nas escolas.

Há ainda autores que abominam o próprio termo “formar”, compreendendo-o como unilateral: como se alguém – detentor do conhecimento – transmitisse um determinado saber ao outro, menos “inteligente” ou menos “culto”, como afirma Rancière (2002) em seu livro traduzido

¹ A noção diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. [...]. Espera-se do profissional especializado na arte teatral que faça pontes entre a escola e as artes da cena; uma dupla competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional deve ser dinamizada tendo em vista a formação de indivíduos familiarizados ou até mesmo envolvidos com a esfera artística (PUPO, 2011, p. 114).

como “o mestre ignorante”. Para o autor, seria um tanto pretensioso uma pessoa ou mesmo uma instituição “formar” alunos ou “formar” espectadores. Defende a emancipação do sujeito em detrimento da transmissão de conhecimento, e em “O espectador emancipado” (2010), parte da perspectiva de que todo espectador é ativo na relação com o espetáculo e plenamente capaz de traduzir signos e fazer associações simbólicas. Ou seja, não há espectador “burro”, mas muitas vezes há espectadores que não confiam em si mesmos, ou não legitimam sua própria emancipação. Para Rancière, talvez este seja o papel do professor/mediador: contribuir para que o sujeito se torne consciente da sua própria emancipação.

Portanto, considerando a pertinência nas discussões de Desgranges e Rancière, à luz da realidade observada no programa educativo “SESC Arte educação: Transformando Plateias”, proponho um diálogo complementar (não antagônico) entre ambos. O programa educativo surgiu pela necessidade eminente de solucionar problemas pontuais, primeiramente, em relação à escassez de público nas programações do teatro (em que se viu a necessidade de formar plateias) e, posteriormente, na busca pela qualidade desta formação (pela perspectiva de formação de espectadores, uma vez que se observava um grande desinteresse e desconcentração dos estudantes no teatro, levando a supor que somente o contato físico/presencial de espectadores escolares não garantia a “experiência estética” e que o “acesso” deveria ser repensado).

Ora, dependendo do enfoque dado na leitura de Rancière, eu poderia me convencer a manter somente o projeto em nível quantitativo, não havendo a necessidade do mediador teatral. Ou mesmo poderia extinguir a ideia de um programa educativo em Teatro, na compreensão de que, para o autor, ao contrário de Larrosa Bondia (2001), a experiência (ele chama de “troca”) sempre acontece. Ou ainda, daria para interpretar que o problema estaria somente na escolha da programação oferecida pelo Teatro, que é supostamente elitista e deveria ir ao encontro do gosto das crianças e jovens. São críticas pertinentes e que têm sido repensadas na perspectiva da diversidade estética de programação. Mas a realidade cotidiana no Teatro Paulo Autran em Taguatinga-DF tem demonstrado que as relações entre cena e sala são bem mais complexas – tal como o próprio Rancière aponta sobre a relação mestre-estudante, mediador-espectador. A grande questão, que acredito ser um ponto de convergência entre os autores, está em *como* mediar. Em primeiro lugar, Rancière não extingue o papel do mestre em “O mestre Ignorante”, mas questiona seus métodos. Portanto, se num sentido estrito não é possível “formar” espectadores, pode-se estimular, mediar, trocar, pode-se compartilhar experiências, desdobrar sentidos, porque o caminho da arte é o da sugestão, da provocação e não o da proposição.

Além disso, é notável que, infelizmente, as escolas públicas estão cada vez mais sucateadas e mal conseguem dar conta dos assuntos cotidianos da escola, quanto mais, aos extra-cotidianos. Como afirma Pupo (2009), apesar do ensino de teatro ser obrigatório nas escolas,

É na esfera da chamada educação não formal que podemos constatar significativos avanços em termos dos processos de aprendizagem propiciados pelo teatro. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] consagra essa modalidade de ação quando declara que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais'. [...] Iniciativas tomadas fora dos muros da escola, envolvendo programas de formação [...] tem encontrado no fazer teatral um vetor privilegiado de suas ações junto a todas as idades (p. 4)

A autora ainda lembra que “gradualmente o Estado vem delegando a essas organizações [empresas privadas, do terceiro setor, paraestatais, etc] um papel de agente da educação e da cultura que ele nem sempre exerce mediante políticas culturais efetivas” (p. 5), ou seja, com um Estado neoliberal regulador, as políticas de cultura e de educação cada vez mais são delegadas às outras instituições, que deveriam atuar de forma complementar às políticas públicas. Estas instituições muitas vezes acabam sujeitando-se somente aos aspectos de mercado, marketing ou aos aspectos quantitativos de atendimento à população, deixando os setores de educação e cultura à mercê da “boa intenção” no compromisso qualitativo nestes serviços.

Outro agravante seria deixar toda a responsabilidade do acesso qualitativo ao teatro somente às companhias e trupes, que muitas vezes não têm interesse, disponibilidade ou compreensão do papel que poderiam exercer enquanto mediadores teatrais:

A disponibilidade de estabelecer diálogos com os espectadores jovens, que possam ir além do simples marketing, envolvendo modalidades de leituras da cena por exemplo, varia muitíssimo em função do tipo de companhia. Essas ações são habitualmente assumidas pelos atores; consta que os diretores se interessam por elas apenas em início de carreira, já que mais tarde passam a considerá-las como fonte de dispersão de seu trabalho (PUPO, 2010, p. 272).

Ademais, Medeiros (2005) adverte que, na contemporaneidade, não há mais espaço para os velhos museus contemplativos. Estendendo esta noção aos espaços culturais de uma forma geral e às salas de espetáculos, podemos compreender que o espectador contemporâneo também solicita outra dinâmica, outros espaços. A autora sinaliza que alguns espaços culturais se modernizaram e se tornaram “espaços moles”, capazes de movimento e adaptabilidade, enquanto outros permanecem “cemitérios” (p.98):

Houve um tempo onde a arte esteve enclausurada em museus, espaços cujos modelos eram templos, apenas para iniciados. Hoje, a arte exige espaços abertos, a participação do público e/ou se coloca fora do museu. É certo que apenas a arte contemporânea não será capaz de sensibilizar seres humanos para a ausência do prazer estético diário. Estar atento à estética, como alerta constante, é o contrário da devastação gerada pela homogeneização

dos meios de in-formação de massa e a possibilidade de sobrevivência das singularidades (p.97).

Medeiros (2005) relata que hoje, no Brasil, apenas espectadores iniciados se sentem convidados a entrar em museus e galerias, e os artistas, em consequência disso, se sentem muitas vezes frustrados por não atingir níveis de ressonância social. É evidente que esta relação, somada às deficiências das políticas culturais, acaba contribuindo para um esvaziamento dos espaços culturais, pois afeta e é afetada como num círculo vicioso pelo qual se justifica a diminuição da oferta de eventos artísticos. Com menos oferta de programação, há a diminuição de públicos – que provoca e justifica a diminuição de programação – e assim, sucessivamente. Ou seja, ao inverso da lógica da “lei da oferta e da procura”, a formação de público é fomentada pelo movimento, pela vivacidade do espaço, pela frequência de programação. Diante desta realidade, as estratégias de ação que incentivam o “mergulho” de espectadores não iniciados nesses espaços são essenciais, pois possuem *per si* um caráter de “desmistificação” e “deselitização” da arte:

Ao realizar um trabalho junto a um público não iniciado, fomenta-se mútuo processo de formação: por um lado o que denominamos sensibilização para a *aisthesis*. Levando a pesquisa em artes para o seio do grande público, instiga-se um questionamento estético, funda-se a capacidade crítica e, conseqüentemente, desenvolve-se a percepção da comunidade. Por outro lado, o artista revê seu trabalho através das reações e análises efetuadas pelo público, o que permite retorno, tanto teórico como prático (p.108).

Portanto, defendo que promover este encontro mais aprofundado entre espectador e espetáculo seja um papel educacional, cultural, político e social, em que todos os envolvidos possuem uma parcela de responsabilidade (não somente o professor de teatro na escola), pois se trata da acessibilidade à diversidade artístico-cultural e em contrapartida da ampliação de repertórios estéticos dos estudantes, cabendo às políticas de educação e cultura, aos professores, às instituições de fomento e apoio (públicas e privadas), aos gestores e produtores culturais, aos atores/diretores, enfim, a toda uma cadeia retro-alimentadora, que pode estabelecer uma relação colaborativa em prol do ato do espectador.

Nessa perspectiva o teatro SESC Paulo Autran vislumbra tornar-se pelo programa educativo “SESC Arte-educação Transformando plateias” um “espaço mole” (MEDEIROS, 2005), que ultrapasse as barreiras duras de seu palco italiano e a frieza de um não-lugar (AUGÉ, 1994), propondo dentre outras ações culturais, a mediação pré e pós-espetáculo com os públicos escolares, por meio de encontros, palestras, bate-papos e oficinas tanto no Teatro, quanto no próprio ambiente escolar.

Conforme Rosseto (2008),

Dentre as mais variadas estéticas de encenação que o teatro contemporâneo utiliza, o momento atual se caracteriza por uma imensidão de códigos, referenciais, modos, modalidades, de diferentes culturas e épocas que se entrecruzam com uma velocidade espantosa, nunca vista antes. Ao adentrar no mundo teatral, o público recebe um convite para se despir de preconceitos, empreender viagens e conhecer paixões diversas (p. 71).

Para Taís Ferreira (2006), o espetáculo somado a outros fatores e instâncias mediadoras, também a linguagem e seus objetivos (por vezes estéticos) serão determinantes da relação construída entre os espectadores e o espetáculo. Assim, entre os espetáculos contemporâneos e o papel do espectador sob a ótica da formação de espectadores (DESGRANGES, 2010) é imprescindível preparar o aluno para ler e dialogar com tais espetáculos. Porém, esta preparação nada tem a ver com a transmissão de conhecimentos intelectuais sobre o teatro e, tampouco, a leitura pretende “compreender o que o artista quis dizer”. Ora, se é o espectador quem na realidade cria o espetáculo, como defende a estética da recepção, ele precisa estar aberto e disponível para tal.

A “formação de espectadores” pode ser entendida não somente no sentido estrito de “formar” apresentado por Rancière, mas no de provocar a sensibilidade, a disponibilidade à experiência estética - ultrapassando o momento da recepção propriamente dito. “Formar espectadores” significa estimular o despertar dos múltiplos sentidos. Os sentidos despertados possibilitam “uma interpretação aguda dos signos utilizados nos espetáculos diários. Com um senso crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador, procura estabelecer novas relações com o entorno e consigo mesmo (DESGRANGES, 2010).

Maria Lúcia Pupo (2009), afirma que na cena contemporânea “O epicentro do fenômeno teatral deixa de ser exclusivamente a encenação; a reflexão sobre o processo criativo, a realização de oficinas, viagens, encontros, ensaios abertos complementam e ampliam a envergadura daquilo que a cena dá a conhecer” (p. 6). Para Flávio Desgranges (2011) o acesso qualitativo ao teatro está relacionado ao acesso que ele chama de “linguístico”, que significa “o estabelecimento de condições pedagógicas que estimulem o espectador a efetivar uma leitura crítica, coerente e criativa da obra teatral” (p. 159) e complementa:

Para o acesso linguístico, é relevante que um projeto de formação de espectadores compreenda atividades que despertem nos participantes o gosto pelo teatro, o desejo do gozo estético, a vontade de conquistar do prazer da autonomia interpretativa em sua relação com o espetáculo. E para que isso aconteça, pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral. Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência (p. 159).

Assim, o que Desgranges chama de “acesso linguístico” está intrinsecamente ligado ao que considero ser o papel do mediador em um programa educativo. Porém, para compreender o papel do mediador teatral num espaço cultural, é necessário primeiramente, compreender o que se entende por mediação. A noção de Mediação Cultural é mais ampla que a mediação artística ou teatral, e nem sempre é entendida como realizada por um sujeito mediador na perspectiva do acesso linguístico. Ferreira (2006) relata que “é difícil conceituar com precisão o que são as mediações, já que os autores que propõem o termo não o colocam como fechado e imutável, mas sim como um conceito que se encontra aberto à polissemia e também à discussão teórica e metodológica (p. 09). Pupo (2011) apresenta a noção de Mediação cultural em processo, às vezes confusa, sendo utilizada tanto em relação aos aspectos quantitativos (de acesso físico), quanto qualitativos (acesso linguístico):

Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos, ou à aquisição de ingressos, ou à fidelização do público. Ou seja, estamos no âmago de estratégias de marketing, muitas vezes sofisticadas. No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados (p. 114).

Utilizo o termo “Mediação Cultural” numa envergadura que abrange ações relacionadas à produção cultural, visando à facilitação de acesso físico e linguístico do espectador ao teatro; e “Mediação artística” ou, mais especificamente, “mediação teatral”, para referir-me às ações artístico-pedagógicas, que dizem respeito ao acesso linguístico dos espectadores escolares. Proponho como ponto de partida que o mediador teatral reflita sobre as seguintes perguntas: Considerando a perspectiva da estética da recepção (estética e histórica), “que espetáculo é este que está sendo oferecido a estes estudantes?”; “Quem são os estudantes que assistirão a esse espetáculo?” Por essa perspectiva, considero importante que o mediador seja capacitado tanto em relação às artes e estéticas da cena, quanto pedagogicamente.

É importante ressaltar que se pretende a ampliação de repertórios simbólicos e a experiência estética – sem estabelecer hierarquia entre os diferentes estilos/gêneros apresentados. Compreendendo que historicamente a arte é legitimada pelas relações de poder, é preciso estar alerta para não acabar reforçando as hegemonias esteticamente dominantes e/ou para não impor ou induzir o julgamento estético dos estudantes. Considero esta uma questão primordial na atuação do mediador, pois, dependendo de *como* ele atue, os resultados podem ser desastrosos – até mesmo piores do que se ele não interferisse no processo de recepção. Por isso o programa educativo SESC Arte-educação tem contratado mediadores licenciados em artes Cênicas que já possuem experiência teórico-prática sobre o assunto, seja na atuação como mediadores teatrais advinda da participação em

outros programas educativos e/ou projetos de formação de público, seja como forma de pesquisa, numa relação de parceria em que o diálogo entre coordenação do projeto e equipe de mediadores ocorra de forma continuada. Há algumas décadas a Mediação já é um campo explorado dentro das graduações artísticas, porém, em artes cênicas, trata-se de um campo ainda novo de atuação, investigação e pesquisa no Brasil, por isso, considero fundamental que a discussão seja fomentada.

Por outro lado, nada impede que qualquer educador realize uma mediação. Se tratando ainda mais, de públicos escolares, professores de diferentes áreas – desde que desejem – podem mediar um espetáculo. O importante é que atuem de forma a desdobrar sentidos sobre o teatro e e/ou seus contextos – sem restringir as possibilidades de leitura. A formação continuada para professores oferecida pelo programa educativo atua neste sentido – de capacitá-los e emancipá-los (por que não?) como mediadores. Acredito que o mediador – quem quer que seja - jamais pode impor uma leitura, pois não existe leitura certa ou errada. Considero que o seu papel seja o de “conduzir a si mesmo”, tal como Larrosa (2010) propõe: “Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria” (p. 51).

Além disso, de acordo com Pupo (apud DESGRANGES, 2011), dentre as ações culturais formativas possíveis, é de fundamental relevância “propor uma articulação harmoniosa entre duas dimensões – fruir e fazer teatro – que não cabe mais tratar de modo paralelo se tem em vista a formação sensível de um indivíduo crítico” (p. 14). Neste sentido, Pupo questiona se ainda é possível a “apropriação da obra pelo público”, proposta por Teixeira Coelho (2001), já que o teatro não é mais considerado como obra acabada na contemporaneidade. Em referência às reflexões de Etienne Leclercq, a autora provoca a seguinte reflexão: se nas artes da cena não há espetáculo sem espectador, logo, não há obra de arte antes do evento efêmero em si. Isso significa que não há dicotomia entre fazer e fruir, uma vez que o olhar não é mais entendido como meramente contemplador e/ou passivo. E se não há dicotomia entre fazer e fruir, o papel do mediador não pode mais ser o de “minimizar o divórcio entre o público e a obra” (PUPO, 2011, p. 115). Para a autora,

O conceito de mediação sem dúvida sofre assim um nítido deslocamento. Se na origem, como vimos, o conceito diz respeito à apropriação das obras pelo público, nesse momento ele passa a ocupar um espaço outro, e a se configurar em um âmbito que vai além da leitura da obra. Integram-se agora dentro do termo as formulações e experimentações das crianças e jovens e a reflexão sobre a arte e sua inserção cultural (p. 121)

Diante deste questionamento, compreendo que a mediação teatral ande em rumo à busca pelo acontecimento da experiência estética no *outro*. Mais do que estabelecer a aproximação entre

espectador e obra, a mediação teatral pode ir além, à medida que desafie as dicotomias teoria-prática, razão-emoção. Para Taís Ferreira (2006), “[...] as mediações são concebidas como conexões, como amálgamas que misturam elementos, formando um todo novo. São pontes que permitem alcançar um segundo estágio, sem sair totalmente do primeiro” (p.19). Tal como na recepção a atividade está associada, na experimentação prática há também reflexão. Neste sentido, Pupo (2011) discute sobre as estratégias desenvolvidas pelo MGI –*Maison du Geste et de l’Image*, na França:

Os processos de trabalho coordenados pela MGI promovem mediação entre instâncias normalmente dicotomizadas, tecendo assim as tramas da superação de pontos de vista normalmente tidos como divorciados. Arte e pedagogia deixam de ser campos antagônicos e passam a engendrar um novo espaço de atuação, protagonizado por seus respectivos profissionais. Dito em outras palavras, estamos diante de uma acepção singular do termo: a mediação passa agora a constituir, em si mesma, uma modalidade de criação. (p. 121)

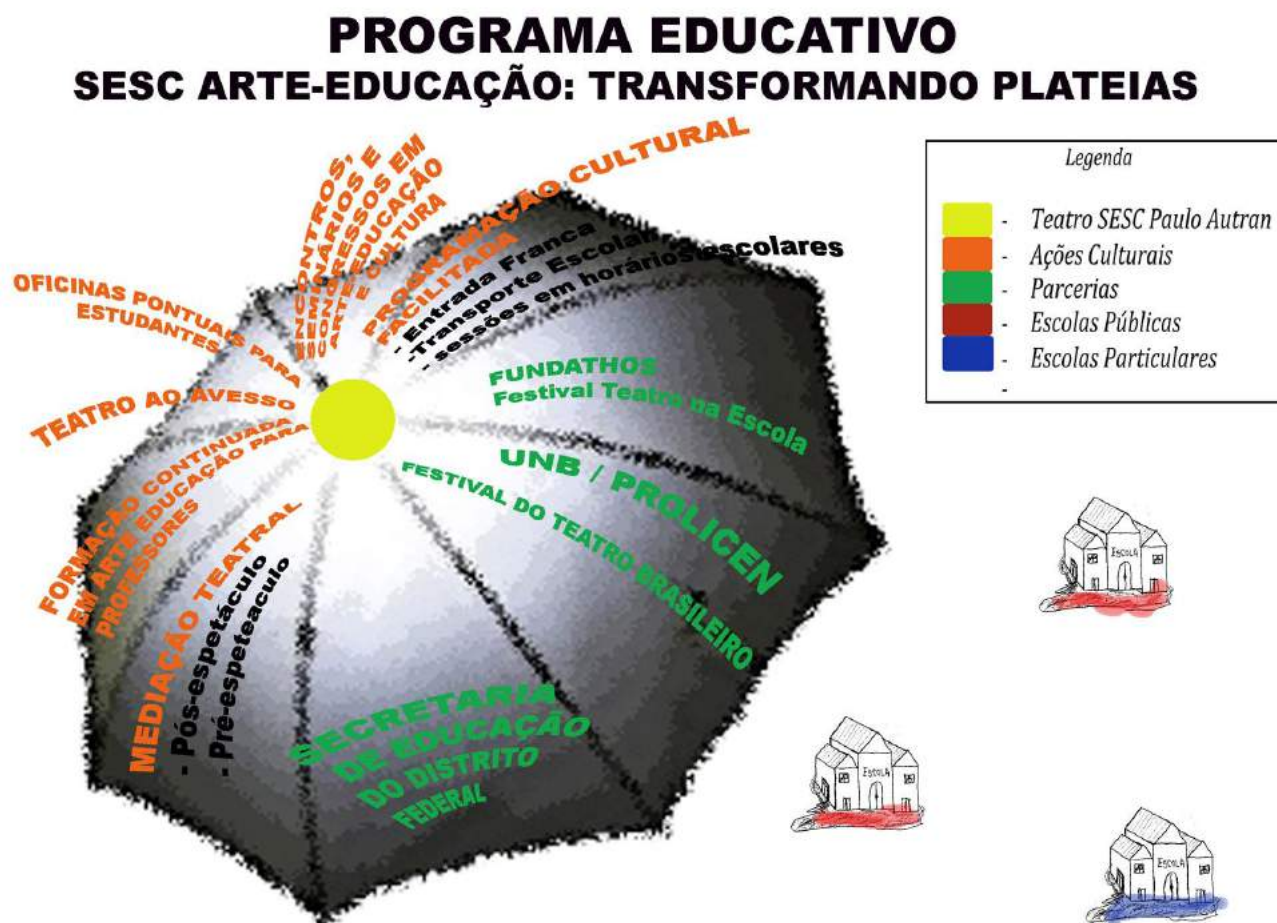
Assim, o “programa educativo SESC Arte-educação: Transformando Plateias” realizado no espaço cultural Paulo Autran promove ações teórico-práticas (sem dicotomia) que compreendem experimentação-reflexão antes e/ou depois da recepção teatral. Porém, estas intervenções levam em consideração a realidade local, portanto, o projeto não busca a reprodução de nenhum modelo de programa educativo pré-existente, mas investiga, por meio da pesquisa-ação, desenvolver procedimentos apropriados ao seu próprio contexto espaço-temporal.

O programa educativo foi sendo reformulado ao longo de sua experimentação, concomitantemente na teoria e na prática. Inicialmente tinha como objetivo a democratização da cultura e pretendia formar espectadores frequentadores fruidores, educados para a recepção sensível de espetáculos (LEITE, 2010). Idealizava a transformação social e oferecia a formação continuada para professores como matriz do projeto, na expectativa de que os professores participantes fossem sensibilizados a levar seus alunos à programação do teatro, atuando como mediadores entre artista, obra e espectador. No percorrer deste projeto de pesquisa, fui me “despindo” de uma formação ideológica marxista revolucionária que fazia parte da minha trajetória, pois aos poucos fui percebendo não haver mais espaço às ideologias modernas na contemporaneidade, devido ao contexto político-social em que vivemos e à realidade local do projeto. Por outro lado, se ainda há resquícios ideológicos na concepção do projeto, é porque são eles que me impulsionam a continuar.

Dentre as considerações observadas, constatei que a formação continuada para professores é importante, mas apresenta resultados a longo prazo. Portanto, paralelamente à formação continuada, se faz necessária a contratação de mediadores teatrais profissionais, que atuem junto às escolas para a sensibilização, ampliação de repertórios e desdobramento de sentidos no aqui-agora. Considero que, tanto as expectativas de que os professores de diversas áreas nas escolas atuem como mediadores,

quanto à idealização de formar os “espectadores do futuro” são possibilidades de reverberações do trabalho, porém, não se configuram mais como objetivos.

Atualmente, o projeto tem o objetivo geral de “contribuir para sensibilização e para a ampliação de repertórios estéticos dos estudantes-espectadores”, por meio da ampliação do acesso quantitativo e qualitativo dos espectadores às diversas manifestações teatrais. Segue abaixo, um esboço do modelo de programa educativo incluindo seus desdobramentos e parcerias:



A alusão a um guarda-chuva demonstra que se trata de um projeto que abarca todas as atividades do Teatro, pelo ponto de vista de que toda a atividade artístico-cultural oferecida possui um viés educativo que pode ser trabalhado junto às escolas, desde que desdobradas para tal. As mediações teatrais são realizadas por mediadores profissionais licenciados em Teatro, que tem como desafio proposto pelo projeto: Instigar nos espectadores-estudantes a busca por algum sentido em sair da sala de aula para ir assistir a um espetáculo; possibilitar que os espectadores saibam minimamente, o que irão assistir; estimular o interesse/disponibilidade/abertura dos sujeitos espectadores à experiência estética; incitar a discussão e o desdobramento de sentidos a partir de um determinado

espetáculo; propor atividades criadoras a partir da experiência como espectador no espetáculo. Paralelamente estimula-se que os estudantes e os professores participem de outras atividades, tais como as oficinas pontuais, o teatro ao avesso (visita guiada aos bastidores e maquinário do teatro) e a formação continuada em arte-educação para professores.

Como afirma Desgranges (2011),

Um projeto de formação de espectadores, assim, pode valer-se das mais variadas estratégias e procedimentos pedagógicos, com o objetivo de instaurar uma prática continuada, que, em consonância com a ida aos espetáculos, vise a apreensão da linguagem teatral em questão; visitas guiadas e salas teatrais com vistas a apresentar o maquinário e os bastidores de um espetáculo; estímulo a que os participantes criem textos, cenas, objetos de cena, etc à partir do espetáculo visto; entre outros procedimentos extra espetaculares de preparação ou de prolongamento que visem dinamizar a recepção da obra teatral (p. 158).

Portanto, a mediação teatral que pretendo não exige pré-requisitos dos estudantes, nem “catequiza” o gosto das pessoas. Tampouco “didatiza” a recepção ou reforça a hegemonização das culturas historicamente dominantes – papel este que as macro indústrias culturais e de comunicação em massa exercem muito bem (BENJAMIM, 1994). Também não pretende dicotomizar razão/emoção, teoria/prática. Pretendo a mediação que busca o cultivar do “olho curioso, em vez do bom olho” (ROGOF, 1998; apud HERNANDEZ, 2007 p. 89). Objetiva estimular a co-criação do público junto às diferentes manifestações cênicas, em diferentes linguagens, gêneros, estilos e/ou hibridismos, em prol da ampliação de repertórios estéticos do receptor/espectador. Propõe estimular o prazer pela recepção artística, em suas diferentes manifestações étnico-culturais; pretende instigar o olhar crítico da arte e conseqüentemente do mundo e de si mesmo, por meio de ações que provoquem a experiência estética e o compartilhamento de sentidos.

É nesta perspectiva – de recepção criadora – que proponho a mediação como envergadura de um programa educativo ligado à programação cultural: A Mediação Cultural considerada em nível macro (físico e linguístico), realizada por meio de ações culturais em um nível de produção (promover oficinas, encontros, simpósios, seminários, parcerias, formação continuada para professores, programação cultural facilitada, transporte escolar, etc); e a Mediação artística/teatral imbricada pelo fazer-fruir, atuando na relação direta com a programação cultural e o espectador-estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 5 ed, 2010.

COELHO, Teixeira. **O que é Ação Cultural?** São Paulo, Ed. Brasiliense, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador.** 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo.** São Paulo: Hucitec, 3 ed. 2011.

FERREIRA, Taís. **Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?** FENIX: História e Estudos Culturais, Porto Alegre, Vol. 3, p. 73-94, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LEITE, Maria Isabel. **Museus de Arte: Espaços de Educação e Cultura.** In: OSTETTO, Luciana (orgs.). **Museu, Educação e Cultura: Encontros de Crianças e Professores com a Arte.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.19-54.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: educação e comunidades.** Chapecó, RS: Argos, 2005.

PUPO, Maria Lúcia. **Mediação artística, uma tessitura em processo.** Revista Urdimento, n 17, setembro de 2011.

_____. **Em Cena: Mutações e desafios.** Rio de Janeiro: Revista Percevejo - INIRIO, jul-dez 2009. Vol 1 fasc. 2 p. 1 a 7.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **El espectador emancipado.** Ellago Ensayo: Vila boa, 2010.

ROSSETO, Robson. **O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo.** In: Revista Científica/FAP, Curitiba, v.3, jan/dez, 2008. Pp. 69-64.

Martha Lemos de Moraes.

Artista cênica e gestora cultural no SESC-DF. Graduada em Educação artística com habilitação em artes cênicas pela Universidade de Brasília - UnB (2005), especialista *Lato Sensu* em Gestão Cultural – Habilitação em Produção Cultural pela Unb/MINC (2008); mestranda em Artes na Universidade de Brasília. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730498Z5>

É UM MENDIGO E É UM CACHORRO:

A escola como mediadora da experiência sensível e estética em Artes

Patrícia Maciel¹ - PPGAC/UFRGS

RESUMO

Este artigo propõe-se a refletir sobre a importância da escola como mediadora das experiências sensível e estética, provocando a conscientização dessas experiências vivenciadas por estudantes da Educação Básica, a serem reconhecidas, valorizadas e assimiladas pela sua vivência pessoal. Esse exercício de reflexão acontece a partir de uma atividade sobre a obra do artista plástico e fotógrafo espanhol Miguel Rio Branco, em que se discute o conceito de “beleza”, além da reflexão sobre a compreensão da experiência sensível através do olhar do outro, do exercício da escrita criativa sobre a experiência como auxiliar na reflexão e também as possibilidades cênicas a partir dessas imagens.

PALAVRAS-CHAVE: experiência sensível; artes; educação; mediação.

ABSTRACT

This article proposes to reflect on the importance of the school as mediator of the esthetic and sensitive experiences, provoking the awareness of these experiences lived by students in the Elementary School, to be recognized, valued and assimilated by their own personal background. This reflection exercise takes place from an activity about the work of Spanish artist and photographer Miguel Rio Branco, in which is discussed the concept of “beauty”, besides the reflection on the comprehension of the sensitive experience through another’s view, the exercise of creative writing about the experience as auxiliar in the reflection and also the scenic possibilities from these images.

KEYWORDS: sensitive experience; arts; education; mediation.

INTRODUÇÃO

Na ingenuidade, que é uma forma “desarmada” de enfrentamento com a realidade, miramos apenas e, porque não admiramos, não podemos mirar o mirado em sua intimidade, o que não nos leva a ver o que foi puramente mirado.

PAULO FREIRE

Promover a interação entre estudantes da Educação Básica e as manifestações artísticas dentro da escola torna-se, cada vez mais, uma necessidade para o aprofundamento das experiências de ordem sensível e estética, fundamentais para a compreensão mais ampla do mundo e da sociedade. Mas para que estas experiências frutifiquem e alcancem os

¹ Licenciada em Teatro pela UFRGS; gestora cultural; mestranda em Teatro no PPGAC da UFRGS. Endereço de e-mail: patricia04maciel@gmail.com

objetivos propostos, dentre eles, de sensibilizar o olhar das crianças e jovens para a vida e para as relações, faz-se necessário pensar metodologias eficazes que provoquem outras formas de percepção, reconstruindo significados.

Uma dessas experiências foi desenvolvida junto a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, em que se promoveu o contato com algumas imagens de uma exposição de artes visuais. Tratava-se da exposição *Ponto Cego*², do artista espanhol Miguel Rio Branco, presente no Santander Cultural, em Porto Alegre, no segundo semestre de 2012. A partir desse exercício possibilitou-se o desenvolvimento de várias atividades que vieram a contribuir com o desenvolvimento do olhar sensível, entre eles: a desmistificação do conceito de “beleza”; o olhar do outro sobre a obra artística; a escrita criativa como auxiliar da compreensão da experiência estética e sensível; e também as possibilidades cênicas a partir da imagem.

UMA QUESTÃO DE “BELEZA”

O que é beleza? Como definir um conceito tão amplo que ultrapassa a simples questão da “beleza exterior”? Este conceito é tão subjetivo que se torna quase impossível situá-lo em um único lugar. Para Duarte Júnior (2003), a beleza está ligada à forma com a qual nos relacionamos com o mundo, pois, segundo ele,

Beleza não diz respeito às qualidades dos objetos, mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis. Diz respeito à forma como nos relacionamos com eles. Beleza é relação (entre sujeito e objeto). (DUARTE JÚNIOR, 2003, p.14)

O conceito de estética também está ligado ao conceito de beleza, pois “estética é a parcela da filosofia (e também, mais modernamente, da psicologia) dedicada a buscar sentidos e significados para aquela dimensão da vida na qual o homem experiencia a beleza. Estética é a ‘ciência’ da beleza.”(DUARTE JÚNIOR, 2003, p.8).

² “Aclamado como o mais significativo artista brasileiro a se expressar com a fotografia, a trajetória de quase 50 anos de produção de Miguel Rio Branco conta também com trabalhos de pintura, desenho, *assemblages*, objetos, instalações, filmes, vídeos e livros. As 110 obras apresentadas no Santander Cultural representam esta multiplicidade, dando o testemunho da poética do artista por meio do olhar do crítico de arte Paulo Herkenhoff. O recorte de obras produzidas entre 1986 e 2012 atesta o vigor da expressão criativa de Miguel Rio Branco, além de seu domínio no uso das cores.”

Texto extraído do catálogo da exposição *Ponto Cego*. Miguel Rio Branco: *Ponto Cego*. – Arte. – Porto Alegre: Imago, 2012.

Ao desenvolver um trabalho em sala de aula sobre a estética e a definição de beleza nas mais diversas formas de expressão artística, é notória a limitação da compreensão do conceito de beleza à externalidade. Para provocar outra forma de percepção por parte dos alunos sobre isso, foi utilizada uma fotografia que faz parte da exposição do artista Miguel Rio Branco.

Na obra há uma montagem de duas fotografias, uma acima da outra. Na fotografia superior tem-se a imagem de um cachorro de rua, doente, deitado no chão, enquanto que na fotografia inferior tem-se a imagem de um homem esfarrapado, sujo, deitado de costas. As duas imagens são muito parecidas visualmente, quase se confundindo devido às cores e posição expressas nas fotografias. Essa montagem foi mostrada aos estudantes em aula, o que gerou olhares de repugnância, comentários de asco sobre a imagem, configurando desconforto e desagrado por parte deles. Após o momento de apreciação das imagens, a pergunta feita aos estudantes foi a seguinte: “O que vocês estão vendo?”. A resposta era enfática: “É um mendigo e é um cachorro!”. A mesma pergunta foi feita mais algumas vezes para desestabilizar a resposta óbvia. Dúvidas começaram a surgir sobre o que era afinal aquela imagem, até que uma estudante disse: “Eu estou vendo abandono”. A partir dessa formalização - diga-se de passagem, de alto nível naquele contexto - iniciou-se um debate sobre o que estava expresso para além do que sugeria a leitura imediata das imagens.

Desenvolver a reflexão sobre o entorno, seja ele manifestado artisticamente ou não, nos leva a exercitar o olhar para o mundo à nossa volta, de forma a nos sentirmos parte integrante e atuante nele. Teixeira Coelho (2012) nos diz que

É sob esse aspecto educacional que a arte-educação tem o potencial de tornar-se um instrumento de ação cultural ou de mudanças sociais através do desenvolvimento da percepção visual, da imaginação criativa, do desenvolvimento da flexibilidade na resolução criativa de problemas de todo tipo e da formação de valores estéticos que se refletem tanto no entorno humano e urbano, quanto nas obras de arte. (COELHO, 2012, p. 66)

Ao sair do conforto da resposta pronta e óbvia, que somos ensinados a manifestar mecanicamente, nos obrigamos à reflexão e à conscientização de determinadas situações, provocando uma desacomodação dos paradigmas pessoais.

A conscientização do “abandono” retratado subjetivamente na fotografia do artista levou o grupo a um debate empolgado sobre os possíveis porquês daquela imagem. Uma pergunta em especial feita ao grupo foi: “Quem vocês salvariam: o mendigo ou o cachorro?” Um grande número de estudantes respondeu que salvariam o cachorro, e traziam justificativas

como: “O mendigo está lá porque quer, deve ser um drogado, o cachorro não tem escolha, alguém o abandonou lá.” “Será que o mendigo está lá porque quer? Como nós podemos saber?”. A partir daí se instaurou uma reflexão político-social que mobilizou o posicionamento pessoal de cada estudante, tirando-o da inércia e colocando-o na posição de protagonista, que se questiona sobre o que fazer a respeito daquela situação. A obra de arte colocada em questão possibilitou uma série de “leituras” que contribuíram para o debate de sala de aula, como exemplifica Duarte Júnior (2003):

Se na comunicação as ambiguidades devem ser evitadas, na arte (uma forma altamente expressiva), pelo contrário, elas são desejadas. Quanto mais sentidos possibilitar uma obra (alguns diriam: quanto mais “leituras” ela permitir), tanto mais plena será. Nas palavras do filósofo francês Mikel Dufrenne, “o espectador não é somente a testemunha que consagra a obra, ele é, à sua maneira, o executante que a realiza; o objeto estético tem necessidade do espectador para aparecer.” (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 54)

Ou seja, ao compartilhar com o outro a visão e entendimento sobre o que vê e o que sente, o estudante percebe uma dimensão maior, que ultrapassa aquilo que faz parte da sua experiência pessoal de vida, auxiliando-o a expandir as possibilidades de percepção, compreensão e reflexão.

O OLHAR DO OUTRO COMO FACILITADOR DA COMPREENSÃO

Ao estabelecer relações com outras pessoas que expressam pontos de vista diferentes, a compreensão do sujeito sobre vários aspectos da vida e vários assuntos se amplia, colaborando para a abertura da sua visão de mundo. Com a experiência sensível e estética não é diferente. Ao expor a sua visão sobre a fotografia, ou seja, o abandono que depreendeu da sua “leitura da imagem”, a estudante colaborou com outro olhar que os seus colegas lançaram à fotografia após o seu comentário, buscando, então, outro sentido, outras variáveis para o significado subjetivo que fugia a um primeiro olhar descuidado, fugaz.

Se utilizarmos esse princípio para as outras formas de expressão artística perceberemos semelhanças, pois a assimilação e fruição de uma obra de arte estão ligadas a alguns fatores tais como: o olhar do artista que criou a obra, e que também pensou em um sentido para a mesma; as experiências pessoais do espectador, que procurará aproximar o que está exposto na obra do seu repertório de vida, para criar sentido para si; e, finalmente, a troca de impressões com outros espectadores, colaborando para a ampliação do sentido da obra em

uma visão não mais pessoal, e sim, social. A esse respeito, Flávio Desgranges (2011) contribui dizendo que

[...] o fato artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que também é autoral. Assim, o contemplador, para desempenhar o papel que lhe cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito que age, pois a contemplação é algo ativo, e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística. (DESGRANGES, 2011, p.29)

Essa visão globalizada da obra artística contribui para o desenvolvimento da experiência sensível e estética, auxiliando o indivíduo (aqui em particular o estudante) a promover o aprendizado holístico³ sobre a vida, responsabilidade essa da qual a escola não deve se abster. É vital também que a escola, enquanto instituição, compreenda que o contato habitual dos estudantes com as artes promove a experiência estética, já que, segundo Duarte Júnior (2003), esta depende de um aprendizado:

À medida que vamos nos tornando familiarizados com os códigos estéticos, nossa própria maneira de sentir vai se refinando, ou seja, tornamo-nos progressivamente mais sensíveis às sutilezas de nossa vida interior, aos meandros do mundo de nossos sentimentos. E esta é, precisamente, a razão pela qual muitos educadores insistem na necessidade de uma educação estética no interior mesmo das escolas. (DUARTE JÚNIOR, 2003, p.91)

Essa aproximação entre a atividade artística e o espaço escolar pode efetivar-se de várias maneiras, e uma forma interessante de perceber o impacto da obra de arte sobre o estudante é a escrita criativa sobre as impressões a respeito da experiência estética, a partir da interação entre ele e as mais diversas manifestações artísticas.

A ESCRITA CRIATIVA NO EXERCÍCIO DA ASSIMILAÇÃO DA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

Escrever sobre a experiência de cunho sensível e sutil é um exercício complexo, mas, ao mesmo tempo, muito interessante, pois permite ao estudante o desenvolvimento da escrita criativa. Materializar através da escrita sensações e sentimentos, na tentativa de expressar ao

³ Holos (um termo grego que significa “todo” ou “inteiro”) alude a contextos e complexidades que se relacionam entre si, pelo fato de ser dinâmico. Na abordagem holística, o todo e cada uma das partes encontram-se ligados com interações constantes. Como tal, cada acontecimento está relacionado com outros acontecimentos, os quais produzem entre si novas relações e fenômenos num processo que compromete o todo. Pesquisado em: <http://conceito.de/holistica>, 07/06/2013, 11:40h
Aristóteles, em seus escritos sobre Metafísica, será o primeiro pensador a abordar o tema.

outro as suas experiências sensíveis contribui para a própria reflexão e assimilação da manifestação artística, e de como ela “alcança” esse aluno- espectador- fruidor.

Quando se fala de escrita criativa não se está falando da escrita limitada a responder perguntas pré-estabelecidas contidas em livros didáticos, ou propostas de forma fechada, direcionada, apenas com função quantitativa (para atribuir “nota”); também não é relatar de forma insuficiente, no sentido de expor o “gosto” do sujeito sobre o que viu/ouviu/sentiu, sem aprofundar o porquê do seu sentimento em relação à obra; muito menos propor uma avaliação de História da Arte aos estudantes, o que retornaria à execução mecânica das avaliações escolares.

A escrita criativa deve proporcionar aos estudantes a liberdade de expressão; deve “provocar” o olhar para além das aparências; deve, por fim, permitir o “voo poético” da imaginação, que convoca para outras realidades possíveis, e que podem desdobrar-se para outras formas artísticas, entre elas, a cena teatral.

POSSIBILIDADES CÊNICAS A PARTIR DA “PROVOCAÇÃO” FOTOGRÁFICA

Sabemos que a cena teatral (também uma manifestação artística) é alimentada por vários fatores, como experiências pessoais, observações do cotidiano, outras manifestações artísticas como a música, as artes visuais, a dança, o cinema e principalmente pela imaginação. Ao oferecer material que permita uma série de possibilidades teatrais a partir das atividades desenvolvidas relatadas nesse trabalho, contribui-se para o enriquecimento do repertório pessoal do estudante, que, a essa altura, já compreende as motivações do artista ao fotografar determinada situação, e desenvolve também as suas próprias motivações, refletindo sobre o mundo e sobre a sua relação com o mesmo.

Na prática não foi possível desenvolver esse desdobramento teatral, mas se podem fazer alguns apontamentos que seriam pertinentes e interessantes ao projetar as possibilidades a partir da experiência com a montagem fotográfica, que levantou algumas questões referentes ao abandono, e que poderiam gerar propostas de esquetes teatrais, ou partituras corporais, ou mimo corpóreo, que trouxessem para o corpo esse sentimento; a partir dos relatos dos estudantes de histórias pessoais ou conhecidas, trabalhar com as técnicas do Teatro do



Montagem proposta pela curadoria na exposição *Ponto Cego*, no Santander Cultural

Oprimido⁴; orientar *performances*⁵ possíveis no âmbito escolar, que possam ser demonstradas na hora do recreio aos outros estudantes, sem aviso prévio, para provocar o estranhamento e o debate sobre temas atuais e pertinentes a esse público; desenvolver o trabalho com vídeo-documentário, propondo aos estudantes a gravação com a própria câmera de celular de situações de abandono, seguido das suas considerações sobre isso; entre outras possibilidades de desdobramento que aprofundariam a experiência primeira, gerada pela interação com a montagem fotográfica, mas que requer, para sua efetiva compreensão, primeiramente, o olhar sensibilizado do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns teóricos defendem que a fruição artística não deve ser objeto de ensino, já que cada um percebe o mundo, e conseqüentemente, as formas que o rodeiam, de uma maneira particular. Mas, para que essa percepção aconteça, faz-se necessário, sim, que aprendamos a nos relacionar com esse mundo, e isso se dá desde o ventre materno. Dessa forma, vamos aprender a nos relacionar com aquilo que nos for apresentado, e se assim não for, não teremos como qualificar essa relação na nossa vida. Por exemplo, se não formos apresentados às artes no período escolar (ou antes disso), teremos, na grande maioria das vezes, recursos limitados de fruição (com raras exceções), pois “a capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural.” (DESGRANGES, 2010, p. 31). André Malraux, que foi o primeiro gestor do Ministério da França nos anos 60, acreditava na “estética do choque” (POIRRIER; GENTIL, 2012, p. 21), que consistia em colocar as pessoas em contato com as obras de arte para que elas lhes falassem. Apenas isso.

A sua intenção inicial era de democratizar o acesso à cultura para o povo, já que nesta época, a ideia de fruição da arte passava apenas pelas classes mais abastadas. Foi duramente criticado, e a partir daí iniciou-se uma série de pesquisas sobre as possibilidades de aproximar as pessoas com as obras de arte, de forma a consolidar-se a experiência estética.

Desde então, essas possibilidades de aprofundamento da experiência estética tem tido foco no ambiente escolar, e na relação deste com os espaços culturais. Mais do que oferecer outras formas de percepção sobre o mundo ao nosso redor, a arte é necessária ao ser humano

⁴ Método teatral desenvolvido por Augusto Boal, na década de 70. Sobre esse assunto há vasta bibliografia escrita pelo próprio autor: Jogos para atores e não-atores (1998); Técnicas latino-americanas de teatro popular (1988); Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas (1988); entre outros.

⁵ “Manifestação ritualística de interação social ocorrida em local público com a utilização de recursos cênicos e dramáticos.” In: VASCONCELLOS, 2009, p. 183

como “[...] um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o mundo[...]”, promovendo “[...] um processo de construção de sentidos[...]” (COUTINHO; BARBOSA, 2009, p. 175).

Para que seja rica a experiência da fruição estética, faz-se necessário que as referências de mundo sejam cada vez mais abundantes, proporcionando ao estudante a ampliação dos conceitos a serem apropriados na arte e através dela. A aproximação com o mundo artístico, como fonte de fruição e conhecimento, traz na escola a parceria fundamental para fortalecer o vínculo com a experiência estética e desenvolver no estudante as percepções sensíveis da relação com a obra de arte. Tais percepções passam pela conscientização de uma desaceleração do tempo contemporâneo, que nos leva cada vez mais, a uma “urgência” do viver. No contato com a obra de arte, o tempo é outro: as percepções cognitivas da experiência estética não estão vinculadas ao imediatismo, mas sim, a um tempo diferenciado do olhar, perceber, apreender e refletir.

Muitas vezes torna-se desgastante para o professor o exercício de apresentar a obra artística e promover o aprendizado através dela, quando o grupo de estudantes teve pouca ou nenhuma relação com a arte, e, dessa forma, ao reduzir a análise ou apreciação artística a um jogo limitado de perguntas e respostas, os professores permitem que a aula de arte-educação vire “um mero exercício escolar que leva a leitura a um nível mediocrizante e simplifica a condensação de significados de uma obra de arte, limitando a imaginação do apreciador” (BARBOSA, 2005, p. 19).

Mas, quando o professor compreende que é necessário persistir no desenvolvimento das atividades nessa área, e propõe-se a instaurar o hábito da relação com a arte, as experiências estéticas e sensíveis se desenvolvem de forma prazerosa e extremamente rica, pois o estudante começa a desenvolver um conhecimento diferente daquele normalmente exigido dele no ambiente escolar, que está ligado a um conhecimento de vida, permanente, do qual ele não vai se esquecer após sair da escola, pois acessa outras estruturas cognitivas mais profundas, tornando-o receptivo a outros olhares mais reflexivos, mais estéticos, mais plenos.

Torna-se fundamental, portanto, que as atividades artísticas no âmbito escolar sejam aprimoradas e fortalecidas, já que, ao desenvolver o olhar estético, o estudante consequentemente desenvolve a reflexão crítica, o conhecimento artístico, a sensibilidade e a criatividade. Ele é levado a interagir no grupo com qualidade, pois compreende que o diálogo e o debate podem enriquecer as suas experiências pessoais, através do olhar advindo da experiência com a obra de arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** 6ª ed. São Paulo: perspectiva, 2005.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário.** 2ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.

COUTINHO, Rejane Galvão; BARBOSA, Ana Mae (orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.** 3ª ed. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João- Francisco. **O que é Beleza** (experiência estética). São Paulo: Brasiliense, 2003 (Coleção Primeiros Passos, 3ª ed., 2ª reimpressão)

RIO BRANCO, Miguel. **Acervo.** São Paulo, [2011?]. Disponível em:
< <http://www.miguelriobranco.com.br> > Acesso em: 11 mar. 2013.

RIO BRANCO, Miguel. **Ponto Cego.** Porto Alegre: [s.n.], 2012, 120 páginas. Curadoria de Paulo Herkenhoff. Porto Alegre, 04 de setembro a 11 de novembro de 2012. Santander Cultural.

POIRRIER, Philippe; GENTIL, Geneviève. **Cultura e Estado: a política cultural na França, 1955 -2005.** trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2012.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro.** 6ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

CONFLITOS DE MEDIAÇÃO: QUANDO A ARTE RUPESTRE VAI À SALA DE AULA NO PÓS-MUNDO

Pollyanna de Oliveira Brito Melo

Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Artes Visuais

RESUMO

As constantes mudanças tecnológicas têm determinado um fluxo rápido de informações, têm gerado um contexto enérgico de elementos híbridos, de diálogos em trânsito e provisórios. É neste ambiente que levanto os seguintes questionamentos: cabe ainda falar sobre arte rupestre? A pré-história ainda pode nos ensinar algo, ainda pode ser interessante? Ainda mais a pré-adolescentes que nasceram envoltos em aparatos tecnológicos e que passam a maior parte de seu tempo *on line*, em redes sociais? O que acontece quando a arte rupestre vai a uma sala de aula na pós-modernidade? Este texto, com essas questões, é um dos resultados de uma experiência pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Marechal Castelo Branco, Goiânia, Goiás.

Palavras-chave: arte rupestre, pós-modernidade, mediação, arte/educação.

ABSTRACT

The constant technological changes have given a fast flow of information, have generated an energetic context of hybrid elements, dialogues in transit and temporary. It is in this ambience that I raise the following questions: is possible talk about rock art yet? The prehistory can still teach us something, it can still be interesting? Further more to the pre-teens who were born wrapped in technological devices and spend most of their time online on social networks? What happens when the rock art goes to a classroom in postmodernity? This text, with these issues, is one of the results of a pedagogical experiment developed at the Municipal School Marechal Castelo Branco, Goiânia, Goiás

Keywords: art rock, postmodernity, mediation, art/education.

A SOCIEDADE DO PÓS...

Se na modernidade “tudo que é sólido [já se] desmancha no ar”, como bem enuncia Marshall Berman, o que diremos da pós-modernidade? Segundo Fredric Jameson (1996), a pós-modernidade é a terceira fase do capitalismo, um capitalismo tardio que expressa-se através das imagens fragmentárias, desconexas; verdadeiros simulacros. E em meio a esta complexidade, o indivíduo acaba perdendo sua identidade, tomando-se um ser impessoal (JAMESON, 1996).

Ainda segundo o autor, na pós-modernidade a expressão cultural emaranha-se aos aspectos mercadológicos, a tal ponto, que o humano passa a pensar-se enquanto mercadoria, enquanto produto. Fase que seria resultado das mudanças ocorridas no cenário econômico internacional pós Segunda Guerra Mundial e seus efeitos nas relações de trabalho e no processo de globalização, que originaram profundas transformações econômicas e sociais (JAMESON, 1996). A sociedade pós-moderna fundamenta-se pela falta de profundidade: tudo passa a ser superficial e descartável, o afeto se dissolve e observamos a queda das grandes verdades do mundo (JAMESON, 2001).

E é neste período, neste pós-moderno em que vivemos, que a internet passa a ser uma fonte de mudança incisiva na sociedade. Segundo o inglês Roy Ascott, a internet está produzindo uma consciência planetária. Ou você está no interior da rede, ou você não está em parte alguma. E se você está na rede, você está em todos os lugares (ASCOTT, 2003). A internet tem se difundido de tal forma e tem trazido modificações tão intensas no cotidiano das pessoas que está afetando as relações de intersubjetividade e de sociabilidade, assim como a própria natureza do eu, e conseqüentemente, nossos modelos de mediação e educação.

As constantes mudanças tecnológicas têm determinado um fluxo rápido de informações, um contexto enérgico, de elementos híbridos, de diálogos em trânsito e provisórios. Neste ambiente levanto os seguintes questionamentos: cabe ainda falar sobre arte rupestre? A pré-história, situada ao oposto do pós-mundo, ainda pode nos ensinar algo? Ainda pode ser interessante? Ainda mais a pré-adolescentes que nasceram envoltos a aparatos tecnológicos, e que passam a maior parte de seu tempo *on line* em redes sociais? O que acontece quando a arte rupestre vai à uma sala de aula na pós-modernidade?

MAS AFINAL, O QUE É ARTE RUPESTRE?

O anseio de registrar cenas do cotidiano se faz presente em toda a história da humanidade, a exemplo dos hieróglifos, da escrita egípcia, das tapeçarias medievais e das seqüências de representações da vida dos santos da Igreja da Católica. Essa vontade de registrar o dia a dia remonta a tempos ainda mais antigos chegando à arte rupestre

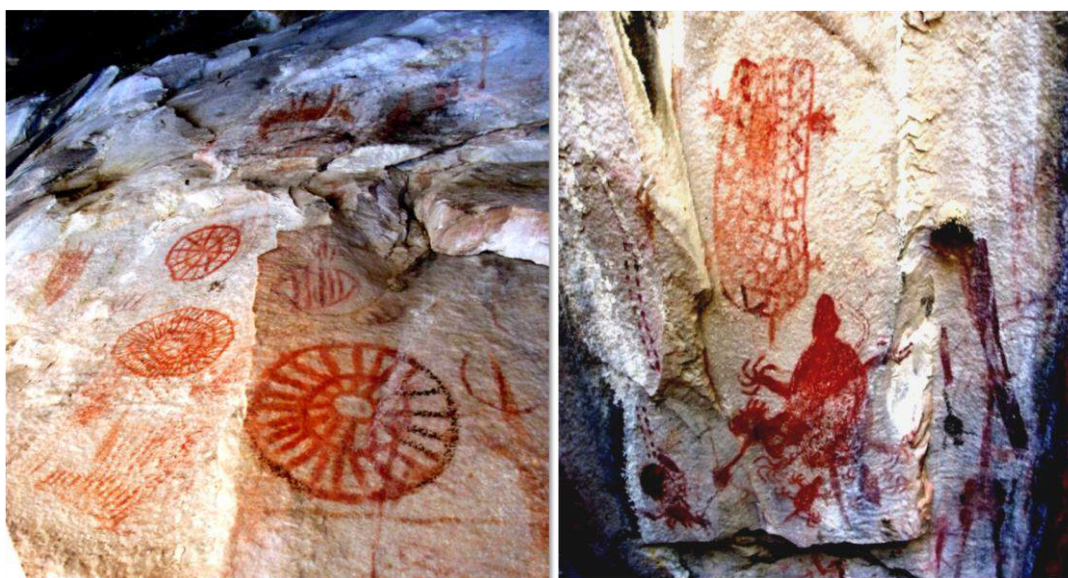
Segundo o arqueólogo Pedro Ignácio Schmitz, conceitua-se como arte rupestre toda expressão gráfica, gravura ou pintura, que utilize como suporte uma superfície rochosa, independentemente de sua qualidade e dimensões. À exemplo de paredes de abrigos, de grutas ou de penhascos, rochas isoladas ou agrupadas em campo aberto (SHIMITZ, 1984). Ou

seja, arte rupestre é o acervo de pinturas e gravuras realizadas pelo homem pré-histórico, que utilizam como suporte uma superfície rochosa.

As imagens rupestres dividem-se em geometrizarantes e naturalistas. Sendo que as imagens geometrizarantes são aquelas que não possuem uma identificação clara para nós, não fazem referência a representações do nosso cotidiano, possuindo um teor abstrato. Já as imagens naturalistas são aquelas que simbolizam objetos, animais (zoomorfas, que reproduzem ou assemelham-se a um animal) e seres humanos (antropomorfas, ou seja, que lembram a imagem de um ser humano) podendo ser muitas vezes tão estilizadas, rudimentares e incompletas que só permitem classificações generalizadas (SCHMITZ, 1997).

Em síntese, é isso. No entanto, a arte rupestre não se restringe à simples imagens milenares, mas antes, é um patrimônio histórico, artístico e cultural. “Podendo ser uma ponte, ligando a modernidade à tradição, trazendo desenvolvimento cultural; preservando o passado mítico e as tradições locais e regionais” (BRITO MELO, 2013, p.67).

O Brasil possui grande quantidade de imagens e grafismos rupestres, e Goiás, especificamente, possui sítios arqueológicos que despertam atenção pela singularidade de suas características arqueológicas, bem como, pela beleza e expressividade de seu conjunto imagético (Imagens 1 e 2).



Imagens 1 e 2— Imagens rupestres do sítio arqueológico GO-Ja.03, popularmente conhecido como “Gruta das Araras”. Motivos geometrizarantes (círculos concêntricos em tons de vermelho e preto) e motivos naturalistas (quadrúpedes, aves, pisadas de aves e figura humana, entre outras) e geométricos. Serranópolis-GO. Fotos: Pollyanna de Oliveira Brito Melo, 2010.

Lugares de memória, como sítios arqueológicos com imagens rupestres, tornam-se ainda mais significativos em nossa sociedade contemporânea. Segundo Hall (2003), o enfraquecimento da identidade cultural é, sem dúvida, um dos grandes problemas da nossa sociedade atual, conceituada por David Harvey como sociedade de modernidade tardia. Essas sociedades são caracterizadas pela “diferença”; possuem divisões e antagonismos sociais tão acentuados que fazem com que o sujeito não tenha mais posições claras, e nesse ambiente confuso e antagônico, acaba perdendo a base de sua identidade cultural (HARVEY, 2000).

A sociedade se forma em integração com o eu. É apenas quando o sujeito passa a ter suas vivências, estabelecendo trocas sociais, que este constitui sua identidade. Afinal, nossa identidade cultural é formada por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2003, p. 8). Existe no sujeito uma necessidade de descobrir sua origem, buscar respostas em um passado para descobrir no hoje. As imagens rupestres representam uma ponte, um vestígio vivo repleto de significados. Uma peça importante desse “quebra-cabeça” chamado identidade cultural, que não é fechado, nem possui peças definidas e imutáveis.

OS CAMINHOS DA PESQUISA...

Há já algum tempo que pesquiso a arte rupestre goiana, tive a oportunidade de me dedicar na especialização e no mestrado sobre este tema, gosto de ressaltar que a arte rupestre é para mim um lugar de encontro, onde resgato parte da minha trajetória que transita pela graduação na área ambiental e nos anos em que trabalhei como educadora ambiental.

Neste percurso, me deparei com questionamentos sobre a relação entre a arte rupestre e a arte/educação: os estudantes goianos conhecem a arte rupestre de sua localidade? Ou apenas a eurocêntrica, a de Lascaux e de Altamira? A arte rupestre pode ser interessante, hoje, na pós-modernidade, para adolescentes acostumados à era digital?

Na tentativa de compreender estes e outros questionamentos que foram surgindo e se emaranhando, iniciei uma proposta de ação pedagógica vinculada ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Universidade Federal de Goiás, em 2012. Tenho uma trajetória acadêmica um tanto quanto peculiar, após o mestrado, hoje me dedico à licenciatura em artes visuais, e neste trabalho, apresento os caminhos, atravessamentos e as considerações finais desta experiência pedagógica realizada pelo PIBID.

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa por tratar de apontamentos sobre os problemas surgidos nessa trajetória, sem a pretensão de defender uma verdade. Nessa experiência, os campos de estudos dos Estudos Culturais e da Cultura Visual subsidiaram a metodologia utilizada. Considerando que a Cultura Visual é “um campo transdisciplinar ou adisciplinar que indaga sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê” (HERNANDEZ, 2011, p. 32). A Cultura Visual enfatiza os posicionamentos subjetivos que elaboram as imagens e seus efeitos nos sujeitos que a visualizam. Uma vez que as imagens são “portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensarmos a nós mesmos como sujeitos” (HERNANDEZ, 2011, p. 33).

[...] Além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado [a Cultura Visual] concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens. Ao adotar essa perspectiva, a cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 53).

Foi ainda intenção desta pesquisa não apenas desenvolver uma atividade teórica, mas apresentar e propor uma atividade lúdica aos estudantes acerca da arte rupestre goiana. Informando e sensibilizando os mesmos acerca deste patrimônio artístico. Esta experiência pedagógica foi realizada na Escola Municipal Marechal Castelo Branco¹(Imagens 3,4, 5 e 6), localizada no Conjunto Guanabara em Goiânia, Goiás. Sendo aplicada às duas turmas “G” da escola, que possuem aproximadamente 33 estudantes em cada sala e que em sua grande maioria, possuem entre 11 e 12 anos.



Imagens 3,4 e 5—Imagens da Escola Municipal Marechal Castelo Branco. Goiânia-GO.

Fotos: Pollyanna de O. Brito Melo

¹ Que se localiza na Vila Subtenentes e Sargentos, conjunto Guanabara em Goiânia – GO.



Imagens 5 e 6— Estudantes da Tuma “G” da Escola Municipal Marechal Castelo Branco Goiânia-GO.

Fotos: Pollyanna de O. Brito Melo

ENTRANDO EM SALA DE AULA...

O desenvolvimento desta ação gerou uma rica experiência. Muitas certezas caíram por terra pelo confronto com o campo de estudo da Cultura Visual, dando lugar ao estranhamento do cotidiano escolar. A proposta da atividade ganhou novos contornos, isso quando não foi completamente reelaborada, devido às necessidades do cotidiano da sala de aula. Pois pensar o cotidiano representa entrar em um território de interstício, do entrelugar, porque cotidiano se faz no aqui e agora, o próprio pensamento se constrói no cotidiano (SOUZA, 2003). Além de ser um entrelugar, um limiar onde não conhecemos onde estão suas fronteiras, o cotidiano escolar ainda nos força a enfrentar o encontro com culturas híbridas e desconhecidas, a compreender que os indivíduos que estão inseridos nesta cotidianidade são seres complexos que intervêm, reelaboram e recriam esse cotidiano (SOUZA, 2003).

A principal mudança no plano de atividades foi em relação à parte prática da proposta. A ideia era que os estudantes criassem as “suas imagens rupestres”. Se os homens e mulheres das cavernas registravam as cenas importantes do seu cotidiano: cenas de parto, caçada, família, sexo e tantas outras. Que imagens cotidianas são importantes pra esses pré-adolescentes tantos séculos depois, hoje, na pós-modernidade?

Os alunos se mostraram perdidos e tensos em relação a este ponto do trabalho. Não conseguiam compreender, ou ao menos expressar visualmente, que imagens eram

significativas pra eles. Apesar de buscar novas formas de explicar e me tornar clara, compreendi que o problema não era entender, mas conceber que imagens eram significativas pra eles, a abertura da atividade, a falta de respostas prontas, os haviam deixado em uma zona de grande desconforto.

O que este prévio resultado significava? O que é possível depreender? Por que quando foram colocados sobre a oportunidade de criarem um trabalho, sem regras fixas e rígidas não conseguiram produzir? Refletindo sobre a reação dos estudantes, levanto alguns pontos que, creio, podem ter influenciado a ação dos mesmos.

Primeiro: a liberdade da atividade. É preciso se habituar e ambientar ao processo criativo. No entanto, algo que parece tão simplista é fruto de um processo, do trabalho de romper com padrões pré-estabelecidos. Estamos amplamente acostumados a receber ordens e cumpri-las, não nos ensinam a pensar por nós mesmos, a questionar aquilo que fazemos.

Raimundo Martins e Irene Tourinho (2011) abordam sobre o tema ao discorrerem sobre a *visão tácita* e a *visão crítica*:

[...] Vemos o que esperamos ver, e isso nos satisfaz. A visão tácita funciona como tal qual um passaporte para atividades de rotina, como, por exemplo, cumprir as responsabilidades de um dia de trabalho. Entretanto, esse tipo de visão é insuficiente se queremos dar sentido/significado ao que vemos. Esse olhar diferenciado, que foge ao conforto e estabilidade das rotinas visuais, é o que consideramos “olhar crítico”. Ele nos ajuda/orienta a desenvolver uma visão crítica do mundo e da realidade (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 61).

Desenvolver uma visão crítica é um processo lento, e às vezes, até doloroso. Pois ela se desenvolve justamente na zona do desconforto e do estranhamento, envolve um trabalho – com suor – e continuidade. Voltando ao caso da atividade da aula sobre arte rupestre, quando propus aos estudantes que expressassem visualmente as “suas imagens rupestres” vi claramente que os seus “sonhos de consumo” é que eu lhes dissesse o que fazer: “Façam uma redação de duas laudas, em fonte Times New Roman, espaçamento... Sobre arte rupestre. E me entreguem na próxima aula”. Eles queriam a zona de conforto. Fazer o que já sabiam fazer, não precisar exercer a difícil arte de pensar e de criar.

Sobre a continuidade da atividade, infelizmente, me vi em uma tremenda “saia justa”. Após as várias tentativas de me fazer clara, e depois de finalmente me dar conta de que o problema não era clareza de comunicação, mas a falta de ferramentas para a criticidade. Pois a “A função dessa mobilidade do olhar [visão crítica] não é transmitir um corpo específico de informação e valores, mas proporcionar aos estudantes uma série de ferramentas

críticas para a investigação da visualidade humana (MITCHELL, 1995 *apud* MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 63).

Vi-me forçada a reelaborar a atividade, assim, de última hora. Com a ajuda do professor coordenador, sugeri aos estudantes que realizassem uma imagem com a estética pré-histórica sobre algum animal do cerrado. Pronto, a paz reinou sobre a sala, fui saudada com uma grande interjeição coletiva “Aaahhh...” em outras palavras: “Por que não disse logo?”.

Preparamos a tinta na sala de aula em conjunto com os alunos. Pedi a eles que levassem alguns materiais: carvão, urucum (colorau) e açafreão moídos e retalhos de tábuas de construção. Para minha surpresa, muitos alunos se comprometeram com a ação e levaram os materiais. Utilizando os compostos e misturando cola branca e água como aglutinantes; preparamos as tintas (Imagem 7). E após alguns esboços, os estudantes realizaram suas composições (Imagem 8).



Imagens 4 e 5— Preparando as tintas e trabalhos finalizados. Fotos: Alunos da turma “G” da escola Marechal Castelo Branco. Goiânia GO. 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que acontece quando a arte rupestre entra vai à uma sala de aula no pós mundo ?” Foi esta a pergunta que originou este artigo. Infelizmente, não tive como descobrir que imagens eram significativas para estes estudantes, que imagens elitistas, ou cotidianas, veiculadas via internet, ou televisão, publicitárias ou não, lhes despertam atenção. O tempo do projeto, cinco encontros de duas aulas conjugadas, ao total, uma hora e meia cada, não foram

suficientes para incentivar ou aguçar suas visões críticas. Mas creio que foi o suficiente para incitar, “dar alguns passos” neste sentido.

Discutimos sobre os possíveis porquês dos homens e mulheres das sociedades autóctones terem produzido arte, mesmo tendo tantas peripécias para isso: a elaboração da tinta, a falta de ferramentas – geralmente usavam gravetos, pêlos de animais ou os próprios dedos –. Muitas vezes, como no caso de algumas imagens rupestres dos sítios arqueológicos de Goiás, que se encontram no teto das cavernas ou em lugares íngremes, fazem-nos supor que estes homens e mulheres elaboravam escadas e andaimes primitivos para que pudessem realizar essas imagens. Não podemos dizer de forma alguma que era uma tarefa fácil. Por que tanto esforço? Por que ainda hoje, tantos séculos depois, ainda continuamos produzindo arte?

Ao final da parte prática conversamos sobre o que acharam da atividade. Permitti que fossem bem sinceros sobre o que acharam dessa experiência pedagógica, ciente de que talvez não ouvisse o que gostaria de ouvir. E bem, adolescentes são ótimos pra isso! De uma forma geral, a atividade foi muito bem recebida, O resultado plástico foi muito interessante. E os pré-adolescentes demonstraram entusiasmo pela atividade, tiveram prazer e mesmo interesse pela ação.

No entanto, alguns abordaram que não gostaram de se sujar, e não porque ouviriam críticas de seus pais pela sujeira do uniforme, mas por si mesmos. Outros levantaram que não gostaram do cheiro da tinta, que realmente tinha um cheiro forte, e sendo perecível, de uma semana para outra perdíamos parte da tinta que havíamos produzido. Outro grupo abordou que não gostou da estética final do trabalho, rústica, diferente daquela que eles estão acostumados: limpinhas, lisa, com brilho, que encontramos tão facilmente nas tintas fabricadas industrialmente.

Analisando hoje a atividade percebo que os pré-adolescentes da turma “G” da Escola Marechal Castelo Branco fazem parte de seu tempo, do pós-mundo. Não têm o mesmo interesse que eu por se sujar, por verem o que a matéria, a plasticidade do material pode lhes permitir, por tintas, pincéis e papéis.

Creio que possivelmente se a experiência pedagógica tivesse sido realizada no laboratório de informática, produzindo talvez um *stop motion*, uma narrativa visual, ou se tivéssemos produzido uma *street art* no pátio ou nos muros da escola talvez o interesse de alguns estudantes se aguçasse e o distanciamento de alguns teria sido menor. Penso que se tivesse levado em consideração de onde falavam esses estudantes, do pós-mundo em que vivem, teria resultados diferentes, possivelmente mais satisfatórios.

No entanto, creio que alguns passos foram dados rumo a uma visão crítica, a instigar uma nova forma de olhar. Pode ser que quando a arte rupestre vai à sala de aula no pós-mundo grandes narrativas não são modificadas, mas pequenos passos para a mudança de micronarrativas podem ser alcançados.

REFERÊNCIAS

ASCOTT, Roy. (2003). **Telematic Embrace: Visionary Theories of Art, Technology, and Consciousness**. Berkeley: University of California Press.

BRITO MELO, Pollyanna de Oliveira. **Resignificando identidades culturais: a relação da comunidade de Serranópolis com as imagens rupestres da Pousada das Araras**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. 7ª ed. ou reimpressão.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 9º ed, São Paulo: Loyola, 2000. 349 p.

HERNANDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MATINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. (org.). **Educação da Cultura**. Conceitos e Contextos. Santa Maria. Editora UFSM, 2011, p. 31-49. Visual.

JAMESON. Fredric. Globalização e estratégia política. In **Contracorrente: o melhor da New Left Review em 2000**, Emir Sader (org). Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Pós-Modernismo ou a lógica cultural do capitalismo tardio**. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Maria Izabel P. Fronteiras do Cotidiano. In: Regina Leite Garcia (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, PP. 245-262.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e Ingerências da Cultura Visual. In: **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (org.). – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. 232p.

Pollyanna de Oliveira Brito Melo

Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2012). Especialista em Artes Visuais: cultura e criação pela Faculdade de Tecnologia SENAC Goiás (2011). Atualmente dedica-se a licenciatura em Artes Visuais (UFG) tendo sido bolsista do Programa Institucional de Bolsa à Docência (PIBID) e mais recentemente, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4233509H1>

MEDIAÇÃO E CURADORIA NO PRÊMIO BRASIL FOTOGRAFIA

Bel. Radamés Alves Rocha da Silva
PPGAV/ECA/USP, mestrando

Dr.^a Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Professora do CAP e do PPGAV da ECA/USP

RESUMO

O presente artigo busca analisar as atividades de mediação e curadoria do Prêmio Brasil Fotografia – SP, fomentadas pela memória dos relatos de experiências de vida e conduzidas pelas narrações de histórias. Os caminhos metodológicos estão fundamentados com base na história de vida (Josso, 2010), na memória empresarial (Nassar, 2007), nos prêmios corporativos para as artes (Wu, 2006), nos contos de tradição oral (Machado, 2004) e na interpretação da imagem fotográfica (Boris Kossoy, 2007, 2009, 2012). Para tanto, procura-se explicitar sobre a mediação e o uso dos espaços expositivos com base na experiência realizada na abertura da 10^a edição do Prêmio na exposição Estrada Nova S/N do fotógrafo paraense Luiz Braga e na exposição de premiados da 11^a edição em 2012.

Palavras-chave: mediação; narrativas; arte-educação; fotografia.

ABSTRACT

This article seeks to analyze the activities of mediation and curated Photography Prize Brazil – SP, fueled by the memory of the stories of life experiences and conducted by the narrations of stories. The methodological approaches are justified based on the life story (Josso, 2010), the corporate memory (Nassar, 2007), in corporate awards for the arts (Wu, 2006), in the tales of the oral tradition (Machado, 2004) and interpretation of the photographic image (Boris Kossoy, 2007, 2009, 2012). Therefore, we try to explain about mediation and use of expository spaces based on experience in the opening of the 10th edition of the Award in the exhibition Estrada Nova S/N of the photographer from Pará Luiz Braga and exhibition of winners of the 11th edition in 2012.

Keywords: mediation; narratives, art education, photography.

Maffesoli (2007), ao tratar sobre o ritmo de vida no mundo pós-moderno, expõe que vivemos em nosso dia-a-dia, inúmeras situações orientadas por questões que caminham junto com seus propositores, tais como: para os pintores a cor, a forma; para os poetas as rimas, o ritmo; para os atores a atuação. Portanto, provoca-nos a uma vida em construção e um mundo que necessita constantemente de reformas. Dentro desse movimento da pós-modernidade, refletimos então: qual o lugar da mediação cultural? Qual o papel do mediador e do curador? Que tipos de mediação queremos nos espaços expositivos?

A experiência no educativo do Prêmio Porto Seguro Fotografia 2010 (atual Prêmio Brasil de Fotografia), dentro do fenômeno atual dos prêmios que se propõe fomentar exposições em instituições corporativas como a Porto Seguro Cia. de Seguros Gerais, talvez nos ajude a entender estas e outras questões desafiadoras da contemporaneidade.

O denominador “cultura” é um conceito que também perpassa não só nos museus, mas também em espaços culturais expositivos, a exemplo do espaço da empresa Porto Seguro. Não vamos aqui classificar ou procurar definir o termo “cultura” em decorrência do uso, mas sobre o mesmo, refletir até que ponto as ações culturais no espaço desta empresa se relacionam com a sua marca, pois segundo Adorno (2002, p.74): “esse é o triunfo da propaganda na indústria cultural”.

Todavia por que as companhias são atraídas para o patrocínio das artes? Como a Porto Seguro entrou nesse terreno? Que dimensões hoje se encontra o capital cultural da Porto Seguro como capital econômico? Encontramos em Wu (2006), alguns esclarecimentos para a questão do Prêmio Brasil Fotografia ao nos dizer que os prêmios de arte são formas especializadas de patrocínios, ocupando um espaço de excelência no centro dos espetáculos divulgados pela mídia.

No Brasil, este fenômeno de premiações, está presente em alguns exemplos como a Coleção Pirelli/MASP de Fotografia, um projeto em conjunto do Museu de Arte de São Paulo – MASP com a empresa Pirelli S.A.; o Prêmio CNI SESI Marcantonio Vilaça para as Artes Plásticas, lançado pela Confederação Nacional da Indústria - CNI e pelo Serviço Social da Indústria – SESI; o Prêmio Sérgio Motta de Arte e Tecnologia, realizado pelo Instituto Sérgio Motta; o Prêmio Funarte de Arte Contemporânea do Governo Federal, nesse contexto, o Prêmio Brasil Fotografia se encontra em segundo lugar no *ranking* nacional de acordo com o número de inscrições.

Portanto, as mudanças efetivas no contexto artístico brasileiro e as consequências na difusão e consolidação da produção artística nacional, assim como a inserção e relações no contexto artístico internacional, são aspectos predominantes e irreversíveis entre os componentes do sistema de Arte na contemporaneidade dentro das instituições corporativas com ou sem fins lucrativos e os propósitos comerciais com a participação de produtores, jornalistas, artistas e curadores de arte, legitimando suas ações de *marketing* com a arte.

Vemos também em Wu, se confirmar que a realização das exposições dentro dos espaços comerciais, funcionando assim como suas próprias galerias, tal como na empresa Porto Seguro, reflete uma ação estratégica de vitrine da arte contemporânea nas sedes corporativas, inclusive oferecendo exposições rotativas em suas filiais ou sucursais, termo utilizado pela Porto Seguro, sem descaracterizar o espaço empresarial.

Acreditamos que a corporação Porto Seguro, com mais de 60 anos de história e entre suas ações culturais o Prêmio Brasil Fotografia, em mais de 10 anos, possibilita de forma sólida uma memória empresarial, costurada entre várias narrativas. É sobre esse desvelar de

histórias, experiências e memórias e sendo a fotografia a nossa linguagem artística que encontramos guardada em Kossoy (2009, p. 132) quando nos diz que: “Fotografia é Memória e com ela se confunde”.

Sendo a fotografia ser tratada como documento da realidade em nossa sociedade, mesmo o seu recorte ou enquadramento, sendo um olhar já censurado pelo autor da fotografia ou algo teatralizado em seus motivos (SOULAGES, 2010), (SOUZA MARTINS, 2011) será numa segunda realidade, através da sensibilidade do olhar em ultrapassar o plano iconográfico que encontramos no imaterial, carregado de sentidos do repertório cultural, ideológico, estético, moral, ético e religioso, de seus interesses pessoais, profissionais, preconceitos e mitos (KOSSOY, 2009), que se dá o ponto de partida para uma narrativa de fatos e emoções, correspondendo e reconstituindo as imagens de suas histórias de vida, de sua recordação pessoal. Talvez, sinteticamente, tenha sido este o processo que tenha se efetivado na mediação com a obra de arte.

É nesta segunda realidade como dita em Kossoy (2009, 2012), que apesar da fotografia ser a própria “memória cristalizada” de um passado, é na sua leitura imaterial e subjetiva no presente, que produzirá uma nova informação, “uma nova memória para um novo mundo.” (KOSSOY, 2009, p.142).

Para o ambiente empresarial, a arte de contar histórias dentro das organizações produz um novo conhecimento sobre a mesma ao buscar seus fatos iniciais, as crises importantes do seu passado, seus eventos marcantes, os diretores e executivos tratados como “heróis”. Produz, também, conexões com as futuras e rápidas mudanças em tempos de globalização.

Essa comunicação através de relatos de experiências de vida com os componentes de uma mesma comunidade, nesse caso o próprio lugar de trabalho, de forma motivadora e colaborativa, objetiva um espaço qualitativo para o diálogo entre os funcionários.

Desta forma, tentaremos descrever entre as atividades desenvolvidas pela curadoria e os mediadores do Prêmio Brasil Fotografia, como se dá o processo criador e as dimensões educativas do mesmo. Acreditando na premissa que uma exposição, por si só, já é educativa e que todos os agentes e ações envolvidos na relação com o público tem seu momento de criação na arte, tais como o curador-artista, o artista-educador e o mediador-artista.

Curadoria e Mediação como criação

Em 2010, o *Museum of Modern Art Ljubljana* na Eslovênia, dentro do Simpósio Internacional: “Exposições como o meio artístico, curador de arte contemporânea como

artista. A mudança do status de exposições e do curador no campo da arte contemporânea.”, promoveu discussões e reflexões, das são trazidas aqui duas questões pertinentes a esta pesquisa: “*Curador é um artista e uma exposição de arte contemporânea é uma obra de arte? Como ser curador? Que percurso e caminhos a trilhar?*”.¹

Com essas questões, propomos uma reflexão quanto ao trabalho curatorial e de mediação em espaços expositivos ao se configurar como processo criativo, em analogia ao processo de criação artística.

Nas discussões desenvolvidas durante este seminário, concluiu-se que as exposições de hoje são marcadas por uma maior liberdade de autoria do curador. Ao proceder a temática da exposição, a seleção dos artistas, o curador pode passar suas histórias pessoais direcionando suas escolhas de acordo com suas intenções.

Observamos que o Prêmio Brasil Fotografia, como evento dinâmico que é, compreende uma série de ações coordenadas, em sua maioria no próprio espaço institucional ou expositivo. Essas ações incluem palestras, debates, apresentações, amostras com trabalhos interativos e instalações sonoras, ou não.

A concepção do evento transcende os objetivos do *marketing* em si, pois em uma ação de caráter eminentemente cultural e educativo atinge uma ampla variedade de pessoas, não só os receptores das mensagens postadas na grande mídia, propiciando uma mudança da natureza relacional com o Prêmio: de cliente para participantes culturalmente propositivos.

A configuração expográfica tende cada vez mais a uma exposição que deixa de ser “aquele evento único”, individualizado em uma visita mediada, na qual o público passa a ser constantemente “convidado” a participar de todos os tipos de eventos dentro da própria exposição, se tornando um evento “temático”, no qual o curador atua como um diretor e organizador da experiência do espectador, junto ao artista, a obra de arte, o mediador e o público visitante.

Ao citarmos essas mudanças, e as consequências da divulgação e consolidação de uma premiação em fotografia em nível nacional, assim como a inclusão e relações com o contexto internacional, emanam aspectos predominantes a serem refletidos como uma relação irreversível entre os componentes do sistema de arte; sobretudo entre instituições sem fins lucrativos e as com propósitos comerciais. E os sujeitos envolvidos nesse sistema, sejam eles colecionadores, curadores, pesquisadores, produtores, artistas, fotógrafos, jornalistas, mediadores, educadores, entre outros, inter cruzam-se ao abordarem questões do tipo: “*como*

¹ Curador é artista? Disponível em: <<http://www.novoscuradores.com.br/artigo-blog/curador-e-artista>>. Acesso: 12 set. 2011.

funcionam e quais são os processos na relação entre esses sujeitos?”, “como se inserem e manifestam nestas relações?”, “quais os procedimentos e desdobramentos nas relações do processo criativo?”.

As informações aqui expostas exemplificam vários profissionais que tentam inovar a maneira de ver e entender a arte, quebrando modelos e oferecendo outras tantas possibilidades de ver o mundo aos milhares de visitantes que frequentam museus, galerias e espaços expositivos.

Diante do contexto exposto até então, vemos quão deslumbrante é, e ainda temos a descobrir na literatura produzida, até então, sobre os elementos críticos do sistema de arte. O curador atuando hoje em vários tipos de eventos culturais, desde o teatro, ao cinema e espetáculos de dança, construindo esse leque de significados na gestão da arte, pode ser considerado um artista.

Os temas escolhidos para cada edição do Prêmio Brasil Fotografia, sempre estiveram em sintonia com as preocupações da atualidade. Cada tema passa a ser, então, uma excelente oportunidade para a constatação, crítica ou valorização do que se produz sobre a fotografia contemporânea brasileira. Nos últimos anos, os temas do Prêmio têm focado sempre questões cruciais da sociedade atual, o que tem permitido uma reflexão sobre o papel da imagem, além de trazer à tona uma coleção de teóricos e pensadores do assunto em questão no momento.

Na cerimônia de abertura para o edital de inscrições do Prêmio Brasil Fotografia 2013, ocorrido no dia 02 de julho do referido ano, deu-se novamente um painel de debates entre curadores, fotógrafos, pesquisadores, críticos, professores, artistas e os demais presentes, trazendo justamente a temática sobre os “Paradigmas Contemporâneos”, dirigido por Cildo Oliveira, em curadoria compartilhada com Eder Chiodetto. Nas suas palavras, Cildo trouxe o nome de vários pensadores do Pós-modernismo, da literatura, críticos, filósofos, historiadores, arquitetos, para formar um constructo do momento da arte contemporânea.

Portanto, chegamos a nos perguntar “o que se passa na cabeça” de Cildo Oliveira, que processos ou inspirações ele tem para definir o tema que vai revelar o que podemos chamar de *Zeitgeist* ou “Espírito do Tempo” da fotografia brasileira? Esse termo muito utilizado nas áreas de tendências como o *marketing*, a publicidade, a propaganda e a gestão comercial, revelam as características gerais numa certa época ou genéricas de um determinado período de tempo.

Hoff (2013, p.82), ao citar como exemplos a 7ª edição da Bienal do Mercosul, em 2009, as Documentas 12 em 2007 e 13 em 2012, menciona a participação de artistas que

assumiram o trabalho curatorial. Com base nessa informação, observamos o pioneirismo do Prêmio Brasil Fotografia, posto que, Cildo já exercia a atividade como artista plástico e assumiu a curadoria geral do Prêmio desde 2001, até então. Sendo assim, sua experiência se apresenta sedimentada em mais de uma década, em uma premiação gerada em um espaço cultural institucionalizado.

Sobre o processo criativo do mediador-educador, também questionamos se este sujeito pode ser considerado como artista.

O mediador, como educador nos espaços expositivos, apresenta-se com um diferencial básico, no entanto fundamental em sua ação educativa: o caráter de pesquisador. Assim como os artistas e, principalmente, nas artes contemporâneas que, em sua maioria são trabalhos em processo, ao produzirem suas obras de arte, não conseguem mais “escapar” da reflexão sobre sua produção, o mediador também necessita dessa visão laboratorial.

Pensando assim, observamos que a atividade de mediação cultural em sua configuração contemporânea revela-se como um exercício transdisciplinar, de renovação constante, onde as trajetórias já percorridas em uma ação educativa apresentam percursos com direções em movimento, isto porque, o mediador também se encontra envolvido neste movimento.

Então, ao trazer o assunto da mediação sobre o ensino e aprendizagem da Arte, pensamos: *“existem mediadores artistas? Ao promover situações de contato na leitura da obra de arte, seria situação semelhante ao processo criativo no domínio artístico?”*.

As estratégias desenvolvidas nas ações educativas do Prêmio Brasil Fotografia, tendo o estudo de um caso como nascedouro, a exposição “Ensaio – Estrada Nova S/N” do fotógrafo Luiz Braga, foram desenvolvidas dentro de um exercício de percepção criativa, imerso em ideias, em imagens, em narrativas orais de histórias de vida que provocaram mudanças, convites à observação, à reflexão, à fruição e à contemplação para ambos.

Sem repetir um discurso pronto, sem ficar em um diálogo superficial e sem produzir questões que não atingissem a obra, vimos que autonomia criativa do mediador, proporcionou diálogos, interações que fizeram sentido e diferença naquele momento. Encontramos um pensamento similar sobre essa autonomia criativa em Hoff (2013, p.75) ao referir-se à atuação da mediação em uma zona de autonomia poética.

Observamos, também, que no processo criativo como mediador cultural do Prêmio, fomos envolvidos por escolhas, construção de narrativas, conhecimento da obra dos artistas e da linguagem fotográfica. Sendo assim, podemos entender o trabalho de mediação também sob o olhar de um processo curatorial?

E ainda nos perguntamos: *“existe esse lugar do mediador criador?”*, *“como isso pode acontecer?”*, *“qual é o lugar de quem faz a mediação?”*, *“as narrativas orais de histórias de vida podem ser um caminho?”*.

Em geral, o perfil do público visitante do Prêmio é composto por alunos oriundos de instituições públicas, na faixa etária a partir dos seis anos de idade até uma média da adolescência. Portanto, a visita assume um formato no qual se coleciona uma série de ideias ou dinâmicas, mediadas por materiais concretos como a câmera escura e os monóculos, visto que a tecnologia da fotografia emerge questões desse tipo, como também as possibilidades de contação de histórias dentro de uma interpretação iconológica.

Para os grupos com idades maiores, como os adolescentes e juvenis, esse conjunto de ideias possibilitou uma mediação, com estratégias educativas em questões mais abertas para debates, em torno dos contextos registrados nas fotografias em relação aos dos visitantes. Esclarecendo que, para ambas as faixas etárias, o processo é circunscrito ao período de visitação, correspondendo, em geral, uma hora e meia de duração.

Podemos dizer que nos paradigmas da contemporaneidade, tanto o artista, o curador, o mediador, a obra de arte, o público visitante e as instituições patrocinadoras assumem, em conjunto, funções de propositores para uma democratização da arte, pois de certo modo são aprendizes e questionadores da sociedade atual em que vivemos.

Dimensões Educativas e Formativas do Prêmio

Por conseguinte, podemos perceber e considerar que todo o processo gerador do Prêmio é uma ação com dimensões educativas e formativas para todos os sujeitos envolvidos. As estruturas do Prêmio se apresentam como organismos vivos, em transformação, a exemplo das categorias para os premiados e a entrada de novas tecnologias, revelando uma intersecção entre o trabalho curatorial, educativo e institucional, cada vez mais sem estratificação ou segmentação.

O Prêmio, desde seu nascedouro, a partir da visão de seu criador, o curador e artista Cildo Oliveira, não impõe regras rígidas. Inicialmente, propôs a categoria Brasil, para registros fotográficos de todo o território nacional, a categoria São Paulo, para fotografias da cidade de São Paulo e a categoria em Pesquisas Contemporâneas, visando o advento de pesquisas sobre as questões da imagem como reflexo da sociedade. Vemos, em sua trajetória, aberturas para novas mídias como as fotografias registradas em celular, em suportes e linguagens como o vídeo, a gravura, as instalações e arte eletrônica.

Um exemplo significativo dessa natureza, observamos no edital de lançamento do Prêmio Brasil Fotografia 2013², ao apresentar categorias inéditas tais como: a categoria Prêmio para *site*, voltado para *sites* nacionais de fotógrafos; a categoria Prêmio para *blog*, voltado para premiar o *blog* nacional com conteúdos sobre fotografia e a categoria Prêmio-Bolsa para desenvolvimento de projeto, na qual o fotógrafo deveria enviar um projeto contendo objetivo, justificativa e cronograma de trabalho de, no máximo, seis meses e o vencedor seria premiado e acompanhado por um dos membros da Comissão de Seleção, na função de tutor. Categorias essas que priorizam e enfatizam, ainda, a valoração quanto à pesquisa formativa dos projetos apresentados, e os posteriormente selecionados e premiados.

Outro perfil dinâmico é a rotatividade das curadorias partilhadas, assim como as cadeiras da Comissão de Seleção e Premiação que, além de legitimar o prêmio, são renovados a cada edição. Como também o da ação cultural quanto à formação de um acervo de fotografia, por meio dos prêmios aquisitivos, tornando-se, este acervo, um referencial para pesquisadores e os demais públicos interessados, e, por último, sua ação sócio-educativa no atendimento do público nas visitas mediadas.

Desse modo, podemos pensar que o Prêmio Brasil Fotografia seria um exemplo de promoção da arte, no qual observamos que as estruturas modificam constantemente e por isso podemos colocar questões como: “*o mediador é criador?*”, “*o curador é artista?*”. Todavia, que momento da contemporaneidade é este que as fronteiras se rompem? Parece haver um hibridismo entre os papéis dos sujeitos envolvidos, que antes eram muito rígidos e fechados, para um sistema em que um precisa do outro para o Prêmio acontecer? Dentro dessa reflexão, podemos também pensar no conceito de alteridade na contemporaneidade para esta premiação.

E quanto ao educativo? *Qual o lugar dele dentro destes fenômenos que são os prêmios, os quais se propõem às exposições? Que tipo de educativo é possível dentro de uma natureza como essa?* No estudo de caso proposto no desenvolvimento da pesquisa, o educativo aparece como o sujeito que traz a pausa e a reflexão, pois ele é quem sempre estará presente no espaço expositivo para fazer o contato com o público visitante, na pessoa do educador-mediador.

Questionamos também, se a estratégia de leitura da obra de arte escolhida com as narrativas baseadas na história de vida e experiência, dentro de uma interpretação iconológica, teria sobreposto a própria obra de arte. Essa sobreposição seria ainda um problema dentro

² Prêmio Brasil Fotografia. Disponível em: <<http://www.premiobrasilfotografia.com.br/>>. Acesso: 02 jul. 2013.

dessa dinâmica, em que a visão hierárquica se desfaz? No âmbito da pesquisa e da educação, vemos o Prêmio Brasil Fotografia com possibilidades de um trabalho sem hierarquias, pois do contrário, “as vozes” da experiência pessoal no educativo não teriam vindo à tona.

Sobre as práticas de formação do educador, ou do mediador de espaços expositivos, observamos que a concepção de ensino e aprendizagem não se sustenta apenas na leitura ou na repetição de modelos já fundamentados, posto que o tempo de gestão e formação dos projetos, como no Prêmio Brasil Fotografia são curtos e, por conseguinte, insuficientes.

Entendemos assim, que a mediação cultural ou estratégias educativas efetivadas, nascem das intersecções entre os sujeitos envolvidos, sejam eles o curador, o artista, a obra de arte, o público visitante, mas também, as experiências e os conhecimentos das histórias de vida pessoal, das oportunidades de aprendizagens adquiridas em cada contexto, da sua imaginação e autonomia criativa.

Ao apresentarmos a narração das histórias de vida e experiência como metodologia de pesquisa-formação, encontramos na formulação, explicitada em Machado (2010) nas ações verbais do conceber, perceber e concretizar, o processo criativo de ensino e aprendizagem da arte.

Visto que, contemplamos os elementos culturais do regionalismo brasileiro, presentes no repertório do fotógrafo paraense Luiz Braga, ao ilustrar o contexto paraibano do mediador e narrador, como também nas referências paulistanas do público visitante no espaço expositivo dentro de uma corporação. Simultaneamente, ao mediar as linguagens técnicas da fotografia, promoveram a curiosidade, aproximaram as diversas narrativas, fomentando situações de aprendizagens caracterizadas pelo perceber, conceber e concretizar. Tais procedimentos do ensino da arte estiveram postos na leitura da imagem, ao construir um conhecimento coletivo com experiências significativas, com naturalidade, mas fundado em um sentido pessoal para cada envolvido.

Segundo Maffesoli (2007), o retorno das pessoas ao regionalismo, ao reinvestimento do espaço e a prevalência do espaço sobre a História a partir das particularidades individuais revelada pela memória do sujeito intermiada pelas relações sociais, invoca o retorno ao passado, o qual na verdade é uma busca por um pertencer, a procura por um lugar em que o sujeito pertença integralmente, uma espécie de ligação, entendido assim estas características de retorno como pós-modernidade.

Poderíamos até sugerir ao final deste estudo, uma proposta educativa para o Prêmio, mas haveria necessidade de definir uma ação mediadora dentro do Espaço Cultural Porto Seguro? Pelos sujeitos envolvidos nessa premiação, entendemos que a cada edição, os papéis

assumidos, assim como o próprio Prêmio, devem repensar sua atuação dentro de uma relação baseada no contexto das obras e no contexto cultural dos visitantes, sem hierarquização dos lugares de fala e escuta de cada um, encontrando, em conjunto, a melhor maneira para desenvolver a ação educativa.

A ação educativa, calcada nas narrativas de histórias e experiências de vida, permitiu-nos desafiar o universo imaginário dos visitantes, mobilizando-lhes a buscar conexões entre os lugares do contador, os lugares dos registros fotográficos e o seu próprio lugar.

Nessa perspectiva, a narrativa oral tornou-se estratégia primordial para o mediador, porque fez sentido para o ouvinte, despertando estímulos e criações de imagens mentais. Percebemos também, que as dinâmicas propositoras das estratégias educativas, como a manipulação das câmeras escuras e dos monóculos, possibilitaram, por meio da ludicidade do material concreto, compreender as expressões da linguagem fotográfica, favorecendo as situações de aprendizagem com a arte.

Referências:

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução Julia Elisabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In: RAMOS, Alexandre Dias (org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. p.43-57.

BARBOSA, Ana Mae. Educação para as Artes Visuais: do MAC USP ao *Balanço* das Águas. In: ARANHA, Carmen; CANTON, Katia (org.). **Espaços da Mediação**. São Paulo: PGEHA / Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011. p.63-83.

_____.; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGA, Paula. O curador e a galeria. In: RAMOS, Alexandre Dias (org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. p. 65-74.

BURNHAM, Rika; KAI-KEE, Elliott. A Arte de ensinar no Museu. In: HELGUERA, Pablo (org.). **Caderno de Mediação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 11-18.

CINTRÃO, Rejane. As montagens de exposições de arte: dos salões de Paris ao MoMA. In: RAMOS, Alexandre Dias (org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. p.15-41.

Conheça a Porto Seguro. Disponível em: <<http://www.portoseguro.com.br/a-porto-seguro/conheca-a-porto-seguro/sobre-a-porto-seguro>>. Acesso: 03 abr. 2013.

Curador é artista? Disponível em: <<http://www.novoscuradores.com.br/artigo-blog/curador-e-artista>>. Acesso: 12 set. 2011.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010. p.181-218.

HELGUERA, Pablo. O campo expandido da mediação. In: HELGUERA, Pablo (org.). **Caderno de Mediação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 05-06.

HOFF, Mônica. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. **Revista Eletrônica Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.4, n.1, 2013, p.69-87.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio, Júlia ferreira. São Paulo: Paulus, 2010.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

_____. **Realidades na trama fotográfica**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

_____. **Fotografia & História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

_____. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p.64-79.

MAFFESOLI, Michel. **O Ritmo da Vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da Imagem**. 2.ed. São Paulo; Contexto, 2011.

NASSAR, Paulo. **Relações Públicas na construção da responsabilidade histórica e no resgate da memória institucional das organizações**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2007.

O que narrar? Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5305446-EI6786,00-O+que+narrar.html>>. Acesso: 14 abr. 2013.

OBRIST, Hans Ulrich. **Uma breve história da curadoria**. Tradução Ana Resende. São Paulo: BEI Comunicação, 2010.

OGUIBE, Olu. O fardo da curadoria. **Revista do Instituto de Artes da UERJ Concinnitas**. Rio de Janeiro: UERJ, DEART. ano 5. n.6 – julho de 2004. ISBN 1981-9897. p.6-17.

Prêmio Brasil Fotografia. Disponível em: <<http://www.premiobrasilfotografia.com.br/>>. Acesso: 02 jul. 2013.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia: perda e permanência.** Tradução Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TEJO, Cristiana. Não se nasce curadora, torna-se curador. In: RAMOS, Alexandre Dias (org.) **Sobre o ofício do curador.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. p.149-163.

WU, Chin-tao. **Privatização da cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980.** Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006.

Radamés Alves Rocha da Silva

Mestrando em Artes Visuais pelo PPGAV/ECA/USP, extensão em Mediação Cultural pela FESPSP, pós-graduação em Especialização em Design da Informação pela UFPE, graduação em Design Industrial pela UFCG, graduando em Licenciatura em Artes pela CEUCLAR. Atua como Professor de Artes e Infoeducador no Ensino Infantil e Fundamental I.

<http://lattes.cnpq.br/7569441053088350>

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Doutora em Artes pela ECA/USP. Professora e Coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, ambos na ECA/USP.

<http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>

A 8ª BIENAL DO MERCOSUL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA ARTE ¹

Rejane Reckziegel Ledur – FACED/UFRGS

RESUMO

O artigo tem por finalidade problematizar a produção de sentido na arte contemporânea. O foco de investigação está voltado para as experiências estéticas dos alunos em saídas pedagógicas à 8ª Bienal do Mercosul. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Fundamenta-se no conceito de experiência de John Dewey, encontrando, na semiótica discursiva de A. J. Greimas, o referencial teórico-metodológico para a análise da significação. O estudo discute os desafios da educação atual, a partir do olhar e da experiência com a arte contemporânea no contexto escolar.

Palavras-chave: Produção de sentido. Arte contemporânea. Experiência estética. Ensino da arte.

ABSTRACT

This article aims to problematize the meaning production in contemporary art. It is based on an investigation that used the esthetic experiences of students in their pedagogical visits to the 8th Mercosul Biennial. The research is characterized by a qualitative approach that intends to comprehend the meanings that are assigned to the experiences by each subject. The theoretical support is the John Dewey concept of experience, finding in the discursive semiotics of A. J. Greimas the theoretical and methodological source to the meaning analysis.

Key-words: Meaning production, Contemporary Art, Esthetic experience, Teaching art

A experiência com a arte contemporânea, como objeto de pesquisa, foi se constituindo a partir das minhas indagações e vivências como espectadora de arte. Paralelamente, essas inquietações também foram contagiando a professora, transferindo para o campo da educação os mesmos questionamentos em relação ao ensino da arte a partir das desconstruções da arte na contemporaneidade.

O primeiro foco de ação na construção da significação foi tentar entender as propostas artísticas que desestruturavam a concepção de arte tradicional e moderna, que fundamentavam minha percepção de arte. O olhar para a arte contemporânea foi se construindo na relação com as obras, principalmente através do evento da Bienal do

¹ O presente artigo sintetiza algumas idéias apresentadas na tese de doutorado, intitulada ARTE CONTEMPORÂNEA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA ARTE: a experiência estética na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva, que teve a orientação de Analice Dutra Pillar e defendida em agosto de 2013, na FACED/UFRGS.

Mercosul², oportunizando, a partir de sua primeira edição, em 1997, um contato mais intenso com as produções artísticas da América Latina, estendendo, a cada nova edição, sua abrangência, tornando-a uma mostra de arte com viés internacional.

Outro movimento realizado foi tentar entender as transformações na arte a partir da condição histórica que as originou. Nas últimas décadas, a sociedade vem passando por transformações muito significativas, que detectam mudanças na cultura da sociedade capitalista. Muitos estudos procuram explicar as mudanças na ordem cultural, social e econômica, partindo do pressuposto que estamos passando por uma transformação de paradigma. O conceito de paradigma, segundo Thomas Kuhn (1998, p. 48), diz respeito “a investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade, num determinado momento” que revela a recorrência de um conjunto de ilustrações quase padronizadas de diferentes teorias, caracterizando uma forma de ver o mundo.

A percepção crescente de uma forte configuração de novos sentimentos e pensamentos influenciando na vida cultural, observada, principalmente, nas transformações ocorridas no campo das artes visuais a partir das décadas de 1950 e 1960, solicitava uma investigação mais atenta para a condição histórica atual, denominada por alguns teóricos de pós-modernismo.

O terceiro movimento foi pensar as conseqüências dessas transformações sociais para o campo da educação, significando um grande desafio para todos os profissionais dessa área, em especial para os professores que têm o compromisso intelectual de se apropriar das assertivas pós-modernas e não podem ficar alheios às conseqüências dessas mudanças no trabalho pedagógico, especialmente na área da arte, em que as transformações da pós-modernidade são muito visíveis e não podem ser ignoradas.

A pesquisa teve como foco as experiências estéticas dos estudantes com a arte contemporânea, visando a analisar as instâncias envolvidas na produção de sentido, considerando, também, a contribuição da experiência com a arte na construção do conhecimento, na apreensão da realidade e na compreensão de mundo.

² A Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma mostra internacional de Arte Contemporânea, que ocorre, desde 1997, em Porto Alegre e já consolidou o Rio Grande do Sul como um pólo cultural do Cone Sul. Promovida em anos ímpares pela Fundação Bienal do Mercosul, a mostra tem, no seu histórico, oito edições do evento, que reuniram um número significativo de exposições, artistas e público visitante, assim como a promoção de ações de formação, de mediação, material educativo, cursos, seminários, oficinas e publicações.

O sentido produzido pelos alunos na interação com a arte contemporânea em eventos culturais ainda é pouco problematizado como experiência estética no contexto escolar, podendo ser muito significativa e resultar numa experiência singular com a arte. A experiência estética tem potencial de transformação, ao dar mais densidade à vida, ao sentido de ser e estar no mundo, como uma “possibilidade de ressemantização dos objetos gastos que nos rodeiam e das relações intersubjetivas esgotadas ou prestes a ser” (GREIMAS, 2002, p.85).

O conhecimento da arte abarca um universo amplo de produções artísticas, que vão das pinturas rupestres aos dias de hoje, construídas e significadas em diferentes culturas e épocas. Uma concepção contemporânea ou pós-moderna de ensino da arte considera essa pluralidade de manifestações artísticas, tornando-as disponíveis para a apreciação e contextualização. Efland (2005, p.178), ao analisar as mudanças e desafios da arte-educação pós-moderna no ensino da arte, ressalta que “os professores pós-modernos têm liberdade de escolha, mas a seleção é, geralmente, confusão e fonte de problemas”.

O autor, no entanto, ressalta que o propósito da arte como “construção da realidade” não se alterou com as mudanças do modernismo para o pós-modernismo. Considera que a arte constrói numerosas representações do mundo, sejam elas reais ou imaginárias, representando, simbolicamente, as diferentes realidades sociais. “As artes são importantes pedagogicamente, porque espelham essas representações de forma a que possam ser percebidas e sentidas” (EFLAND, 2005, p.183). Para o autor, o ensino da arte tem como propósito contribuir para o entendimento da sociedade na qual vivemos, capacitando os alunos a compreendê-la e a relacionarem-se com os termos de funcionamento, visando a um futuro nessa sociedade.

Trazer a contemporaneidade para a escola e para o ensino da arte é o desafio que a pesquisa se propôs a problematizar, ao avaliar a resistência e dificuldade que muitos professores de Arte têm em abordar a arte contemporânea como linguagem e conhecimento no currículo escolar.

Ao considerar no nosso contexto cultural, a densidade das discussões e experiências em torno da arte contemporânea, que são proporcionadas em cada edição da Bienal do Mercosul e que mobilizam, principalmente, o público escolar, através do projeto educativo, torna-se importante olhar para arte contemporânea e percebê-la como um conhecimento a ser incluído no currículo escolar.

Ressalto que o conhecimento da arte será muito mais significativo para os alunos, quando resultar de uma experiência estética, através da dimensão sensível e inteligível. Sendo assim, o enfoque na recepção da arte contemporânea vivenciado em um evento do tamanho da Bienal do Mercosul, que abrange um número significativo de alunos, por meio do Projeto Pedagógico, torna-se um campo de conhecimento a ser explorado nas pesquisas acadêmicas.

A pesquisa caracterizou-se por ser uma abordagem qualitativa, pois teve como foco de investigação a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, na interação com a arte contemporânea em saídas pedagógicas à Bienal do Mercosul. Na pesquisa qualitativa em educação, o investigador está continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam e o modo como eles interpretam e estruturam as suas experiências a partir do contexto social em que vivem.

O campo de pesquisa ficou delimitado em três escolas da Rede Municipal de Canoas/RS. O foco de investigação voltou-se para as experiências estéticas com a arte contemporânea de um grupo de 43 alunos das séries finais do Ensino Fundamental, que foram entrevistados em pequenos grupos ou individualmente. As experiências resultaram da interação desses alunos com a arte contemporânea, que foi vivenciada através de uma saída pedagógica à 8ª Bienal do Mercosul, oportunizada no contexto escolar.

Essas experiências foram relatadas pelos alunos por meio de uma entrevista semi-estruturada, realizada no espaço escolar no dia subsequente à saída pedagógica. As entrevistas com os alunos descrevendo os sentidos produzidos na interação com a arte contemporânea foram gravadas ou filmadas e, posteriormente, transcritas, tornando-se os dados da pesquisa.

A abordagem investigativa apoiou-se na perspectiva da semiótica do sensível, introduzida por Greimas, a partir da publicação do livro *Da imperfeição*, no qual o autor esboça uma teoria semiótica do estético que “é o componente afetivo e sensível da experiência cotidiana” (FABBRI, 2002, p.95). Nesta perspectiva, o objeto específico da semiótica recai sobre o sentido como o fator fundante de todo o processo de comunicação. Atualmente, a teoria volta-se para abordar algumas noções essenciais como *presença*, *situação*, *interação*, buscando construir uma *semiótica da experiência* ou *sociosemiótica* que visa a capturar o sentido, enquanto dimensão provada do nosso ser e estar no mundo, através do contato direto com o cotidiano e o vivido.

A 8ª BIENAL DO MERCOSUL E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS: ZONAS DE ENCONTROS

A 8ª edição da Bienal do Mercosul, que é o foco desta pesquisa, aconteceu de 10 de setembro a 15 de novembro de 2011 e reuniu 186 trabalhos de 105 artistas. Com o título de *Ensaio de Geopoética*, a mostra tratou da territorialidade e sua redefinição crítica a partir de uma perspectiva artística. Foram selecionadas obras relevantes de 31 países que discutem noções de país, nação, identidade, território, mapeamento e fronteira sob os aspectos geográficos e culturais.

A curadoria desenvolveu um projeto composto por sete grandes ações, abordadas por meio de estratégias expositivas e ativadoras: *Casa M*, *Cadernos de Viagem*, *Continents*, *Além Fronteiras*, *Cidade Não Vista*, *Geopoéticas*, e uma exposição do artista homenageado, *Eugênio Dittborn*. As mostras foram abrigadas nos espaços expositivos do Armazém do Cais do Porto, no Santander Cultural, no MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul e em diversos espaços da capital e de outras cidades do Rio Grande do Sul.

Conforme dados apresentados pela Fundação Bienal, mais de 600 mil pessoas visitaram as exposições e participaram das atividades propostas. Destas quase 130 mil eram estudantes e professores atendidos pelo Projeto Pedagógico em atividades de formação de professores e mediadores, oficinas, conversas com público, seminários, publicações e na programação da Casa M.

A cidade de Canoas está localizada na região metropolitana de Porto Alegre e a sua proximidade com a capital possibilita a participação dos alunos no evento. O município, fundado em 1939, possui uma população estimada em 323.827 habitantes e apresenta o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) gaúcho. É sede de grandes empresas nacionais e multinacionais, como a Refinaria Alberto Pasqualini (REFAP), Springer Carrier e AGCO do Brasil, além de nomes fortes nos ramos de gás, metal-mecânico e elétrico.

A educação é um novo setor que desponta na cidade, tendo a segunda maior rede de ensino do estado. Além das escolas públicas e particulares, a cidade possui três universidades: a ULBRA, o UNILASALLE e a UNIRITTER. A Rede Municipal de Ensino de Canoas, que é a referência para a pesquisa, atende prioritariamente a educação básica, possuindo 34 escolas de Educação Infantil e 43 escolas de Ensino Fundamental, distribuídas nos quatro quadrantes.

Nesses 15 anos de ocorrência da Bienal do Mercosul, a Rede Municipal de Canoas foi construindo uma cultura de participação no evento, incentivada nas escolas, principalmente, por meio das ações de formação continuada na área de Arte, sob minha coordenação, que ocorreram no período de 1995 a 2005. Algumas ações ainda permanecem por meio da minha iniciativa, como a acolhida e organização, no ano de 2011, da formação de professores do Projeto Educativo da 8ª Bienal do Mercosul no município de Canoas.

Para dimensionar a participação da Rede Municipal de Canoas na mostra, obtive, junto ao setor pedagógico da Bienal, o levantamento das escolas e o número de alunos que visitaram a 8ª Bienal do Mercosul. No total, 3.822 alunos participaram do evento, sendo que desses, 3.215 foram transportados pelo ônibus da Bienal e 607 foram com ônibus alugado pela escola. Ao todo, 33 escolas de Ensino Fundamental e 11 escolas de Educação Infantil estiveram com, no mínimo, um grupo de alunos na Bienal; o que corresponde a participação de 78,57% das escolas de Ensino Fundamental e 39,28% das escolas de Educação Infantil. É um número muito significativo de participação de uma rede de ensino num evento de Artes Visuais, ressaltando, assim, a importância de olhar para essa experiência estética que mobiliza um grande número de alunos e professores a cada edição.

ARTE CONTEMPORÂNEA COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NO ENSINO DA ARTE

A arte contemporânea tem provocado muitas reflexões no campo teórico da arte, assim como reações diversas no público que interage com as obras. Como pesquisadora e professora de arte, interessa-me perceber as potencialidades pedagógicas dessas propostas artísticas no campo da educação, em especial, as significações que podem ser construídas e vivenciadas no ensino da arte, tendo como referência as obras que desconstróem a concepção de arte tradicional e moderna presente na maioria das escolas.

Como abordar e trabalhar esse entendimento da arte de forma prática na escola, mais especificamente na sala de aula? Como fazer com que as linguagens, sensações, percepções presentes nas formas, cores, objetos, eventos sejam articulados no processo de construção conceitual das obras? Quais podem ser as contribuições da arte contemporânea para repensar o ensino da arte na atualidade? Como pensar o currículo de arte a partir de uma concepção contemporânea?

Essas são questões que desafiam o ensino da arte, na atualidade, e que devem nortear a prática pedagógica dos professores que estão conectados com as transformações na arte e se sentem provocados a buscar respostas a partir da sua própria ação-reflexão. Como não existem respostas formuladas e nem receitas prontas, a maioria dos professores se depara com o desafio de construir seu próprio caminho, criando situações de ensino e aprendizagem a partir da sua sensibilidade artística e pedagógica.

Favaretto (2010), ao refletir sobre a relação entre arte contemporânea e educação, salienta a necessidade de se pensar a arte na escola a partir das transformações contemporâneas. Considera um imperativo pensar como compatibilizar os dois termos da equação: educação e arte, tendo em vista que as propostas consensuais sobre arte e educação vigentes até pouco tempo atrás não satisfazem mais. Destaca que “o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato e o trabalho dos artistas” (FAVARETTO, 2010, p.225). O autor acredita que as respostas para essas questões estão com os profissionais da educação e arte, sendo que esse fato pode ser confirmado, ao examinarmos as concepções e projetos de ensino à disposição em livros e propostas elaborados para as redes de ensino.

No contexto da presente pesquisa, que envolveu um percurso pedagógico na construção da significação com a arte contemporânea, a análise enfatizou a experiência estética não associada a circunstâncias excepcionais, mas sim considerando a problemática como uma articulação “em termos de *intencionalidade* e de *progressividade*, ambas orientadas para a apreensão de determinada forma de presença sensível do sentido” (LANDOWSKI, 2002, p.137). Nesta perspectiva, o sujeito não fica a “espera do inesperado”, mas passa a exercer ativamente uma prática de aproximação na construção de um objeto de valor.

John Dewey enfatiza a experiência como uma negociação consciente entre o eu e o mundo e ressalta que não há experiência mais intensa do que a proporcionada pela arte. Para o autor “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é a característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p.93).

O autor considera a experiência como “resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p.88-89). Assim, o estético é a qualidade especial que contrasta nitidamente a imagem formada

sobre a experiência, diferenciando-a das experiências normais. A qualidade estética recebe um lugar e um status externo e é o que dá a unidade a uma experiência, “arredonda a experiência em sua completude e unidade, como emocional” (DEWEY, 2010, p. 118).

Ana Claudia de Oliveira, ao analisar as interações na arte contemporânea, chama a atenção para a importância da interatividade como uma condição para a existência da própria obra. Entende a interatividade como o que se dá e oscila “entre um e outro parceiro da relação comunicativa, ou seja, quando o fazer de um é o que processa o fazer do outro” (OLIVEIRA, 2002, p. 55). A autora ressalta a ação efetiva do espectador na concretização explícita das estruturas discursivas e comunicacionais, por meio de uma relação dialogal e intersubjetiva. A autora explicita essa relação:

Nos novos suportes da arte, intenta-se dar um basta aos simulacros de mundos pelo colocar na obra o próprio mundo, que, aí, num estar em presença, põe-se cara-a-cara com o destinatário, que é já posto como seu interlocutor, parecendo que a relação entre os dois independe da linguagem, em quaisquer de seus sistemas, para ocorrer. [...] Por todos estes procedimentos textuais, as obras parecem não ser obras, mas tão somente ocorrências, fatos, experimentos para serem vividos. (OLIVEIRA, 2002, p.55)

Ao entender que é através da recepção por meio de um processo interativo que a arte contemporânea tem seu acabamento, interessa-me observar como este corpo que adentra por meio de seus sentidos num projeto de construção inconcluso, que são as obras, percebe e significa essa experiência de enfrentamento, de confronto “dado que ela aí se encontra em estado de sua espera para poder ser terminada e ser na e pela relação que estabelecem” (OLIVEIRA, 2002, p.56).

A partir dos anos 90, os desdobramentos teóricos da semiótica passaram a incorporar a descrição de novos modos de interação, denominados de regimes de presença. Fechine (2008, p.87) ressalta que “nas suas distintas formas de manifestação a noção de *presença* corresponde, essencialmente a descrição de uma modalidade de encontro entre o sujeito e o objeto na qual o momento evanescente no qual ambos estão em contato determina o sentido”.

As situações de interação estão associadas ao sentido produzido em ato que se instaura num tempo e espaço construído no momento em que sujeito e objeto entram em relação. A partir destes modos de interação, a análise semiótica passa a englobar um vasto universo de fenômenos que envolvem as nossas experiências sensíveis com o mundo como sendo um mundo significante. A natureza da prática ou discurso vai

configurar o modo de presença, pois ela só tem existência na co-presença entre um sujeito e um objeto. Cada domínio de produção de sentido vai assumir configurações próprias, na qual a noção de presença será definida de forma genérica como um regime de sentido próprio ao em ato.

A interação é entendida, neste contexto, como um objeto dinâmico e um processo aberto que ocorre na co-presença dos actantes. Landowski (2005a, p.104) ressalta que a experiência estética articula-se à ação, “à maneira como o sujeito interage com algum outro sujeito ou com os objetos que ele encontra”, num certo modo de ajuste e de sintonia denominado de contágio.

O EVENTO DA 8ª BIENAL DO MERCOSUL – PORTO ALEGRE/RS

A 8ª Bienal do Mercosul, como evento cultural, pode ser considerada um actante em potencial que entra em relação com os sujeitos/alunos, gerando expectativas e experiências produtoras de sentido. Nesta interação, o actante pode ocupar o papel de um outro (sujeito/objeto) com quem os alunos interagem e constroem significações. Como também pode ser considerado um discurso manifesto (objeto-valor), que circula nas relações agindo como motivador de transformações de estados de alma.

Focalizo, a seguir, algumas falas dos alunos que relatam as expectativas e os sentidos produzidos em torno da saída pedagógica à Bienal do Mercosul. Analiso as experiências vivenciadas, tendo como referência os regimes de interação propostos por Landowski (programação, manipulação, ajustamento e acidente). Quando questionados sobre a expectativa de ir à Bienal, os alunos³ relataram:

Carlos (13 anos - 7ª série) Escola C: *a cada edição da Bienal ela vai melhorando, aperfeiçoando as obras e todas as minhas expectativas foram confirmadas.*

R: Tu achas que ela vai melhorando?

Carlos: *Sim, ela vai melhorando a tecnologia, a modernidade das obras.*

O aluno Carlos descreve a experiência com a Bienal sob o pressuposto da ideia de progresso, de algo que vai melhorando a cada edição. Este modo de conceber o evento tem como princípio a regularidade da ação baseada em condicionamentos sócio-culturais que se exprimem em práticas rotineiras, caracterizando o regime por programação. Neste caso o sujeito e objeto agem conforme um programa de

³ Para preservar a identidade dos alunos utilizo apenas o primeiro nome, tendo o consentimento deles acordado nas entrevistas.

comportamento determinado, externo, que lhes dá segurança, pois o que está previsto vai ocorrer.

Verônica (14 anos - 8ª série) Escola A: *Minha expectativa foi mais de ir por ir porque meus amigos iam. Então eu não tinha aquela expectativa de, nossa, vou ver arte assim. Depois que cheguei à Bienal eu percebi as obras, me atraíram bastante, eu interagi com a monitora. Então foi muito bom, foi uma experiência maravilhosa, eu amei e espero continuar indo sempre.*

A aluna Verônica relata a expectativa em relação à visita à Bienal do Mercosul fundamentada no regime de interação que se manifesta por princípios da programação, ao afirmar “eu vou ir por ir”, havendo, inicialmente, um regime de sentido de insignificância em relação à atividade a ser realizada. Observa-se que, a partir da experiência com as obras de Dittborn e com a ação pedagógica da mediadora, desencadeou-se uma determinada dinâmica entre os actantes que estabeleceu uma competência relacional de base em que a experiência teve um significado, configurando-se numa programação motivada.

Elieser (12 anos 6ª série) Escola A: *Eu fui animado e voltei animado porque eu nunca tinha ido assim, mas eu descobri a verdadeira arte e isto abriu meus pensamentos para eu me expressar mais nas artes.*

O aluno Elieser descreve uma expectativa em relação à mostra fundamentada no regime da manipulação, numa vontade de junção com o objeto que se sustenta na interação com as obras e que resultou na percepção de uma competência expressiva moldada pela motivação decisional. Porém, a dinâmica interacional com a mostra reforça uma padronização da concepção de arte, um tanto estereotipada, ao afirmar *eu descobri a verdadeira arte*, que se configura como um regime de manipulação programada.

José (13 anos - 7ª série) Escola B: *Meus primos todos já foram, eles falaram que era tri⁴ e eu achei legal.*

Thayssa (15 anos - 7ª série) Escola B: *Quando a professora falou, eu fiquei meio interessada, daí meu irmão falou que era bem legal, só não me contou o que tinha lá. Eu achei bem legal. Eu achei bem interessante porque tinha muitas coisas que a gente não sabia, algumas a professora já tinha falado para a gente e tinha muitas coisas que a gente não tinha conhecimento mesmo.*

⁴ Tri é uma gíria muito utilizada aqui no Rio Grande do Sul e significa algo muito bom. É uma abreviatura de trilegal, sendo que no cotidiano usa-se apenas tri.

Os alunos José e Thayssa relatam uma expectativa de interação com a Bienal do Mercosul, que foi regida pelo princípio da intencionalidade no regime de manipulação, ao se observar a circulação de um objeto-valor eufórico nos discursos que influenciou na produção da significação, por meio de uma motivação consensual provocada pela persuasão externa.

Dábila (16 anos - 8ª série) Escola B: *Eu fiquei indecisa, eu disse será que eu vou, será que eu não vou. Porque eu gostava, mas no mesmo dia tinha torneio, tinha outras coisas e podia ficar em casa, sem fazer nada. Daí eu decidi: eu vou porque eu gosto de artes.*

A aluna Dábila interage com a expectativa de ir à Bienal, tendo por princípio o regime de manipulação em que desenvolve uma competência modal de *fazer-querer* que a induz a uma decisão motivada, estabelecendo assim uma relação com a arte pautada na intencionalidade da experiência que passa a ter um significado particular.

Vanessa (14 anos – 7ª série) Escola C: *Eu achei interessante, pensei que não ia ser tão legal. Porque tinha gente que falava assim, que nem tinha uma colega nossa que a irmã é mediadora lá e disse que nem era tudo aquilo que diziam que era legal, tão lá por estar... Eu senti outra coisa quando eu estava lá. Até eu nem achei que ia ser assim porque eu não sou muito por arte e eu gostei muito de todas, não tem nenhuma que ficou de fora que eu não gostei que estava lá. Até acho que os meus colegas vão falar a mesma coisa.*

A aluna Vanessa relata a experiência de ir à Bienal a partir de uma interação fundada no regime da manipulação, em que se observa inicialmente a circulação de um objeto-valor⁵, baseado numa percepção disfórica da experiência, que não se confirma. Na relação com as obras, estabelece-se, portanto, uma dinâmica relacional sustentada por uma competência estética por parte da aluna que afirma: *eu senti outra coisa quando estava lá*, passando a configurar um regime por ajustamento. Essa sensibilidade perceptiva também foi observada por ela nos colegas, denotando uma experiência coletiva de “sentir juntos”, como uma forma de contágio.

Nesse artigo apresento apenas algumas reflexões em torno da expectativa com a saída pedagógica à 8ª Bienal do Mercosul. Na tese aprofundo os sentidos produzidos pelos alunos na interação com as obras, reflito sobre a atuação da mediação na produção da significação em relação às obras; e resalto o papel do professor no processo de construção do conhecimento em arte sob o olhar da semiótica discursiva.

⁵ Objeto-de-valor é um conceito presente na metalinguagem da gramática narrativa proposta pela semiótica discursiva, correspondendo a qualquer instância de investimento de valores que circula entre os sujeitos e que motivam as suas ações.

REFERÊNCIAS

- DANTO, Arthur C. **A transfiguração do lugar-comum**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte: Arte Contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. P.173-188.
- FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, nº 53, p. 225-235. 2010. Disponível em: <www.rieoei.org/rie53a10.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2013.
- FECHINE, Yvana. **Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LANDOWSKI, Eric. De imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002. P.125-150.
- LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.2, p.93-106, jul/dez, 2005a.
- LANDOWSKI, Eric. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa**. Documentos de Estudo Centro de Pesquisas Sociosemióticas, n3. São Paulo: Edições CPS, 2005b. P.11-51.
- OLIVEIRA, Ana Claudia de. A interação na arte contemporânea. **Revista Galáxia**, São Paulo, v.2, n.4, p. 54-65, 2002

REJANE RECKZIEGEL LEDUR

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação pela UFRGS (2005) e Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas UFRGS (1992). Professora do Curso de Artes Visuais da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/RS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE. (<http://lattes.cnpq.br/9918984740294482>)

DOS PROFESSORES E PROFESSORAS EM MIM AO MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, UM SALTO?

ROSIMEIRE GONÇALVES DOS SANTOS - UFU

RESUMO – O artigo trata da relação entre as memórias de escola como elementos fundantes das práticas de uma professora de Teatro engajada na formação de professores da Educação Básica e bastante envolvida com a escola pública. Serão citadas lembranças de mestres e mestradas importantes no percurso de formação da autora. Dentre as descobertas deste percurso, será destacada a EaD, que no momento é tema do projeto de sua pesquisa de doutoramento. Nesse ponto, em particular, o recorte escolhido refere-se à publicação de material didático para a EaD em suporte físico.

PALAVRAS-CHAVE: memórias escolares; EaD; material didático; ensino de Teatro

ABSTRACT – This paper deals with the relationship between school memories as founding elements of some practices of a female teacher of Theater engaged in training teachers of Basic Education and quite involved with the public school. Important masters from author's training pathway will be remembered. Among the findings in this pursuit will be highlighted the distance learning, which at the moment is the design theme of her doctoral research. At this point, in particular, the selected issue inside the vast theme of distance learning refers to courseware text publications for DL classes.

KEYWORDS: school memories, Distance Learning; courseware, Theatre learning

1. A persistência da memória ou, sempre gostei de ovos moles

Desde a virada do milênio, discutimos o tema da Educação a Distância (EaD) em nossos congressos, não sem atritos e resistências de parte da comunidade faebiana. No XVI CONFAEB, realizado na FUNARTE do Rio de Janeiro, em 2004, a professora Jurema Ralha apresentou o poster “O uso de VRML para Educação a Distância em Arte” e a querida professora Sheila Campelo, aproveitou a ocasião para apresentar os primeiros passos do Programa ARTEDUCA, do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília, certamente o primeiro curso de especialização da área artística na modalidade a Distância, no Brasil. Continuo a acompanhar a bela caminhada do Arteduca, seja na atividade de participação em banca de avaliação de monografia final da área de Teatro, seja na condição de amiga de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que teve oportunidade de acompanhar discussões propostas por algumas monografias durante o percurso da especialização a distância em Artes. Depois da instituição das Licenciaturas da nossa área nos programas Prolicenciatura e Universidade Aberta do Brasil (UAB), não vejo

sentido no debate sobre o ensino de Arte na EaD nos termos de concordar ou não com sua existência, tanto mais por considerar necessária a entrada dos profissionais formados por esses cursos nas mesmas condições dadas aos formandos da modalidade de educação presencial.

Foi a crença no potencial transformador da EaD que me impulsionou propor pesquisa nesse campo de estudos ao Programa de Doutorado Interinstitucional – DINTER, parceria celebrada entre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO e a Universidade Federal de Uberlândia, UFU. O projeto de pesquisa *Um olhar etnográfico com as lentes do pensamento complexo*: a Licenciatura em Teatro na Educação a Distância propõe discussões sobre o real, o virtual e o atual no ensino dessa arte, assim como se propõe a considerar noções de presença, distância e telepresença para fazer um mapeamento da formação dada aos concluintes da Licenciatura em Teatro da UnB, na modalidade a Distância, dentro do consórcio da UAB, nas turmas encerradas em 2011 e 2013 e contextualizar as opções encontradas pelos estudantes formados para atuação em suas comunidades como professores e agentes culturais.

Para a apresentação da discussão inicial desta pesquisa escolhi o eixo temático **1.6 - Profissionais do/no Pós-Mundo: Educação Básica, Formação Inicial e Continuada**. A escolha se justifica por ser esse um eixo abrangente, dentro de campo de interesse comum ao meu projeto, a formação inicial de professores(as) de Teatro principalmente para atuação na Educação Básica. No entanto, me proponho a considerar como dados de pesquisa outras possibilidades de inserção dos professores de Teatro no mercado de trabalho, além dessa primeira opção natural dos egressos.

A escolha do campo de pesquisa em Artes na EaD coloca na posição de desafiar um dogma do ensino das artes, especialmente por se tratar do ensino de Teatro. Parece óbvio conceber como inerentes às práticas teatrais necessárias para a formação de professores e professoras dessa linguagem artística a atenção presencial e individualizada aos estudantes e um alto grau de interação coletiva para dar conta do trabalho intenso com o corpo, a voz e as emoções, indispensável para garantir a qualidade dessa formação. Nesse contexto, a presença ganha um status de fundamento das metodologias praticadas nas classes de ensino superior como experiências para futuras aplicações à educação escolar, no momento propício. Em consequência, parece impossível planejar a formação desses professores e professoras na modalidade de educação a distância, pois os encontros mediados pela tecnologia, potencializadores da atualização das virtualidades, as viagens pontuais de tutores(as) e professores(as) para condução presenciais das práticas e os eventos . Sem querer fugir do debate a respeito desses dogmas, o critério utilizado por mim para selecionar dois polos da

UAB/UnB como campo de pesquisa foi o da maior distância dos meus referenciais cotidianos, seja cultural ou geográfica. Os polos, ainda a escolher, serão no estado do Acre, onde procurarei acompanhar a performance dos novos professores e professoras com o objetivo de observar em que medida eles se sentem confiantes e motivados com a preparação recebida na EaD, ou se são capazes de identificar lacunas na sua formação acadêmica ou, ainda, se vislumbram meios de aproveitamento da graduação obtida para outro tipo de atuação profissional, além de uma suposta e possível carreira de professor de Teatro na Educação Básica.

No primeiro semestre de 2013, cursei a disciplina Pedagogia(s) do Teatro – Práticas Contemporâneas, conduzida pela Profa. Dra, Mara Lúcia Leal, da UFU e com a participação do Prof. Dr. Paulo Merísio, da UNIRIO, via DINTER e da pesquisadora da universidade do México, Ileana Dieguez. O enfoque da disciplina em práticas contemporâneas no ensino de Teatro, conduziu naturalmente os estudos sobre a técnica chamada desmontagem cênica, campo atual das pesquisas realizadas pela professora Ileana a partir da análise de processos de criação de coletivos de performers e coletivos latinoamericanos para um despertar da nossa consciência sobre o trabalho da memória na concepção e condução do trabalho pedagógico. Como resultado da apreciação de desmontagens observadas no evento II Interfaces, das falas da professora Ileana Dieguez, da professora Idamara e do professor sul-africano Gerard e principalmente com a preparação de nossa própria desmontagem cênico-pedagógica, nós, estudantes da disciplina da professora Mara, tornamo-nos especialmente sensíveis em relação aos vestígios de memória de processos artísticos e formativos vividos em nosso percurso na condição de estudantes, desde a infância até os processos mais recentes e a maneira como essas lembranças lembradas refletem em nossas práticas atuais.

Neste artigo para o CONFAEB, lanço-me ao exercício de relatar os processos desencadeados na memória emotiva relacionada à minha formação como formadora de professores de Teatro para a Educação Básica. Serão consideradas, nesse exercício, desde o desbravamento de um caminho nem sempre reto de artista e docente, até o surgimento do interesse por atuação docente na EaD, chegando a escolha desse tema de pesquisa.

Na primeira parte do texto, apresentarei o processo de criação da desmontagem que criei sem título para o exercício cênico da disciplina Pedagogia(s) do Teatro – Práticas Contemporâneas e que ora intitulo “Recortes de um percurso artístico e pedagógico”. Na segunda parte, tratarei alguns aspectos do artigo que estou desenvolvendo como trabalho de conclusão da mesma disciplina, no qual, provocada pelas discussões sobre desmontagens cênicas de percursos pessoais, artísticos ou pedagógicos, seleciono conceitos da

desconstrução para discutir as origens de um olhar meio atravessado que tenho percebido em alguns docentes do ensino superior ao apresentar publicações de material didático para a EaD, quando ouço a pergunta: se o curso é a distância e on-line, por que precisa de livro-texto? Esse exercício de escrita ainda não está finalizado, há questões em aberto, por isso sua apresentação no presente artigo aponta para desdobramentos que considerarei no texto final.

2. Recortes de um percurso artístico e pedagógico

2.1. Do ponto de vista de uma menina



Nas lembranças pessoais, cintilaram imagens de dois professores da escola pública onde cursei a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o Colégio Estadual João XXIII: Dona Helena e Cléber, ambos professores de língua inglesa. Ela, por ter me incentivar a conhecer outra cultura através da língua e também a tricotar sapatinhos e casacos de bebê para ter algum dinheiro para os livros. Ele, por dizer que a tradução era a profissão do futuro e que, nós, os bons alunos de inglês deveríamos pensar nisso. O conselho ficou registrado no inconsciente e foi recuperado no momento em que marquei Letras-Tradução como segunda opção no vestibular para Comunicação, na UnB. Acabei fazendo um ano e meio de curso, antes de me decidir, finalmente, pelo campo das Artes. Mais do que me ensinarem os fundamentos de um idioma, o mestre e a mestra do Colégio me ensinaram a acolher a alteridade de maneira incomum ao que, então, era visto nas demais disciplinas. Havia, na fala

deles, preocupações genuínas com a turma, na medida em que sabiam apontar setinhas para o nosso futuro. Eu nem sabia que queria sair de Ceres, cidade pequenina do interior Goiás, com pouco mais de 20.000 habitantes, mas os professores souberam falar a uma parte escondida de mim que desejava conhecer lugares e pessoas diferentes, aprofundar experiências de alteridade, alargar horizontes, tudo o que, do meu ponto de vista, a cidade não me permitiria. Era torturante a idéia de me tornar mais uma moradora conformada com os limites do cotidiano em uma cidadezinha do interior. Talvez, o maior limite para os sonhos infantis fosse a situação econômica da família. No entanto, naquele momento, não importavam os motivos para sonhar ou deixar de sonhar com outras realidades. Importavam os professores e suas aulas que me davam essa permissão.

Nenhuma lembrança me ocorre das esparsas aulas de Artes, substituídas que foram por disciplinas mais pragmáticas das artes industriais ou preparação para o trabalho, inclusive preparação para o trabalho doméstico, no caso da nossa turma. Aprendi a pregar botão, diferenciar as vários cômodos e estilos de interiores de residências e até fiz um caderno de receitas ditadas pela professora, com ingredientes que nem conhecíamos, como licores e especiarias. No interior de Goiás, eram esses os trabalhos que desenvolvíamos no que deveriam ser as aulas de artes nos anos 70. Se forço um pouco mais a memória para buscar eventuais influências artísticas na escola, consigo me recordar do professor Marcio, de Biologia, que desenhava os tecidos celulares no quadro exatamente como no “livro do professor” e nós copiávamos. Tão detalhados eram seus desenhos, que nossos cadernos tornavam-se “cadernos do aluno” de uma mesma coleção. Sem que ele soubesse, aprendi a exercitar cópias de desenhos com ele.

2.2. A matéria de nossas criações

Da parcela ribeirinha da infância, guardo lembranças da brincadeira de modelar panelinhas de barro com a avó pernambucana, casada muito jovenzinha com o aventureiro avô baiano, que levou a família em início de formação para a cidade que também começava a se formar, durante a épica Marcha para o Oeste, de Bernardo Sayão, no período referente à construção da rodovia Belém-Brasília.

Na desmontagem cênica apresentada à turma da professora Mara, senti necessidade de pisar a argila para apresentar minha relação com a avó materna. Durante a preparação da cena, percebi que o barro despertava a memória de outros espaços educativos onde estudei: os

prédios do edifício SG1 (Serviços Gerais) e da Maquete, ambos no campus Darcy Ribeiro, na Asa Norte, de onde saía em aulas de campo na turma da professora Laís Aderne para conhecer o trabalho da artesã Maria do Barro, que pisava nossa matéria-prima lenta e firmemente, enquanto respondia perguntas sobre a origem daquele barro e o ponto ideal da liga a ser atingido com as pisadas para que os estudantes de disciplinas voltadas à experimentação pudessem utilizá-la em seus projetos.

Pisar o barro, na desmontagem, significou para mim uma reconexão com o Rio das Almas da infância, ponto de partida da aprendizagem lúdica, mas significou também a arqueologia da memória suscitada por esse material, assim tratado como fio condutor das lembranças que ligam em espirais a mestra Laís Aderne, Maria do Barro e Maria José, minha avó, passando por uma moça, monitora da disciplina de Introdução a Escultura, cuja imagem me aparece um pouco borrada, pisando o barro na área externa da Maquete. Seria a Nivalda? Pode ser, mas não identifico um rosto conhecido, talvez seja a própria Maria do Barro que tenha preferido levar o barro bruto e prepará-lo para o trabalho artístico ali mesmo, no prédio da maquete apreciando a vista do Lago Paranoá por detrás do Minhocão, o Instituto Central de Ciências, campus universitário modernista de Oscar Niemeyer, cercado de horizontes azuis.

Quem era essa Maria? Em tempos de Google, digito seu nome na rede, com referências cruzadas com barro, UnB+anos 80, Brasília+anos 80, cerâmica, argila, artesanato e nada, não há traços, senão nas memórias, imagino, minhas e de colegas que, assim como eu, tiveram aulas no prédio da Maquete no feliz período da abertura democrática, encantados pela gestão do primeiro reitor que elegemos, Cristovam Buarque. E o registro mais profundo dessa personagem nas narrativas de uma memória melodramática e falha deve-se, certamente, ao desfazimento da hierarquia entre arte e artesanato posto em discussão muito frequentemente pelos mestres e mestras aqui selecionadas para lembrar. Persisto no meu roteiro, com todas as licenças poéticas e dramáticas que possam me conceder.

Na dramaturgia imaginária, Laís Aderne, então professora de Seminário Interdisciplinar, é quem volta a sensibilizar-me o olhar para a mulher simples, a Maria, que, para subsistência familiar coletava do rio que banha sua comunidade do entorno do DF o barro para nos vender, mas antes o trabalhava com os pés, cuidadosamente, ritmadamente. Descoberto? Paranoá? Ribeirão Sobradinho? Corrégo São Bartolomeu? Ribeirão do Gama? Desmemoriada, uso lacunas como artifícios para tornar a dramaturgia ao menos um pouco contemporânea. Na mesma disciplina, conduzida por Laís, pesquisei a obra do artista popular Antonio Poteiro, pintor e escultor português aclimatado a Goiás. Descobrir a potência desse artista foi, mais uma vez, redescobrir uma profunda relação com a barranca do Rio das Almas.

No entanto, a vontade de sair e ganhar o mundo era grande, ainda que a distância entre os mundos recebido e conquistado hoje me pareça irrisória. A distância de apenas 308km entre Ceres e Brasília continua a parecer longa para quem, por ter se deixado submeter pelas armadilhas econômicas e simbólicas do cotidiano, enxerga a vida a passar como se a cidade natal tivesse muros intransponíveis. Muitas vezes, as percepções individuais das distâncias são diversas por estarem relacionadas ao tamanho da paixão por lançar-se ao desconhecido.

2.3. O fio condutor da narrativa pedagógica existencial

No desenrolar do novelo da desmontagem, outras situações pedagógicas apareceram. Para demarcar o espaço cênico, usei como recurso uma pequena manta tecida no tear artesanal, comprada no Centro de Fiação e Tecelagem de Uberlândia. Esse foi o lugar onde fiz o primeiro passeio cultural, em Uberlândia, quando fui convidada a participar do I Encontro de Artes Cênicas do Cerrado, em 2007. Desde que me mudei para a cidade, preservo o ritual de levar sempre os visitantes para conhecê-lo. A mantinha xadrez precisava estar presente na cena de mim desmontada.

Lãs, novelos, linhas... precisei pisar o barro retornar à infância e trazer de volta o fio de Cloto, a moira fiandeira, que presidia ao nascimento no mito grego. Para me aproximar desse momento a foto dos avós, pedaço mais antigo que, conscientemente, trago de mim. A foto retocada de casamento em moldura oval, dourada, carcomida e coberta por vidro resistente, ligeiramente abaulado. Fotos criança na água, então cristalina, do Rio das Almas. Foto desolada no ensaio de *A Incrível História de Alqui Caba la Silva*, no dia em que furtaram nossos figurinos, riquíssimos, emprestados pelo diretor do figurino das óperas do Teatro Nacional de Brasília, hoje Teatro Nacional Claudio Santoro. Um cartaz de teatro, inúmeros desenhos e gravuras. Lembrança amarga de um trabalho de encerramento da aula de improvisação teatral (Oficina Básica de Teatro e Dança), em que as críticas severas da professora destruíram minhas ilusões com a dança contemporânea; lembranças doces de Nelson Gonçalves Gomes, Ana Vicentini, Lúcia Sander, Angélica Madeira, Lourdes Teodoro e Milton Cabral, professores de conteúdos teóricos, área com a qual me afinei rapidamente, encontrando interesse em tudo o que cerca o teatro no campo de suas teorias, histórias e literaturas. Estiveram presentes na desmontagem representados pela figura de Ana Vicentini, representada por um livro de sonetos e poemas de Shakespeare no original inglês. Delas falei: Dona Helena, Maura e Ana. Com Maura, tive o momento da reconciliação. Com a dança, não.

Para finalizar, precisei correr para tentar falar tudo o que tinha que ser falado e era muito, apenas vinte minutos para cada desmontagem, vinte minutos, muito pouco. Concluí com a fala que me definiu na premência daquele momento de falar o quanto as professoras de Estágio Supervisionado e demais práticas pedagógicas eram visivelmente presentes para mim na professora em que me tornei: elza alabarce helena barcellos lais aderne. E completei com a frase que precisava ser dita para que eu me encontrasse em mim, com quarenta e sete anos, no início de um percurso de Doutorado. Para que? Para quem? Como campo de pesquisa, escolhi o Teatro na Educação a Distância, nas turmas da UAB/UnB no Acre. Por que?

Perguntas muitas. Na preparação da desmontagem, encontrei uma pista, uma talvez resposta, que, na deglutição de tantos não falares que o tempo consumiu, redescobri ali, tinha que ser falada, a única resposta: vejo nos estudantes da EaD o desejo de ir além de limites geográficos e econômicos, vejo a vontade de fazer arte e de que essa arte os coloque no mapa-mundi, de ter horizontes mais amplos de conhecimentos e práticas artísticas compartilhadas que possam reverberar em novos e novos compartilhamentos. Um pouco me vejo neles, como em espelho opaco, imagem distorcida. Cheguei a essa resposta e me satisfaz, no momento. Preciso perguntar a essas pessoas se as ferramentas que lhes damos são suficientes para provocar a inquietação infinita do educador comprometido com sua comunidade. Preciso aprender junto com eles como inserir Teatro nas escolas, como descobrir ou relembrar a teatralidade das festas locais. Assim terminou minha desmontagem cênica da disciplina Pedagogia(s) do Teatro – Práticas Contemporâneas e assim clareei para mim mesma a justificativa de meu objeto de pesquisa no Doutorado.

3. A questão do material didático para a Educação a Distância

Nem tanto pelo encanto da palavra, mais pela beleza de se ter a fala.

Renato Teixeira

Ao apresentar projeto de pesquisa sobre o ensino de Teatro na EaD em ambientes acadêmicos, frequentemente ouço críticas sobre o uso de material didático na forma de publicações físicas, apostilas ou livros, para o ensino das disciplinas on-line. Como fundamentos dessa crítica, aponto o desconhecimento do funcionamento das disciplinas na plataforma e a desconfiança na qualidade do material produzido. Para desmontar o segundo argumento seria necessário considerar a natureza dos cursos e a diversidade do material.

Certamente, assim como se dá no ensino presencial, a qualidade, boa ou má, do material apresenta-se diretamente vinculada à qualidade dos cursos.

No artigo “Configurações do conflito entre a aula e o material didático” (In: ARRUDA, 2012: 201-220) , João Batista Domingues Filho, cientista político e professor do Curso de Ciências Sociais da UFU, critica o uso de material didático em disciplinas de cursos superiores, em detrimento da leitura completa dos filósofos e sociólogos adotados em sua área de estudos. A princípio, eu havia compreendido a crítica do professor Domingues Filho ao material didático como uma referência à precariedade desse tipo de suporte na EaD, uma vez que o artigo citado compõe o livro *Educação a Distância: A Pedagogia em Foco*, publicado pela editora da UFU (Edufu), em 2012. Uma leitura mais cuidadosa mostrou que a crítica do professor era mais ampla, dirigia-se a todo tipo de material didático, restando-lhe confiança somente nos livros completos de cada autor.

Como o conteúdo da disciplina de pós-graduação para a qual eu escreveria o artigo incluiu a teoria pós-estruturalista da desconstrução como fundamento teórico da desmontagem, considerei um enfoque pós-estruturalista para discutir as críticas do pensamento do professor sobre a utilização de material didático no ensino superior. Reconsiderei e preferi não discuti-las, não somente pelo fato de seus argumentos não se restringirem ao material da EaD, mas principalmente por considerar equivocada a generalização feita pelo autor, sendo ele professor de cursos de Bacharelado, que, no artigo publicado, se arrogava o direito de fazer tábula rasa do conhecimento potencialmente compartilhado por todo e qualquer material didático. Pretendia conceituar o lugar de onde o professor falava, o qual desconheço completamente, o curso a distância de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Seria uma oportunidade para conhecer melhor os vizinhos, a chance de pedir emprestada uma xícara de açúcar para o bolo, pensei. Mas a entrada já estabelecida para o diálogo com o artigo necessitava que ele próprio, João Batista, se referisse diretamente com o curso em questão e não era o caso. Deixei esse bolo para um próximo cafezinho, quem sabe...

O problema do material didático para a EaD publicado em papel já havia sido apontado pela professora Ana Bulhões, da UNIRIO, quando ministrou aulas de Metodologia de Pesquisa em Uberlândia para nossa turma do DINTER, no primeiro semestre de 2013. A pergunta da professora não estava relacionada diretamente ao meu projeto, mas às práticas que relatei durante sua exposição, enquanto pontuava sobre a experiência adquirida na escrita do material didático e supervisão de tutoria da disciplina História do Teatro no Brasil, nas turmas da Universidade Aberta do Brasil, na UnB. Ana Bulhões questionou a necessidade de publicação do material didático na forma de apostilas, uma vez que, na educação a distância,

o conteúdo das disciplinas é disponibilizado on-line. Naquele momento, a questão não me pareceu tão importante. Dias depois, a fala proferida por ela durante a aula tornou-se um eco na memória, o que potencializou bastante minha recepção do artigo do professor João Batista Domingues Filho. No entanto, não me interessa abrir a discussão do material didático em um campo tão abrangente que possa incluir a discussão das críticas tão abrangentes do professor. Assumo apenas o estranhamento que senti ao ler um texto cujo autor opina sobre questão alheia a sua área de formação de maneira generalista e superficial, sem ao menos procurar se aproximar da discussão central pautada pelo livro em que se encontra o artigo, a formação de professores na modalidade de educação a distância. Feita essa observação, resolvi trazer breves apontamentos sobre os módulos do Curso de Licenciatura em Teatro da UnB, na modalidade a distância, publicados para as disciplinas História do Teatro no Brasil, elaborado por mim (SANTOS, 2010), Laboratório de Teatro 1, elaborado por Cesar Lignelli e Sulian Vieira (LIGNELLI e VIEIRA, 2009) e sobre o livro-texto do componente curricular PIPE – Projeto Integrado de Prática Educativa I, elaborado pela professora Vilma Campos Leite para o Curso de Pedagogia da UAB ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (LEITE, 2009).

A professora do Curso de Teatro da UFU, Vilma Campos Leite participou da equipe de implantação do componente Projeto Integrado de Prática Educativa nos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Esse componente é obrigatório para as Licenciaturas e pode ser também obrigatório para os Bacharelados, como é, atualmente, no Curso de Teatro. No caso das Licenciaturas, trata-se do formato criado pela universidade para integralizar os créditos de prática como componente curricular, complementando as horas de estágio obrigatórias por lei. No caso do Bacharelado, considerando especificamente o curso de Teatro, trata-se de componente cursado nos períodos comuns aos dois cursos, quando os estudantes ainda não optaram entre as duas Graduações.

No artigo “A memória por um fio” (In: ARRUDA, 2012, p), publicado no mesmo livro em que se encontra o artigo criticado acima, Vilma expõe e analisa seu próprio trabalho de criação de material pedagógico para a Educação a Distância. Sua experiência no desenvolvimento do livro-texto para o componente curricular PIPE I - Projeto Integrado de Prática Educativa (LEITE, 2009) para aplicação no componente de mesmo nome no curso de Pedagogia da UFU, na modalidade a distância, cria um contexto bem mais adequado para análise neste artigo.

O material elaborado pela professora Vilma para a UAB demonstra adequação e pertinência nos conteúdos selecionados e práticas de estudo dirigido sugeridas aos estudantes.

O trabalho constituiu-se na seleção de aspectos relevantes das práticas docentes e proposta de atividades na intersecção teórico-prática, possibilitando à equipe do CEAD, administradora do curso de de Pedagogia da UAB na UFU, a aplicação do módulo às atividades da disciplina na plataforma on-line. O que não impediu o uso do material pela própria professora, pontualmente, em turma presencial de PIPE II, no Curso de Teatro.

Acompanhei os resultados dessa turma, nos PIPES III e IV e posso observar o aproveitamento destacado de estudantes iniciados nas formas de escrita acadêmica por meio do método bem explicado no livro-texto elaborado para a UAB/UFU, em que a professora mostra exemplos e propõe exercícios de escrita de fichamentos, resenhas e artigos.

O material proposto por Cesar Lignelli para a disciplina Laboratório de Teatro no Curso de Teatro da Universidade de Brasília na plataforma Moodle se compõe do livro-texto da disciplina (LIGNELLI e VIEIRA, 2009) e de um conjunto de videoaulas (LIGNELLI, 2008). Assim como o livro-texto que elaborei para a disciplina História do Teatro no Brasil, do mesmo curso da UAB, na mesma plataforma (SANTOS, 2010), o material pedagógico desses professores não ignora sua própria incompletude e as necessidades de adequação aos estudantes e tutores(as), sempre que as respectivas disciplinas forem ofertadas. No caso dessas disciplinas, como é comumente feito na UAB/UnB, somos responsáveis pela escrita do material pedagógico já publicado e também por sua postagem e manutenção na plataforma *on-line*. Geralmente somos chamados também para reuniões pedagógicas, supervisão de tutoria na oferta e viagens para aulas presenciais, no caso das disciplinas teórico-práticas. No caso da História do Teatro no Brasil, não fazemos viagens, mas damos treinamento presencial aos tutores e tutoras, realizamos encontros presenciais na forma de webconferências e criamos fóruns semanais de debates.

Atualmente, o livro-texto de História do Teatro no Brasil é utilizado por mim na plataforma Moodle e, quando pertinente, em disciplinas presenciais do curso da UFU, assim como foi enviado para colegas professoras de disciplinas teóricas em outras universidades públicas, sendo uma delas ex-aluna da UnB, no presencial e ex-tutora da disciplina.

Para concluir, considero oportuno lembrar que, assim como os estudantes dos cursos presenciais têm a oportunidade de acessar livros na biblioteca de sua faculdade, os estudantes da Educação a Distância na UAB também têm a sua disposição uma biblioteca no polo ao qual estiver vinculado, onde pode consultar os livros da bibliografia fundamental de nossos módulos. Dessa forma, o recorte de conteúdo proposto no material didático, necessariamente arbitrário e falho, pode ser complementado pelos estudantes com leituras apropriadas no momento em que lhes são solicitados trabalhos acadêmicos como relatórios, resenhas, artigos

e monografia de TCC. Nesses momentos e no caso específico dos polos de EaD da UAB/UnB, cujas bibliotecas posso afirmar conhecer porque ajudei a montar, indicando os títulos, assim como os livros, o material pedagógico das disciplinas está disponível na biblioteca do polo e deve funcionar como guia para os estudantes, na ampliação de seus conhecimentos.

Ao contrário do material físico, o conteúdo postado na plataforma e entre ele, o livro-texto digital, só estará disponível para os estudantes no período da oferta da disciplina. Por esse motivo, considero importante dar acesso aos textos de aula não somente na plataforma, mas também na forma de uma publicação que todos os estudantes possam folhear e que, mesmo após o conteúdo ter sido superado pelas muitas atualizações da plataforma, incorporadas a cada oferta das disciplinas, continuará a constituir-se como parte do acervo bibliográfico do curso de Teatro da UAB e poderá servir como material de pesquisa para estudantes de outros tempos áreas e modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES FILHO, João Batista. “Configurações do conflito entre a aula e o material didático”. In: Eucídio Pimenta Arruda. (Org.). *Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em Foco*. Uberlândia, EDUFU, 2012, p 201-220.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. “A memória por um fio”. In: Eucídio Pimenta Arruda. (Org.). *Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em Foco*. Uberlândia, EDUFU, 2012, p 265-281.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. *Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE 1*. (Módulo do Curso de Pedagogia a distância). CEAD/UFU. Uberlândia, 2009.

LIGNELLI, Cesar e VIEIRA, Sulian Pacheco. *Laboratório de Teatro 1*. 1. ed. Brasília: Athalaia, 2009. v. 1. 68p .

LIGNELLI, C. . *O Facilitador de Jogos Teatrais - Aulas 1, 2 e 3*. Brasília, UAB/UnB, 2008.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves dos. *Modulo XI - História do Teatro no Brasil*. 1. ed. Brasília-DF: Estação Gráfica Ltda., 2010. v. 1. 132p .

Rosimeire Gonçalves dos Santos

Professora Assistente do Curso de Teatro da UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Autora de material didático da disciplina História do Teatro no Brasil, do curso de Teatro da UnB nos Programas UAB e Prolicenciatura. Doutoranda do DINTER UNIRIO/UFU, na linha Processos Formativos na Educação, orientada pelo Prof. Dr. Adilson Florentino. Mestre em Artes pela ECA-USP, na linha de pesquisa Teatro Educação. Link do Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5007401696762612>

**JUNTOS SOMOS MELHORES:
MEMÓRIAS DO ATELIER COLETIVO
RECIFE – 1952 A 1957**

Sílvia Maria Brandão Teles
Madalena de Fátima Zaccara Pekala
PPGAV – UFPB/UFPE

RESUMO:

O trabalho apresenta parte da dissertação de mestrado intitulada “JOSÉ CLÁUDIO DA SILVA: um resgate do trabalho desenvolvido durante as atividades do Atelier Coletivo - 1952 a 1957”. O Atelier Coletivo foi um importante espaço de arte para Recife e Pernambuco, na década de 1950. Neste ambiente os artistas encontraram uma espécie de laboratório, um lugar de aprendizado. Suas experiências e memórias estão registradas em seus desenhos e pinturas, e este trabalho mostra parte das mesmas.

Palavras-chave: Atelier Coletivo. Arte. História.

ABSTRACT:

This paper presents part of the dissertation entitled "CLAUDIO JOSE DA SILVA: a bailout of the work developed during the activities of Atelier Collective - 1952-1957". The Atelier Collective was an important art space to Recife and Pernambuco, in the 1950s. In this environment the artists found a kind of laboratory, a place of learning. His experiences and memories are recorded in his drawings and paintings, and this work shows part of the same.

Keywords: Atelier Collective. Art. history

“A audácia do Recife – nisso tem afinidade com o Modernismo carioca – foi deslocar mais uma vez as aventuras modernistas individuais para a esfera pública, coletiva ou social” (HERKENHOFF, 2006, p.59). A comprovação do crítico de arte evidencia a postura que a

cidade do Recife e o Estado apresentaram no processo de construção da arte moderna. Era início do século XX.

Foi nesse ambiente, onde artistas movidos pelos mesmos interesses formaram os grupos de arte. O objetivo maior era o desejo de troca, de novas experiências e de produção de arte. No entanto, às relações estavam do contexto sócio-político e ideológico.

Os debates focavam sobre a reconstrução de valores característicos do povo, a ascensão da cultura local. O Recife, já na década de 1920, tornou-se palco de discussões sobre seu processo de modernização, às relações entre o antigo e o moderno, às questões de poder, os projetos sociais e políticos surgidos em função do progresso. Tudo isso foi discutido e proposto a partir da pesquisa desenvolvida pelo sociólogo Gilberto Freyre¹, com reflexões relativas ao reconhecimento da cultura local, de exaltação a um regionalismo, numa tentativa de estabelecer diálogo com uma tradição “a seu modo modernista”².

O interesse pela problemática sociopolítica veio com uma arte “interessada” ou engajada, e o populismo mexicano manifestou-se como inspiração na pintura dos artistas dessa década. Na década de 1930, a sistematização dessas conquistas se deu por meio das exposições realizadas nos salões de arte coletivos. Por meio de manifestos e revistas, divulgavam seus interesses: os nacionalistas, por exemplo, foram identificados ao lado da direita política, e os socialistas, identificados com a esquerda, com o regionalismo social.

Em 1933, no decorrer dessa construção formou-se um grupo que trouxe uma nova visão para as artes em Pernambuco: o *Grupo dos Independentes*. Seus artistas apresentavam obras com olhares que resgatavam momentos históricos de fundamental importância para a apreensão do contexto. Pintores, escultores e desenhistas se propunham a estabelecer novos valores estéticos, longe da tradição. Eles fundaram os primeiros Salões Independentes de Arte, entre os anos de 1933 e 1936.

O homem como ser social e seu contexto foi, portanto, tema principal dos artistas em meados dos anos 40 até meados dos anos 50.

Em fins da década de 1940, especificamente no ano de 1948, o escultor Abelardo da Hora, preocupado com os interesses dos artistas em relação a questões ligadas à arte; ao

¹ Gilberto de Mello Freyre, (Recife, 15 de março de 1900 — Recife, 18 de julho de 1987) Considerado um dos mais importantes sociólogos do século XX, bacharel em Ciências Políticas e Letras, jornalista, e como escritor, dedicou-se à ensaística da interpretação do Brasil sob ângulos da sociologia, antropologia e história. Também foi autor de ficção, poeta e pintor. Em 1918 inicia sua colaboração com o Diário de Pernambuco. Retorna ao Recife em 1924 funda o Centro Regionalista do Nordeste.

² Termo surgido no Congresso Regionalista realizado em 1926. O Movimento Regionalista foi deflagrado no Recife com o sociólogo Gilberto Freyre. A intenção era exaltar as singularidades regionais, valorizar a riqueza das tradições legadas pelas culturas luso-ibérica, ameríndia e africana no Brasil. Influenciou diversos artistas, como Manuel Bandeira, José Lins do Rego, Lula Cardoso Aires e Cícero Dias, entre outros, grandes nomes da literatura e da arte brasileira (AZEVEDO,1984).

ensino da arte, por exemplo, deixado de lado pelos poderes públicos, decidiu congrega jovens artistas e fundar a *Sociedade de Arte Moderna do Recife* (SAMR). Segundo ele:

era minha intenção fundar no Recife um amplo movimento cultural que resultasse numa expressão cultural brasileira, corrigindo as falhas do Movimento Modernista, que ficara só na elite. Deflagrar um amplo movimento de Educação e Cultura com raízes na grande massa brasileira e em todos os setores, com Artes Plásticas, Teatro, Música, Canto e Dança, congregando artistas, intelectuais, Governo e povo, independentemente de cor, política ou religiosa, interessados e animados na elevação do nível cultural do povo e na educação do povo para a vida e para o trabalho (HORA apud SILVA, 1982, p.32).

Foi um plano audacioso. Um desafio. Juntamente com o arquiteto Hélio Feijó, funcionário do Departamento de Documentação e Cultura (DDC) da Prefeitura Municipal do Recife, Abelardo da Hora fundou a SAMR em abril de 1948, por ocasião da sua primeira exposição de esculturas.

Alguns anos depois, no dia 5 de fevereiro de 1952, foi fundado o *Atelier Coletivo da Sociedade Moderna de Arte do Recife* (SAMR). Um espaço que reuniu os artistas interessados em experimentar e discutir arte. O Atelier Coletivo iniciou suas atividades na Rua da Soledade, nº 57, no ano de 1952. Em 1953, mudou-se para uma casa na Rua Velha, nº 231, no bairro da Boa Vista, e permaneceu lá até 1956, quando passou, no fim do mesmo ano, para a Rua da Matriz, nº 117, no mesmo bairro, ficando lá até 1957.

Desse espaço, participaram muitos artistas: desenhistas, pintores, escultores. Foram eles: Gilvan Samico, Wilton de Souza, Wellington Virgolino, José Cláudio, Leonice, Celina Lima Verde, Ionaldo Cavalanti, José Teixeira, Nelbe Rios, Corbiniano Lins, Anchises Azevedo, Genilson Soares, Reynaldo Fonseca, Bernardo Dimenstien, Marius Lauritzen Bern, Ivan Carneiro, Heráclito Carneiro, Guita Charifker, Maria de Jesus Costa, Armando Lacerda. Estiveram presentes também o fotógrafo Delson Lima e a jornalista Ladjane Bandeira, interessados pela dinâmica e proposta do espaço. Um deles descreveu com poesia aquele momento: “A necessidade cortou o cordão umbilical do sonho e se fez atelier, casa, oficina e escola, abelardando-se de hora num tempo raiz de seiva e terra”. (TEIXEIRA, 1977 apud SILVA, 1982, p. 70).

No livro sobre o Atelier Coletivo, do artista José Cláudio, o qual também participou das atividades do atelier, apresenta relevantes relatos de alguns dos artistas que frequentaram o espaço. Percebemos o quanto a sua existência foi significativa para eles. Suas recordações,

boas, marcantes ou frágeis, exprimem um grande reconhecimento pelos ensinamentos e trocas estabelecidas em função da necessidade de aprimoramento e da dedicação às artes.

Segundo Abelardo da Hora (1977 apud SILVA, 1978, p.34):

[...] nesse Atelier Coletivo dirigi os cursos de Artes Plásticas, responsável pela formação de grande parte da atual geração de artistas plásticos. O Atelier Coletivo era uma oficina viva que fundamos na Rua da Soledade nº 57, na qual eu funcionava como mestre e seu Diretor. Ministrava a todo o pessoal exercícios de desenho de pose rápida, provocando uma espécie de discussão, em que a turma respondia com um desenho pessoal, se habilitava a anotar qualquer coisa que quisessem e imprimiam nos desenhos as características de suas aptidões – se para a pintura ou escultura ou gravura ou desenho propriamente (Figura 1).

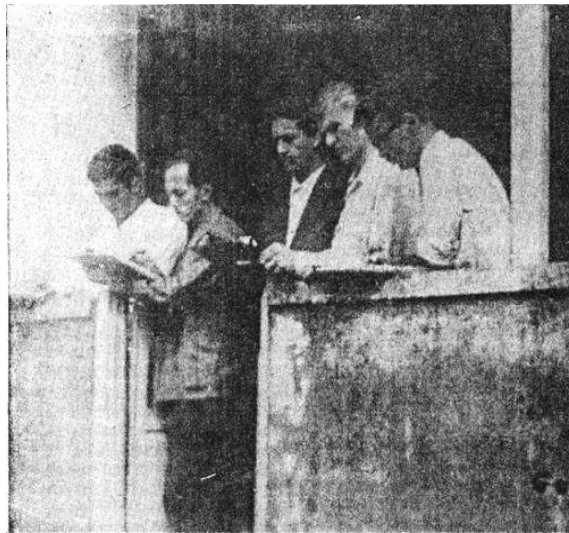


Figura 1 – José Cláudio, Abelardo da Hora, Ionaldo Cavalanti, Marius Lauritzen e Gilvan Samico, no terraço de uma casa em Ipojuca (Pernambuco), 1952.

Fonte: Silva, 1982.

As relações que se estabeleceram entre os artistas, por meio de troca suscitaram questionamentos e trouxeram resoluções para os problemas ou dificuldades com as quais deparavam. Sobre isso, o historiador Michael Baxandall (2006) assinala que, essa dinâmica envolve a aprovação das pessoas e o crescimento intelectual. Os artistas do atelier não tinham em mente vender nem comprar, mas aprender era o maior desejo comum entre eles.

A dinâmica do grupo era de coletividade. Eles dividiam o mesmo espaço no qual se transitava livremente. Alguns dos artistas que tinham atividades e trabalhos paralelos, em geral não relacionados à arte, frequentavam o atelier à noite e se reuniam para discutir sobre o trabalho realizado pelos outros artistas que haviam passado por lá durante o dia. José Cláudio lembra também que (1982, p.8): “Não havia regulamento nem disciplina imposta, mas quem

tinha ido para ali era porque queria fazer alguma coisa. Eu posso falar porque peguei do Atelier a fase heroica e guardei aquele flagrante”.

Com os exercícios de desenho propostos por Abelardo, os artistas foram sendo formados. Aos poucos foram adquirindo mais experiência e autonomia para escolher a forma de expressão com que mais se identificavam, seja no desenho, na pintura ou na escultura.

O espírito de grupo era fomentado pela ânsia de aprender juntos. Ao mesmo tempo, tinham a liberdade de estar sós, respeitando a individualidade de cada um. Poucos deles tinham passado pela Escola de Belas Artes. Muitos haviam deixado outros cursos e decidiram se dedicar ao campo da arte de forma autodidata. Sobre isso, acrescenta Durand (1989, p. 102) que:

O aprendizado autodidata ou em ateliês coletivos, o ganho da vida por meio de ocupações extra-artísticas, ou nas artes ‘aplicadas’, o futuro incerto até que grandes iniciativas implantassem de vez a arte ‘moderna’ sobre o gosto conservador são traços de carreira de boa parte dos pintores e escultores [...].

Em função dessa dedicação, Abelardo e os artistas do atelier realizaram diversas viagens a fim de conhecer outras paisagens, expandir seus olhares em outros ambientes que pudessem servir como espaços para novos exercícios de desenhos de observação.

É interessante fazer uma relação com o *Grupo Santa Helena* paulista, que iniciou suas atividades entre as décadas de 30 e 40. Os componentes do grupo utilizaram algumas salas como atelier no antigo edifício Palacete Santa Helena, localizado na Praça da Sé, em São Paulo. O grupo, formado por artistas de origem proletária, estava representado por Francisco Rebolo, Mário Zanini e Alfredo Volpi, entre outros. Expressavam, em seus trabalhos, aspectos de suas próprias origens como artesãos e pintores-decoradores, que tiveram também influências das vanguardas europeias, como o Impressionismo e o Expressionismo.

O grupo tinha características semelhantes à dinâmica do Atelier Coletivo, no que diz respeito, por exemplo, à troca de conhecimentos entre eles, os exercícios de desenhos e as excursões de fim de semana aos subúrbios da cidade para execução da pintura ao ar livre. Estavam interessados em representar a paisagem urbana, subúrbios e arredores da cidade.

Mesmo que as técnicas apresentassem caminhos diferentes, o interesse pela representação do homem comum estava em concordância. Suas atividades realizadas de maneira simples foram colocadas em evidência, como empenho definido pelos artistas, representando o cotidiano do homem (Figuras 2 e 3).

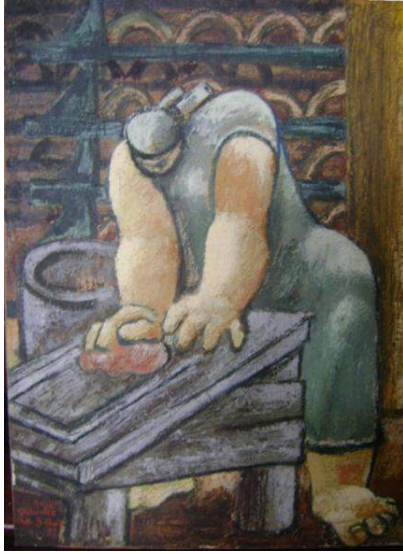


Figura 2 - *Amassando Barro*, José Cláudio, 1953.

Fonte: Acervo do artista.



Figura 3 – *Barco*, Alfredo Volpi, 1940.

Fonte: <http://interarte09.blogspot.com.br/2009/11/>

Essa relação dos artistas com o meio, com a sua cultura, proporcionou uma reciprocidade que vai além do valor monetário, e conforme comenta Michael Baxandall a seguir:

[...] entre pintores e a cultura, a moeda de troca é muito mais diversificada que o dinheiro: inclui a aprovação das pessoas e o sentimento de obter alento intelectual, aos quais se somam, posteriormente, outros ganhos, como uma crescente confiança em si, provocações e exasperações que renovam as energias. A possibilidade de sistematizar novas ideias, habilidades visuais adquiridas numa prática informal, novas amizades e – mais importante ainda – a afirmação de uma história pessoal ligada a uma linha de hereditariedade artística (BAXANDALL, 2006, p.88).

O Atelier Coletivo, tendo desenvolvido suas atividades por cinco anos como laboratório de formação de artistas, foi de significativa importância para a cultura local. O grupo de artistas que o constituía buscava tratar, em suas obras, questões ligadas à identidade do povo, manifestações culturais com características latino-americanas, procurando desenvolver seus trabalhos críticos como instrumentos que expressassem um reconhecimento da cultura popular. Valoriza-se uma arte mais figurativa com temas populares, exaltando figuras do povo. Talvez a politização de Pernambuco tenha sido responsável por essa iconografia presente na maioria dos membros do atelier.

O escritor Mário de Andrade constatou que, na primeira fase do movimento modernista, a distância entre o fazer artístico, ou seja, o individualismo típico da

Modernidade, em função das transformações estético-formais, acabou afastando a arte do povo. O segundo momento, tornou-se mais politizado. O folclore, a cotidianidade do povo brasileiro, tornou-se importante para a formação do ideário de cultura nacional proposto pelo escritor e pelo próprio Movimento Modernista. Debates esses que foram discutidos e interpretados “regionalmente”.

Mesmo não dispondo de material de estudo, como livros sobre artistas, os membros do atelier já tinham algum conhecimento. Alguns conheciam um pouco da obra impressionista de *Edgar Degas*, da obra fauvista de *André Derain*, da obra expressionista de *Amadeo Modigliani*. Entretanto, Silva (1982) diz que, num dado momento, o grupo parecia estar dividido em dois mundos: de um lado, a presença da obra do mexicano Diego Rivera; de outro, uns poucos filiados à Escola de Paris. De maneira que havia um descompasso entre o eixo hegemônico Rio/São Paulo e Recife. Aberlado (1982, p.21) acrescenta que:

[...] houve apenas coincidência entre os seus próprios ideais e dos muralistas mexicanos, mas para mim e outros creio que a história começou mesmo com o livro de Rivera, naturalmente incrementado pelo entusiasmo de Abelardo. Mesmo os mais próximos da tendência francesa, interessados em formalismo, não ousavam pintar outro assunto que não fossem figuras do povo [...].

O interesse por uma arte baseada na temática do homem do povo envolvia não apenas as manifestações culturais. Estavam também relacionadas às diversas atividades do cotidiano, como espaços de feiras, trabalhos do campo, xangôs, vaqueiros, ambulantes, estivadores, crianças pobres, festas populares, como figuras de maracatu, caboclinho, passistas de frevo. Esse era o foco dos artistas.

Todo o interesse por essa temática que desejava enaltecer ou evidenciar a camada proletária remete-nos ao *Neorrealismo*, movimento artístico, literário e filosófico, surgido em Portugal, entre os anos 30 e 50, que foi a principal oposição ao modernismo oficial, sendo as Exposições Gerais de Artes Plásticas realizadas pela Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA). Inspirado no materialismo dialético, o movimento procurava representar e dar voz aos anseios das camadas proletárias. O seu comprometimento com a transformação humana e a articulação entre o individual e o coletivo são alguns dos traços que caracterizam as obras neorrealistas.

A estética do neorrealismo trouxe discussões em relação à forma e ao conteúdo, enfatizando a mensagem simples e direta comunicada pela obra de arte, fosse na literatura, na música, no cinema ou na pintura. Aos artistas foi exigida uma espécie de prevalência do

conteúdo, buscando assim uma maior conscientização política e social. Particularmente, a pintura esteve ligada às questões de caráter social e de denúncia.

O Muralismo mexicano e as obras dos artistas protagonistas da pintura mural: Diego Rivera, José Clemente Orozco e Davi Alfaro Siqueiros, se tornaram referenciais para os neorrealistas portugueses. Seus trabalhos exaltaram o povo mexicano e valorizaram seu esforço na luta pela liberdade, em contraposição ao colonialismo.

Os anos 50 foram considerados o auge da modernidade em Pernambuco. Suas ideias estavam presentes no cotidiano dos artistas e nos debates em que se discutiam as ideias modernas. Abelardo da Hora estava intimamente ligado aos ideais de Gilberto Freyre, e este se tornou forte referência para o que se produzia no *Atelier Coletivo*. Segundo Rosemberg (2003, p.18):

Abelardo estimulava seus alunos na produção de uma obra artística vinculada à realidade do povo. E promovia sessões de “pose rápida” em feiras, terreiros de xangô, mocambos. Visitavam os locais de trabalho da população mais pobre, frequentavam festas populares, viajavam pelo interior do Estado, se entrosavam com cantadores e escritores de cordel.

Essas discussões, como vimos, permearam os ideais de intelectuais e artistas que decidiam enfatizar uma revalorização das preocupações sociais. O artista Wellington Virgolino, relembando o seu período de vivência no *Atelier Coletivo*, comenta que:

[...] a problemática social nos chegou antes por influência mexicana que por Portinari, quem, aliás, naquela época, andava brigando com o Partido, e nós aqui não conhecíamos nada de Portinari, nunca víamos coisas suas. Em compensação chegara-nos às mãos, nem sei através de quem, um livro sobre Rivera, que muitos nos impressionou [...](SILVA, 1978).

Algumas destas informações foram encontradas nos jornais da época, como *Diário da Noite*, *Jornal do Commercio*, *Folha do Povo*, *suplemento do Diário de Pernambuco*, *Última Hora*, com o artista Wilton de Sousa³, que participou ativamente do atelier, conseguiu cuidadosamente coletar e conservar recortes de alguns desses jornais, com notícias sobre o *Atelier Coletivo*, as atividades realizadas e sobre o seu percurso como artista.

³Artista que também participou do *Atelier Coletivo* e irmão do artista Wellington Virgolino.

Notícias referentes aos cinco anos de existência da sociedade de arte e sobre o *Atelier Coletivo*, ambos fundados por Abelardo da Hora⁴, foram destaques nos principais jornais da época. Uma retrospectiva sobre o cotidiano do grupo como centro principal de artistas plásticos de Pernambuco, a repercussão dos trabalhos que eles desenvolveram com um “sentido puramente popular”⁵ e com uma temática que procurou: “[...] fazer arte para o povo, principal e preferencialmente baseada em motivos de nosso riquíssimo folclore”⁶.

Os artistas do atelier também foram citados como “loucos”: “[...] as ‘deformações’ e os ‘monstregos’ que tanto mal causam aos espíritos mais conservadores”, “[...] se entregam de corpo e alma à pintura dos contornos extravagantes”, comparando-os com artistas aristocratas. Em “Os Loucos da SAMR”, o artigo refere-se a: “[...] Homens que talvez estejam escrevendo com linhas tortas a história certa da pintura dos nossos dias”⁷.

Podemos observar que o grupo dos artistas se destacava por suas atividades e deixou marcas para a história da arte local.

Vale ressaltar, notícias sobre a única exposição do Atelier Coletivo: “Exposição de Arte Moderna” e “PINTURA – A propósito da Exposição de Arte Moderna do Recife”⁸, assinado E.V.F., que descreveu sobre a Sociedade de Arte Moderna:

[...] devemos considerar a preocupação dos artistas quando escolheram, com grande felicidade, motivos regionais. [...] sobretudo porque procuraram nestes motivos de folclore pernambucano, pela sua proximidade, pelo seu mais eficiente domínio, trazê-los como fundamento de seus trabalhos. [...] A criação não está no desejo do artista mas, na ação animada pela expressão-vida e que não pertence a ninguém. Neste caso, é claro, o verdadeiro artista tem que se entregar, de corpo e alma, a própria criação.

A única exposição do grupo, realizada no Sindicato dos Comerciários, na Rua da Imperatriz, cita os nomes dos artistas que dela participaram. “A mostra vem sendo grandemente visitada e vem provocando os melhores encômios em nosso meio artístico”. E sobre o 13º Salão do Estado⁹, a página de Arte dirigida pela jornalista Ladjane Bandeira apresentou uma pequena retrospectiva da história dos salões em Pernambuco.

⁴ Artigo intitulado: “SOCIEDADE DE ARTE MODERNA”, sem informações sobre dia, mês e ano.

⁵ No *Diário da Noite*, de 1953, mês não identificado, com artigo intitulado: “Sociedade de Arte Moderna do Recife: Onde os Artistas e as Artes se Unem”.

⁶ *Diário da Noite*, de 10/09/1953, artigo intitulado: “Muito trabalho e entusiasmo no ATELIER COLETIVO DE ARTE”, com subtítulo: “Lutando com dificuldades de toda espécie, uma porção de rapazes trabalha em busca da verdadeira expressão de Arte – o atelier mais original do Recife”.

⁷ Jornal, *Correio do Povo*, de 05/08/1954.

⁸ Ambas do jornal, *Folha da Manhã*, de 26/06/1954 e 08/07/1954, consecutivamente.

⁹ O *Diário da Noite*, de 1954, publica sobre o “13º Salão De Pintura E Escultura Do Estado”.

Os artistas do *Atelier Coletivo*, movidos pelo desejo de aprender, focaram suas ideias e pensamentos e imprimiram nos seus trabalhos o resultado de um sentido de coletividade, sem esquecer que o individual era reflexo do todo e tão importante quanto. As ideias trazidas, repensadas e discutidas formaram as características do grupo, que, segundo o artista Wilton de Sousa: “[...] onde transmitiam, vivamente, a pureza de suas linhas, cores e conteúdo, onde a vida brasileira se fingia a pernambucana”. Para ele, o período vivido no atelier foi:

[...] nossa melhor forma de vida, procurávamos, através de estudos e pesquisas atender à nossa vontade; realizar uma arte sem subterfúgios, longe de quaisquer “ismos”, dentro de um rótulo, onde mostrasse a nossa forma humilde de ser, de viver entre os povos e suas raízes e influências. Aprendi a viver tendo o povo como melhor forma de inspiração.¹⁰

E Abelardo descreveu, com certa nostalgia:

Procurei sempre imprimir e preservar as características de uma Arte brasileira, vi desde cedo que era na cultura popular que residia o mais forte elemento dessa característica a preservar e, ao mesmo tempo, de pesquisar e fundir ao movimento artístico e intelectual, o que gerou todo o movimento conhecido no Brasil inteiro – nas Artes Plásticas, Teatro e Música com valores saídos do M.C.P.¹¹ e dos C.P.C.¹², sendo o Atelier Coletivo dos mais fortes” (SILVA, 1982, p.30).

A experiência consolidou o espaço conquistado pela arte moderna no cenário local e formou uma nova geração integrada de artistas, que deixou marcas e características de uma produção que refletiu conquistas e descobertas. Esse momento foi de grande importância para a história dos artistas recifenses, particularmente. Quando nos referimos, nos estudos e nas pesquisas, sobre a história das artes em nossa cidade e em Pernambuco, aquele momento, aquele espaço e aqueles artistas são mencionados com um reconhecimento significativo, uma contribuição para o desenvolvimento para o meio artístico, para a pesquisa e historiografia da Arte.

¹⁰ Entrevista com o artista, em janeiro de 2013.

¹¹ MCP – Movimento de Cultura Popular, fundado por Abelardo da Hora, fins dos anos de 1950.

¹² CPC – Centro Popular de Cultura, movimento igual ao MCP, fundado com o apoio da UNE (União Nacional dos Estudantes).

REFERÊNCIAS

HERKENHOFF, Paulo (org). **Pernambuco Moderno**. Recife: CC Bandepe, 2006.

BAXANDALL, Michael. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

DURAND, José Carlos. **Arte, Privilégio e Distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

ROSEMBERG, André; TEJO, Cristiana; AMORIM, Luis; TELES, José; AMORIM, Alice (Coord.). **Pernambuco – 5 Décadas de Arte 1950-2000**. Recife: Quadro Publicidade e Design Ltda., 2003.

SILVA, José Cláudio da. **Memória do Atelier Coletivo**. Recife 1952-1987. Recife: Artespaço: 1982.

Acervo: Arquivo Público do Recife Jordão Emerenciano

PERNAMBUCO. Correio do Povo, 5 de agosto de 1954.

PERNAMBUCO. Diário da Noite, 10 de setembro de 1953.

PERNAMBUCO. Diário da Noite, 1954.

PERNAMBUCO. Folha da Manhã, 26 de junho de 1954.

PERNAMBUCO. Folha da Manhã, 8 de julho de 1954.

Sílvia Maria Brandão Teles

Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Ensino de Artes, pela mesma instituição. Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV – UFPE/UFPB. Trabalhou em ONG, na rede privada e estadual de ensino, com diagramação e arte final em Programação Visual. Atualmente é professora de Artes do município de Olinda.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5344747459736550>

OFICINA: POESIA E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ANIMAÇÃO

Priscila Marcondes (Licenciatura Belas Artes – UFRRJ)

Thais de Souza da Motta Rodrigues (Licenciatura Belas Artes – UFRRJ)

Resumo

A oficina visa apresentar, para professores e demais interessados, uma proposta de trabalho para a educação básica, unindo novas mídias, poesia e desenho, utilizando o recurso da animação. Fundamenta-se na ideia de explorar os recursos da animação – apoiando-se no encantamento e envolvimento que este recurso tem produzido em jovens e adultos – para trabalhar a linguagem poética, a sensibilidade, a construção de sentidos. Objetiva-se, a partir da utilização do Haikai, conduzir um processo em que os alunos criem uma síntese visual do poema, através da construção de um pequeno roteiro visual, a ser concretizado posteriormente através da animação de recorte. Ressaltamos aqui o potencial didático do audiovisual, considerando a inter-relação entre as narrativas poéticas (verbais) e as visuais, assim como a possibilidade de relacionar estas ao ritmo musical, que podem ser inseridos. Pretende-se apresentar uma proposta de trabalho, desde a introdução aos princípios básicos da animação até sua vivência como linguagem artística e poética. Tais experimentações didáticas com animação têm sido concretizadas pelo PIBID Belas Artes – UFRRJ, programa o qual as proponentes da oficina são bolsistas, com a orientação da coordenadora do mesmo, professora Luciana Dilascio Neves.

Objetivo Geral

Relacionado à pesquisa no campo da utilização dos recursos do audiovisual e suas possibilidades didáticas na arte-educação, considera-se relevante à reflexão sobre propostas a respeito do potencial do audiovisual na educação, no caso em questão, a animação como recurso didático, para interagir com aspectos estéticos, lúdicos e tecnológicos, trabalhando a sensibilidade e a linguagem poética dos estudantes.

Objetivos Específicos

Objetiva desenvolver nos alunos a síntese criativa para elaboração de um roteiro visual a partir do contato com um poema de imagem sintética, o Haikai, conjugando elementos visuais, lúdicos e sonoros deste contexto, interagindo com noções básicas sobre a técnica da animação de recorte e dos princípios do movimento animado, relacionando arte e tecnologia.

Metodologia de Trabalho

A metodologia de trabalho será estabelecida através de uma apresentação por etapas do processo didático a ser proposto para turmas do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio da Educação Básica. Pretende-se a proposição geral de um trabalho com as turmas indicadas, em que possa ser refletidas adequações às escolaridades específicas. Na primeira parte da apresentação da oficina, visando uma introdução aos princípios básicos que regem o movimento na animação, e como proposta de uma maior compreensão do aluno com o meio técnico e artístico que será utilizado – no caso, a animação – será indicada a vivência aos primórdios da animação e aos primeiros mecanismos e experimentações do princípio do movimento animado, com a confecção de objetos, tal como o zootropo. Propondo exercícios visando convergir a compreensão própria ao princípio do movimento, através de pequenos versos de poemas, com a maneira como cada aluno poderá organizar a sequência dos movimentos a partir da introdução de conteúdos específicos, ou seja, como ele cria uma sequência de formas (desenhos) em movimento, a partir, por exemplo, de um ritmo musical introduzido, ou de uma indicação de mudança de sentidos, do leve ao pesado, ou do intenso ao suave, como exemplos.

Na segunda etapa do processo didático que estará sendo proposto, será introduzido o Haikai, com observação e reflexão coletiva sobre os “sentidos” presentes nos mesmos. Com o propósito de transformar em imagens os sentidos elaborados e organizados por cada um, serão criados então, os roteiros visuais, em forma de *story boards*, considerando a proposta de síntese visual, com um número específico de quadros criados, em correspondência com a síntese formada pelo conjunto de cada frase do verso encontrado no Haikai.

Na terceira e última parte, visa-se proceder à animação dos roteiros criados através da animação de recorte. Com a confecção de personagens e cenários. Esta parte pode ser efetuada em grupos de acordo com o número de alunos. Na edição, o ritmo e melodia musical deverão ser relacionados aos demais conteúdos e sentidos das animações efetuadas. A concretização final, incluindo a edição, deverá estar permeada pelas discussões coletivas sobre os sentidos e soluções encontradas, em grupo e individualmente, vinculando as vivências particulares às experimentações na linguagem técnica, artística e poética.

A proposta em questão fundamenta-se na compreensão de que a sensibilidade poética não é complemento, mas um elemento essencial para lidar com os movimentos de significação e criação de sentidos nos indivíduos. De acordo com Leandro Konder, a linguagem poética “precedeu a linguagem em prosa. Antes de desenvolver a precisão terminológica e a estrita disciplina do discurso científico, ou a expressão utilitária que o dia-a-

dia exige de nós, a linguagem já expressava a apreensão/invenção da realidade através dos sentimentos” (KONDER in NEVES, M *et al.*, Cecília Meireles: A Poética da Educação, 2001).

A oficina visará apresentar o processo didático proposto, com exemplos de sua execução, abrindo espaço para discussão sobre tal proposta. A mesma direciona-se a qualquer área educacional, não apenas a arte-educação, sendo mais uma forma dinâmica enriquecedora para uma melhor qualidade educacional.

Recursos Materiais Técnicos

A oficina se utilizará de apresentação em Datashow com caixa de som. Os demais materiais, tais como objetos didáticos, serão disponibilizados pelos proponentes.

Referências

- DENIS, Sebastien. **O Cinema de Animação**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.
- DURAN, E. R. S. **A linguagem da animação como instrumental de ensino**. Dissertação (mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Design, 2010.
- FUSARI, Maria R. e FERRAZ, Maria H. *Arte na Educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LUCENA JUNIOR, Alberto. **Arte da Animação** – técnica e estética através da História. São Paulo: Senac, 2002.

O TEATRO NA ESCOLA INTEGRAL: UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA

THE THEATER IN SCHOOL FULL: AN ADVERSARIAL RELATIONSHIP

Vanessa Dayane Alves da Silva¹

Universidade Federal de Alagoas

RESUMO: Este relato de experiência tem por objetivo discutir o papel do teatro no projeto Mais Educação do MEC em uma escola estadual de Maceió, a qual fuiicineira de teatro. Nessa experiência pude observar várias questões em relação ao funcionamento deste projeto sob vários aspectos como: estrutura das escolas, formação das pessoas envolvidas, a ideologia do projeto e todas as dificuldades oriundas desses aspectos. Essa experiência permitiu a comparação com outras escolas e a consulta de referências de autores com estudos e obras relativos a relação escola/teatro e documentos a respeito do projeto Mais Educação. Ao final dessas análises foi possível perceber que o projeto apresenta falhas especialmente em relação a seleção dos profissionais envolvidos e a organização das escolas, as análises indicaram caminhos para a melhora do projeto e posição dos profissionais de teatro neste.

Palavras-chave: Projeto Mais Educação. Ensino de teatro na escola. O profissional de teatro.

SUMMARY: This experience report is to discuss the role of theater in the project More Education MEC in a state school in Maceió, which was oficina theater. In this experience I have seen several questions regarding the operation of this project in many aspects as: structure of schools, training of persons involved, the ideology of the project and all the difficulties arising from these aspects. This experience permitted comparison with other schools and query authors references to studies and articles on the relationship school / theater and documents about the project More Education. At the end of this analysis it was revealed that the project fails especially regarding the selection of the professionals involved and the organization of schools, the analysis indicated ways to improve the design and position of this professional theater.

Keywords: More Education Project. Teaching theater at school. The professional theater.

Minha experiência no projeto Mais Educação

Iniciei a docência dentro do projeto Mais Educação na escola onde desenvolvi oficinas de teatro, através do intermédio do meu primeiro diretor de teatro. Com ele aprendi técnicas teatrais que me possibilitaram obter meu DRTⁱⁱ. Meu ex diretor estava atuando na escola “X”¹, o mesmo foi chamado para um outro trabalho e não tinha ninguém para ficar na referida escola, assim me convidou para desenvolver seu trabalho. Aceitei o convite, pois esse, representava uma importante oportunidade de experiência profissional, pois nunca havia ministrado aulas.

O diretor de teatro me orientou sobre comportamento e postura em sala de aula (possíveis conflitos na relação professor/aluno, cabelo preso, roupa sem nem um decote e um livro para inspirar os alunos a leitura). No primeiro dia pensei que só iria falar com os responsáveis da escola, mas, não foi o que aconteceu, tive que ministrar aula logo no primeiro dia. Fomos até o miniauditorio, o qual estava cheio de crianças. Pensei que meu professor iria orientar a oficina de teatro, mas ao contrario ele entregou-me o diario de frequência, apresentou a turma, e foi embora. Fiquei super nervosa fiz a chamada e lembrei do ultimo exercício que o diretor tinha trabalhado e apliquei com os alunos. Assim chamou-me a atenção a forma desorganizada com que o teatro era trabalhado na escola, iniciava-se mesmo pela seleção dos professores, pois depois que ingressei no curso de graduação de teatro, percebi a importância desse profissional formado na educação.

A respeito da rotina das aulas, inicialmente eram três turmas de 6º anos do ensino fundamental, as turmas revessavam-se uma no começo do intervalo e a outra depois, por três dias seguidos organizado de acordo com o tempo de cada um dos chamados “oficineiros”². Os planejamentos, dependiam da época do ano, normalmente, eram trabalhados temas como: drogas, prostituição, violência, ou seja, temas que faziam parte do cotidiano da comunidade do entorno da escola, além das datas comemorativas, como: dia das mães, festas juninas, natal, e outras datas que a coordenadora escolar sugeria.

Nas aulas de teatro, eram comuns, a recreação com jogos teatrais, competições de esquetes ou monólogos, além do estudo do teatro, com apostilas. Nesse material impresso, produzido por mim e fotocopiado pela escola, os alunos estudavam a história do teatro, técnicas de postura corporal, memorização, cenografia e de cuidados com a voz. A oficina de teatro, da qual ainda participava com o diretor que me indicou na escola, acontecia aos sábados, e

¹ O verdadeiro nome da escola foi preservado por motivos éticos.

² A denominação “oficineiros” foi apresentada pela coordenadora do projeto Mais Educação na escola “X”.

representavam uma grande fonte de inspiração para minhas aulas. Alguns exercícios que eram aplicados eu reproduzia na escola adequando a idade dos alunos e o ambiente escolar.

As dificuldades e desafios

Uma grande dificuldade no desenvolvimento das oficinas era a cobrança desmedida da coordenadora do projeto na escola “X” por apresentações teatrais. Pessoas que estão de fora do teatro, desconhecem a complexidade que é a preparação de atores, mesmo que amadores, para um espetáculo. Dessa forma existe uma cobrança nas escolas³ por resultados, ou seja, a apresentação, não havendo uma preocupação com o conteúdo, ou seja, a aprendizagem do teatro enquanto disciplina. A meu ver, o teatro nas escolas estaduais de Alagoas, ainda é muito embrionário, o que dificulta seu desenvolvimento.

Os alunos sempre tinham que estar praticando algum exercício físico dando a idéia de que o teatro servia apenas como recreação, tanto para o aluno, como para quem assistia. A função do teatro nas escolas não é só o desenvolvimento da pratica, é também educar com cultura, desenvolvendo o senso crítico e seu direito de pensar e falar, sempre refletindo obre seus atos, ser solidário e diciplinado perante aquilo que acredita, provocando com criatividade, e assim construindo uma linha de vida e estudo, desenvolvendo a autonomia coletiva e de cada um. Segundo . Cavassin (2008, p. 44,):

O aprendizado da linguagem teatral própria (da qual se destacam os trabalhos de Viola Spolim sobre o Jogo Teatral) que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação. De acordo com Ingrid Koudela (apud SPOLIN, 1985, p.12), o jogo teatral na educação é importante forma de aprendizado cognitivo, afetiva e psicomotora através do processo de transformação do ecocentrismo em jogo socializador. A criatividade dramática auxilia o pensamento criativo e desenvolvimento social, pois efetiva a passagem a passagem do teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica.

A importância de ser um profissional de teatro ligado a educação, se reflete em sob vários aspectos. No desenvolvimento de exercícios para os alunos tive muitas dificuldades, porque é fácil para mim aprender os exercícios teatrais, mas, a falta de técnicas pedagógicas de sala de aula, faziam com que o conteúdo e as práticas demorassem mais que o normal, assim tinha

³ Depois da escola “X”, ministrei aulas de teatro em mais seis escolas estaduais do Estado de Alagoas, tanto no projeto Mais Educação, como na condição de professora monitora. Atualmente trabalho nessa condição de monitoria em duas escolas estaduais.

dificuldade de administração do tempo, da organização didática na alternância entre exercícios práticos e desenvolvimento teórico da disciplina, da teorização dos exercícios práticos, do limitado arcabouço teórico, pois muitas questões trazidas pelos alunos, não sabia responder, embora pesquisasse e trouxesse a devolutiva no dia posterior, e a dificuldade de produção e correção de textos feitos pelos alunos, pois ainda cursava o ensino médio da rede pública do Estado de Alagoas.

Os alunos adoravam os exercícios de expressão corporal, vocal, os jogos teatrais, os esquetes, os monólogos e as apostilas com elementos da interpretação. A cada duas semanas, os alunos tinham uma sessão de filme de arte, especialmente os nacionais e filmes com conteúdos de teatro como Charlie Chaplin, cada filme gerava um debate, uma produção de texto e/ou uma interpretação.

É importante lembrar que, na escola “X” os oficinairos não apenas ministravam aulas, mas envolviam-se em atividades que ultrapassavam os limites didáticos de cada disciplina, por exemplo, éramos obrigados a acompanhar os alunos na fila da merenda, acompanhar os alunos em passeios pedagógicos ou não, participar de eventos da escola em horário contrário e cuidar da disciplina da escola de forma generalizada.

Ainda sobre a coordenação do Mais Educação na escola “X”, percebi que a mesma, além da cobrança por resultados, ou seja, peças teatrais, cobrava muito planejamentos, documento que tinha dificuldade de produzir por inexperiência. Na verdade, a coordenação não observava esses planejamentos, e não me orientava em nada e posteriormente percebia que os mesmos não eram lidos. Essa deficiência se deve, provavelmente, ao fato dessa coordenação ser representada por uma professora de ciências desviada de função, ou seja, não se tratava de uma profissional que orientasse um grupo de professores, uma pedagoga.

Trabalhei neste projeto na escola X por três anos. Todos os anos a escola renovava pela, a Internet, o projeto Mais Educação, com atividades diferentes, pois na concepção da coordenação o teatro, não desenvolvia a visibilidade que esta almejava, assim com o tempo quanto mais atividades eram incorporadas, as aulas de teatro perdiam espaço. Fui recomendada para outras escolas que possuíam teatro no projeto, assim fui para mais duas escolas estaduais e fiquei trabalhando manhã e tarde, ao tempo em que estava concluindo o 3º ano do ensino médio no período noite.

As outras escolas que fui trabalhar possuíam turmas diferentes das quais era acostumada, ou seja, alunos do 6º ao 9º ano, eram meninos de 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental. Apenas uma vez, através da escola “X”, por meio de um evento multidisciplinar, foi possível trabalhar uma semana com alunos do ensino médio, o que foi muito interessante, pois esse público, acolheu melhor e de forma mais produtiva as aulas de teatro. Não estou afirmando que apenas os alunos do ensino médio devem trabalhar artes cênicas, acredito que o insucesso do projeto para a disciplina de teatro deu-se em função de vários aspectos negativos, dos quais já citei alguns e o ensino médio foi mais participativo, talvez em função de tratar-se de uma novidade para eles. O estabelecimento do teatro requer uma organização didática e pedagógica adequada.

O Projeto Mais Educação

Segundo o Ministério da Educação (MEC)⁴ o programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O documento afirma que, o ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender

⁴ Disponível em: www.mec.gov.br. acesso em: 05 de julho de 2013.

como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Esse ideal está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação. O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional.

É importante salientar que o projeto foi instituído nas escolas do Estado de Alagoas em 2008 e que o mesmo não representou melhora no Ideb.

Quadro 1. Evolução do Ideb da Rede Estadual de Alagoas

Nível de ensino	Ideb 2005	Ranking por UF	Ideb 2007	Ranking por UF	Ideb 2009	Ranking por UF	Ideb 2011	Ranking por UF
Anos iniciais do fundamental	2,9	23°	3,3	22°	3,3	26°	3,4	27°
Anos finais do fundamental	2,5	26°	2,7	26°	2,7	27°	2,5	27°
Ensino médio	2,8	17°	2,6	24°	2,8	25°	2,6	27°

Fonte: adaptado dos dados do MEC/INEP⁵

As escolas são autônomas para escolherem as atividades a serem desenvolvidas no projeto, dentro de grupos específicos, os macrocampos, sendo que são obrigatórias as aulas de letramento e matemática. São macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. Em cada macrocampo foram definidas as atividades: Teatro localiza-se no macrocampo cultura e artes: Leitura, Banda fanfarra, Canto coral, Hip hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta doce, Cineclube, Prática circense, Mosaico.

O projetado IDEB ainda continua baixo, conforme observado na tabela, Alagoas possui, atualmente, o menor IDEB (2011) do país. Este índice é resultado de vários fatores, de acordo com Laurentino (2013), a ausência de políticas públicas mais efetivas tendem a prejudicar os resultados. No caso do projeto Mais Educação os valores pagos oferecem sério desestímulo aos profissionais de teatro, sendo este espaço ocupado, em sua maioria por pessoas despreparadas em busca de objetivos (foi o que observei em outras escola, no meu caso já possuía a intenção de cursar teatro na faculdade) específicos, como experiência ou caridade, já que se trata de “voluntariado”, no entanto é um contrasenso realizar caridade para o Estado.

O valor oferecido é irrisório, estou falando de R\$ 60,00 por turma, não podendo ultrapassar o oficineiro ultrapassar um total de atendimento a 5 turmas. Isso representa, estar em sala todos os dias, por um turno, o que de certa forma afasta esses profissionais da sala de aula, causando imensa dificuldade das escolas em encontrar esse oficineiro de teatro, o que normalmente acarreta na diminuição do espaço do teatro neste projeto. Fica a discussão sobre a profissionalização do profissional de teatro nas escolas.

O teatro e a escola

A efetivação do processo de profissionalização adentra em vários âmbitos, do salário, às condições de trabalho, da formação do profissional ao reconhecimento social e o profissional licenciado em teatro ainda não encontrou o espaço desejado, ou seja o reconhecimento do teatro enquanto fazer pedagógico e não como forma de fase final de projetos escolares. A efetivação desse processo de profissionalização também é resultado de fatores histórico-culturais, que prejudicam o reconhecimento deste profissional. Chaves in Reverbel (1979) comenta essa influência e o papel da escola nessa reversão histórica-cultural:

O teatro brasileiro só apresentará um nível profissional elevado na medida em que houver um público culturalmente maduro para assistí-lo e sustentá-lo. E este só poderá formar-se numa experiência educacional integradora que inclua a

aprendizagem da relação arte/vida. De nada adianta a instalação de cursos superiores de arte dramática se essa dimensão não se fizer presente em todos os níveis do processo educativo.

E neste sentido o papel do profissional de teatro na escola é de fundamental importância. Desgranges (p. 34, 2010) aponta nesse sentido a necessidade de formar expectadores e sujeitos capazes de refletir de forma coletiva intervindo sobre a realidade que o cerca:

...compreende-se assim a formação de expectadores como a aplicação de procedimentos destinados a criar o gosto pelo teatro e ressaltar a necessidade e importância da arte, quanto como uma proposição educativa cujo objetivo está voltado para a formação de indivíduos capazes de olhar, observar e se espantar. A apropriação da linguagem teatral tem o intuito de contribuir para a sensibilidade e para uma experiência de prazer e comunicação, além de contribuir para sua afirmação como sujeito nos rituais coletivos.

Dessa forma, é importante salientar que o profissional licenciado em teatro, não apenas trabalha no sentido de promover o entretenimento com peças escolares, ou com o estudo da gênese do teatro, mas, a formação da platéia é de suma importância para o desenvolvimento sócio-cultural.

Segundo o documento Brasil/MEC (2008) que explica como se dá a organização do projeto Mais Educação nas escolas, não existe um perfil definido a cerca dos profissionais para atuação no mesmo. O documento baseia-se na Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, a questão nesse caso é a qualidade de uma educação feita por pessoas não capacitadas. O documento afirma que: “É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola, mesmo os professores que não têm conhecimento”. Tal afirmação é contraditória, pois não existem “professores sem conhecimento” e uma escola em tempo integral, é uma escola de ensino regular e acadêmico. Em se tratando de teatro, voluntários que não possuem vínculo acadêmico tendem a reduzir o teatro a apresentações onde se privilegia a memorização e a sectarização, uma vez que sempre fui cobrada por apresentações com o mínimo de alunos que são capazes de decorar textos com rapidez.

O espaço na escola é fundamental para melhor estruturar os alunos em qualquer disciplina, nas aulas de ensino dramático não é diferente, pois é preciso avaliar os alunos sem serem interrompidos (distraindo) tornando-se uma aula dispersa. No pátio da escola que serve para a recreação, em muitas escolas são também utilizados como quadra para esporte, auditório para

reuniões e eventos diversos, por possuir mais espaço, sempre é utilizado para a maioria das funções das escolas.

A biblioteca que é um lugar de concentração, estudo e silêncio, não deve ser utilizada para outro fim senão este, o de complementar o estudo e a leitura dos alunos. As salas de aulas regulares estarão sempre ocupadas pelas suas devidas funções, poucas vezes estarão disponíveis para a aula de teatro pois mesmo um auditório não é suficiente para formação dos alunos em teatro, mesmo que esse estudo se atenha a peças escolares.

A escola a qual trabalhei no projeto Mais Educação pertence a primeira Coordenadoria Regional de Ensino da Secretaria de Educação (1ª CRE), a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas se organiza em quinze coordenadorias para melhor sistematizar o atendimento às escolas. A 1ª CRE atende a 34 escolas, destas apenas 6 optaram pelo componente teatro no projeto, no ano de implantação do Mais Educação em Alagoas, ou seja, 2008. Atualmente apenas 2 escolas irão trabalhar teatro neste projeto. Essa observação significa, entre outras conclusões que o teatro nas escolas ainda não conta com o reconhecimento devido e dentre as escolas que desistiram de permanecer com este componente, provavelmente tiveram dificuldades de encontrar profissionais pela baixa remuneração e pela falta de estrutura das escolas.

Como conheço posso afirmar que a maioria das escolas da 1ª CRE não possui estrutura para incorporar o projeto por serem pequenas e estarem em péssimo estado de conservação, o que faz com que as próprias, tenham só as aulas padrões, ou seja, aulas do ensino regular como matemática, português, história, ciências e geografia, entre outras do currículo. Dessa forma o MEC por meio do Manual do programa Mais Educação⁶ Brasil/MEC (2008), que indica o “jeitinho brasileiro” para as escolas não adaptadas estruturalmente, tende a não funcionar, nem obter resultados esperados Brasil/MEC (2008, p.18) :

Muitas vezes, a escola tem uma sala onde são deixadas somente as caixas com os materiais que o MEC envia! Os manuais, os livros, os jogos devem chegar nas mãos de quem precisa deles. Vamos lá, professora! Distribua os materiais! Faça uma estante e ponha os livros no canto da sala que vira uma biblioteca! Esvazie a sala e tenha um espaço a mais para as atividades de Educação Integral! Vamos redistribuir os espaços na escola e fora da escola!

De acordo com os argumentos expostos, não é possível fazer educação de uma forma séria baseando-se em arranjos. Outro ponto interessante desta citação baseia-se no fato do próprio

⁶ Disponível em: www.mec.gov.br. acesso em: 06 de julho de 2013

MEC estar ciente de que as escolas não possuem a devida estrutura e esta é de fundamental importância para o sucesso do desenvolvimento artístico e intelectual do educando. Ainda de acordo com o manual qualquer outro lugar fora da escola seria adequado a educação integral, entendendo que o ensino acadêmico deve possuir local adequado, não posso concordar com esse tipo de sugestão, Brasil/MEC (2008, p.19) :

Como faço, se minha escola não tem espaço? Inicialmente, é importante mapear os espaços da escola e os da comunidade, verificando quais atividades é possível desenvolver e como fazê-lo. Na escola: Biblioteca, Pátio coberto, Sala de leitura; Na comunidade: Sala paroquial, Espaço dos escoteiros; Em outros espaços, Museu da cidade, Pátio do Corpo de Bombeiros.

É necessário lembrar que o papel do Estado em relação a educação é garanti-la de forma ampla e com qualidade. Neste sentido o estado das escolas é de fundamental importância, tanto para o ensino regular, como para o sucesso do projeto. Terceirizar o espaço da escola para os espaços sugeridos pelo manual inferem grandes problemas de inadequação estrutural, como nas igrejas, interferência no trabalho de outros profissionais como no pátio do corpo de bombeiros e dentro da própria escola são necessários espaços adequados e não “arranjados”. O objetivo desta crítica não é inviabilizar o projeto, mas, alertar para importância de uma educação séria e de qualidade, com executores comprometidos e políticas públicas que funcionem a longo prazo.

Conclusões

Concluí-se que, o projeto necessita de mais organização na seleção dos profissionais envolvidos, de ter na coordenação deste projeto da escola, uma pessoa formada e com experiência em pedagogia, a melhora da estrutura das escolas por parte dos governos estadual e federal, um vínculo mais efetivo em relação aos “professores-monitores”, com remunerações dignas, o que por si só permite uma maior seriedade em relação a escola.

Somente com a presença de profissionais comprometidos, valorizados será possível estabelecer melhorar a escola para seus próprios alunos numa educação integral de qualidade. Profissionais formados também contribuem para a formação de sujeitos que valorizem a arte,

especialmente o teatro, e assim esse componente possa desenvolver de forma acadêmica a construção desse sujeito transformador.

É necessário mais investimentos, não adianta investir baseando-se em “arranjos” e pessoas com boa vontade. A educação precisa ser levada a sério, a educação em tempo integral em outros países é bem diferente daquela proposta pelo projeto Mais Educação e só com modelos que possam servir, realmente, de referência é que o país pode pensar em pertencer ao rol de países desenvolvidos como deseja o MEC⁷.

Referências

Brasil/MEC. **Programa Mais Educação**: passo a passo. 2008.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista científica FAP**, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008.

REVERBEL, Olga. **O teatro na sala de aula**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Editora J. Olympio, 1979.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 2ª ed. São Paulo. Editora Hucitec, 2010.

LAURENTINO, Vania Marcia da Silva. O olhar do gestor escolar sobre o índice de desenvolvimento da educação básica. **Dissertação de Mestrado**, apresentada ao programa de pósgraduação da Universidade Federal de Alagoas, 2013.

ⁱ É graduanda do curso de teatro na Universidade Federal de Alagoas. Professora monitora de teatro para alunos especiais pela Escola Estadual José Oliveira Silva em Maceió/AL. arabayana@hotmail.com

ⁱⁱ Registro profissional de ator.

⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acesso em 04 de julho de 2013.

O NEOTECNICISMO NAS ARTES VISUAIS E A NEGAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO "MEUS PRIMEIROS TRAÇOS"

Prof. Me. Vinícius Luge Oliveira

RESUMO

O presente texto busca, a partir do caderno do programa Alfa e Beto, do instituto do mesmo nome, destinado às Artes Visuais para a educação infantil, denominado "Meus Primeiros Traços", pela autoria de Denise Rochael, refletir sobre o papel do Ensino das Artes Visuais na Educação Básica. Os docentes desse município iniciaram no primeiro semestre de 2013 os trabalhos com o referido material. Para a construção da investigação foi realizada uma pesquisa documental (GIL, 2009) balizada por uma abordagem que pretende-se materialista dialética (TRIVIÑOS, 1987). Na análise será defendido que o referido caderno é um exemplo de "neotecnicismo" e que o Ensino das Artes Visuais, para além de centralizar a prática em como os educandos podem copiar atividades, deve procurar problematizar os processos culturais pelos quais os estudantes são produzidos e produzem, questionando as estruturas de produção, os espaços de legitimação e as possibilidades e necessidades históricas de mudanças.

Palavras-chave: Ensino das Artes, Programa Alfa e Beto, Tecnicismo.

ABSTRACT

This text seeks from the notebook program Alpha and Beto, the institute of the same name, aimed at Visual Arts for Kindergarten, called "My First Traces", authored by Denise Rochael, reflect on the role of Teaching Visual Arts in Basic Education. The teachers of this town began in the first half of 2013 the work with this material. For the construction of the research was conducted documentary research (Gil, 2009) imposed by an approach that aims to materialist dialectics (TRIVIÑOS, 1987). The analysis will be argued that this book is an example of "neotecnicismo" and the Teaching of Visual Arts, in addition to the practice of centering on how the students can copy activities should seek to problematize the cultural processes by which students are produced and produce, questioning the structures of production, legitimation and spaces the possibilities and needs of historical changes.

Keywords: Teaching the Arts, Alfa and Beto Program, Technicality.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nesse artigo, será analisado o caderno do programa Alfa e Beto, do instituto do mesmo nome, destinado às Artes Visuais para a educação infantil, denominado "Meus Primeiros Traços", pela autoria de Denise Rochael. A análise procurará compreender o

lugar do caderno entre as principais tendências pedagógicas do campo das Artes Visuais, e o processo de negação interdisciplinar por mais que esse caderno se articule com outros. Esse material é parte do Programa, comprado junto ao Instituto Alfa e Beto, pela Prefeitura Municipal de Boa Vista, capital do estado de Roraima. Os docentes desse município iniciaram no primeiro semestre de 2013 os trabalhos com o referido material. Para a construção da investigação foi realizada uma pesquisa documental (GIL, 2009) balizada por uma abordagem que pretende-se materialista dialética (TRIVIÑOS, 1987).

Para tanto, como suporte às reflexões, será realizada uma retrospectiva das orientações pedagógicas ao longo do século XX, colaborando com o leitor que não transita nas reflexões sobre o Ensino das Artes Visuais, para depois ser realizada uma análise e reflexão sobre o local político e pedagógico do referido caderno do Alfa e Beto.

As Artes Visuais, na educação escolar, teve alguns campos pedagógicos muito bem delimitados, que na dialética da vida concreta marcaram em grande medida uma prática eclética por parte dos professores da educação básica. De uma maneira geral, as principais tendências pedagógicas no Ensino das Artes Visuais¹ pouco relacionaram-se na perspectiva problematizadora do mundo. Fuzari e Ferraz (2001) arrolam três grandes tendências no Ensino das Artes Visuais, a Tradicional, a Escolanovista e a Tecnicista, ao longo do século XX, que procuravam manter a estrutura da sociedade, não problematizando o contexto social na perspectiva de sua transformação. Nesse debate, Franz (2006) cita algumas propostas, que nos últimos anos procuraram construir um ensino das Artes Visuais mais crítico, como a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, a proposição dos âmbitos de leitura de Franz e os estudos sobre a Cultura Visual. Em diferentes momentos ao longo do século XX, essas tendências pedagógicas, foram, cada uma à seu tempo, hegemônicas. A utilização dos pressupostos teóricos de cada abordagem mantém-se ainda hoje em diferentes graus nas práticas docentes. E é justamente qual grau, e qual tendência hegemônica que procuraremos no material objeto desse estudo.

¹ Embora haja diferentes terminologias na definição do ensino desse campo do conhecimento serão utilizadas nesse trabalho a denominação Ensino das Artes Visuais e Educação em Artes Visuais. Sobre as diferentes terminologias (Educação Artística, Arte-Educação, Arte/Educação, Educação através da Arte, etc...) ver Frange (2002).

Tendências Pedagógicas das Artes Visuais no Brasil (pequena retrospectiva do século XX)

A pedagogia Tradicional, nas Artes Visuais, percorre as salas de aula desde o século XIX. Nela, a cópia idêntica de objetos tinha predominância, embora houvesse também o desenho decorativo (letras, painéis, etc...) e geométrico, Fuzari e Ferraz (2001, p.29) afirmam que “a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada através de exercícios, com reprodução de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora”. Esse tipo de prática era por Freire (1987) definida como a educação “bancária” que para ele:

Conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p. 58)

Com isso, procurava garantir a manutenção da estrutura da sociedade, partindo de uma postura onde o detentor do conhecimento é o professor e a formação dos estudantes era definida pela condição dos mesmos em reproduzirem, em alguns casos literalmente, o conteúdo, como era o caso da cópia de objetos.

O Escolanovismo tem como marco no Brasil o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova², em 1932. Se colocando como uma contraposição às concepções tradicionais, mudando o centro do processo para os educandos, tinha como mote, aprender a aprender, segundo Fusari e Ferraz (2001, p. 36) “O princípio mais adotado por Dewey é, portanto, o da função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno”. A prática no ensino das Artes Visuais a partir dessas concepções, no Brasil, por diversas razões, como a falta do estudo da própria teoria, acabou por desenvolver nas salas de aula a livre expressão³, Osinski (2001) comenta:

A generalização do *laissez-faire* como prática de sala de aula, com a conseqüente omissão do professor de suas responsabilidades de educador,

² A respeito sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova, e o contexto histórico de seu lançamento, ver Ghiraldelli (1990).

³ Nesse período há uma grande influência do Modernismo com a necessidade da expressão individual e a busca do “novo”, sobre isso ver Rizzi (2002).

resultaram num decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte (OSINSKI, 2001, p.101).

Essas práticas em nada interessavam ao capital industrial, que teve na ditadura no Brasil um processo de ascensão na sua reprodução ampliada. Sobre a Escola Nova, parece ter havido problemas no processo de ensino/aprendizagem, não só no que tange as Artes Visuais, mas no conjunto da prática educativa no Brasil, Saviani (2008, p.11) afirma que “Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares.” No bojo das reformas educacionais desse período, realizadas em razão dessas contradições, estava incluído a necessidade da formação de mão de obra para o mercado, segundo Fusari e Ferraz (2001, p.41) “Na escola de tendência tecnicista [...] está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aula.”

As concepções tecnicistas surgidas a partir da necessidade do capital de ter mão-de-obra para sua expansão, o que no Ensino das Artes então influenciado pela livre expressão em nada contribuía, organizou suas orientações:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (Saviani, 2008, p. 381)

Nesse processo a disciplina de Educação Artística é introduzida com a lei 5692/71, e os professores deveriam dominar diversas linguagens (desenho, artes plásticas, música, teatro, dança) seja ele formado em licenciatura curta (2 anos) ou plena 4(anos). Ao querer um profissional formado em tudo, acabou construindo professores sem aprofundamento em quase nada, onde pressupostos teóricos tradicionais e do que se entendia como escolanovista eram utilizados indiscriminadamente. A falta de aprofundamento teórico ocasionou a utilização crescente de livros didáticos da disciplina de Educação Artística, sobre isso Barbosa (1989, p. 03) comenta que “os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50”.

É com Ana Mae Barbosa que, durante a década de 1980, surge a Proposta Triangular, onde, a partir da relação do fazer, a contextualização e a leitura de arte,

busca-se superar as práticas de livre expressão, o tecnicismo e as posturas tradicionais. Dialogando com as elaborações do DBAE (Basic Design Movement), nos Estados Unidos, e o Critical Studies, e com as Escuelas al Aire Libre do México, a proposta triangular possibilita o debate no Brasil, sobre o ensino das artes enquanto campo de conhecimento. Experimentada pela primeira vez no Museu de Arte Contemporânea da USP entre os anos de 1987 e 1993, e nas escolas municipais de São Paulo, entre 1989 e 1992, a proposta de Ana Mae Barbosa tornou-se referência internacional. Para Barbosa (1995):

Sonegação de informações das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar (BARBOSA, 1995, p. 64).

Ana Mae Barbosa teve também uma participação destacada na conquista da obrigatoriedade da disciplina de Artes, na Educação Básica, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em substituição à antiga Educação Artística.

No desenvolvimento dos estudos do ensino das artes visuais enquanto campo do conhecimento, Terezinha Sueli Franz contribui com a problematização da leitura de imagens enquanto estudo inter e transdisciplinar, que deve envolver e perpassar diversos âmbitos, que devem se complexizados, relacionados uns com os outros, para Franz (2006):

Olhar as pinturas como representações sociais, e não puramente estéticas, é o que nos permite entendê-las em vários âmbitos de compreensão que transpassam disciplinas como a História (social e cultural), a Antropologia, a Estética, a Pedagogia e a biografia dos indivíduos. (FRANZ, 2006, p.140)

Ao longo do tempo não só as pinturas, mas os conjuntos de produções visuais são alvo desta problematização realizada pela autora, com o objetivo de tornar, no processo de ensino das artes visuais, os educandos, sujeitos capazes de refletir sobre os objetos que fazem parte do seu cotidiano.

Há, no Brasil, nesse contexto de afirmação desta área de conhecimento, a influência, entre os professores de Artes Visuais, das propostas do espanhol Fernando Hernandez, para o autor o período é de passagem do objeto do estudo da “arte” para a “cultura visual. Segundo o mesmo, Hernandez (2005, p.28) “el objeto de los Estudios de Cultura Visual sería la visualidad humana, em toda su extensión, y sin hacer separación

entre manifestações científicas e artísticas.” Nesse sentido problematiza-se as ampliações dos conteúdos a serem problematizados na sala de aula, dando prioridade a construção do olhar, enquanto uma prática social.

Dessa maneira, a partir dessas concepções um conjunto de possibilidades surge, desenhos, histórias em quadrinhos, filmes, assuntos diversos da mídia, campanhas publicitárias, etc. Nesse contexto a problematização da Cultura Visual começa a ganhar espaço nas práticas e teorizações sobre o ensino das Artes Visuais, Valença e Martins (2007) argumentam que:

A associação entre imagem e cultura é o princípio catalisador da cultura visual e se fundamenta na interpretação como prática social que entrecruza percepções de um contexto político, econômico, artístico e educacional com sentidos da memória social do sujeito que interpreta. Assim, a cultura visual analisa e critica o que Fischman denomina a matriz do visual (VALENÇA e MARTINS, 2007, p. 88)

Esse conjunto de tendências pedagógicas faz parte do dia-a-dia nas salas de aula na disciplina de Arte. De uma maneira geral, há uma prática eclética na ação pedagógica dos professores, no âmbito das tendências pedagógicas consideradas por liberais e nas proposições mais críticas. Seja por opções conscientes, seja pelo pouco aprofundamento teórico e compromisso político dos docentes.

Com o professor cindido é possível interdisciplinaridade?

O "caderno de atividades" da coleção Alfa e Beto para a educação infantil, nas Artes Visuais, retoma o que na reconstrução histórica foi definido como "Tecnicismo", pelas referências acima utilizadas. As atividades no referido material não só já estão prontas, como em grande parte estruturam-se enquanto receitas para os educandos e educadores, ou como já citado, caracterizam-se pela "organização racional, mecânica, desses elementos curriculares". As propostas nesse caderno estão articuladas com tantas outras que preenchem tantos outros cadernos recebidos pelos professores e alunos, com uma ordem já construída previamente pelo Instituto de quais atividades serão realizadas e quando.

Isso garante interdisciplinaridade? Fazenda (2011, p. 18) afirma "O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir". Por essa definição não há a possibilidade de haver uma ação interdisciplinar no contexto do programa. O educador torna-se um reproduzidor, que não poderá pesquisar do ponto de

vista interdisciplinar, se essa é segundo Fazenda (2011, p. 18) "a busca da construção coletiva de um conhecimento".

Alia-se a isso, a precarização do trabalho docente no ato pedagógico, sendo o educador transformado em um mero reprodutor de uma proposição alheia aos educandos e a si mesmo. A cisão entre o planejamento e a produção na sociedade contemporânea (MÈSZÁROS, 2002) toma aqui sua mais aguda e visível forma:

Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e o trabalho mental [...] Por outro lado, que a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico [...] cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente (MANACORDA, 2007, p. 59 – 65)

A prática docente, unilateralizada pelo programa educacional, precariza-se pois o educador cumpre o papel de reprodutor da ordem das atividades e da orientação programática do Instituto, fazendo urgir a necessidade da substituição do uni pelo onilateral. A possibilidade interdisciplinar desaparece, torna-se uma palavra e não uma ação.

"Meus Primeiros Traços"?

Em qualquer nível da educação, a relação entre o estudado e a vida concreta deve ser condição *sine qua non* para a produção de conhecimento. Em que medidas as "receitas" contidas no material utilizado se relacionam com o contexto de Boa Vista?

O referido material possui uma ilustração interessante, sedutor visualmente, mas com algumas ações que reproduzem uma série de práticas limitadoras do ponto de vista da ação discente não reprodutora. Como exemplo temos uma atividade em que é solicitado fazer o corpo de um animal, bichinho que no material traz como exemplos utilizando a ponta do dedo e com lápis preto fazer os olho e pernas. O direcionamento da atividade, prescrevendo como e qual o material utilizado, como o lápis preto, não o branco, o amarelo, etc, bem como, a ponta do dedo, não parte da mão, do pé, algum outro material (FIGURA 1).

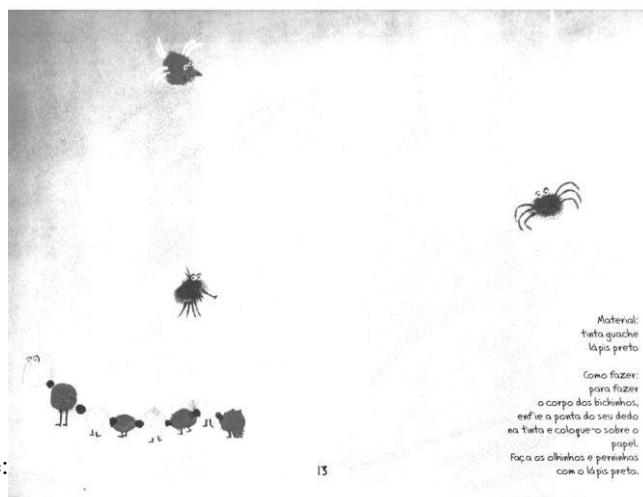


Figura 1 – Fonte:
Rochael, 2010, p.12.

Nesse mesmo receituário, prosseguem as atividades que orientam como e o que realizar:

Pássaros com a lateral da mão (FIGURA 2):

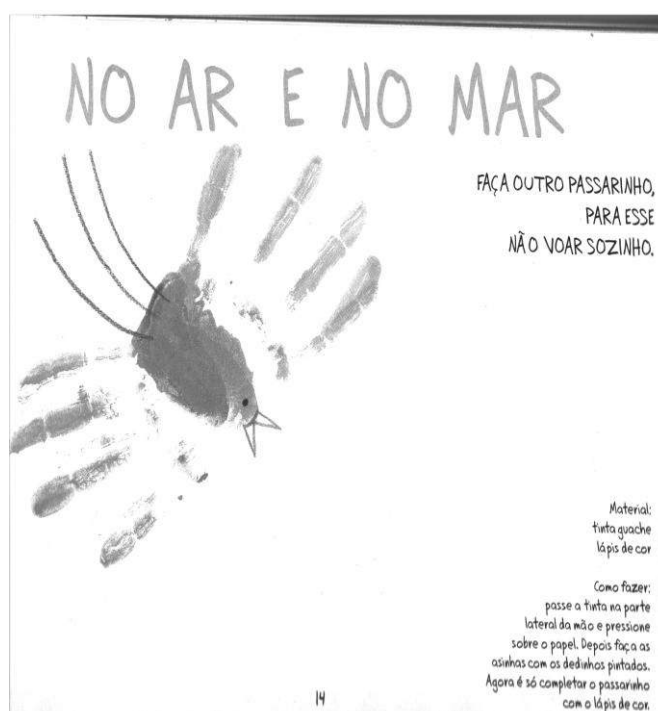


Figura 2 – Fonte: Rochael, 2010, p.14.

Cavalo Marinho com o punho fechado (FIGURA 3):

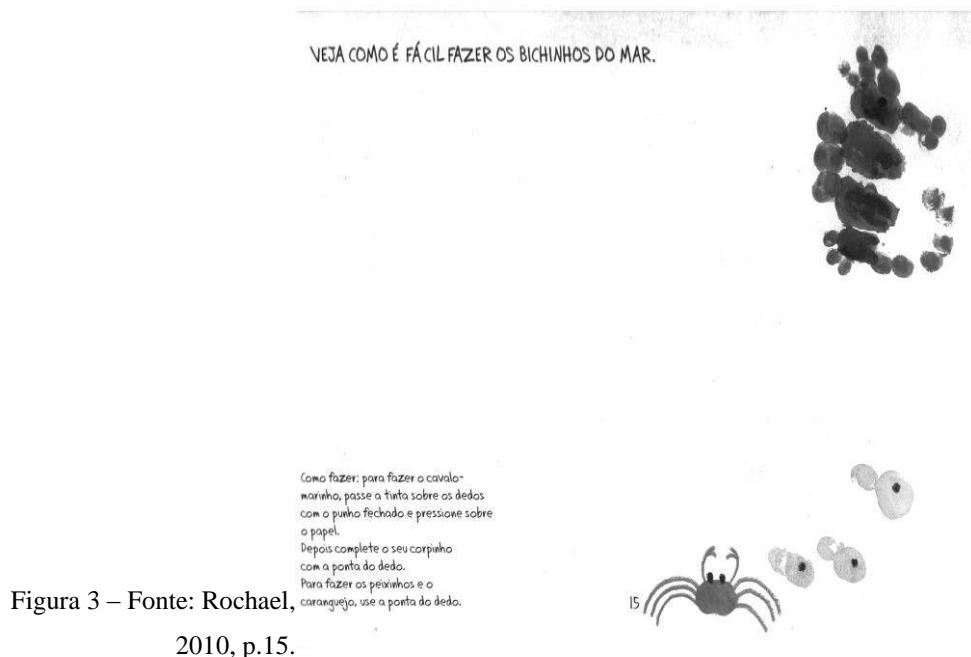


Figura 3 – Fonte: Rochael, 2010, p.15.

Ao propor a realização de uma uma série de atividades para trabalhar o ponto em sala, o objeto em estudo nada mais faz que uma atualização do tecnicismo e substitui o mimeógrafo por um "sedutor" material visual, recheado de cores e desenhos, como uma galinha já desenhada (FIGURA 4) apenas para ser completada por arroz, milho, e assemelhados.

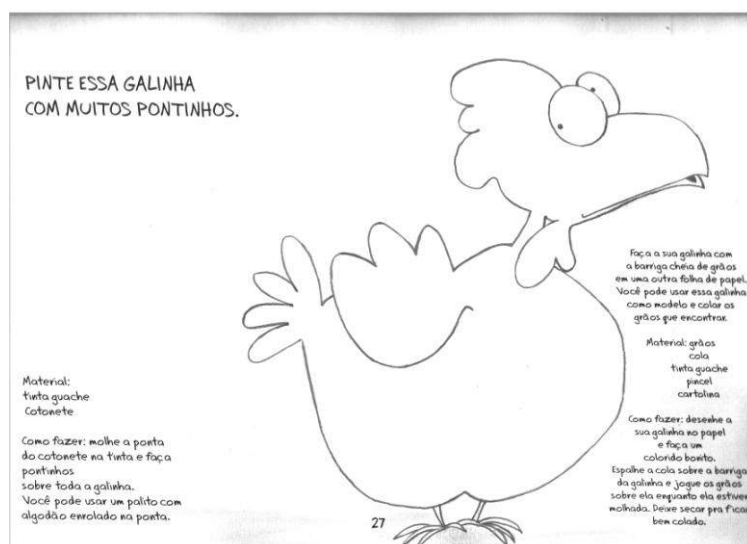


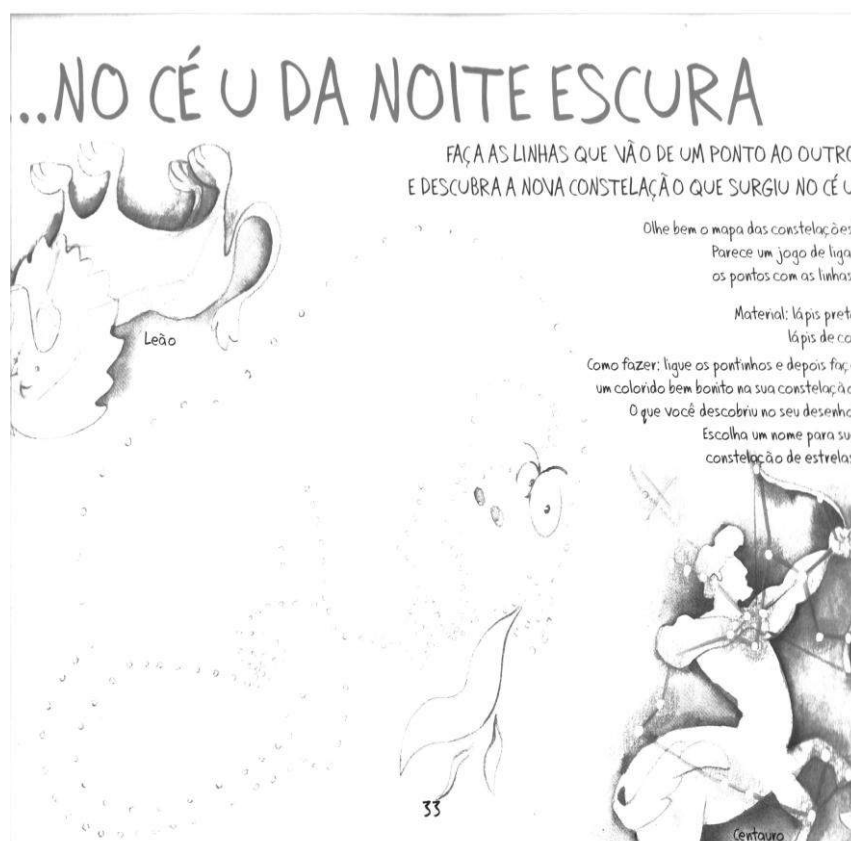
Figura 1 – Fonte: Rochael, 2010, p.27.

Essa prática reforça e confirma as reflexões de Martins (2010):

Os primeiros anos na escola estão repletos de apelos que pretendem conquistar a atenção e a motivação dos pequenos frequentadores[...] Uma das marcas dessas visualidades é que, em sua maioria, são produzidas por adultos, cuja intenção é reproduzir traçados, supostamente relacionados a certo gosto infantil (Martins, 2010, p. 237)

A construção de um traço que pretende alcançar um gosto das crianças corre o risco de induzir aos estudantes que seus desenhos deveriam ter aquelas características, e que qualquer imagem criada por elas fora desse padrão, não é uma imagem aceitável. Vindo então o 'não sei desenhar', 'não consigo desenhar bem', pois essa referência será de um desenhista, com uma processo muito diferente, do qual esses seres humanos estão construindo nesse período da vida.

O material nunca propõe uma prática que dialogue com a chamada "abordagem triangular". Na utilização de artistas e propostas de práticas, há um distanciamento de reflexões sobre as características do contexto dos educandos. Embora seja interessante a forma, por exemplo, que o material relaciona a passagem do estudo do ponto para a linha, propondo que deixem escorrer a partir de um ponto da tinta uma linha e relacionar isso com o trabalho de Jackson Pollock, artista estadunidense vinculado ao expressionismo abstrato. A grande questão é que, logo em seguida, retorna o material a sua orientação rígida (FIGURA 5), propondo ligar pontos para desenhar um dragão. Exercício encontrado em muitos livros e revistas, onde ligando pontos ou números acaba por se formar um desenho.



Martins (2010, p. 243) comenta que "O ensino organizado em torno do ato de copiar não leva em conta o potencial cognitivo e criativo, nem os referenciais socioculturais das crianças." Essas questões básicas são negadas aos educandos, seu potencial, a possibilidade histórica de criar seu traço, sua relação com seu corpo, com seus movimentos e os registros possíveis dos mesmos, sem ficar reprimido por ações e práticas dentro de um receituário prescritivo, descontextualizante e alienante. descontextualizante pois o mesmo exercício realizado em Boa Vista, será realizado por um estudante no extremo sul do país. Alienante pois além de poder induzir a criação da referência que desenho é aquele tipo, com aquelas características, homogeneizando as práticas, criando copiadores e não produtores, que apropriando-se de um referencial constroem a sua experiência e os seus próprios registros.

A guisa de construir caminhos

A concepção tecnicista teve seu ápice em um momento de uma formação aligeirada dos professores no campo das Artes, e esses, sem uma formação sólida correram em direção à livros didáticos que suprissem suas lacunas formativas. Caindo então em receitas de atividades, desenhos prontos, em um primeiro momento mimeografados, depois fotocopiados. Hoje o caderno analisado nessas linhas reconstrói essa prática, quase trazendo um neotecnicismo. Separa aquele que pensa sobre educação, do professor que só aplica, fazendo professores unilaterais. O Estado não propõe políticas educacionais, reduz sua ação a compra de programas privados. E os estudantes são induzidos a construírem uma aproximação no campo das Artes Visuais prescritiva. Prescreve como fazer, o que fazer e quando fazer, tendo resultados homogêneos.

A disciplina de Arte, e mais especificamente, o Ensino das Artes Visuais deve ser compreendido como parte da educação estética (com origem etimológica do termo *aisthethikós* no grego, referente à capacidade de sentir) que é mais ampla e diz respeito a problematização da cultura como um todo, como sensivelmente nos movemos no mundo, o percebemos e as possibilidades de transformação cultural.

Nesse sentido o ensino das Artes Visuais para além de centralizar a prática em como os educandos podem copiar atividades, e até mesmo de como podem construir relações com trabalhos legitimados dentro do campo artístico, deve procurar problematizar os processos culturais pelos quais os estudantes são produzidos e produzem, questionando as estruturas de produção, os espaços de legitimação e as possibilidades e necessidades históricas de mudanças.

REFERÊNCIAS:

- BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002. 184 p.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In. **Comunicação e Educação**. São Paulo, 1995. 15 p.
- FAZENDA, I. Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez, 2011. 147 p.
- FUSARI, M.; FERRAZ, M. H.. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993. 154 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.
- FRANGÉ, L. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In. BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. 184 p.
- FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006. 322 p.
- GIL, A. C. **Como Elaborar um projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.
- GUIRALDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. 240 p.
- MARTINS, A. F. Toda criança desenha... Toda criança desenha? In. MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: UFSM, 2010. 247 p.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea Editora, 2007. 214 p.
- MÉSZARÓS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo (2002). 1093 p.
- OSINSKI, D. **Arte, História e Ensino**. São Paulo. Ed. Cortez, 2001. 120 p.
- SAVIANNI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2008. 476 p.
- RIZZI, M. C. Caminhos Metodológicos. In. BARBOSA, A. M. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002. 184 p.

ROCHAEL, D. Meus Primeiros traços. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010. 91 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.175 p.

VALENÇA, K.B.C.; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte. In. **Anais da ANPAP**. Florianópolis: ANPAP, 2007. 8 p.

Vinícius Luge Oliveira

Formado em Desenho e Plástica - Licenciatura Plena e em Artes Visuais - Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Atualmente é Professor Assistente da Universidade Federal de Roraima, estando Coordenador do Curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena. <http://lattes.cnpq.br/6403288758630310>

O ENSINO DE ARTES NO MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO JOVEM ARTESÃO

Luciene Pontes Xavier
Mestranda do PPGVA – UFPE | UFPB
lucienepontes@oi.com.br

RESUMO

Este trabalho procura refletir os aspectos que permeiam o ensino de artes em uma instituição de ensino não formal. O objetivo do artigo é apresentar o Movimento Pró-criança, em particular a Unidade de Piedade, e analisar a metodologia do Programa de Formação do Jovem Artesão. Salienta o formato estabelecido, suas características e crenças do ensino de artes como experiência de formação para adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. As reflexões apresentadas neste artigo são construídas com base nas inquietações sobre o contexto do ensino de arte, sobre a relação educador e educando, sobre as escolhas e os processos que se apresentam na metodologia adotada pelo programa desde o planejamento até as avaliações.

Palavras chaves: Ensino de artes; Programa de Formação do Jovem Artesão; Movimento PróCriança.

ABSTRACT

This work seeks to reflect the aspects that permeate the art education in a non-formal educational institution. The aim of the paper is to present the Movement Pró-criança, particularly the Unity of Piedade, and analyze the methodology of the Programa de Formação do Jovem Artesão. Focuses the established teaching, the characteristics and the beliefs of the art education experience in training adolescents and youths at risk and social vulnerability. The reflections presented in this article is based on concerns about the context of the teaching of art, on the relationship between the educator and student, about the choices and processes of the methodology adopted by the program since planning to assessments.

Key words: arts education; Programa de Formação do Jovem Artesão; Movimento Pró-criança.

Este artigo apresenta o Programa de Formação do Jovem Artesão (PFJA), na Unidade de Piedade do Movimento Pró-Criança (MPC). Proposta desenvolvida desde 2004 que se configura como uma alternativa de ensino de artes direcionado à adolescentes e jovens. Neste programa o ensino de arte é entendido pela instituição como instrumento de inclusão social e possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

O Ensino de Arte inserido no contexto da formação profissional de jovens recebe especial atenção nos estudos atuais. Principalmente daqueles jovens em situação de risco, vulnerabilidade social e provenientes de comunidades de baixa renda. Na atualidade o acesso às informações tem se configurado como uma das grandes mudanças a serem consideradas para as novas práticas na educação, contudo, esse fato não significa maior facilidade no acesso às oportunidades de formação.

O ensino formal público continua, muitas vezes, a não corresponder plenamente a demanda desse público específico e, algumas das alternativas profissionais na contemporaneidade não são vislumbradas por esses jovens como possibilidades concretas de inserção no mercado de trabalho. Quando se pensa em ações que visam a inserção social, cultural e profissional do jovem é fundamental levar em consideração inúmeros aspectos importantes na formação integral do sujeito autônomo e empreendedor e a educação pela arte revela possibilidades reais de êxito. O ensino de arte em um contexto não formal, envolvendo a iniciação profissional, se torna um grande desafio ao contrapor duas questões fundamentais: a necessidade das experimentações e descobertas para a construção da individualidade e a necessidade da sobrevivência e conquista de necessidades básicas que rouba o tempo e a força de vontade dos jovens de baixa renda. De acordo com Rosa Ialveberg (2003, p.30):

A educação em arte ganha crescente importância quando se pensa na formação necessária para uma adequada inserção social, cultural e profissional do jovem contemporâneo. Ela imprime sua marca ao demandar um sujeito da aprendizagem criador, propositor, reflexivo e inovador. Se hoje o aluno deve ser formado para enfrentar situações incertas e para resistir às imposições de velocidade e de fragmentação que caracterizam a contemporaneidade, a arte pode colaborar e muito.

Neste cenário, as instituições não formais apresentam relevantes exemplos de projetos que envolvem artes, cultura e inclusão social. As Organizações Não Governamentais (ONGs) são exemplos de instituições não formais de ensino que proporcionam experiências para que o jovem se posicione criticamente no panorama sócio-econômico brasileiro e algumas experiências com o ensino da arte tem possibilitado mudanças sociais significativas. As ONGs, como alternativa de espaço não formal de práticas educativas, têm liberdade de construir estratégias diferenciadas, escolher conteúdos e abordagens de aprendizagem significativa para o seu público beneficiário.

Em algumas ONGs o ensino de arte chega a ser o eixo estruturador e os conteúdos são adaptados com liberdade às necessidades específicas dos grupos atendidos e atrelados aos valores da Instituição. Muitas destas instituições adotam práticas que tenham como pressuposto a transformação social, alinhando-se às abordagens progressistas, que segundo Marilda Behrens (2009, p.56) “instiga o diálogo e a discussão coletiva para que ocorra uma aprendizagem significativa, e contempla a coletividade, parcerias e participação crítica e reflexiva dos alunos e professores”.

O campo de pesquisa do ensino de arte em ONGs compreende muitas vertentes. Aspectos variados podem ser levados em consideração e usados como parâmetros para análise e reflexão. É com certeza um tema complexo, necessitando de estudos sistemáticos sobre o contexto, as práticas e os métodos utilizados. De acordo com Maria da Glória Gohn (2006) a

educação não formal necessita se fortalecer em alguns aspectos, principalmente na sistematização das metodologias utilizadas nas práticas e também na construção de metodologias de acompanhamento do que é realizado. Segundo a autora a fragilidade também aparece nos instrumentos metodológicos de avaliação; construção de metodologias que acompanhem os egressos, metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos e a formação específica dos educadores. Contudo, afirma que:

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. (2006, p.31-32)

A Instituição e o Programa

O Movimento Pró Criança é uma Instituição sem fins lucrativos, criada em 1993 pela Arquidiocese de Olinda e Recife. Tem como missão “Promover o direito à cidadania de crianças, adolescentes e jovens, em situação de risco ou abandono, na jurisdição dos municípios que compõem a Arquidiocese de Olinda e Recife, ou a quem está delegar, através da educação complementar e da oferta de oportunidade de inclusão social.”¹

De acordo com a política do MPC todas as ações, programas e projetos devem estar em sintonia com os valores elencados pelos educadores da Instituição, entre eles estão: **Formação Integral** - Aprendizagem focada no desenvolvimento integral do ser humano, não fragmentária, transdisciplinar, pautada nos quatro pilares da educação; **Cidadania** - Consciência crítica, social e política em prol dos direitos humanos; **Compromisso com a diversidade** - Conhecer e respeitar o significado dos aspectos socioculturais, a origem e o sentido das tradições e dos costumes da sociedade multicultural, reconhecendo-se parte disso; **Inovação** - Atualização e renovação dos processos organizacionais; investimento nas tecnologias da informação; investimento profissional, acompanhando as necessidades e exigências da atualidade; **Compromisso com o Coletivo** - Identificar as questões que afetam a vida tanto da sociedade, quanto da família, comunidade e meio ambiente bem como propor soluções concretas; **Credibilidade** – O reconhecimento interno e externo é importante para a motivação das pessoas e para a sustentabilidade institucional; **Sustentabilidade** - É necessário incentivar e comunicar ações empreendedoras e criativas em busca de auto

¹Estas informações foram retiradas do atual Estatuto do Movimento Pró-Criança.

sustentação e legitimidade; **Cooperação** - Participação e atuação colaborativa em prol da missão. Compartilhar e construir projetos negociando os diferentes pontos de vista e interesses com foco no objetivo.

Atualmente o MPC atende em suas três unidades – Coelhos, Recife Antigo e Piedade – em torno de 1.200 beneficiários/ano e ao longo dos seus 20 anos de existência o MPC já atendeu a mais de 10 mil beneficiários. Este artigo se detém a um projeto específico de uma das unidades do Movimento Pró Criança - o Programa de Formação do Jovem Artesão, portanto, se faz necessário também conhecer o funcionamento desta unidade.

A Unidade de Piedade² é subdividida em dois setores de atendimento, o *setor infantil* e o *setor juvenil* ou *profissionalizante*. O primeiro atende a crianças e adolescentes entre 07 e 14 anos e o segundo que atende a jovens entre 15 e 21 anos oferece mais de 200 vagas anualmente. Seu principal objetivo é promover a iniciação profissional para os jovens e valoriza o processo de produção artística como atividade capaz de gerar trabalho e renda. Como metas adjacentes possibilita a jovens de baixa renda o contato com práticas do fazer artístico comumente restritas às classes sociais mais privilegiadas e ajuda a compreender a prática artística como socialmente organizada, com momentos de planejamento, de criação e de exibição.

O setor profissionalizante procura desenvolver potenciais e lideranças nos jovens, assim como, a prática do trabalho coletivo na criação de grupos produtivos, cooperativas e associações. As atividades são orientadas por uma equipe multidisciplinar que orienta as atividades inseridas na proposta educativa do MPC. Esta equipe tem como foco a perspectiva de uma educação transformadora que visa a compreensão da diversidade sócio cultural, a relação com o patrimônio integral e com os princípios da cidadania. As reuniões pedagógicas acontecem uma vez por semana, nas quais as decisões são tomadas coletivamente e os planejamentos são socializados. Esta prática é significativa para o atendimento dos beneficiários, para a construção coletiva dos processos metodológicos e o cumprimento das metas estabelecidas ao longo do ano.

A maioria dos arte educadores da equipe não tem formação superior, 70% dos arte educadores possuem nível médio, fato comum nas instituições não governamentais. A pesquisadora Livia Carvalho (2008, 2009), afirma que mais do que um título acadêmico os educadores precisam ter posicionamentos políticos, éticos e estéticos alinhados aos programas desenvolvidos nas ONGs.

² A unidade de Piedade está localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, região sul do estado, cidade vizinha a Recife, capital de Pernambuco.

Carvalho defende que esses educadores possuam habilidades técnicas, mas além disso, que estejam ligados às práticas de autonomia, capacidade de liderança, trabalho em equipe, empatia com o público-alvo, flexibilidade e atitude reflexiva para analisar criticamente o processo educativo. Este argumento não quer dizer que a formação acadêmica seja dispensável, assim como não quer dizer que a formação dos profissionais que atuam nas ONGs seja desprovida de um pensamento reflexivo acerca das escolhas metodológicas da sua prática. Tudo depende da história de vida e da formação de cada um desses sujeitos. Portanto, é relevante averiguar qual a formação dos educadores das ONGs, respeitando as diferenças e procurando entender o contexto de cada proposta existente.

Por outro lado, a pesquisa científica nesse campo precisa considerar os diferentes atores do processo de Ensino da Arte. É fundamental que seja levado em consideração todos os que participam de forma direta ou indireta, pois é desta interação que se constrói o ideário de cada ONG e, conseqüentemente, o campo discursivo onde se negociam os significados das atividades. Além de levar em conta outros aspectos, como: formato das atividades, espaço físico disponibilizados para as práticas educativas, envolvimento da família, etc. É necessário reconhecer que as relações de aprendizagem não se limitam ao momento da atividade pedagógica em si, mas estão circunscritas por um sistema social que possui aspectos mais amplos. Ao considerar esse posicionamento fica latente a necessidade da busca por respostas a questões como: Quais são esses fatores de relevância? Quais os atores do processo? Como as relações são estabelecidas? Quais as regras que regem as relações sociais?

O fundamento para tal pensamento pode ser encontrado na perspectiva sócio-cultural da psicologia russa (VIGOTSKI 1987, 1984)³. Tal abordagem defende que o aluno aprende ao se engajar em uma atividade prática carregada de sentido e que envolve ações intencionais marcadas por valores (LIBÂNEO 2007). Outro ponto fundamental nesta perspectiva é a defesa de que as ações humanas são sempre mediadas, sejam por artefatos físicos ou simbólicos, estabelecendo uma relação indireta entre os sujeitos e seus objetivos. Isso implica em afirmar que quanto menos significativo seja para o educando o objetivo da atividade, menores são as chances de que ele se engaje efetivamente na tarefa (BARRETO CAMPHELLO 2005, 2009). Vale salientar que a abordagem sócio-cultural também ressalta o processo de desenvolvimento, a história associada a uma prática, tanto em termos de percurso individual quanto do que ocorre em grupo.

³ A grafia portuguesa do nome Vigotski adotada neste artigo é a considerada pela Editora Martins Fontes.

Na Unidade de Piedade do MPC a coletividade é entendida como prática fundamental e norteadora das ações desenvolvidas. O *setor profissionalizante* adota abordagens que tenham como pressuposto central a transformação social. A aprendizagem é o tempo todo vinculada às situações e aos problemas do grupo e o planejamento prévio é entendido como um ponto de partida. Por ser um planejamento flexível, é aberto e discutido em equipe e as mudanças são construídas coletivamente. As relações de parceria estabelecidas entre os educadores fazem com os arte/educadores colaborem com o planejamento das aulas de português e informática, por exemplo. O conteúdo a ser desenvolvido nos exercícios de pesquisa, construção de textos ou utilização das ferramentas de internet, propiciam aos alunos a aprenderem a utilizar os programas de informática através de problemas relacionados às outras áreas de conhecimento. As atividades são organizadas basicamente como *atividades específicas, atividades de apoio e atividades de acompanhamento*.

As oficinas de português, matemática e informática são consideradas *atividades de apoio* cujo objetivo principal é promover o conhecimento básico e correlacionar os conteúdos mínimos nestas três áreas de conhecimento. Nas *atividades de acompanhamento* coordenadas pelo departamento psicossocial, psicólogos e assistentes sociais realizam oficinas temáticas como estímulo à construção da identidade do grupo a partir do reconhecimento da realidade em que está inserido e, os conteúdos muitas vezes se inter-relacionam com as *atividades específicas* das linguagens artísticas características dos cursos.

Carvalho (2009), aponta também o formato das atividade de artes como fator relevante no ensino de artes em ONGs. No caso específico do MPC as atividades artísticas são ministradas em formato de curso específico ou de oficinas, com carga horária entre 10 a 04 horas semanais. No PFJA os educandos tem aulas 04 vezes por semana - 02 encontros de 03h de *atividades específicas* dos cursos, 01 encontro de *atividade de apoio* e 01 encontro com os educadores do psicossocial.

Outro fator importante para aprendizagem diz respeito ao ambiente aonde se dá as atividades, podendo contribuir de maneira fundamental como artefato de mediação do processo de ensino de artes, na medida em que a disciplina necessita de local apropriado e algumas vezes de equipamentos específicos para o ensino de algumas técnicas. Uma das reclamações mais frequentes dos alunos e professores de artes do ensino formal público é a ausência das condições adequadas para as aulas de artes.

O MPC possui uma excelente infraestrutura, com salas apropriadas para várias linguagens artísticas, além de material e equipamento disponível para atender a demanda de cada atividade presente na proposta metodológica do PFJA.

Possui quadra coberta e campo de futebol para atividades esportivas, espaço reservado para realização de exposições; sala de leitura; refeitório e grande área ao ar livre além dos espaços exclusivos do setor profissionalizante como: Sala de Artes Plásticas climatizada, bem iluminada, com água corrente, e bancadas de trabalho; Sala de Serigrafia equipada com água corrente, equipamentos e materiais adequados para o curso; Sala de Encadernação Artesanal; Atelier para atividades de pintura utilizada principalmente para as atividades de Estamparia Artesanal; Sala de Dança com espelho, barra e piso adequado; Sala de Corte & Costura com máquinas e equipamentos adequados; Sala de Percussão climatizada e com isolamento acústico; Sala de Informática climatizada com 10 computadores; Sala equipada para trabalhos em Marcenaria; Sala para aulas teóricas climatizada; Salas específicas para o atendimento psicossocial, de grupo ou individual.

Atualmente o *setor profissionalizante* oferece 130 novas vagas para os cursos de iniciação profissional por ano e, tem como público-alvo estudantes de escolas públicas, com idade entre 15 e 21 anos, que se encontram em situação de risco e de vulnerabilidade pessoal e social, oriundos de diversas comunidades de baixa renda da Região Metropolitana do Recife⁴. Como critério de participação o candidato deve estar matriculado no sistema regular de ensino público a partir da 6º ano, do ensino fundamental ou ter concluído o ensino médio. O perfil dos educandos do programa é muito heterogêneo, tanto na idade, quanto na escolaridade e repertório cultural.

Existe um período estabelecido de divulgação e inscrição do setor profissionalizante, julho/agosto, quando o programa é divulgado nas escolas e diretamente nas comunidades como foco de interesse do MPC, a partir de então inicia-se o processo das inscrições. Após o período de inscrição o jovem é inserido em uma das turmas no contra turno escolar, de acordo com a sua preferência pelos cursos oferecidos⁵. As turmas são formadas considerando o número máximo entre quinze e vinte vagas por grupo, podendo ser duas turmas por curso, cada um funcionando em um turno. As atividades são iniciadas no mês de agosto, contudo, enquanto existir vagas disponíveis novos alunos vão sendo acolhidos nas turmas específicas de cada curso durante os três primeiros meses do processo de formação.

O setor profissionalizante da Unidade de Piedade do MPC adota como diretriz o **Programa de Formação do Jovem Artesão** que estabelece como meta principal a criação de núcleos de formação para a oferta de ações direcionadas a iniciação profissional, com vistas a

⁴ Comunidades identificadas: Paz e Amor, Ibura de Baixo, UR-02, Dom Hélder, Jardim Piedade, Candeias, Jordão Alto e Baixo, Três Carneiros, Prazeres, Cajueiro Seco, Rio das Velhas.

⁵ Cursos de iniciação profissional em Dança, Percussão, Artes Gráficas, Artes Plásticas e Corte & Costura patrocinados pelo Convênio com a INFRAERO.

profissionalização para o mercado da economia criativa⁶. Este programa foi inicialmente desenvolvido como projeto piloto em Piedade no ano de 2005, com o prêmio *BrazilFoudation*⁷, edital 2004. O projeto foi concebido a partir das experiências com o ensino de arte no MPC em parceria com o Grupo Faço Arte⁸ e teve como principal objetivo oferecer alternativa metodológica para os cursos profissionalizantes da Instituição. Desde então o programa vem passando por avaliações e adaptações para a melhor adequação à realidade, levando em consideração o público-alvo, suas demandas, características e diversidades.

A abordagem é baseada nas relações estabelecidas nas atividades do ensino de arte com o aprendizado técnico para concepção do produto artesanal. Promove um intercâmbio entre o artesanato, o design e as artes plásticas, e transita entre o popular e o erudito. Os temas trabalhados procuram valorizar a identidade nacional e são relacionados ao patrimônio material e imaterial brasileiro, com especial atenção a cultura pernambucana.

O período mínimo da formação é de 12 meses, subdividido em módulos trimestrais que variam de acordo com o ciclo de desenvolvimento da turma conforme a tabela a seguir. (tab.1) O processo de formação é estruturado através de 03 Eixos Formativos: Eixo de Artes, Eixo do Produto e Eixo do Indivíduo. Estes eixos estruturadores se inter-relacionam, compreendendo que uma atividade e/ou conteúdo pode estar inserida em dois eixos ao mesmo tempo.

Módulo 1 Agosto a out.	Módulo 2 nov. a janeiro	Módulo 3 fev. a abril	Módulo 4 Maio a julho
Período de seleção	Eixo de Artes	Eixo de Artes	Eixo de Produto
Oficinas lúdicas	Oficinas específicas	Oficinas específicas	Oficinas específicas
Atividades de apoio	Eixo de Indivíduo	Eixo de Indivíduo	Eixo de Indivíduo
Seleção das turmas	Atividades de apoio	Atividades de apoio	Atividades de apoio
Culminância	Aulas passeio Culminância	Aulas passeio Vivências práticas	Aulas passeio Vivências práticas

Tab.1 - demonstrativo do primeiro ano de atividades das turmas do período 2011/2012

⁶ Segundo Paulo Miguez no seu texto *Economia Criativa: uma discussão preliminar* _ “A economia criativa trata dos bens e serviços baseados em textos, símbolos e imagens e refere-se ao conjunto distinto de atividades assentadas na criatividade, no talento ou na habilidade individual, cujos produtos incorporam propriedade intelectual e abarcam do artesanato tradicional às complexas cadeias produtivas das indústrias culturais.”

⁷ www.brazilfoundation.org - Edital de 2004. Prêmio concedido anualmente à projetos que contribuam para transformar a realidade social do Brasil.

⁸ Grupo de arte educadores, artistas, artesãos envolvidos em projetos de Arte/Educação principalmente na linguagem em Artes Visuais. O Grupo Faço é parceiro do Movimento Pró Criança começou em 1999 através do Projeto **Faço Arte com Quem Sabe**.

Devido a importância do conceito dos **Eixos Formativos** para a metodologia se faz necessária a descrição de cada um:

1. **Eixo de Arte e Artesanato** - As atividades são ministradas pelos arte/educadores e profissionais convidados – artistas plásticos e artesãos. Propõe a utilização de conteúdos da linguagem plástica, da formação do olhar, do estímulo a percepção visual, da imaginação criadora, da reflexão sobre o fazer artístico, assim como da contextualização da imagem.
2. **Eixo de Produto** - As oficinas são ministradas por designers, artesãos e arte educadores. As atividades procuram alinhar os conhecimentos adquiridos no eixo de artes com a funcionalidade dos objetos. Este eixo tem o objetivo de preparar os jovens para criação e confecção de produtos artesanais de qualidade e identidade cultural. Os conteúdos abordados visam o desenvolvimento de habilidades específicas que abrangem o conhecimento da matéria-prima, a concepção do produto, a qualidade (estética, acabamento, função), as embalagens, a formação de preço, a identificação do público consumidor e outros.
3. **Eixo do Indivíduo** – Tem como objetivo promover o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens participantes. Atua em duas linhas de ação: a primeira associada a *Patrimônio, Identidade Cultural e Cidadania*, a segunda associada a *Organização e Gestão*. As atividades são apresentadas com caráter interdisciplinar através de oficinas e palestras, ministradas por profissionais com formação multidisciplinar.

Além dos eixos de formação as **Atividades de Acompanhamento** se configuram como processo importante de formação e consolidação da aprendizagem: **aulas-passeio** - refere-se à ampliação das atividades para fora da sala de aula, através de visitas a ateliês de artistas e artesãos, museus, galerias; **vivências práticas** – as atividades são compreendidas como instrumentos de consolidação das experiências de forma a conferir uma compreensão mais abrangente do fazer artístico. Configura-se como atividade fundamental para alcançar a inserção no mercado e proporcionar geração de renda para os jovens. Estão inseridas as atividades de participação em exposições, em feiras de comercialização e eventos de divulgação com o envolvimento total dos educandos. As atividades são concebidas em formatos variados: **Cursos** – Artes Plásticas | Artes Gráficas | Corte & Costura | Percussão e Dança. A carga horária total dos cursos é de 250h ao longo de 10 meses; **Oficinas** – Podem estar inseridas em qualquer um dos 03 eixos formativos e a carga horária média é de 20h/a; **Palestras** – Podem estar inseridas em qualquer um dos eixos formativos, depende do grupo, do período de formação e do tema em construção.

Em relação as avaliações no *setor profissionizante* a equipe de educadores entende que o primeiro módulo da ação pedagógica é fundamental, se configura como a primeira avaliação processual vivenciada tanto pelos educadores como pelos educandos. Estes podem fazer suas escolhas de forma crítica e reflexiva, e tomar as decisões com autonomia para construir sua própria história. As atividades estimulam a leitura individual do processo a partir das experiências de cada um. A partir do entendimento de que o homem influi o meio e por ele é influenciado, o projeto pedagógico é estimulado para a construção de processos coletivos, como é o caso de cada momento da avaliação.

Os conflitos estão sempre presentes, principalmente no que diz respeito as habilidades atitudinais como assiduidade, pontualidade, compromisso e principalmente o relacionamento com o grupo. Os conflitos também são necessários para estabelecer uma relação de parceria entre os pares, porém, é fundamental que estes conflitos sejam verdadeiros e legítimos mas, principalmente, negociados a partir do diálogo.

O educador nas abordagens progressistas assume o papel de mediador e estabelece uma posição de diálogo com os educandos. Porém, é importante não esquecer que o primeiro módulo também é o momento da negociação das regras de convívio com a Instituição e muitas vezes o diálogo tem momentos de tensão e depois de acomodação. Behrens (2009, p.78) afirma que “A avaliação na abordagem progressista é contínua, processual e transformadora. Perdendo o caráter punitivo, empreende processos de participação individual e coletivo. Contempla momentos de auto avaliação e de avaliação grupal.” Portanto a avaliação deve ser considerada como um elemento que indica novos caminhos e novas ações para avançar na construção do conhecimento. Para Fabiana Vidal (2010, p.10), o arte educador *“ao refletir sobre o processo de avaliação adotado, pode rever os caminhos planejados, adotando novos percursos ou seguindo e avançando no percurso escolhido, a partir da reflexão sobre o que foi ensinado, como foi ensinado e como os alunos aprenderam.”*

Dialogando com Ivo Both (2000, p.95) é importante apontar que no processo de avaliação é preciso considerar vários aspectos: como momento de reflexão em que o docente estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho; deve dar condições para que o professor tome decisões para aperfeiçoamento das situações de ensino; deve preponderar os aspectos qualitativos da aprendizagem e mais do que nunca sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos.

Considerações Finais

O processo de avaliação é constante e as vezes exaustivo. Mas é através dos erros que emergem os acertos, mais fortalecidos através da experiência. Outro aspecto importante é confirmar através da experimentação e da realidade, fundamentos teóricos latentes sempre a espera de um olhar minucioso. O trabalho de reflexão que vem sendo desenvolvido ao longo desses oito anos de implantação do Programa de Formação do Jovem Artesão permite que a cada momento seja possível direcionar o olhar para uma questão específica presente no processo de formação desses jovens. Confirma a variedade de aspectos para serem utilizados como parâmetros de análise numa pesquisa mais aprofundada.

A complexidade que envolve a pesquisa sobre o ensino de arte em ONG necessita que haja um conhecimento maior sobre as propostas e os métodos utilizados neste contexto. Haveria possibilidade de aprofundar a discussão deste artigo sobre várias questões. No momento, é importante afirmar que a aprendizagem precisa ser concebida como uma produção ativa de significados. Sem essa premissa o arte educador não vai conseguir que a criança, o adolescente e principalmente o jovem participe efetivamente das propostas, conduzindo sua prática, escrevendo sua história. É fundamental que isto esteja consolidado, para que desde o momento de planejar as atividades o educador leve em consideração o educando e não apenas os currículos e conteúdo. Se faz necessário estabelecer as relações de interesse dos dois lados, com diálogo. Sem esse cuidado, a prática docente se tornará vazia, ausente de valores. A atividade docente não pode ser encarada como algo abstrato, pois deve ser uma ação intencional desde o momento do planejamento (XAVIER, BARRETO CAMPELLO, 2011). Deixo portanto a pergunta: Será que os cursos de Licenciatura em Artes Visuais estão preparando adequadamente os professores para o contexto de ensino de artes em ONG?

REFERÊNCIAS

BARRETO CAMPELLO, S. **Usability for learning: a socio-cultural approach to the usability of VLEs**. Tese de doutorado não publicada. Department of Typography & Graphic Communication. The University of Reading, GB, 2005.

BARRETO CAMPELLO, S. **Aprendizagem mediada por computador: uma proposta para estudos de usabilidade**. In: Carla Galvão Spinillo; Stephania Padovani; Petrônio Bendito. (Org.). Selected Readings on Information Design: communication, technology, history and education. 1 ed. Curitiba: SBDI, 2009, v., p. 189-200.

BEHRENS, M. A. **Os paradigmas Inovadores: A produção do conhecimento.** In: BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: 3. ed. Vozes, 2009.

BOTH, I. J. **Ser com competência, fazer com capacidade, (re)agir com habilidade e (con)viver com atitude inter e intrapessoal: eis a questão!** Olhar de Professor, vol.3, Ponta Grossa, 2000.

CARVALHO, L.M. **Ensino de Artes em ONGs.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CARVALHO, L.M. **Reflexões sobre o Ensino de Arte no âmbito das ONGs.** In: Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: Anais da XV CONFAEB. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. pública. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R. A. M. M. **Vygotsky, Leontiev, Davídov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática.** In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). Didática e interfaces. 1 ed. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007, v., p. 39-60.

VIDAL, F.S.L. **Reflexões sobre avaliação no Ensino das Artes Visuais: caminhos possíveis.** In: III EPEPE - Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2010, Recife. Educação e Participação: qualidade social em questão, 2010.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, L.P.; BARRETO CAMPHELLO, S. **Relato da Experiência de Ensino de Artes em ONG – O Movimento Pró-Criança e o Programa do Jovem Artesão.** Recife: Licenciatura em Artes Visuais - UFPE, 2011. (Mimeo)

Luciene Pontes Xavier

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, bolsista Capes, com graduação em Educação Artística – Artes Plásticas pela UFPE. Possui interesse no ensino de artes em espaços de educação não-formal. É produtora cultural e desde 1999 trabalha na elaboração e coordenação de projetos de formação, fomento e memória em Artes Visuais e Artes Gráficas. Desde 2004 tem trabalhado na sistematização do Programa de Formação do Jovem Artesão. [Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/4630223001831753](http://lattes.cnpq.br/4630223001831753)

**CIME – CINEMA, MUSEU E EDUCAÇÃO: UMA COMBINAÇÃO
CINECLUBISTA**

Maria Carolina Santos Rodrigues Chaves Madureira
Instituto Ricardo Brennand

Resumo

A ideia de criar um cineclube em um museu pretendeu criar um olhar estético entre o visitante, o curta metragem e o museu. O CiME - Cinema, museu e educação, foi criado em junho de 2012 com esse norte. A vontade de estar em uma sala improvisada de cinema e a possibilidade de discutir o que foi visto na telona através do acervo do Instituto Ricardo Brennand alimentou e transformou o cotidiano de seus articuladores. Este artigo busca mostrar como foi esse dia a dia.

Palavras chaves: cineclube, curta metragem, mediação, museu

Tradução

The idea of creating a film club in a museum intended to create an aesthetic look between the visitor, the short film and the museum. CIME - Cinema, museum and education, was established in June 2012 with this north. The desire to be in a room improvised theater and the chance to discuss what was seen on the big screen through the collection of the Institute Ricardo Brennand nurtured and transformed the daily lives of their articulators. This article seeks to show how this was day to day.

Keywords: film club, short film, mediation, museum

Ao observamos o uso, e o comportamento dos jovens nas redes sociais, percebemos que a socialização dos gostos individuais na atualidade é quase palpável. Ao assistir a uma propaganda, uma cena de novela, ou mesmo assistir a um trailer, observamos um traço característico de uso na rede: o compartilhamento. E percebemos que se o assunto lhes é interessante, a preocupação em não deixar seus amigos de fora daquela descoberta (incrível!) é quase que obrigatório.

Definitivamente os últimos anos facilitaram o acesso a esse tipo de material. O YOUTUBE, VIMEO e tantos outros sites de compartilhamento de vídeos foram as ferramentas que permitiram tornar realidade esse novo tipo de comportamento para esta realidade. Frequentar sites desse tipo tornou-se um hábito corriqueiro, que já faz parte de nossas atividades diárias, como checar e-mail ou ler o jornal. Em uma roda de amigos além de falar sobre um filme, a vida profissional, a política ou sobre religião, arranjamos um tempinho para bater um papo sobre a Porta dos Fundos .Significa dizer que a criação de sites que direcionam os gostos singulares reúnem em um único local

conteúdos específicos. E o acesso a distância de um clique nos leva ao consumo portátil em mini-telas de laptops, tablets e smartphones. Do ponto de vista de quem posta, eles, os amigos, também “precisam” ter a oportunidade de assistir e de criar suas opiniões sobre aqueles assuntos. E o palco de debate ocorre naturalmente nas caixas de comentários das redes sociais. Ou seja, vivemos individualmente conectados, mas permanecemos com a necessidade do fruir coletivo.

Como coloca Bourdieu (1986) “toda obra de Arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence”. Partindo do olhar de quem faz parte desse consumo em massa, decidimos escrever um projeto como educadores da Ação Educativa do Instituto Ricardo Brennand (Instituto RB), espaço cultural inaugurado em 2002, localizado no bairro da Várzea em Recife que possui um complexo de três construções: um castelo, uma pinacoteca e uma galeria. Estes espaços expositivos acolhem a coleção do fundador e presidente da instituição. Colecionador desde os 12 anos de idade, Ricardo Lacerda de Almeida Brennand, Dr. Ricardo, como gosta de ser chamado, foi ao longo dos anos se interessando por diversos tipos de arte. Hoje, aos 86 anos de idade, conta com mais de 7 mil objetos expostos no museu que construiu.

O prédio da Pinacoteca possui em seu espaço um auditório equipado com ar condicionado, 100 cadeiras, uma sala de projeção e uma tela grande, similar a encontrada em salas de exibição. A nosso ver, portanto, uma potencial sala de cinema. Um projeto viável para o uso desta sala era a criação de um cineclube. A ideia para nós de realizar esta empreitada no museu fazia total sentido, pois já tínhamos a parte estrutural pronta, o que dispensava a necessidade de pensar no aspecto financeiro do nosso intento. Faltava então pensar qual cineclube desejávamos.

Cineclube é uma espécie de associação sem fins lucrativos que tem por objetivo a reunião de um grupo de pessoas que gostam de cinema possibilitando a dobradinha filme/debate. O sufixo “clube” pode transmitir a ideia de grupo fechado. Isto, no entanto, está longe de ser verdade. A paixão pela cinefilia, a oportunidade de assistir a filmes que não estão no circuito e a possibilidade de crescer culturalmente, são alguns dos interesses de quem cria e de quem frequenta um cineclube. O conteúdo escolhido esbarra ,porém, quase sempre na questão dos direitos autorais. O custo de uma cópia transita em torno de R\$500,00 e as mais recentes podem chegar ao valor de R\$4.000,00 (ALMEIDA, 2011), o que em si dificulta a formação de um cineclube e limita a seleção dos filmes para as exposições.

O CiME “Cinema, Museu e Educação” foi criado pensando neste contexto dos direitos autorais. Não seria possível exibirmos um filme dentro do museu mais visitado do Norte-Nordeste sem a autorização prévia dos realizadores porque iríamos ferir as cláusulas da lei de direitos autorais. A solução buscada foi relativamente simples.

Em meados da década de 90 do século passado ocorreu um boom na produção cinematográfica pernambucana. Esse processo teve como marco o filme BAILE PERFUMADO (1996), de Lírio Ferreira e Paulo Caldas, e ficou conhecido como retomada do cinema pernambucano.

Somos pernambucanos e aqui há um sistema conhecido e praticado como “Brodagem”. Esse conceito foi trabalhado pelo escritor e compositor Bráulio Tavares:

Nos sistemas de brodagem, o Poder se exerce horizontalmente. Em tese, todo mundo tem os mesmo direitos, as decisões são tomadas por debate, consenso ou votação. Brodagem é a união dos “brothers”, dos irmãos. É o termo da gíria atual, mas os termos clássicos para esse tipo de associação têm a mesma origem: são as Irmandades ou Fraternidades, onde se pressupõe que em princípios todos são iguais. (Tavares, 2008 em blog no site Overmundo)

Significa dizer que convivemos num meio social em que a afetividade e a reciprocidade colocam o caráter monetário em segundo plano. E ao que nos parece, é mais interessante para os realizadores dos filmes terem suas obras divulgadas, circulando ideias e conteúdos, do que cobrar pela sua exibição que normalmente só ocorre em mostras e festivais. A autorização de exibição precisa ser feita necessariamente de maneira escrita. Por isso, ao escolhemos um filme, localizamos o detentor dos direitos autorais (uma produtora, um diretor) e pedimos a liberação para uso no nosso ‘cinema’. Atualmente, existem sites como o Porta Curtas e o Cinema Pernambucano que disponibilizam as informações dos filmes e muitas vezes possuem em seus cadastros os contatos dos realizadores. Outro caminho possível é a FEPEC (Federação Pernambucana de Cinema) que possui uma cinemateca disponível aos filiados e possui um grupo de e-mail onde é possível conversar com outros cineclubistas pernambucanos para buscar informações.

Fazer um cineclubes no museu tinha, no entanto, mais alguns empecilhos. Era necessário pensar no tempo em que as pessoas ficariam envolvidas no projeto já que quem frequenta o Instituto RB geralmente só o faz por um dia. Ou seja, diferentemente de outros cineclubes nosso público-alvo era “instantâneo”. A intenção era bolar algo

CINEMA, MUSEU E EDUCAÇÃO



exibição de Recife Frio, de Kleber Mendonça Filho (2009)
primeira edição \\ 20junho2012 \\ 14h
tema \\ Inverno
palestrante \\ Evandro Costa

vagas limitadas
educativo@institutoricardobrennand.org.br



que fosse suficientemente atraente para desviar o público do seu intento primeiro, que era visitar o museu. Era preciso pensar ainda numa programação que permitisse a participação do público de forma que, além da participação no CiME, o público pudesse desfrutar da visita aos espaços expositivos, já que o museu só funciona no turno da tarde. Por fim, sentimos a necessidade de relacionar este cineclube ao acervo do colecionador.

Desta maneira, refletimos que o mais coerente era a escolha da exibição de curtas-metragens que são filmes com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa e

educacional e paralelamente a isso identificarmos na coleção peças ou locais que fizessem uma ponte com o que estava na tela. Para facilitar a produção de ideias, pensamos em fazer um formato temático que busca unir o acervo ao filmes (ou vice-versa).

Com relação ao público nossa ideia inicial foi estabelecer uma ligação entre a universidade e o museu. A escolha do público-alvo procurou seguir uma linha que para nós naquele momento foi lógica. Pesamos nossa relação estabelecida ao longo desses anos de Instituto RB com diversas escolas e suas respectivas vistas anuais ao museu e refletimos sobre o processo que ocorria quando esses jovens concluíam o Ensino Médio. Será que quando universitários estes indivíduos se sentiam motivados a visitarem este museu? O desejo do cineclube no museu foi de criar mais uma possibilidade na experiência museal daqueles visitantes.

O Projeto piloto do CiME foi aprovado com um dia de funcionamento por mês, às quartas-feiras. Além disso, recebemos como incentivo a liberação de bilheteria (para 50 pessoas), a ajuda de custo para materiais e a criação da identidade visual pela design Isadora Melo que criou e fotografou o cartaz ao lado.

A 1ª Edição aconteceu no dia 20 de junho de 2012 com o tema INVERNO. As peças escolhidas do acervo foram esculturas e pinturas relacionadas a esta estação, que se encontram repetidas em diferentes materiais dentro da coleção de Dr. Ricardo.

RECIFE FRIO(2010), 20' curta metragem de Kleber Mendonça Filho, filme premiado em diversos festivais, foi selecionado para estrear nossa empreitada cinematográfica por contar a ficcional história da cidade brasileira de Recife, que já foi tropical, e agora é fria, chuvosa e triste, depois de passar por uma desconhecida mudança climática.

Com a divulgação feita na fanpage do museu, inscrevemos quase 50 universitários para a sessão, sendo que desses, 25 compareceram. A metodologia adotada foi: mediação com acervo sobre a temática seguida de filme, debate e dinâmica com o tempo estimado em 2 horas. Nos reunimos ao grupo às 14h e fizemos uma mediação sobre a relação entre a mitologia grega e o Inverno. Em seguida, levamos todos ao auditório e realizamos a sessão. O debate se ocorreu através de várias provocações pensadas pelos articuladores do CiME dentro de uma animação em flash: coisas que fazemos in, coisas que fazemos out, etc. Essas provocações deram a deixa para que os participantes expressassem suas ideias. Para eles o inverno em Recife simplesmente não existe. Temos apenas duas estações do ano: calor e chuva. As duas são invariavelmente acompanhadas da umidade peculiar. A cidade fica caótica, com buracos em diversas vias, engarrafamentos e lamaçais. Ou seja, o inverno como aparece na mídia, daquele do friozinho, das botas e das luvas está bem longe da nossa realidade recifense. Para nos despedirmos realizamos uma dinâmica criada por nós intitulada “O Frio e Você...”. Em um mini baú escrevemos em finas tiras de papel mais de 60 sensações (... em casa,... na chuva, ...com alergia, etc.) A ‘tarefa’ do participante era completar a frase.

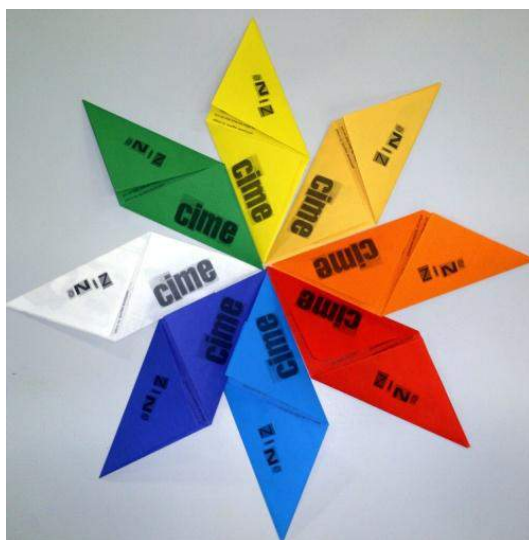
Nós, articuladores do CiME, vivenciamos esta experiência há um ano. Abaixo uma compilação de todos os nossos encontros:

Edição	Temática	Filmes
1ª	Inverno	Recife Frio
2ª	Um olhar sobre o combate	Dia de Clássico
3ª	Memória	Doce Brasil Holandês e Solo
4ª	Cinema com Pipoca	O Jumento Santo e a cidade que se acabou antes de começar; Em nome das cidades : Recife; Em nome das cidades: Olinda; Até o sol raiá; Feito algodão Doce e Hotel do coração partido
5ª	As festas da morte	Vinil verde; A menina do algodão e o Monstro da Várzea
6ª	Música	Ave Sangria - sons de gaitas, violões e pés; O mundo é uma cabeça e Praça Walt Disney
7ª	Cinema mudo	Janela Molhada
8ª	Museus (memória + criatividade) = mudança social	Superbarroco
9ª	Moda	A chegada do Jahu no Recife
10ª	Gosto não se discute	Vaidade

Resumo de todas as edições do CiME. Foto: Carolina C. Madureira

Na semana de exibição a divulgação é feita através de flyers espalhados em lugares estratégicos do museu: bilheteria, loja, recepção, banheiros, etc., que convidam os visitantes a participarem do projeto, explicando a temática e o tempo de duração. Utilizamos também o Facebook como possibilidade de inscrição para a liberação da bilheteria. Atualmente, não há inscrições para públicos direcionados, como ocorreu com os universitários na 1ª edição, pois percebemos que estávamos limitando a experiência cineclubista a um único tipo de público.

No decorrer deste ano de várias edições cimianas sentimos a necessidade de produzir um material escrito que divulgasse o projeto e que servisse paralelamente como memória deste cineclube. Buscamos, então, um veículo que tivesse um formato atraente e de baixo custo. Por isso, optamos pela criação de um fanzine que recebeu o nome de Zine CiME.



Primeira Edição do Fanzine. Foto: Filipe Aca

Impresso em A4 colorido, o zine foi pensado em duas partes. A primeira consiste no quadrado que é área em que colocamos o conteúdo relacionado com a temática do mês. A ‘rebarba’ se transforma em uma mini revista intitulada Mini Zine que trás todas as informações relacionadas ao filme, e dá dicas culturais de livros, músicas e outros filmes que fazem uma ponte com a experiência proposta do CiME.

Chegamos afinal a décima edição, realizada no dia 26 de julho de 2013. A temática “Gosto não se discute” surgiu da necessidade da discussão sobre o porquê do gosto alheio nos parecer tão carente de julgamento. Por que chamamos as pessoas de

kitsch? Quem define o que é de bom gosto? Pierre Bourdieu, sociólogo francês, disse que “descobrir uma coisa de seu gosto, é se descobrir, é descobrir aquilo que se quer”. Nossa proposta de mediação foi a busca da percepção do ser através da consciência do que lhe é agradável ou não. Percebemos duas "frentes" de preocupação com relação aos gostos. A primeira preocupação vinha do fator de querer ser original. Ou seja, exclusivo. A segunda tinha uma relação direta com a primeira mas caminhava em sentido oposto: a vergonha de assumir esse ou aquele gosto. Há a possibilidade de se gostar só, mas na contemporaneidade as pessoas gostam e demonstram suas predileções no coletivo. Como trabalhamos nesse museu que funciona como uma espécie de gabinete de curiosidades, percebemos um campo frutífero para esse debate. As coleções de Dr. Ricardo são muito abrangentes, há diversas tipologias dentro da sua coleção, como armas, objetos sacros, entre outros, mas o que chamou nossa atenção é a quase ausência de objetos ligados à Arte Contemporânea. Via de regra, as peças relacionadas ao que à Arte Contemporânea ficam mais escondidas do público, pois não são as meninas dos olhos do colecionador. Para encontrá-las é preciso vasculhar os três prédios de exposição.

Próximo ao relógio de ponto do Instituto RB, encontra-se uma escultura deste tipo que é normalmente ‘abafada’ pela presença de uma porta e por uma coleção de esculturas em cera.



Peça escolhida para o debate da sessão

Foto: Filipe Aca

As informações desta escultura em bronze são quase inexistentes. Ela não tem título e o seu autor é desconhecido. Porém, ela tem intrínseca a capacidade de despertar um sentimento de incômodo. Sua desproporcionalidade e delicadeza evidente proporcionam um desconforto entre os visitantes que a observam. Com esse mote provocador, decidimos exibir nesta edição um curta chamado VAIDADE(2002), de Fabiano Maciel, que trata indiretamente sobre a questão do gostar.

Dewey (2010) diz que “A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – *aquela* refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade.” Nesta curta trajetória tivemos a possibilidade de avaliarmos e revermos várias posturas adotadas naquela primeira edição. *Aquela* primeira edição do CiME ocorreu em uma quarta-feira, dia histórico no Instituto RB de pouco público. Antes, realizávamos apenas um horário de exibição com duração em torno de 3h de atividades. Percebemos ao longo das edições que era mais interessante exibirmos um único filme para que pudéssemos repetir as sessões. Neste novo formato funcionamos em três horários: 14h,15h e 16h. Optamos também por mudar o dia da exibição para a última sexta-feira de cada mês para termos uma elasticidade maior na área da produção (autorização dos curtas e pesquisas para a mediação e o debate). Ajustes como estes fazem parte de nosso processo. Ouvimos as críticas e a partir da reflexão sobre elas propomos alternativas. Nossa intenção é não engessarmos o cineclube. A experiência da tentativa-e-erro parte da crença de que desta maneira iremos fortalecer o movimento cineclubista pernambucano e a Ação Educativa do Instituto Ricardo Brennand.

Bibliografia

Almeida, Rodrigo F. **Rasgos Culturais: Consumo Cinéfilo e o Prazer da Raridade**. Recife: Velhos Hábitos Eb., 2011.

Bourdieu, Pierre. **A metamorfose dos gostos**. Comunicação feita na Universidade de Neuchâtel, em maio de 1980.

Dewey, John. **Arte como Experiência**; org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

Maria Carolina Santos Rodrigues Chaves Madureira

Graduada em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Católica de Pernambuco - Unicap em 2007. Atuou como educadora de museu de 2010 a 2012 no Instituto Ricardo Brennand, atendendo a públicos espontâneos, escolas agendadas e visitas VIPs. Desde 2013 atua como pesquisadora da mesma instituição. Membro Gestora da Rede de Educadores de Museus e Instituições Culturais de Pernambuco (REMic-PE).

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4262853P7>

O MEDIADOR CULTURAL COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: Uma análise teórica acerca da práxis como campo de formação.

Maria Juliana Sá¹
Dr^a. Renata Wilner²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre o campo profissional da Mediação Cultural desenvolvida nos museus e centros culturais, levando em consideração a prática pedagógica como espaço de formação. Para tanto, será apresentado uma reflexão sobre o surgimento da Mediação Cultural e a busca por uma definição conceitual como eixo norteador da área. Em seguida, analisaremos a formação dos mediadores culturais que atuam em museus e centros culturais tendo como referencial teórico os estudos de Schön (1983) e sua teoria da reflexão-na-ação. Os vários aspectos da Mediação Cultural serão apresentados diante das abordagens teóricas de Davallon (2003) e Rejane Coutinho (1991), tendo como mote a análise da Mediação Cultural, na perspectiva da formação dos profissionais que atuam neste campo.

Palavras-Chave: Mediação Cultural, formação profissional, prática pedagógica.

ABSTRACT: This article aims to present an analysis on the professional field of Cultural Mediation as it is carried out in museums and cultural centers, considering within it the pedagogic practice and training space. Therefore, it will be presented a reflection upon the rise of Cultural Mediation and the search for a conceptual definition as its guiding beacon. Next, it will be analyzed the formation of cultural mediators that work in museums and cultural centers using as theoretical references the studies of Schön (1983) and his theory of reflective practice. The various aspects of Cultural Mediation will be presented against the theoretical approaches of Davallon (2003) and Rejane Coutinho (1991), having as its motto the analysis of Cultural Mediation in view of the professional training specific for this field.

Keywords: Cultural Mediation, professional formation, pedagogic practice

MEDIAÇÃO CULTURAL EM FOCO: Reflexões conceituais e profissionais

A Mediação Cultural pode ser compreendida como um campo expandido na atuação dialógica em diversos segmentos e dispositivos voltados para área de cultura, abrangendo: bibliotecas, museus, teatros, escolas, espaços públicos e uma infinidade de outros espaços que favorecem práticas e ações de reflexão a respeito de questões de âmbito cultural. Tais características garantem uma complexidade a tal área no tocante aos aspectos singulares de cada eixo de atuação.

-
1. Maria Juliana Sá é mestranda em Artes Visuais pelo PPGAV – UFPE/UFPB e aluna do curso de especialização em Mediação Cultural pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mariajulianasa@gmail.com
 2. Renata Wilner é Doutora em Artes Visuais pela UFRJ e Docente Adjunto I, na Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: renatawilner@yahoo.com.br

Ao levarmos em consideração a Mediação Cultural no contexto dos museus de arte e centros culturais é possível perceber inúmeros avanços na tentativa de reflexão conceitual e profissional acerca deste campo.

Nessa perspectiva, a questão da formação de mediadores culturais tem sido cada vez mais problematizada, como uma forma de compreender e sistematizar a área em questão.

Desta forma, neste artigo iremos analisar a Mediação Cultural no âmbito dos museus e centros culturais, a partir do confronto entre as reflexões sobre este campo e a teoria de formação do profissional reflexivo de Donald Schön (1983).

Inicialmente, apresentaremos uma análise das diferentes concepções de mediação, atrelada a discussão sobre a composição dos atores que atuam no campo da Mediação Cultural, tendo como objeto de análise o contexto geral dos museus e instituições culturais.

Em seguida, diante de uma analogia com a área da Mediação Cultural em museus, serão apresentados os estudos de Schön (1983) sobre a formação profissional através da prática reflexiva, definida pelo autor como: reflexão-na-ação.

Nosso objetivo é provocar questionamentos que permita o leitor refletir acerca das possibilidades de formação profissional do Mediador Cultural de maneira mais ampla, e, sobretudo, na perspectiva da práxis.

Nesse sentido, confrontamos teorias e fundamentos que dialogam na tentativa de promover conexões que favoreçam compreender de maneira mais ampla este campo de atuação, tão plural e complexo.

1.1. A MEDIAÇÃO CULTURAL COMO CAMPO EXPANDIDO

De uma forma geral, o termo mediação cultural pode ser definido como uma ação que de maneira dialógica irá facilitar o contato e a reflexão do público com o objeto cultural que será mediado, sob a interferência de um terceiro elemento, o mediador cultural. Essa perspectiva está de acordo com a definição de mediação segundo o senso comum apresentada por Davallon (2003), que compreende, de forma ampla, o termo mediação como:

acção de servir de intermediário ou de ser o que serve de intermediário. É a ideia de que esta acção não estabelece uma simples relação ou uma interacção entre dois termos, mas que ela é produtora de qualquer coisa de mais, por exemplo, de um estado mais satisfatório. (DAVALLON, p. 6)

Outras definições, também podem ser apontadas por Davallon (2003), sobretudo no tocante ao termo global de mediação. Como exemplo o autor aponta para perspectiva de mediação como resolução de conflitos, a mediação pedagógica, a mediação como ponte de comunicação, entre outros. Entretanto, embora o termo mediação possua diferentes concepções, suas ações estão ancoradas nos seguintes eixos em comum:

- a) É uma ação que produz um efeito no destinatário da comunicação
- b) O dispositivo cultural mediado sofre modificações ao ser inserido em diferentes contextos
- c) A ação do mediador tem impacto no meio
- d) O mediador tem natureza e forma polêmica.

Partindo deste princípio, Barbosa (2009) acredita que a Arte se insere nesse contexto ao considerarmos a Arte/Educação como mediadora entre arte e público. “Este fenômeno pode acontecer em lugares diversos, como a escola, as Ong’s e as Igrejas. Mas são nos museus e instituições culturais que este processo irá se constituir como importante laboratório de aprendizagem”.

Esta configuração dos centros culturais como espaços educativos e posteriormente como fontes espontâneas de aprendizagem, vem se constituindo ao longo do século.

De acordo com Serota, foi Charles Eastlake que, ao se tornar diretor do National Gallery de Londres em 1855, que conferiu aos museus o papel de instituições públicas com o objetivo eminentemente educacional. (apud BARBOSA, 2009, p.14)

Iniciou-se a partir daí um processo de transformações que fariam os museus e as instituições culturais assumirem como vemos hoje o papel de espaços educativos.

Aqui no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 é possível constatar um aumento no interesse das pesquisas e algumas transformações no campo da mediação cultural em museus e instituições culturais. Isso se deve a uma significativa ampliação

na circulação do público em espaços expositivos, impulsionado pela busca por uma democratização do acesso aos bens culturais.

Diante deste quadro, contata-se que:

Os arte-educadores, mediadores de conhecimentos, tem procurado frequentar com seus alunos os museus e centros culturais. De outro lado, tais espaços buscam corresponder à demanda investindo em seus setores de educação que são instigados a desenvolver estratégias de mediação para favorecer a interação do público, em especial do público escolar. (COUTINHO, 2009 p.174)

Essa busca pelo fortalecimento profissional e conceitual da mediação cultural, sobretudo no tocante das suas ações, tem ampliado os debates em diversas instâncias da cultura em âmbito nacional, tendo como pauta aspectos como: profissionalização, avaliação dos processos de mediação, fortalecimento conceitual do campo e em destaque a formação do mediador cultural.

Ao levarmos em consideração este último aspecto, iremos reforçar as características de pluralidade e heterogeneidade desta área, sobretudo ao analisar a formação acadêmica dos sujeitos que atuam neste campo, diante da atuação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como Historiadores, profissionais da Comunicação Social, Pedagogos, Turismólogos, entre outros. Isso se explica pela própria natureza de atuação da Arte/Educação, que abrange diferentes campos do conhecimento, sobretudo na contemporaneidade.

Esse fato pode ser explicado pelas próprias discussões conceituais a que a Arte Contemporânea propõe, dialogando com a História, a Filosofia, a Sociologia e com temáticas próximas do cotidiano; solicitando assim dos mediadores culturais conhecimentos cada vez mais amplos. Dessa forma, “A atuação desses profissionais caracteriza a Arte/Educação como um fenômeno multidimensional, pois ela passa a ser compreendida a partir de diferentes pontos de vista e posicionamentos teóricos. O que é um privilégio para a referida área” (SILVA, 2010, p.53).

Entretanto, se os profissionais que atuam no campo da mediação cultural em museus de arte e instituições culturais possuem formações acadêmicas diversas, os saberes e competências profissionais específicos da área de Mediação Cultural não podem ser definidos apenas, como de natureza acadêmica.

Partindo dessa ótica, na próxima seção será apresentada a teoria do profissional reflexivo de Donald Schön (1983), para que possamos através de uma analogia tentar

compreender as possibilidades de utilização da práxis como campo de formação na área de mediação cultural.

1.2. A Práxis como campo de formação profissional: Tecendo conexões entre a Mediação Cultural e a visão de Donald Schön

Ancorada nas concepções da universidade moderna, a racionalidade técnica afirma que “profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos [...] solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHON, p. 15).

Por outro lado, a sociologia das profissões afirma que o conceito de profissão pode ser definido a partir de dois eixos. O primeiro refere-se às ocupações cujos sujeitos envolvidos em seus processos de atuação, obtiveram domínio das habilidades específicas, através de um curso de educação superior. Já o segundo, esta relacionado à definição de um repertório conceitual comum aos sujeitos que atuam no campo, permitindo que tais indivíduos possuam uma linguagem profissional comum.

Nesse sentido, de acordo com os estudos sociológicos das profissões, existem algumas características que podem diferenciar as profissões das ocupações não profissionais. Entre elas, destacamos a importância do saber no processo legitimador. Assim, “uma profissão determina um saber específico, saber este que permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e indeterminação existente em um campo” (GAUTHIER, 1998 p.69).

Nesse sentido, a heterogeneidade de saberes existentes na área da mediação cultural em museus e centros culturais, levando em consideração as diversas formações acadêmicas dos sujeitos atuantes, como fora mencionado anteriormente, favorece esta indeterminação dos elementos conceituais que orientam este campo.

Tal constatação pode ser analisada através da dissertação de mestrado de Peixoto (2008), intitulada: O MEDIADOR CULTURAL: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. Na dissertação, a autora aborda aspectos referentes ao perfil dos mediadores culturais, sua formação e a percepção do campo de trabalho por estes sujeitos.

Como resultado da pesquisa, realizada na cidade de São Paulo, identificou-se que a formação dos sujeitos atuantes no campo da Mediação Cultural em museus e centros culturais caracteriza-se como heterogênea, sendo 70% dos sujeitos analisados com formação inicial na área de Artes e afins, 22% com formação em Ciências Humanas, 2% em Pedagogia e 8% em outras áreas.

Estes dados revelam a pluralidade de formação acadêmica presente neste campo de atuação, reforçando a ideia que “As discussões e debates sobre mediação cultural surgem dos problemas e questões cotidianas, em decorrência da prática profissional” (PEIXOTO, 2008, p.56).

Nesse sentido, o panorama do campo profissional da mediação cultural em museus, converge com a concepção da epistemologia da prática profissional, defendida por Schon (1983). Tal epistemologia revela o campo de atuação profissional como uma fonte de produção de saberes, justificado pela existência de elementos intrínsecos a prática profissional, que não são apreendidos em âmbito acadêmico, conforme afirma o mesmo autor,

A nova epistemologia da prática profissional defendida principalmente por Schon, bem como por vários pesquisadores do continente europeu e americano, é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e condicionantes específicos, que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos artificialmente, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. (TARDIF, 1998, pág. 287/288)

Em outras palavras, esta perspectiva compreende a capacidade do profissional de reagir a situações de imprevisibilidade, criando estratégias de ação.

Nesse sentido, questiona Schon (1983): “Os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, incertos e conflituosos da prática?”.

O que se pode constatar é que esta situação de pluralidade de formação acadêmica dos sujeitos que atuam como profissionais da mediação cultural reafirma a necessidade de busca de um repertório conceitual comum aos mediadores culturais, para que, como argumenta a sociologia das profissões, possa fortalecer e sistematizar o campo da mediação cultural, sobretudo no tocante da formação de novos profissionais.

Por outro lado, profissionais da mediação cultural, frequentemente lidam com incerteza e conflito nas situações indeterminadas da prática profissional. Estas situações de indeterminação geram em tais sujeitos a capacidade de gerar respostas e soluções para problemas oriundos da práxis, através da reflexão profissional.

De acordo com Schon (1983) a junção de “concepção de problema, experimentos imediatos, detecção de consequências e implicações, respostas à situação e resposta a resposta que constitui uma conversação reflexiva”. (SCHON, p.124)

Nessa perspectiva, este autor apresenta em seu livro: *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, duas concepções de ação do profissional no tocante da imprevisibilidade da práxis, sendo:

- a) Conhecer-na-ação: a capacidade dos profissionais de responder a problemáticas que surgem no exercício da profissão e que permitirão aos próprios sujeitos, ampliar o conhecimento a partir da elaboração de estratégias de ação.
- b) Reflexão-na-ação: Refere-se ao processo de refletir sobre a ação profissional, a fim de solucionar os problemas oriundos da práxis.

A respeito deste último ponto, o autor argumenta que “podemos refletir na ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, num momento de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação.” (SCHON, p.32)

Estas concepções nos levam a refletir sobre as diferentes formações acadêmicas, sobretudo nos cursos que formam os profissionais que irão atuar com os processos de mediação cultural.

O que se pode perceber é que em geral, a formação acadêmica esta orientada a partir de reflexões teórico/conceituais e disciplinas curriculares e o mundo da prática tem a própria práxis como eixo norteador, sendo esta situação de oposição problemática à formação profissional.

De acordo com Schon (1983), a proposta para resolução desta problemática seria em primeiro lugar garantir a igualdade entre os enfoques teóricos e práticos da formação profissional, modificando a relação da prática profissional como um momento de utilização da teoria absorvida em âmbito acadêmico no ambiente profissional. Trata-se de

“reverter o relacionamento geralmente de figura/fundo entre os cursos acadêmicos e o ensino prático. No currículo normativo, um ensino prático vem em último lugar quase como uma reflexão posterior. Sua função é prover uma oportunidade para a prática na aplicação de teorias e técnicas ensinadas nos cursos que perfazem o currículo central. Contudo o ensino prático reflexivo traria a aprendizagem através do fazer para dentro do seu núcleo.” (SCHON, p.227).

Nesse sentido, diante da problemática da formação de profissionais, o autor propõe que os modelos de formação profissional sejam reconfigurados, para instauração de uma formação reflexiva com ênfase na práxis.

Mas, que forma deve ter um ensino prático reflexivo? Qual o ponto de intersecção entre o ensino prático reflexivo e os conteúdos disciplinares?

De acordo com Schon (1983), para acomodação de um ensino prático reflexivo no currículo universitário é necessário que inicialmente haja uma aproximação entre os docentes que se orientam e preocupam-se mais com o universo da ciência e das disciplinas teórico/curriculares e os docentes que estão voltados para prática profissional. Em outras palavras, Schon(1983), defendendo a argumentação de Simon, ressalta que:

“o que as escolas profissionais devem temer é um estado de equilíbrio morto, no qual os docentes que se orientam pela prática e os que se orientam pela disciplina separam-se uns dos outros. Para evitar esse caminho, as faculdades devem evitar os departamentos e cultivar a comunicação entre suas duas alas. Mais importante, eles devem construir uma ciência da prática profissional, na qual possam basear sua pesquisa e seu ensino”. (SCHON, p. 225)

Além disso, o autor propõe uma análise e reconfiguração do design do ensino profissional a partir das seguintes problemáticas: O dilema institucionalizado entre rigor e relevância e o “jogo da pressão”.

- a) No *dilema institucionalizado entre rigor e relevância* o autor propõe que ao invés do currículo baseado na apreensão de conhecimentos científico para posteriormente utilização deste conhecimento na prática profissional, seja organizado um currículo que privilegie a pesquisa na prática ou como afirma o autor a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

- b) Já no jogo da pressão Schon (1983) aponta para a necessidade de aumento da autonomia dos profissionais, para que possam exercitar a reflexão na ação, prejudicadas pelo uso da racionalidade técnica na formação profissional.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar um novo design para formação profissional, levando em consideração a promoção da liberdade de ação dos profissionais como eixo incluso no currículo; O desenvolvimento de conexões entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação, a partir da autonomia dos profissionais que lidam com a indeterminação da prática; A criação da fenomenologia da prática, através de uma análise sobre a reflexão-na-ação dos profissionais nas suas práxis, articulando tal fenomenologia às disciplinas tradicionais. Assim, de acordo com Schon (1983),

“Para que se construam pontes entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação, a aula prática deveria tornar-se um lugar onde os profissionais aprendem a refletir sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática, na presença de representantes daquelas disciplinas cujas teorias formais são comparáveis as teorias tácitas desses profissionais. Os dois tipos de teorias deveriam ser trabalhadas juntas, não apenas para ajudar os acadêmicos a explorarem a prática como material para a pesquisa básica, mas também para encorajar os pesquisadores na academia e na prática a aprendem uns com os outros.” (SCHON, p. 234)

Assim, ao levarmos em consideração a formação heterogênea dos Mediadores Culturais que atuam no âmbito dos museus, acreditamos que a proposta de formação de um profissional reflexivo, permitirá a compreensão conceitual do campo, levando em consideração a indeterminação de prática profissional, favorecendo ainda a autonomia dos novos profissionais como sujeitos capazes de refletir conscientemente sobre suas próprias ações.

2.0. Considerações finais

Graduada em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (2010), aluna dos cursos de especialização em Mediação Cultural e Mestrado em Artes Visuais pela mesma instituição, tive contato com o ensino da arte em museus e instituições culturais, desde os primeiros semestres como estudante universitária e hoje estas experiências se intensificam por meio da reflexão e do estudo sobre este campo.

Das experiências vivenciadas, destaco a atuação como educadora em uma exposição de Arte Contemporânea, ocorrida no ano de 2007, na galeria de Artes Visuais do Serviço Social do Comércio (SESC) – Casa Amarela.

Neste momento comecei a construir as primeiras reflexões acerca desta temática, a partir da troca de experiências com os mediadores culturais envolvidos no setor educativo desta exposição.

Ao longo da minha formação inicial, participei como mediadora cultural em outras exposições de arte contemporânea, em diferentes instituições culturais da cidade de Recife, que possibilitaram ricos momentos de aprendizagem por meio do contato com profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Com o tempo pude perceber que pluralidade de discursos e identidades culturais presentes em um processo de mediação garante uma riqueza ímpar às experiências e processos vivenciados em espaços culturais.

Ao mediar colocamos na mesa diferentes aspectos, que perpassam repertórios de vida, experiências, bagagens teóricas, intuições e reflexões e é justamente a aglutinação desses aspectos que permitirá a formação contínua do mediador cultural.

De fato, a busca por um repertório conceitual na tentativa de obter um norteamento para a área em questão, tem sido alvo de discussões e pesquisas acadêmicas. Todavia, diante da natureza plural das experiências em mediação cultural, acredito que a busca por este repertório conceitual revela-se como uma busca ampla, que dê voz aos sujeitos atuantes e revele os inúmeros elementos que constituem tal repertório.

Trata-se de uma análise dos processos intrínsecos, que vão além dos discursos oriundos dos diferentes caminhos de formação acadêmica. E acima de tudo, revela uma formação discursiva que possui como gênese a práxis.

Não se trata apenas de uma busca com o intuito de garantir o status profissional de tal área de conhecimento, mas, sobretudo, para permitir que os discursos que se instauram a margem das definições conceituais da Mediação Cultural ganhem espaço e poder, permitindo com isso uma inversão de olhares que tange além da teoria à prática.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de Arte**: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Mediação Cultural é Social**. In: BARBOSA, Mae; COUTINHO, Rejane (Org.) Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P.13.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CAILLET, Elizabeth. **Política de emprego cultural e ofício da mediação**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane, (Org), Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P.71.

COUTINHO, Rejane. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane, (Org), Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2009. Perspectiva, 1991. P. 171.

DAVALLON, Jean. **La médiation** : la communication en procès?, Médiations & Médiateurs, 19. Tradução: M^a Rosário Saraiva; revisão: M^a Rosário Saraiva e Helena Santos, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: LOYOLA, 19^a ed. 2009.

FRANZ, Terezinha. **Mediação Cultural, Artes Visuais e Educação**. Santa Catarina: UDESC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 13^a ed.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.Ed. IJUÍ, 1998. 457 p.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores**: Um breve panorama da pesquisa brasileira. [Editorial]. Educação & Sociedade. Ano XXII, n° 74. P.27-42, Abril, 2001.

PEIXOTO, Valéria. **O mediador cultural**: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo. 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade – Recife, 2010. 285p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

EXPERIMENTAÇÃO HONESTA, ARTE DIFERENTE, MEDIAÇÃO ENTRE OS MUNDOS

Suzana Maranhão de Azevedo Mello (FASM)

RESUMO

A experimentação honesta demanda esforços sistemáticos de pesquisa e mediação sem preconceitos. Emoção e desejo unem-se no exercício de uma arte diferente dando a essa arte a força de uma mediação entre o mundo acabado e o pós-mundo. O transitório tem lugar na definição de mundo, sem a preocupação de começo e fim, na aceitação da impermanência da existência humana. O desejo faz o papel principal na criação artística e essa, por sua vez, é o que confere autenticidade à arte e à ciência. A cultura humana é o desenho do perfil do homem durante sua passagem no tempo.

Palavras-chave: Mediação. Pós-mundo. Arte diferente. Impermanência.

RESUMEN

La experimentación honesta exige esfuerzos sistemáticos de investigación y mediación sin prejuicios. Emoción y deseo se unen en el ejercicio de un arte diferente le dando la fuerza de una mediación entre el mundo acabado y el posmundo. El transitorio tiene lugar en la definición de mundo, sin la preocupación de inicio y fin, en la aceptación de la inconstancia de la existencia humana. El deseo hace el papel principal en la creación artística y esa, por su vez, es lo que confiere autenticidad al arte y a la ciencia. La cultura humana es el diseño del perfil del hombre durante su pasaje en el tiempo.

Palabras clave: Mediación. Posmundo. Arte diferente. Inconstancia.

A ARTE DIFERENTE

O Brasil está com alguns pintores novos – uns mais outros menos, novos – que não são nem acadêmicos no mau sentido nem puros improvisadores; e sim artistas honestamente experimentais que procuram realizar-se, e realizar seus projetos de arte “diferente” através de esforços sistemáticos de pesquisa (FREYRE, 2010, p.177).

O tempo usado na busca de uma “arte diferente”, terminologia usada por Gilberto Freyre no seu livro *Vida, Forma e Cor*, isso dito nos idos do século XX, imprime um conceito de pesquisa a todos os trâmites que o artista pratica exercendo o seu mister e a Academia consente em legitimar um determinado e inusitado percurso de busca de novos caminhos na criatividade artística. Eu estou incluída nesse interesse pelo diferente quando me aproprio do descarte de papelões para transformar em arte. Em seu tempo, Freire fundou o Seminário de Tropicologia, instrumento que abriga os saberes que gravitam no em torno do mundo acadêmico, concedendo a ele uma chancela de propriedade. Como palestrante desse seminário

na data de 20 de novembro de 2012 na Academia Pernambucana de Letras, apresentando o título *A Memória do Descarte e o Suporte Artístico*, assunto abordado na minha dissertação de mestrado *Almanaque L Mais*, tive a oportunidade de ser beneficiada com esse aval.

Gilberto Freyre remete a Picasso e a Leonardo Da Vinci, ao lembrar que a atitude artística e a pesquisa científica triunfam quando têm a imaginação criadora alinhada nessa trajetória. Diz Freyre que, sem a imaginação criadora, qualquer estudo, experimento, experiência passam a ser exercícios áridos meramente acadêmicos ou técnicos e também infecundos (idem).

A mediação de tudo quanto o homem milita com o intuito de melhor compreender o que produz e o que está sendo produzido ou está posto para ser considerado ao seu redor configura-se como ponte interligando o mundo acervo de vivências ao mundo aberto às investigações e superações de antigos paradigmas e de antigas fronteiras. O mundo que acaba, no entendimento coloquial, não tem o significado de findo, mas de modificado. A modificação é constante, é o atestado de propriedade do transitório, da impermanência e da liberdade de ser o que se pensa. Sempre que preciso, é possível voltar-se à apropriada situação de volta ao começo. O mundo não acaba e nem começa, mas se retoma e se revisita.

MEDIAÇÃO/PONTE E VICE-VERSA

O tema aqui abordado, *Mediação cultural: pontes no pós mundo*, considera que as idas e vindas entre o mundo acabado e o mundo reeditado têm um valor bem apropriado dentro da verdadeira natureza da existência do que intitulamos mundo. Eu considero que a virtualidade que dá cor ao pós-mundo deixa-o mais adequadamente figurado, visto que a vida, em sua natureza impermanente, é intrinsecamente virtual.

A estrada trilhada pelo hoje funciona como ponte e nivela aquilo que já sabemos com as possibilidades de novos conhecimentos. Enquanto estamos no gerúndio do pleno dia a dia, elucubramos em nosso universo paralelo, que é o nosso movimento mental, o desejo. Esse desejo é livre de qualquer impedimento e de qualquer obstrução. Esse desejo, essa aspiração, que é da ordem do ideal, funciona como ponte, ligando o mundo que temos para um estado que chamamos mundo novo. O nosso desejo livre mata mundos existentes e dá luz a novos padrões que são realizáveis ou não, dependendo apenas da nossa atitude e do nosso poder de angariar adeptos.

Antes de nos determos à frase apocalíptica “o mundo vai se acabar”, devemos nos ater simplesmente à dialética do transitório. Aquilo que é passível de mudança, de reedição, alonga sua existência. A atitude das artes e das ciências nessa nova fase de pós-mundo deve ser a de interligar atitudes e culturas, mantendo o mesmo nível entre esses estados e deixando-os acessíveis a novas compreensões dos mesmos problemas, viabilizando soluções abertas para o momento em questão e deixando opção para mais mudanças.

MEDIAÇÃO CULTURAL: PONTES NO PÓS-MUNDO

A contagem progressiva do passeio da humanidade sobre a Terra é de interesse da ciência. A performance do homem enquanto vive e o resultado das suas atitudes nesse passeio produzem o que chamamos de cultura. A história desenhada pelo procedimento dessa cultura, ou seja, o formato do exercício do desejo, interessa ao ramo do conhecimento humano chamado arte. Mediação cultural é uma forma de nivelar o viver cotidiano com a expressão desejo/aspiração.

Na função arte-educadora nossos olhos não são apenas voltados especificamente para a parte prática, ou seja para o âmbito didático, para o âmbito do evento. Acredito que podemos andar com a mesma preocupação no tempo do pós mundo, desde que agreguemos à esse tempo mais amplitude provocada por novas experiências.

O mundo reeditado tem um conceito mais aproximado do ciclo vital, que a natureza nos apresenta desde sempre. Temos que ter cuidado com o que emana do nosso comportamento. O que sai da nossa boca é tão importante quanto o que entra nela; o que impregna nossa retina deve submeter-se às escolhas e não às restrições e preconceitos; o que descartamos deve ser olhado como matéria prima para novos usos e sua reentrada no ciclo vital deve ser garantida por um exercício de mercado consciente.

Retomando a citação de Gilberto Freyre usada como epígrafe deste artigo, concordo quando ele admite que existem os artistas experimentadores sérios, que procuram uma realização pessoal produzindo o diferente, que têm a preocupação de sistematizar suas descobertas, senão para terem os louros acadêmicos, mas pelo desejo de serem seguidos por outros que tenham o mesmo interesse e portanto seu referendo sirva de mediação, de trilha para novos avanços na composição do pós-mundo ou, como consideramos aqui, na vivência de um mundo reeditado.

Os ingredientes para identificar o que significa o “mundo acabado” e o “pós-mundo” estão presentes na aceitação da impermanência da vida. É o transitório que temos de mais permanente e, sendo assim, uma mediação responsável nos dias de hoje deve oferecer serenidade quanto a essa liberdade de mudança e uma atitude aberta ao que já está posto. É preciso verificar a vocação do assunto no tocante à disposição do que está sendo tratado, para aceitar o diferente sem preconceitos. Os preconceitos são um assoreamento na produção artística. Eles inibem a ação do que é “honestamente experimental” e, portanto, inibem o ir e vir da boa mediação. Eles impedem o registro sério do processo criativo, ou tempo do meio, deixando-o órfão da liberdade para transitar entre os mundos, o que acabou e o que está por vir, impedindo-o de se considerar ponte mediadora entre esses dois estágios.

A MEMÓRIA COMO FETICHE E O ALMANAQUE “L MAIS”.

O ciclo vital, tomado agora como modelo de um estado mediador, permite a descrição do que é o Almanaque L Mais e qual o seu compromisso com a memória.

O tempo composto de 40 anos da minha vida deixou um acervo de 700 cartas. Terminada a função das cartas como condutoras de mensagens, o seu compromisso voltou-se para o espaço da memória. Foi preciso que a emoção deixasse sangrar as lembranças para que a atitude de desconstrução transformasse essas cartas em 90 folhas de papel. O doloroso processo constou de coragem para rasgar todo o papel que incluía as letras. Para triturar as fitas que as amarrou durante todo esse tempo, para triturar as pequenas pétalas de rosas que perfumaram o papel, os selos que permitiram a elas tantas travessias e percursos, como se fossem passaportes identificadores do espaço emissor e do espaço receptor. Depois da ação descrita, a memória tomou forma como acervo das emoções vividas, agora contidas nessas 90 folhas de papel. Parte desse produto foi exposta 10 anos depois, como o primeiro volume do Almanaque do Tempo Comum, título que dou a minha produção artística. Esse trabalho é o volume I e o seu título é “Babel, uma mensagem legível”. Esse processo representa o que conceitualmente se define como passagem, como ponte entre matérias, entre tempos e exercícios de funções retomadas através de atitudes somente cabíveis na aceitação de que morreram velhos conceitos pertencentes ao “mundo acabado” e entraram em vigor novos olhares com as cores do pós-mundo. Sobre isso eu defendo, em dissertação de mestrado, que toda obra de arte contém uma falta e que essa falta é implícita na sua natureza, assim como todas as coisas do mundo. Precisa voltar-se sempre para o seu âmago, visitar-se e

reencontrar-se com o novo. É o respeito ao movimento espiralado que é o fundamento do ciclo da vida.

Eu apostei no contínuo desse movimento e devotei 13 anos de pesquisa ao material reciclado que chamo “L Mais”. Como gravadora, procurei os papéis do descarte para compor o cenário da mediação entre as antigas naturezas dos papelões, em geral contentores de insumos dos mais diversos, para o estado de suporte artístico.

Em tudo quanto devoto ao processo de reciclagem para compor meu material de trabalho, está presente a consciência dessa busca por associar tempos, fragmentos de tempos vividos, sinais de funções já passadas presentes na memória do material em seus fragmentos e marcas e na significância dos símbolos. Estou ciente de que esse trânsito em busca de uma completude que nunca chegará será recorrente em tudo que constitui esse universo.

Gosto de considerar meu processo de trabalho sob a ótica de que o fluxo da busca pela completude será uma constante, uma unidade de ação chamada mediação. Essas considerações estão presentes na dissertação defendida em 2012 (cf. AZEVEDO, 2012), com a qual obtive o título de mestre em artes visuais.

Caminhar em direção ao compromisso assumido com a função mediadora da arte amplia, cada vez mais, o meu movimento de pesquisa tendo a noção de ponte instalada na captura do que sugere espaços vazios, tempos transitórios e a fragilidade do estabelecido como matéria prima.

Como gravadora e pesquisadora da “arte diferente”, procuro me apropriar das marcas do tempo em outros materiais, senão descartados, mas guardados em desuso, sujeitos às intempéries do tempo que os deixa com marcas amareladas, obstruindo a luz que esteve presente na alvura do seu estado de novo. No caso falo agora de tecido de linho. O linho velho e a cor do seu estado passado da roupa que não foi costurada e não foi usada. A memória do desejo que não chegou a ser transformado em vestimenta, um desejo frustrado. A imagem que será aí impressa traz um novo tempo para a não roupa, colocando-a no patamar de suporte para uma obra de arte.

Esvaziando gavetas que compunham os guardados da casa dos meus pais, encontrei um tempo de desejo não satisfeito. Encontrei um linho inerte, esperando para ser transformado na roupa que nunca pode ser senão a expressão de “o rei está nu”, de que nos fala a fábula *O rei vai nu*, do contista dinamarquês Hans Christian Andersen, inicialmente

publicado em 1837, na Dinamarca. O rei do qual eu falo partiu nu e deixou sua memória de vida na não roupa que está presente no linho amarelado pelo tempo de espera inútil. O rei partiu inteiro e nu, mas deixou no linho o seu desejo frustrado e a incumbência para ser, o linho, mediador do novo tempo. O desejo do rei será vivido como suporte para a gravura, que bordará a memória desse tempo novo com a impressão de cores. O tempo passado do rei continha uma época de roupa branca e sapatos bicolores. Continha também um modelo patriarcal que estabelecia “fio de bigode” como justeza de negociação. Tudo isso está sendo mediado pelo linho da não roupa, para o tempo novo da arte de agora.

O linho novo, que envelheceu na gaveta, esperou a oportunidade para libertar-se desse abraço da madeira. Clarice Lispector (1964) nos faz a seguinte pergunta: “Mas por que livrar-se do que se amontoa, como em todas as casas, no fundo das gavetas?”. Gaston Bachelard sugere que a psicanálise se ocupe de tratar os locais da nossa vida mais profundos e dá a esse tratamento o nome de topoanálise. “A topoanálise seria então o estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima. Nesse teatro do passado que é a memória, o cenário mantém os personagens em seu papel dominante” (BACHELARD, 2000, p.28). Isso seria abrir nossas gavetas mais íntimas no teatro do passado que, como nos diz Bachelard, é a memória, onde os personagens se mantêm em seu papel dominante. O que temos então contidos nos recônditos das gavetas de Clarice e na memória/teatro de Bachelard? É esse valor camuflado nas manchas que o tempo fez no linho novo o que me interessa no linho velho.

O LINHO NOVO, A VESTE DO TEMPO E O BORDADO DA GRAVURA

O tempo, que contém a memória, que contém a ação do presente, que permite caminhos em direção ao novo, possui o poder inexorável de travestir-se de quantos adereços sejam possíveis para transformar tudo que existe. Ele transforma sentimentos e matéria e transforma a alma e a falta dela. Todas as coisas estão submetidas ao tempo. Esse tempo comum, nunca maior e nem menor, apenas corriqueiro, ordinário, transformou o linho novo com um manto dourado pelos anos e anos que passou aprisionado na enorme gaveta da cômoda de jacarandá.

A madeira clara olha o algodão que brota.

A textura ilude tudo que é visão

Fica inteira a forma

Dobra-se a cor

Curva-se a luz

Projeta-se multidão

(S. Azevedo, 2001)

Na gaveta, o linho se despe do pudor do branco, sua cor de origem, dobrando-a em manchas de matizes ocres. A luz curva-se ao opaco jacarandá e já não sente culpa por isso. Assim nasce o novo suporte para ser bordado com impressões de tinta nova, brilhante, emprestando ao imprestável linho, que teria sido a roupa branca de um uso específico, uma nova identidade. Um tempo perdido no cenário teatral da memória... Agora, o linho velho bordado com a tinta nova não pode mais ser a roupa do pai, mas atenderá aos milhares de olhares que o cobiçará e, portanto, transformado em obra de arte, será apascentado como um cordeiro.

O instigante trabalho de gravura que usa o linho velho como suporte e que espelha imagens especiais para cada uma das 25 monotipias que aí serão impressas borda na superfície manchada pela ação do tempo a impressão que se encontra em processo. A interferência deve respeitar cinco dos vinte e cinco módulos, sem imprimir neles quaisquer imagens, para que sirvam de guia para o mergulho no tempo, considerando as manchas como uma parceira entre a autoria do artista e a autoria do tempo. Nessa fase me permito fazer uma reflexão sobre esse tempo do meio contido entre a concepção e a construção dessas imagens. Remeto, portanto, a Bachelard para reforçar a minha reflexão:

E se quisermos ultrapassar a história ou mesmo, permanecendo nela, destacar da nossa história a história sempre demasiado contingente dos seres que a sobrecarregaram, perceberemos que o calendário de nossa vida só pode ser estabelecido em seu processo produtor de imagens (BACHELARD, G, 2000, p.28).

Pensar calendário, marcação de tempo, memória e vestígios, é pensar a gravura como técnica. Ela lida com imagens em sistema espelhado, o que permite a cada imagem impressa exorcizar a sobrecarga da história equiparando tempos. Na gravura a matriz é trabalhada com uma imagem e a projeta no suporte ao avesso, numa brincadeira com espaço/imagem ou imagem/espaço. A busca pelos suportes inusitados enriquecidos de vestígios de outros tempos pode, com muita pertinência, assumir uma “arte diferente” no fazer artístico, sem pruridos e

sem preconceitos, com olhar investigativo e com a honestidade de que nos fala Freyre (2010). Faz-se necessário, na sequência, sistematizar esses fazeres com a serenidade de quem se apropria do seu processo criativo.

Portanto, a arte-educação como mediadora no pós-mundo deve priorizar a pesquisa, deve priorizar a arte diferente e o processo sustentável que reabsorve o material danificado ou em desuso. Tudo deve ser visto como recurso e matéria prima imprescindíveis à criação da obra de arte. A arte-educação como mediadora deve também rever antigos paradigmas e se abrir a outros valores. A discussão sobre esses estágios de produção artística deve, cada vez mais, ser franquiada ao público fruidor e às comunidades que porventura estejam envolvidos no processo de criação. Tudo isso deve ser acessível de forma virtual para que haja maior interação entre artista, produção e público em ritmo do pós-mundo.

O mundo que abrigou o isolamento, a genialidade, a exclusividade e endeusamento da autoria no processo artístico foi revisitado e transformado pela comunicação virtual, possibilitando a partilha comunitária dos saberes todos, sem preciosismos. O pós-mundo é permeável, leve e é acessível a todos, portanto assim deve ser o programa da sua mediação artística.

A série *O rei está nu, enquanto sua rainha tece rendas* está sendo produzida como o próximo volume para o Almanaque do Tempo Comum. Nessa série eu uso o linho velho como suporte, a gravura como técnica, bastidores gigantes como estrutura, rendas velhas também como estrutura pela trama que faz valer a mediação do diálogo entre o cheio e o vazio e simboliza, assim, a ação da rainha cuja paciência nos remete à história de Penélope. Ela mediu seu tempo de mãe entre esperas e encontros, influenciando no curso dos acontecimentos da cena familiar, praticando um deslocamento durante toda sua existência entre opiniões e silêncios. Alguns utensílios domésticos em desuso estão postos como cenário.

O processo do trabalho foi concebido por ocasião da desocupação da minha casa paterna. Entendo ter essa obra um valor mediador. Ela enfoca a cultura doméstica e social dos anos 40 do século passado, tomando como exemplo uma família que viveu na região da Mata Norte no interior de Pernambuco e que tinha como ocupação a produção agrícola. A mediação está entre o ciclo do açúcar no Estado e a atuação artística da atualidade. Funcionalmente obsoletos, o linho e as rendas entram para o âmbito da memória cultural de uma casa de família pernambucana. Essa memória, portanto, traz esses materiais em desuso para o vigor

conceitual da arte dos nossos dias. É a força da mediação pós-mundo dando o rumo contemporâneo do fazer artístico.

A vivência desse processo, ou para usar a terminologia que gosto de empregar por me parecer mais expressiva para a situação, desse *tempo do meio*, está contendo o mais profundo compromisso com o sentido de mediação. Gosto de pensar que a existência da obra de arte já se justifica pela vivência do tempo do meio.

Em arremate, William Kentridge (2012), em seu catálogo *Fortuna*, que tem a organização de Lilian Tone, nos deixa apreciar seu depoimento sobre o assunto em questão:

E se há uma coisa que a arte pode tornar clara, é nos conscientizar do preceito 'sempre mediando'. Todos os apelos à certeza, seja o chauvinismo político, seja o conhecimento objetivo, têm uma origem autoritária que conta com a cegueira e a coerção – inimigas fundamentais do que é estar vivo no mundo com os olhos abertos (KENTRIDGE, 2012, p. 309).



Referências

AZEVEDO, S.M. **Almanaque L Mais: tempo-comum**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2012.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREYRE, G. **Vida, forma e cor**. São Paulo: É Realizações, 2010.

KENTRIDGE, W. **Fortuna**. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 1964.

INTERVALAÇÕES

Terezinha Losada

Gabriela Moretti

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

RESUMO

Relata-se a elaboração e execução do projeto denominado *Intervalações*, desenvolvido com os alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ligado ao projeto de monitoria da disciplina Arte e Educação, a proposta visa estimular a experiência estética entre os estudantes por meio da criação de ações artísticas rápidas, executadas nos intervalos das aulas, explorando as diferentes linguagens, tendências e técnicas da arte tradicional, popular e contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE

Arte e educação, ações artísticas, projetos artísticos.

RESUMEN

Se presenta el desarrollo e implementación de un proyecto llamado *Intervalaciones* desarrollado en la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro. *Intervalaciones* es parte de un proyecto de la disciplina de Arte y Educación, tiene como ideal romper la enseñanza del arte solamente ministrada adentro de la clase. Tiene como objetivo estimular la experiencia artística de los estudiantes mediante la creación de acciones artísticas rápidas ejecutadas entre los intervalos de clases. Envuelve propuestas vinculadas a los diferentes lenguajes, tendencias y técnicas del arte tradicional, popular y contemporánea.

PALABRAS CLAVE

Arte y educación, acciones artísticas, proyectos artísticos.

Intervalações é um projeto educativo em desenvolvimento na disciplina Arte e Educação do Curso de Pedagogia da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), coordenado pela Profa. Terezinha Losada e a monitora da disciplina, Gabriela Moretti.

Com a participação dos alunos da disciplina, a proposta consiste na realização de ações artísticas rápidas, desenvolvidas nos intervalos das aulas, envolvendo propostas ligadas as diferentes linguagens e técnicas da arte tradicional, popular e contemporânea (performances, intervenções, happenings) com o objetivo de estimular a experiência artística e fortalecer o reconhecimento da importância da arte na educação.

As ações artísticas são realizadas fora da sala de aula, propiciando a interação dos alunos do curso de Pedagogia com os demais alunos do CCH (Centro de Ciências Humanas), onde está locado o curso de Pedagogia, e todo o campus, particularmente com os alunos dos cursos ligados à arte: Museologia, Teatro, Música e Letras.

Além de promover a integração entre os alunos, o projeto representa uma oportunidade especial para a formação dos alunos de Pedagogia que, em sua maioria, tem pouco acesso as manifestações das artes visuais, possibilitando experiências artísticas efetivas, por meio da elaboração coletivamente de propostas que expressem suas ideias e interesses culturais. Pois, conforme destaca a arte educadora Ana Mae Barbosa:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. (BARBOSA, 1998, p.16)

Resgatando Dewey, ao experimentar arte as pessoas interagem entre si e com as condições que as rodeiam. Para que o conhecimento aconteça de forma completa o ser humano precisa experimentar uma qualidade estética: “é a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção” (apud Barbosa: 1988, p 22). A qualidade estética de uma experiência é a culminação de um processo.

No entanto, conforme adverte Barbosa (1998), a expressão artística não ocorre de modo espontâneo. Ao contrário, exige experimentação, decodificação e informação. Nesse sentido, articulado ao programa da disciplina Arte e Educação, o planejamento e realização das propostas pelos alunos de Pedagogia, futuros professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, representa uma oportunidade de contextualização dos diversos temas e teorias debatidos em sala de aula.

A formulação das propostas desafia os alunos a articularem de modo significativo os conhecimentos sobre os fundamentos da linguagem visual e sobre a História da Arte, particularmente as manifestações contemporâneas, que buscam uma postura ativa do espectador. Incita a pesquisa de suportes, materiais e técnicas artísticas adequadas a cada proposta. Rompendo, desse modo, com a concepção do ensino de arte como mera aplicação de sucessivas técnicas, sem qualquer vínculo existencial e semântico. Em suma, aguça a percepção das relações entre forma e conteúdo, fundamentais para o fazer artístico, para a compreensão da arte e outros produtos da cultura visual, bem como para o professor, ao planejar suas atividades didáticas.

Embora seja um projeto em desenvolvimento, as primeiras avaliações junto aos alunos participantes já apontam transformações nas suas concepções sobre a importância do ensino de arte e suas diversas metodologias de ensino. A partir das propostas por eles elaboradas nota-se, especialmente, uma maior autonomia e criatividade na formulação de atividades relacionadas à arte. Aspecto este fundamental para sua futura atuação como professor.

Embora pautado nesses diversos princípios artísticos e pedagógicos, é importante destacar que o projeto *Intervalações* é, essencialmente, uma experiência lúdica. Visa disseminar a criação artística entre pessoas que não são denominadas artistas, mas que brincam e pensam a respeito da criação poética artística.

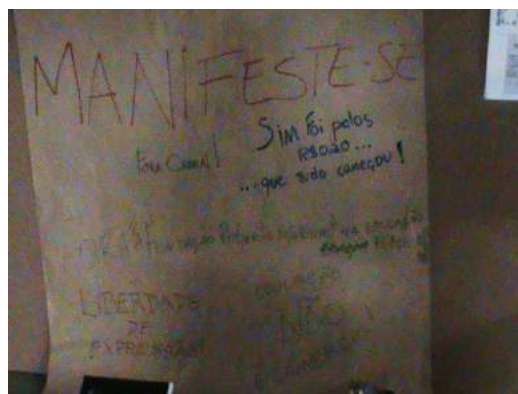
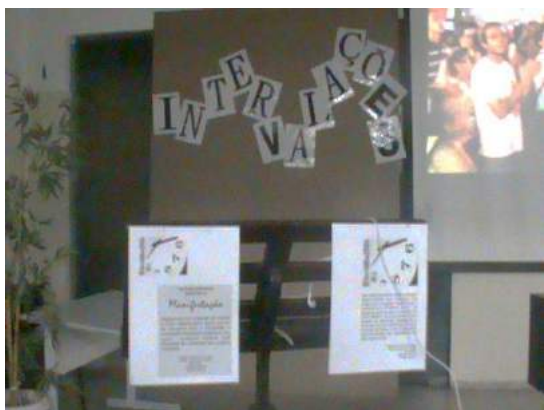
Intervalções: descrição das propostas

A disciplina de Arte e Educação é ministrada toda 5ª feira no período da noite, assim, no intervalo das aulas dos cursos noturnos do CCH, das 20h às 20h15, são desenvolvidas as ações artísticas do projeto *Intervalações*.

Intitulada *Manifesto*, a primeira ação artística ocorreu no dia 04 de julho de 2013, concomitante ao início das intensas manifestações populares que tomaram as ruas das principais cidades do Brasil, iniciadas pelo movimento “Passe Livre”, avolumando-se posteriormente em torno de múltiplas reivindicações sociopolíticas.

A proposta consistia em um happening, realizado no hall de entrada do prédio da Escola de Educação, composto pela projeção de vídeos e fotos selecionados pelos alunos da disciplina Arte e Educação sobre as manifestações em curso no país, a montagem de um painel e de um palanque nos quais qualquer pessoa tinha liberdade de expressar seu próprio manifesto. O vídeo produzido pelos alunos pode ser acessado no seguinte link: <http://www.youtube.com/watch?v=pM7UIvzckc0>

De acordo com a Enciclopédia do Itaú Cultural, o termo happening é uma ação artística que combina as artes visuais e um teatro sem texto nem representação. O happening não separa a obra do público, fazendo-o participar das propostas artísticas e assim o público se torna artista criador da obra e quebra as fronteiras existentes entre arte e vida. O que difere o happening da performance é que este último normalmente o espectador não participa da cena proposta pelo artista, mas tanto o happening quanto a performance são formas artísticas que combinam elemento das artes, teatro e música.



MANIFESTO

Projeto Intervalações – 1ª ação artística – 19/07/2013

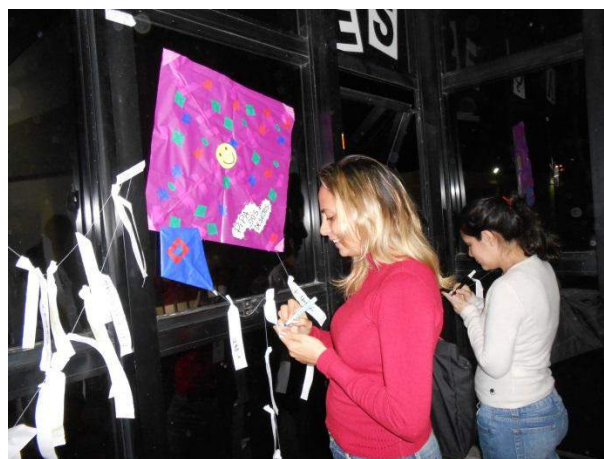
Disciplina Arte e Educação

Profª. Terezinha Losada/Monitoria Gabriela Moretti

A segunda ação artística foi intitulada a *Pipa dos desejos* e ocorreu no dia 19 de julho de 2013. A instalação consistia em uma pipa com uma grande rabiola na qual o público ia fixando pequenos papéis com seus desejos escritos. Foi montada na rampa de acesso entre o 1º e 2º andar do prédio CCH.

A realização dessa proposta foi baseada na discussão da instalação *Árvore dos Desejos* de Yoko Ono.. A obra possibilitava ao público pendurar bilhetes com seus pedidos e com isso é possível notar a aproximação entre obra e vida, questionar-se a respeito da anti-arte, da arte conceitual, do papel e lugar do artista, da situação limítrofe da arte como produto comerciável. Yoko Ono instiga, provoca e convida o público a participar de suas obras.





PIPA DOS DESEJOS (Montagem)

Projeto Intervalações – 2ª ação artística – 19/07/2013

Disciplina Arte e Educação

Profª. Terezinha Losada / Monitoria Gabriela Moretti

Os próximos projetos ainda estão sendo elaborados junto aos estudantes da disciplina de Arte e Educação. Muitas ideias surgiram e a próximas *Intervalações* estão por vir. Foram pensadas algumas ideias, tais como:

- *Poema sem fio* consiste em um grande painel na rampa de acesso do 1º e 2º andar do CCH no qual uma pessoa escreve um verso e as próximas pessoas vão dando sequência a poesia, cada qual escrevendo um verso e complementando o anterior;
- *Desenho digital*, que são projeções de desenhos feitos pelo público tendo como suporte um tablet, ou seja, aquilo que a pessoa está desenhando no tablet vai sendo projetado e visualizado simultaneamente. A projeção será feita no hall de entrada do CCH;
- *Monalisa* são pequenas cópias (tamanho aproximado de uma foto 5 x 7) do rosto da Monalisa, quadro pintado por Leonardo da Vinci, distribuídas para as pessoas que estão passando e elas desenhavam naquele rosto o que elas quiserem e então colam essa nova cara, personagem da Monalisa em um grande painel que estará situado na rampa de acesso do 1º e 2º andar do CCH. Monalisa ganhará um novo formato, redimensionada remetendo a pop art em que Andy Warhol recria Marilyn Monroe;
- *Mini conto ilustrado* consiste na distribuição de pequenos papéis sendo alguns com trechos de poesia e outros com a ilustração de algumas obras, e a pessoa que escolher pegar um trecho de poesia tem que ilustrá-la e a pessoa que escolher a ilustração de uma obra tem que escrever um pequeno verso para esta imagem. As criações serão penduradas em um painel no hall de

entrada no CCH, mas quem quiser pode retirar do painel aquilo que alguém criou e levar consigo;

- *Balões da Esperança* são pequenos papéis em que as pessoas poderão escrever a educação que desejam e colocarão dentro de uma bexiga. Logo irão encher e soltar os balões na escadaria em frente ao prédio CCH;
- *Traço a traço* será montado no hall de entrada do prédio e consiste em uma grande papel em que a partir de um traço inicial as pessoas pudessem dar continuidade ao desenho por meio de seus próprios traços;
- *Tangram da vida* consiste na montagem de um tangram, no qual as pessoas deverão escrever uma palavra que remeta ao passado, outra ao presente e por fim ao futuro. As pessoas que participarem irão montar um grande tangram completando o trio de tangram da outra pessoa que também participou. As peças de tangram serão confeccionadas com diversos papéis coloridos tamanho A4 em formas triangulares. Esta instalação será feita no hall de entrada do CCH.
- *Expulsando medos* serão instalações de lençóis que remetem fantasmas entre o 1º e 2º andar e as pessoas poderão expressar escrevendo ou desenhando seus medos, angústias e frustrações nos lençóis, ou seja, uma forma de expulsar tudo aquilo que elas desejam de suas vidas.
- *Excluindo diferenças* consiste em um mosaico digital. Serão fotografadas as caras das pessoas e essas pequenas imagens dos rostos dos participantes serão montadas em um grande mosaico digital projetado no hall de entrada do CCH.

Refletir o valor da arte na educação, explorando ambientes extra sala de aula, elucida a importância de trabalhar com a criatividade e com o desenvolvimento de projetos artísticos, que são formas de auxiliar na construção de uma cultura, de uma sociedade. O projeto *Intervalações*, apesar de ainda estar sendo executado, é apenas a aplicação de um pequeno trabalho, com uma contribuição muito mínima perante a grandiosidade da arte neste pós-mundo. É uma forma de (re) pensar a arte e suas mudanças, de romper barreiras da criação, na qual um grupo é convidado para pensar, criar, expor e participar da criação artística.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte – anos oitenta e novos tempos**. São Paulo, Perspectiva, 5 Ed., 2005.

----- **.Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, C/ Arte, 1998.

-----& CUNHA, Fernanda. **Abordagem Triangular no ensino de artes e culturas visuais**. São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2005.

ITAÚ CULTURAL. **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em:
<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos>
Acesso: 25 julho 2013.

LOSADA, Terezinha. **A interpretação da Imagem: subsídios para o ensino de arte**. Rio de Janeiro, FAPERJ/Mauad, 2011.

NA CASA DOS VINTE. **Blog Spot**. Disponível em:
<<http://nacasadosvinte.blogspot.com.br/2009/09/yoko-ono-arvore-dos-desejos.html>>. Acesso: 26 julho 2013.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

Terezinha Maria Losada Moreira

Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística Artes Plásticas pela Universidade de Brasília (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995), doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2005) e doutorado em Centre for Art Education and International Research - Roehampton University of Surrey (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0364208584436467>

Gabriela Azevedo Moretti

Graduada em Artes Visuais no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2011), Pós Graduada em Psicopedagogia e Arte-terapia na Faculdade Paulista de Artes – SP (2012). Atualmente cursa Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e é monitora da disciplina Arte e Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2750043771579476>

VIRAGENS NA ESTÉTICA POPULAR: O BRASIL REVISITADO

Profa. MSc. Denise Bogéa Soares

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão / IFMA-CCH

RESUMO: Discussão acerca das viragens na estética popular, ou seja, das transformações nos modos de conceber as visualidades populares na perspectiva do contemporâneo, considerando como objeto as visitas a exposições montadas em alguns espaços culturais, além das viagens a alguns dos locais de moradia desses produtores/as. Análise de parte das informações catalogadas durante uma investigação desenvolvida no povoado do Peria (Maranhão), abordando o ofício e a arte cerâmica de Maria José Frazão Costa, ou Maria do Pote, cujo propósito volta-se para a discussão e difusão das histórias de vida através de uma linguagem hipertextual.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura visual. Artesanato brasileiro. Visualidades populares.

ABSTRACT: Discussion about the aesthetic popular turns, i.e. the transformations that take place in the contemporary perspectives about popular visualities considering the visits to exhibition in some cultural spaces, in addition to trips to house of these creators. Analysis of part of the information catalogued during an investigation carried out in the Peria village (Maranhão), focusing on the craft and the ceramic art of Maria José Frazão Costa, or Maria do Pote. The aim of this study is to discuss and disseminate life stories through a hypertextual language.

WORD-KEY: Visual culture. Brazilian handicraft. Popular visualities.

Começo proseando, falando sobre que sou, escrevendo sobre o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado que integra um programa de pós-graduação com área de concentração em arte e cultura visual, e também sobre quem está comigo, orientando o trabalho, a Profa. Dra. Leda Maria Barros Guimarães. Juntas, somamos alguma experiência com o tema das visualidades populares, fruto de envolvimento, investigações e memórias incrustadas na vivência com os fazeres e os pensares de povos que vivem nas cidades, em seus entornos ou no campo, geralmente sem desfrutar dos bens aproveitados por outros profissionais, que, como eles/as, lidam com imagens e sentidos enquanto produtores/as de bens culturais.

O texto dessa comunicação explora ideias alusivas a um processo de pesquisa que se ambienta numa linha investigativa voltada para as culturas da imagem e processos de mediação, fundamentando-se numa abordagem contemporânea sobre tal temática. Visando suplantar a perspectiva tradicional da história da arte, pensamos, eu e minha orientadora, que as produções culturais se constituem nos feitos de indivíduos e sociedades em seu jogo de relações e lutas, e não de forma segmentada, ou seja, contrapondo o erudito ao popular, a arte ao artesanato, dentre outras dualidades quase sempre evocadas.

Ao contrário, na tentativa de ouvir e dar voz a pessoas cujas formas culturais, artefatos e meios foram esquecidos no registro oficial, a proposta visa ao estudo das viragens na estética popular, ou seja, das formas moventes do imaginário que se propõem a uma revisitação do Brasil, tomando como base minhas/nossas próprias experiências enquanto pesquisadoras envolvidas com esse fenômeno, portanto com seu estudo (GUIMARÃES, 2006, 2001; SOARES, 2012).

Assim, através de narrativas de viagem, de estudo da literatura e de conhecimento com base na experiência, o processo de elaboração deste artigo envolveu uma primeira redação, por parte da orientanda, cabendo depois à orientadora a leitura crítica e sugestões de aperfeiçoamento do texto. Entretanto, as ideias foram gestadas nas discussões estabelecidas durante o processo de pensar o *corpus* e o andamento da pesquisa. Então, por conta desse modo de construção textual, a narrativa foca as singularidades de quem fala.

Adoro visitar exposições, fazer comentários sobre o que vi, publicizar essa discussão junto aos meus alunos e em outros circuitos profissionais e afetivos, encarando tudo isso como forma de pensar e repensar sobre o assunto, catalogar registros, editar o material pré-organizado, refletir sobre as imagens, observações e narrativas. Assim, a leitura crítica dos espaços expositivos, mostras, catálogos, material educativo, peças publicitárias e outras acrescentam-se à experiência de penetrar e ser contaminada por imagens, ambientes, ideias e acontecimentos.

Na trajetória lúdica de conhecer as obras e manifestações culturais tratadas aqui por visualidades populares, deu-se que fui compondo um diário de bordo significativo de anotações, catálogos, imagens, desenhos, fotografias, audiovisuais, livros e outros objetos, feitos, adquiridos ou colecionados por mim nos espaços expositivos. Tomo isso como um exercício pessoal de compreender os processos identitários cambiantes desses/as artistas populares, e este acervo pessoal inclui também o registro das visitas a alguns dos mais importantes locais de expressão da arte popular, em cidades e povoados de várias regiões brasileiras, inclusive tendo contato direto com os/as próprios produtores.

Além do material concreto e das lembranças guardadas na memória, não me esqueço que tais preocupações integram a caminhada do doutorado (que não é tarefa fácil), sendo necessário, neste momento do texto, explicar acerca do que trata a tese, antes de perseguir na argumentação sobre a ideia de viragem. Meu propósito com a pesquisa é abordar a história de vida e trabalho de Maria José Frazão Costa, ou Maria

do Pote, moradora do povoado do Peria, município de Humberto de Campos, Maranhão, através de uma narrativa hipertextual (e-book). A preocupação com a cerâmica tradicional daquela região do Brasil e com dona Maria do Pote em especial acentuou-se a partir de 2006, no momento da implantação do Ponto de Cultura Cerâmica do Maranhão, coordenado por mim e desenvolvido inicialmente pelo extinto CEFET-MA, que depois passou a ser de responsabilidade do Campus Centro Histórico do IFMA.

Numa perspectiva conceitual, o projeto de tese se volta para as práticas e experiências estético-visuais que visam à ressignificação dos contextos educativos, abordando a arte como ciência social humana passível de ser investigada na ótica dos estudos da cultura, dando ênfase aos conceitos de visualidade, imagem, arte, tecnologia, educação, memória e gênero (BOSI, 2010; GIROUX e SIMON, 1999; GRUZINSKI, 2006; SHUSTERMAN, 1998).

Tendo em vista discutir a relação entre memória e portabilidade, a investigação propõe-se a imaginar maneiras de enredar a comunicabilidade entre o tradicional e o tecnológico, viabilizando um conhecimento a ser desvendado processualmente e passível de ser traduzido em um formato digital. Considerando que não seria interessante e ainda menos instigante selecionar um conteúdo qualquer para desenvolver esta proposta de e-book, resolvi desenvolver naquilo que vinha trabalhando havia anos, e que contava com pesquisa de campo repleta de registros – fotografias, filmagens de temas diversificados, observação participante, anotações de campo etc.

Para ter-se como objeto de estudo a arte popular é conveniente reservar espaço para tratar das questões e relações de poder que lhe são decorrentes, ao mesmo tempo em que lhe são determinantes, bem como de outros aspectos voltados para a dimensão política e social do problema. Contudo, creio que terei oportunidade de tratar disso no futuro, retomando aqui somente o estudo das visualidades populares na perspectiva metafórica da viragem, dedicando-me assim às narrativas sobre as viagens aos lugares onde moram e produzem os/as artistas populares, bem como aos espaços em que são expostos ou registrados os seus trabalhos (mostras, livros etc.). E, como não há espaço neste momento para o registro de muitas das observações de viagem, ressalto apenas algumas das visitas inspiradoras desta fase de trabalho.

Em 2011 estive no Museu Nacional de Brasília, onde visitei a exposição do acervo do Museu Casa do Pontal, tendo oportunidade de observar a construção formal

da mostra *O Brasil na arte popular*. Ali acompanhei o florescimento de um projeto de design expositivo bastante coerente, cuidadosamente elaborado e pedagogicamente bem concebido. Aquela exposição motivou uma viagem que fiz, posteriormente, para cumprir um compromisso da disciplina *Visualidades Populares*, ministrada por minha orientadora, em 2012, quando fui ao Rio de Janeiro com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre o espaço de guarda e manutenção do acervo do Museu Casa do Pontal.

Compreendendo que a cultura popular não é fixa nem representativa de um patrimônio estanque, abrigo, isto sim, diásporas, estranhamentos, alteridades e reelaborações identitárias no cotidiano e nas tradições permanentemente redesenhadas, estabeleci como objetivos daquele trabalho: a análise de diferentes suportes utilizados na mediação entre o público e a mostra, através da crítica aos catálogos; o conhecimento, de perto, de um local dedicado à arte popular, enquanto mote para a discussão de questões pertinentes ao tema das visualidades populares, considerando a proximidade com minha pesquisa de doutorado.

Depois constatei que aquela viagem ao museu foi uma excelente oportunidade de refletir melhor sobre os próprios achados, preocupações e discussões germinadas no processo da pesquisa, trazendo de lá um rico aprendizado pautado na experiência, que, de maneira aproximativa, tocava fundo nas questões pertinentes à cerâmica tradicional do Maranhão. Além do mais, ao escrever sobre tal aprendizado, ensaiei a composição de uma narrativa que antecipava o desafio futuro de produzir um hipertexto destinando a uma clientela abrangente, muito além da acadêmica, que virá a ser a tese. Inspirada na metáfora da viragem fotográfica – banho ou inversão – imagino ser viável a construção de uma narrativa nômade que saia em busca de pontes, de outros caminhos e de outras viagens, acompanhando as mutações que se pode observar no(s) território(s) das visualidades populares.

Outras fontes de estudo se fixam em propostas que pretendem espelhar a arte popular na visão de seus criadores, apresentando os núcleos produtivos tal como me referi, nos parágrafos antecedentes, sobre o acervo permanente do Museu Casa do Pontal. Revelando importantes criadores na tentativa de promover uma aproximação entre os/as produtores culturais e suas próprias obras, tais fontes relatam histórias de heranças culturais, de dificuldades econômicas, de limitações sociais, ausência de instrução básica, cenário no qual os/as artesãos seguem fazendo a sua arte e assim refletindo sobre a realidade de um Brasil distante dos excessos dos grandes centros,

como das formalidades acadêmicas (FROTA, 2007; MASCELANI, 2011). Esses relatos abordam histórias de pessoas concretas, embora “as imagens e suas memórias ecoam em algum lugar da gente. Afinal, somos todos feitos do mesmo barro” (NAME e YASSUDA, 2008).

O que altera o olhar sobre cada um desses lugares visitados é o cofo (espécie de balaio maranhense construído/tramado com palha) cheio de imagens que o observador guarda consigo, repleto de referências armazenando memórias de artefatos e manifestações diversificadas, referentes a núcleos de criação onde o trabalho coletivo funciona como uma espécie de cola social entre as pessoas.

Definindo o povo do Candeal com aquilo que ele se identifica – a lida com o barro – Lima (2006) menciona a questão da organização do grupo de artesãos/ãs daquela localidade, onde famílias inteiras trabalham coletivamente, mesmo que na composição social do trabalho uma estruturação dividida por gênero atribua “às mulheres a confecção de louças, ficando a cargo dos homens a produção de tijolos e telhas” (p. 83). Refletindo sobre as relações sociais de acesso à matéria prima e confecção dos objetos, o estudo em tela trata da coleta e das relações estabelecidas com os donos das terras, como de questões tecnológicas referentes à modelagem e queima, detendo-se na pintura dos objetos com o tauá (*barro vermelho* em tupi), elemento que caracteriza a louça daquela paragem.

Há publicações tratando sobre essa riqueza cultural que miscigena traços indígenas, africanos, europeus, asiáticos e de outros povos, conformando assim as repartições identitárias que integram o território nacional (DALGLISH, 2008; MAZZILLO, 2005, dentre outros). Esse rico demonstrativo de legados postos às vistas pelos produtores/artistas das diversas regiões brasileiras, reporta-se a uma natureza exógena que se traduz na vontade de conhecimento do outro, no primado da valorização das diferenças e dos valores de inclusão cultural. Entretanto, mesmo flertando com a questão da tradição de maneira séria, as pesquisas sobre arte popular, quase sempre, contaminam quem as lê de uma sensação estranha, ou melhor, de um certo sentimento de tristeza, ao refletir sobre como alguns dos maiores artistas brasileiros podem viver daquela forma, de maneira tão rude e sem amparo social?

A valorização da arte popular e de seus artistas ressaltando a criatividade de uma parte significativa de produção nacional tem inspirado muitas mostras, nos dias correntes, que exibem o cotidiano e o poder de imaginação de artesãos/artistas que vivem em lugares periféricos, distantes de galerias e museus.

As exposições e acervos mencionados nesse trabalho tem se preocupado com os/as produtores oriundos de locais os mais diversos, sintetizando coleções importantes, como a do Museu Casa do Pontal, formada ao longo de cinquenta anos de trabalho pelo colecionador francês Jaques Van de Beuque. Sua admiração e encantamento pela cultura popular brasileira e sua potência criadora inspiraram a seguinte constatação de José Saramago: “O que se reuniu é inimaginável! Esse homem que fez essa coleção não era com certeza um turista, era um viajante, aquele que viaja para querer saber, para querer ver” (fragmento extraído do catálogo da mostra *O Brasil na Arte Popular*). Essa passagem lembra o critério adotado por outros viajantes, como Mário de Andrade, na década de 20, que garimpou um diversificado acervo de arte popular, até então desconhecido, como forma de difundir manifestações autênticas da cultura nacional.

Outra característica desses acervos permanentes ou mostras temporárias se traduz na maneira didática com que contextualizam as peças e narrativas, aproximando o público dos/as produtores culturais, de seus ritos e festas. Assim, as propostas de curadoria não pretendem traçar apenas um único caminho a percorrer, dando ao público a possibilidade de escolher a direção a seguir, definindo ilhas temáticas sutilmente interligadas. Nessa configuração, grandes painéis fotográficos envolvem uma atmosfera alusiva ao tempo e espaço que se cruzam, levando o público a construir noções estranhadas sobre os espaços conceituais conquistados e fixados por aquela(s) forma(s) de arte.

No caso da exposição *O Brasil na Arte Popular* do Museu Casa do Pontal, por exemplo, há um espaço reservado para o *ciclo da vida*, contendo obras que celebram o nascimento, as brincadeiras de crianças; num outro segmento o visitante encontra a arte erótica e a de tradição cômica, além das festas populares, como o carnaval carioca de Adalton Fernandes Lopes, o bumba-meu-boi dos mestres maranhenses Nhozin e Abel, e ainda o maracatu, as cavalhadas, a folia de reis, o calango, o pau de fitas, o cavalo marinho, o pau de fitas etc., mostrando muitos artistas e imagens em sintonia com seus contextos existenciais. Objetivando justificar a discussão sobre as artes e as visualidades populares na perspectiva expositiva da curadoria, o texto oficial informa sua posição nos fragmentos a seguir:

Longe de qualificar um estilo de arte, a noção de arte popular tem sido usada historicamente para assinalar a origem social de seus autores e nos remete a um conjunto de valores indicativo de um modo de ser nativo; de

criar e transformar a partir do que tem em torno; de iluminar os valores da nacionalidade, sintetizando aspectos do pensamento coletivo. Daí sua importância política e função estratégica, cuja principal contribuição é fazer ver que, fora dos meios letrados, havia e há outras expressões de caráter artístico. Nesse sentido, é salutar lembrar que são todos criadores e que, independentemente da maneira como são conhecidos e chamados – artistas periféricos, populares, ingênuos, naives –, é por meio da sensibilidade e da capacidade de inventar e concretizar pensamentos em obras que eles passam a pertencer a um mundo de arte. Reconhecer em uma obra qualidades que a faça ser vista como arte é sempre resultado de uma colaboração, informada pelo tempo histórico e pelas ideias correntes. Quanto mais distante dos sistemas hegemônicos esse mundo de arte se encontra, mais podem variar as maneiras como são classificadas as produções a ele associadas. Como na vida e na cultura, também na arte nada é estático. Criações, invenções, novos caminhos são estabelecidos a partir de antigas trilhas, da escolha de atalhos, das trocas e diálogos que os contatos tornam possíveis. (In: Catálogo da mostra *O Brasil na Arte Popular*)

Sem tomar o exemplo acima como explicação válida para uma espécie de totalidade nunca completada, pensando-se em termos de representatividade sobre o está sendo feito nos espaços expositivos brasileiros, os projetos de design das mostras geralmente se constituem em tentativas de tornar a arte popular mais conhecida, evitando, certamente, a banalização da recepção ao valorizar a singularidade das obras e a grandeza do universo criativo implicado nas peças.

Neste sentido, o deslocamento na maneira de olhar sobre tal produção inclui a compreensão da complexidade de um campo onde atuam muitos/as pesquisadores, portadores das culturas as mais diversas, bem como de produtores/as de obras que atendem a critérios estéticos e práticas aprendidas nas comunidades tradicionais. Nesse ambiente, os estímulos visuais que utilizam – estéticos, formais, imagéticos – concorrem sutilmente para uma aproximação da proposta expositiva junto ao visitante e deste com o universo da arte popular brasileira.

Contudo, a leitura crítica desse fenômeno recente exige desdobramentos, ou melhor, necessita de uma discussão que transcenda à dimensão técnica e estética sobre o material em si, e que questione categorias como identidade e representatividade, crítica e estética, incluindo a noção de valor. Afinal, o que de fato poderia caracterizar as representações populares que buscam *desesconder* um Brasil profundo e que ainda hoje se ressentem de comunicação entre suas regiões?

Finalmente, considerando que o discurso sobre a memória de tempo passado, sobre o reconhecimento dos rastros e das políticas de valorização da cultura popular exige o deslocamento do centro tradicional de debates, é inevitável refletir sobre suas repercussões tanto no campo artístico e estético, como no cultural, social e político.

Bom, até aqui busquei refletir sobre o saber experimentado e outras condições que possivelmente poderiam favorecer uma análise rigorosa, mesmo considerando a parcialidade implicada neste tipo de investigação. Considero que para analisar este feixe temático há de ser cultivado o saber da experiência, tal como aconselha Larrosa Bondía (2012), e o fato de ter formação e vínculo profissional com as áreas de artes visuais e design gráfico, além de me dedicar ao estudo da cultura popular, esses pré-requisitos favorecem a aproximação, contudo implicando em indagações, tais como: quem fez a curadoria de determinada exposição; quem escreveu o catálogo e compôs o material educativo? Que concepção de arte popular consubstancia tais materiais? Trata-se de acervo público ou particular? Qual o lugar e o valor da fala dos artistas? Quem colecionou e como se deu a construção do acervo? Quais suas relações com o pensamento acadêmico? Qual a sua função em termos de mediação? Como são expostas e quais informações são deveras relevantes? Qual o valor estético do acervo para o colecionador? Ainda há outras preocupações que afloram no pensamento, à medida em que internalizo esses questionamentos, muitas outras.

Posso dizer que essas considerações vem se tornando múltiplas e não menos complexas no decorrer do processo de pesquisa, uma vez que, na perspectiva da cultura visual, os conceitos sobre tais temas implicam numa tomada de posição precisa, levando em conta muitas áreas de saber, seja na dimensão teórica quanto das metodologias investigativas. Por exemplo, a discussão centrada no primitivo, ingênuo e marginal – termos usualmente ligados à arte popular – colabora para a manutenção da situação de exclusão e violência simbólica que foi historicamente construída no senso comum, com nítidos reflexos em segmentos do pensamento acadêmico. E, se a princípio essas palavras apresentam-se como inocentes, na realidade escondem formas de opressão e colonização que atrelam a noção do popular a um caráter de marginalidade periférica (RICUPERO, 2011).

Entretanto, apesar dos problemas que podem ser detectados no conjunto do material até aqui descrito – como a incapacidade de abarcar o fenômeno de uma maneira mais consistente, além de alguma dificuldade em analisar questões complexas com a devida profundidade –, observo que as estratégias adotadas atualmente buscam aproximarem-se do contexto dos/as produtores culturais, mesmo fragmentando detalhes sobre o seu cotidiano, olhares e falas, o que dificulta a compreensão das visualidades populares como um campo de estudo no qual os aparatos educacionais e as instituições tem um papel a cumprir.

Neste sentido, considero que essas imagens reclamam da ausência de uma discussão sobre a noção de identidade, ou seja, sobre o que de fato poderia caracterizar o Brasil através das suas representações populares, dando atenção para cada região. Discutindo a memória de um tempo passado, reconhecendo pistas e rastros que superam a busca da cultura nacional, entretanto sem condicionar a escavação na noção de autenticidade de suas raízes etc., esse debate poderia se constituir num alimento identitário poroso, de muita capilaridade, facilitando, assim, a compreensão sobre a modificação, atualização e renovação das manifestações da arte, ou seja, sobre a questão das viragens estéticas.

A leitura do mundo não se retem apenas na apreciação crítica de textos ou discursos, pois esses produtos culturais visam explicar fatos, fenômenos e vivências, embora se instaurem enquanto formas de aproximação da realidade, na tentativa de interagir com muitas outras opções vinculadas ao conhecimento sistematizado, como à experiência individual. Neste sentido, não basta visitar uma exposição, ler um livro ou visitar um site para dar conta da rede de relações estabelecidas naquela determinada forma de arte que fora exibida em algum lugar determinado, tornando-se necessário conhecer o contexto para melhor compreender os processos de produção, as formas de mediação e as maneiras como se processam as aprendizagens.

Na fotografia a viragem consiste na modificação da imagem através de um processo químico, e se destina não somente à obtenção de efeitos estéticos, tendo também uma importante função importante no processo de preservação da imagem. Constitui-se, portanto, num banho e tem função purgativa. A utilização dessa imagem literária enquanto metáfora propícia à discussão das questões que tanto afligem a literatura sobre cultura popular na contemporaneidade – tais como: centro versus periferia; patrimônio e autenticidade; forma artística e artefato inestético; mestiçagem e vinculação híbrida; artefato subordinado a sua função, dentre outras –, conforme tratam os estudiosos desse campo, diz respeito a uma nova configuração da cultura popular, na qual não existe um substrato autêntico, autônomo e isolado de cultura.

Finalizando minhas considerações sobre as artes populares, acredito que para construir um Brasil revisitado torna-se necessário descentrar o estatuto ontológico da arte, e para tanto o conceito de *viragem* pode inspirar uma discussão contundente a respeito do tema, construindo noções estéticas, culturais e políticas apropriadas para o estudo das visualidades populares.

REFERENCIAS

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 16ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DALGLISH, Lalada. *Noivas da seca: cerâmica popular do Vale do Jequitinhonha*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- FROTA, Lélia Coelho et all. *Nhosinho: imensas miudezas*. Rio de Janeiro: Sábios Projetos, 2007.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. A cultura popular como pedagogia do prazer e significado – descolonizando o corpo. In: GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GUIMARÃES, Leda. Linhas de fusão: a ingenuidade revisitada. In: SESC, *Bienal naifs do Brasil*. São Paulo: SESC, 2006.
- GUIMARÃES, Leda et all. *Objetos populares da cidade de Goiás: cerâmica*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais / UFG; SEBRAE, 2001.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan-fev 2012.
- LIMA, Ricardo Gomes. *O povo do Candéal: sentidos e percursos da louça de barro*. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais / UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.
- MASCELANI, Angela. *O Brasil na arte popular: acervo Museu Casa do Pontal*. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal, 2011.
- MAZZILLO, Maria; BITTER, Daniel; PACHECO, Gustavo. *Careta de cazumba*. Rio de Janeiro: Associação Cultural caburé, 2005.
- NAME, Daniela; Yassuda, Selmy. *Espelho do Brasil: a arte popular vista por seus criadores*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.
- RICUPERO, Bernardo. O lugar do centro e da periferia. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *Agenda brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

O MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DO MEDIADOR CULTURAL PÓS-MODERNO

Maria Juliana de Sá Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco

Marília Paes de Andrade França
Universidade Federal de Pernambuco

Niedja Ferreira dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Conforme Richter (2000, p.6), o termo Multiculturalidade tem sido utilizado como sinônimo de pluralidade ou “diversidade cultural”, indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas sociedades. A fragmentação de identidades e a pluralidade cultural são características principais do sujeito pós-moderno e devem ser levadas em consideração ao pensarmos na relação entre o indivíduo e a arte enquanto representação cultural.

No campo da Mediação Cultural desafios são constantes, solicitando desta forma a reconfiguração das práticas de mediar. O museu como instituição cultural, deverá estar preparado para atender as crescentes necessidades destes grupos heterogêneos, desconstruindo um modelo convencional de educação com resquícios na tradição ocidental. Assim, os espaços expositivos têm como papel acolher os diversos grupos culturais, elaborando estratégias de mediação planejadas de maneira a atender as necessidades plurais.

Dessa maneira, os espaços expositivos são tidos como lugares de diálogo e negociação. O grande desafio do mediador é perceber as diferentes identidades culturais a fim de promover relações entre o objeto estético e o contexto cultural do outro. Neste sentido, esta oficina tem como objetivo promover uma discussão acerca da importância do multiculturalismo na formação do mediador cultural levando em consideração teorias contemporâneas de Bauman (2000), Mason (1999), Hall (1999), Schön (2000) dentre outros.

OBJETIVO GERAL

Refletir acerca da importância das teorias do Multiculturalismo na formação do mediador cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estabelecer conexões entre o Multiculturalismo e as Teorias contemporâneas sobre Formação Profissional.
- Incitar um diálogo acerca das possibilidades de mediar diante das múltiplas identidades culturais existentes.
- Trazer o repertório dos participantes, confrontando-os através de ações práticas, a fim de questionar as características que circundam as questões multiculturais Pós-Modernas.

METODOLOGIA DE TRABALHO

- A oficina acontecerá em dois dias e terá a seguinte estrutura:

DIA	AÇÃO	OBJETIVO
04/11/2013	Atividade prática inspirada no Videoarte “Them” do artista Artur Zmijweski (2007).	Inserir os participantes no contexto multicultural convidando-os a lidar com as diferenças.
	Exibição do Videoarte “Them” do artista Artur Zmijweski (2007).	Estimular questões problematizadoras acerca da diversidade cultural.
	Momento de discussão.	Estabelecer conexões entre a atividade proposta e o vídeo exibido.
06/11/2013	Momento de discussão.	Relacionar as questões multiculturais abordadas no dia anterior à realidade vivenciada pelos mediadores culturais e os espectadores.
	Exposição teórica.	Conexão entre as teorias multiculturais e as teorias de formação profissional contemporânea.
	Avaliação Reflexiva	Encerramento da oficina.

RECURSOS / MATERIAIS TÉCNICOS

- Internet
- Computador
- Projetor

- Tinta em spray
- Tinta Guache
- Pincel
- Papel 40 quilos
- Tesoura

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, Guacira Lopes (Trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MASON, Rachel. **Arte-educação multicultural e reforma global**. Pro-posições, Campinas, v. 10, n. 3, p. 7-19, nov. 1999.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

ZMIJEWSKI, Artur. **Them**, 2007. NGC Collection. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=YoEkWhuh6a4>>. Acesso em: 26 Agosto 2013.



POÉTICAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



XXIII CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO DO MUNDO NO PÓS

3 a 6 DE NOVEMBRO/2013

PROGRAMAÇÃO DAS SESSÕES DE COMUNICAÇÕES

- Cada sessão de comunicação terá 5 apresentações de 15 minutos (cada) e 15 minutos finais para debates.
- Cada sala terá 1 mediador(a).

EIXO: Poéticas em Práticas Pedagógicas

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Arão Paranaguá		
CERRADO, ENTRE CASCAS E RAÍZES: UMA EXPERIÊNCIA DESMONTANDO O GRUPO FAZ DE CONTA	Angie Mendonça Cerrado	S. BAOBÁ 1
O MELODRAMA PARA O TREINAMENTO PARA O ATOR IMPROVISADOR	Brenno Jadvas Soares Ferreira	
RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E SOCIEDADE NO ENSINO DE TEATRO DA REDE PÚBLICA FORMAL	Camila Bonifácio Santos de Jesus	
UM PROFESSOR DE ARTES CÊNICAS E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES: EDUCAR, DIRIGIR, ATUAR, COORDENAR E PRODUZIR	Carlos Alberto Ferreira da Silva	
A MONTAGEM TEATRAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	Davi De Oliveira Pinto	
A EXPERIÊNCIA COM TEATRO NA ESCOLA	Deivide Millani Raquel Guerra	
04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Christina Rizzi		
O PESQUISADOR ANDANTE E A ORDEM DA EDUCAÇÃO AVENTURESCA: POR UMA PEDAGOGIA DO IMPREVISÍVEL	Felipe Ferreira Joaquim Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo	S. BAOBÁ 2
FEIRA LIVRE: INVESTIGAÇÕES POÉTICAS E	Isabella Pugliese Chiavassa	

EDUCATIVAS		
ENCANTADORES DE PALAVRAS: ANALOGIAS E METÁFORAS COMO DISCURSO POÉTICO DA INFÂNCIA	Juliana Mendonça de Castro Palhares	
O CADERNO DO EDUCADOR: UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES TENDO COMO FOCO A RELAÇÃO ARTE E MODA	Karina Da Silva Farias	
O QUE NOS "DIZEM" OS REGISTROS DE AULAS DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA	Karine Storck	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Isabel Marques		
A CONSTRUÇÃO DE CORPOS HÍBRIDOS: UMA NECESSIDADE FUNDAMENTAL PARA A DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE	Alysson Amancio De Souza	S. BAOBÁ 5
O ARTISTA DOCENTE NA DANÇA: DESAFIOS	Ana Carolina da Rocha Mundim	
NOSSO ALUNO AGORA É PROFESSOR: REFLETINDO SOBRE FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM DANÇA NA UFRGS E O PIBID	Lisete Arnizaut Machado de Vargas	
A CRIAÇÃO COLETIVA EM DANÇA	Mabel Emilce Botelli	
O LABORATÓRIO DE ARTE E EDUCAÇÃO NAS TESSITURAS POÉTICAS DO CORPO	Neylla Carvalho da Silva Maria Ignez de Souza Calfa	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Carlos Eduardo		
EXPERIMENTANDO A PRODUÇÃO DE QUADRINHOS NA GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS	Andréa Sobreira de Oliveira Fábio Tavares da Silva	S. BAOBÁ 8
ARTE-EDUCAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: OS MEIOS CONTEMPORÂNEOS DE PRODUÇÃO DA IMAGEM E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA TRADICIONAL	Carlos Weiner Mariano de Souza	
VISÕES IMAGINÁRIAS DE SI: SOBRE FOTOGRAFIAS, AUTORRETRATOS E FORMAÇÃO DOCENTE	Cláudia Mariza Mattos Brandão	
UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE OS LIVROS DE ARTISTA "GIBIS" DE RAY COLARES.	Fátima Raquel Ferreira Costa	
DA POÉTICA PESSOAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA E INSIGTHS DE ARTISTAS/DOCENTES, PERCURSOS E SABERES DOCENTES	Valéria Gianechini de Araújo	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Everson Melquíades		
ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE: VIVA A CULTURA POPULAR!!!	Auvaneide Ferreira de Carvalho Maisa Cristina da Silva	S. BAOBÁ 9
FOLCLORE E CULTURA POPULAR NA CONTEMPORANEIDADE: A EDUCAÇÃO DO LÚDICO	Diego Alves Luciana Dilascio Neves Ludmilla Pollyana Duarte	
PESQUISA SOBRE SI UMA ESTRATÉGIA DE	Eleonora Gabriel	

SENSIBILIZAÇÃO PARA AS CULTURAS POPULARES - REDES E RODAS DE CONVIVÊNCIA E CRIAÇÃO ENTRE ARTISTAS POPULARES E UNIVERSITÁRIOS		
A QUEM, AFINAL, PERTENCE O BUMBA-MEU-BOI MARANHENSE?	Isabel Mota Costa	
ARTE EDUCAÇÃO POPULAR: ENCONTROS E POSSIBILIDADES	Paulo Inácio de Araújo Coelho	

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Livia Marques		
PROJETO VIVEIRO E AÇÃO ARTÍSTICA PEDAGÓGICA NA CRIAÇÃO DE JARDINS EDUCADORES: CONHECER, CUIDAR, COMPARTILHAR	Dália Rosenthal	S. CABOCLINHOS/ MARACATU
SABERES E SABORES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA	Ivonete Cavalcante de Souza	
PESQUISA E PRODUÇÃO POÉTICA EM ARTES VISUAIS: DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS AO PROCESSO CRIATIVO	Luciene Alves de Lacerda Quéfren Trindade De Mesquita Crillanovick	
SENSIBILIDADE E ESPIRITUALIDADE NA SALA DE AULA: DIALOGANDO COM CHISTOPHER BACHE	Margarete Barbosa Nicolosi Soares	
ARTE, LUGAR DE RECONHECIMENTO DE SI E DO OUTRO	Maria Isabel Somme Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Ana Paula Souza		
O TRABALHO ARTÍSTICO COM CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA E POSSIBILIDADES - PIJ (UNB)	Daiana Nasário Alencar Marcos Vinícius Silva Magalhães	S. FORRÓ
EXPERIENCIA NO PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID/ARTES VISUAIS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A ARTE DO STORYBOARD NO ENSINO	Odileuza dos Santos Alfaia da Cunha Maria de Nazaré Lima Silva Silvia Cruz Peixoto Suzana Silva Xavier	
ARTE/EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE PROTEÇÃO A CRIANÇA E ADOLESCENTE AMEAÇADOS DE MORTE (PPCAAM) NO PARÁ	Joelson Silva de Sousa	
ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PIBIDIANAS	Patrícia Gonçalves Cordeiro Eduardo Junior Santos Moura	
DAS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA A ELABORAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES	Marcelly Gomes Feliz	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Marcus Flávio		
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO DE NOVAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEATRO	José Flávio Gonçalves da Fonseca	S. BAOBÁ 1
ESTAGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO EM TEATRO E A PEDAGOGIA TEATRAL CONTEMPORÂNEA	Gleison Amorim da Silva Fábio José Rodrigues da Costa	
TEATRO, EDUCAÇÃO E AÇÃO SIMBÓLICA	Juliano Casimiro de Camargo Sampaio Marina Augusta Kamei Melo	
IMPROVISAZÃO TEATRAL: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA	Larissa De Paula Cândido Elvis Jordan Santos Farias Suy Ellen Rose Caldas de Melo	
ALUNOS-DIRETORES NO PAÍS DAS MARAVILHAS	Leandro Augusto E Silva Miranda Cavalcante	
UMA EXPERIÊNCIA COM TEATRO DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA	Fernanda Saldanha Raquel Guerra	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Ana Luiza Ruschel Nunes		
AS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA CONTEXTUALIZADA DO CONHECIMENTO COR	Silvana dos Passos Silva Ana Luiza Ruschel Nunes	S. BAOBÁ 2
MULHER, ARTISTA E PROFESSORA DE ARTES: CONSTRUIDO E DESTRUINDO UMA NARRATIVA ESTÉTICA	Isabel Regina de Souza Lobo Hennig	
OS SABERES ESCOLARES E O ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO	Clecio Ernande da Silva Clarissa Martins de Araújo	
A POIÉSE DOS TRIANGULOS: DAS INTERAÇÕES À CRIAÇÃO DE METODOLOGIAS EM ARTE/EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	Rosana Gonçalves Da Silva Vera Margarida Lessa Catalão	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Thaís Gonçalves		
GRUPO EXPERIMENTAL DE DANÇA CORPO CIDADÃO/MG: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA E NA PRÁTICA	Natália Martins Carneiro	S. BAOBÁ 5
COMPOSIÇÕES ENTRE A DANÇA E O ENSINO PÓS-CRÍTICO PELAS MAÇÃS DE CEZANNE, OU COMO PRODUIR DIFERENÇA COM ARTE NA CONTEMPORANEIDADE	Natália Stephanie Tabosa Almada Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva	
ENTRE LABAN E STEINER: PRINCÍPIOS ORGANIZADORES SOMÁTICO-PERFORMATIVOS	Márcia Virginia Bezerra de Araújo Gabriela Wanderley de Holanda Rafaella de Melo Cavalcante	
ARTE, ARTETERAPIA E APRENDIZAGEM	Aida Maria Martins De Assis	
CONSCIENTIZAÇÃO DO MOVIMENTO - REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA	Juliana Costa Ribeiro	

DE CORDAS...	Letícia Damasceno Barreto	
04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Giuliano Tierno Siqueira		
A IMAGEM DIGITAL DO CELULAR OU LUPA ÓPTICA? OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE ARTES	Maria Cristina Blanco	S. BAOBÁ 8
A RELAÇÃO CINEMA E PINTURA NO FILME E O VENTO LEVOU - UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA AS ARTES VISUAIS	Nelson Silva Junior	
HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	Fábio Tavares da Silva	
A MONTAGEM AUDIOVISUAL A PARTIR DE MAPA MULTITEMPORAL	Leonardo da Silva Souza Lucia Gouveia Pimentel	
O VESTIDO FUXIQUEIRO: UMA POÉTICA COMPARTILHADA	Maria Virginia Gordilho Martins	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Ana Del Tabor		
QUANDO O CONTO MOVIMENTA A SALA DE AULA	Michelle Aparecida Gabrielli; Míriam Teixeira da Silva	S. BAOBÁ 2
JOGOS DE COPOS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E OU CONTINUADA DE PEDAGOGOS	Monique Traverzim	
DIÁLOGOS. PROFESSOR - ARTISTA - PESQUISADOR. INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.	Natália Cabrera Flores Valim	
O CONTO TRADICIONAL DO BRASIL COMO GERADOR DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	Ivan Marcos Groff Paula Leme de Souza	
INTERAÇÃO PROCEDIMENTAL E POÉTICA ENTRE DESENHISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Rosa Iavelberg Maria Carolina Cossi Soares	

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): José Mauro		
PARA UM ESTUDO DO TEATRO CONTEMPORÂNEO NA ESCOLA	Luciane Prestes de Freitas	S. BAOBÁ 5
ENSINO DE TEATRO E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	Maria Alves da Silva	
JOGO TEATRAL, EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES: UM FRAGMENTO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM UMA DISCIPLINA DE IMPROVISACÃO	Maria Evenice Barbosa Neta Leuise Lopes Furtado	
TEATRO E INFÂNCIA: SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO IPÊ AMARELO	Marina Dutra Colvero	
EMBODIMENT EM PROCESSOS CRIATIVOS DA	Paulina Maria Caon	

CENA E DO COTIDIANO ESCOLAR - UMA REFLEXÃO SOBRE DOIS CASOS		
PEDAGOGIA DO ATOR: O JOGO COMO PROPULSOR DE CONHECIMENTOS	Abmaelson Santos Pereira Priscilla Santos de Carvalho	

04/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Maria Helena W. Rossi		
INTERVENÇÃO URBANA COM FIOS: O TRICÔ E O CROCHÊ NA ARTE CONTEMPORÂNEA EM UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA	Sônia Maria Antônia Holdorf Braun	S. BAOBÁ 7
ARTE URBANA COMO POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS	Vanice Pereira de Freitas Eduardo Junio Santos Moura	
A POÉTICA DO ALIMENTO EM SALA DE AULA: ARTE ALIMENTAR COMO PROPOSTA DE ENSINO NA AULA DE ARTE	Lisa Minari Hargreaves	
O CORPO NA ARTE, A ARTE NO CORPO	Maria Leticia Miranda Barbosa da Silva Eliane Mattozo de Mattos Mônica de M. E Sica Martins Aguiar Dalila Alves Ogg dos Santos	
ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE: CONTEXTO (IM) POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Cláudia Regina Dos Anjos	

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Christina Rizzi		
TECNOESTESIA ENGAJADA: FOTOGRAFIA E SEUS POTENCIAIS PARA O ENSINO DE ARTES	Henrique Augusto Nunes Teixeira; Lucia Gouvêa Pimentel	S. BAOBÁ 8
ARTE EM MOVIMENTO: ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DO LIVRO "BETINA" POR MEIO DA ANIMAÇÃO	Junia De Barros Braga Vasconcelos Conceição Maria Rocha de Almeida Alex Garcia de Oliveira	
DE CENA EM CENA - UMA ANIMAÇÃO	Maria Rosalina Souza Pereira Miguel	
SEGUINDO OS FLUXOS DAS MARÉS, ENTRE MEIOS E RITMOS: CINECLUBE COMO RITORNELO	Nélia Lúcia Fonseca	
A FABULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DO REAL: POÉTICA, PRÁTICAS DE MEMÓRIA E ARQUIVOS FOTOGRÁFICOS	Rubens Venâncio	

04/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Leda Guimarães		
POÉTICAS VISUAIS E PROCESSO DE CRIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	Luciana Silva Aguiar Mendes Barros Rosifrance Candeira Machado	S. BAOBÁ 9
A PERCEPÇÃO DOS TUTORES SOBRE O TRABALHO DA TUTORIA	Eny Arruda Barbosa	
DE OLHO NA ARTE	Mônica de M. E Sica Martins Aguiar Eliane Mattozo de Mattos Maria Letícia Miranda Barbosa da Silva Dalila Alves Ogg dos Santos	
IMAGENS DIGITAIS: CONSTRUÇÃO SUBJETIVA	Dilma Marques Silveira Klem	

DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO	Alice Fátima Martins	
IMAGEM E COMUNHÃO: TROCAS SIMBÓLICAS E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	Marina Didier Nunes Gallo	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

06/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Bruno Siqueira		
TEATRO ESTUDANTIL: CRIAÇÕES COLETIVAS E FRUIÇÕES DO COTIDIANO	Eneila Almeida dos Santos	S. BAOBÁ 1
A DRAMATURGIA NA SALA DE AULA	Josiane Medianeira Soares	
PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO DE TEATRO: UMA PROPOSTA BASEADA NO ESTUDO DA REALIDADE	Ildisnei Medeiros da Silva Stéfano Alessandro Alves de Lima Suame Christine Fonseca de Medeiros José Sávio Oliveira de Araújo	
DANÇAR O CONTO - UM CAMINHO PARA CRIAR E PRESENTIFICAR IMAGENS DO CONTO A PARTIR DO CORPO DO ATOR NARRADOR	Isis Madi Rezende	
A CONSTRUÇÃO DE DRAMATURGIA EM PROCESSO COLABORATIVO: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA CENA	Jessica Lorena Lima Gonçalves	

06/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): José Mauro		
DO TEATRO DE GRUPO À SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PROVOCADAS PELA PESQUISA EM ELEMENTOS VISUAIS DA CENA	Rodrigo Tomaz da Silva	S. BAOBÁ 5
LUZ, SILÊNCIO... EM CENA: A ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Simone Nogueira Ana Cláudia de Oliveira Freitas	
CARTOGRAFIA DO HUMANO: O TEATRO ENTRE O PÓS-DRAMÁTICO E O PERFORMÁTICO	Fred Nascimento	
A COMÉDIA DO TRABALHO: EXERCÍCIOS CÊNICOS SOBRE ALGUNS ASPECTOS DA ORDEM SOCIAL	Michele Soares	
O PROJETO PIBIC DA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES CÊNICAS NA EMEF PRESTES MAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS	Rafael Rodrigues	

04/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Carlos Eduardo		
JOGOS BASEADOS NA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O DESENHO DE ALUNOS ADOLESCENTES	Ana Lidia Paixao E Silva	S. BAOBÁ 6
OFICINA TRANSDISCIPLINAR DE ESTÊNCEL ARTE: O ESTUDO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DA PRÁTICA DE UMA TÉCNICA ARTÍSTICA	Carolina Ceravolo Alves De Oliveira	
GRAVURA E SUAS DIFERENTES TÉCNICAS EM SALA DE AULA	Gabrielle Freire Domingues	
OFICINA: DA PERSPECTIVA A ANAMORFOSE	Josie Agatha Parrilha da Silva	
O LUGAR DO DESIGN NO SISTEMA DE ENSINO A ARTE EDUCAÇÃO E DO DISTRITO FEDERAL	Marisa Cobbe Maass	

04/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Maria Helena W. Rossi		
O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE EXPOSITIVO DA ARTE CONTEMPORÂNEA	Andréa Senra Coutinho	S. BAOBÁ 7
PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA COM PARANGOLÉS	Carine Betker	
ARTE CONTEMPORÂNEA NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MARECHAL CASTELO BRANCO	Dayany Da Silva Cunha	
ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES	Léa Carneiro De Zumpano França	
ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA, DESDOBRAMENTOS EXITOSOS	Manuel Alves da Rocha Neto	

Justificativa

O desenho de humor gráfico está em toda parte; na cabeça e na pena dos artistas, nos livros, nos jornais, nos blogs e nos arquivos visuais de muitos professores que descobriram como o humor gráfico, retratado através das mais diversas categorias, se faz presentemente importante no ambiente escolar nos dias atuais dentro do ato de aprender e ensinar.

Objetivos

Objetivos Gerais:

Serão objetivos gerais deste projeto de oficina, mostrar as categorias do humor gráfico;

Fazer reconhecer as categorias do desenho de humor;

Reconhecer a importância de cada uma no contexto social;

Reconhecer a importância de cada categoria no contexto escolar

Objetivo Específico

É objeto específico desse projeto transformar o desenho de humor gráfico nas suas diversas categorias; charge, cartum e caricatura em instrumento de ensino das artes visuais, aprendizagem e fruição de obra de arte na sala de aula.

Metodologia de Trabalho

A metodologia de aplicação do trabalho da oficina de desenho de humor: CARTUM, CHARGE E CARICATURA: A IMPORTÂNCIA DO HUMOR NA ESCOLA; seguirá proposta de análise de obras de desenho gráfico, fazer, com prática artística e a história do humor gráfico no Brasil, isto, é; a Metodologia Triangular se fará presente e homenageada nesse contexto.

Recursos Materiais Técnicos

Serão utilizadas imagens, desenhos, fotos em slides. A oficina terá prática de desenho, debates sobre o desenho de humor e confecção de cartuns, charges e caricaturas ao vivo.

Material necessário:

TINTA PLÁSTICA, PINCEL DE PÊLOS NÚMERO ZERO, TINTA NANQUIM, COPOS DESCARTÁVEIS, PAPEL TAMANHO A3, LÁPIS 6B E 8B, BORRACHAS MALEÁVEIS,

OBSERVAÇÃO: O OFICINEIRO SOLICITA UM PROJETOR DATA-SHOW PARA A OFICINA.

A OFICINA SERÁ ABERTA PARA 15 PESSOAS.

Todo o material a ser utilizado durante a oficina deverá ser providenciado pelos participantes.

REFERÊNCIAS

- ABDELMALACK, Genny. **Momentos da história do Brasil através da caricatura**. 1991, 164 f. Dissertação (Mestrado em Comunicações e Artes)-ECA/USP, São Paulo.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura popular na idade média e no renascimento**. São Paulo: Hucitec; Brasília: UNB, 1999.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. Ensaios de cultura, 7. São Paulo: Edusp, 1994.
- BETINHO [HERBERT DE SOUZA]. **Rio da violência: armado de humor**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1995.
- CAGNIN, Antônio Luís. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- CAGNIN, Antônio Luís, **Revista Comunicação e Educação** (1): 15 a 46, Set.1994 – USP.
- CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CORRÊA DO LAGO, Pedro. **Caricaturistas brasileiros: 1836/2001**. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2001.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1990.

ARTE, ARTETERAPIA E APRENDIZAGEM.

Aida M^a. Martins de Assis
Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande

RESUMEN

Questionar e propor alguns pontos sobre arte/educação no mundo atual é a pretensão desse artigo, que investigou como a Arte em forma de oficinas de arteterapia pôde contribuir para a aprendizagem, através de uma pesquisa qualitativa, investigando o comportamento de treze alunos do 9º ano de uma escola pública, antes e depois de tais oficinas. Não houve uma preocupação com a estética dos trabalhos dos alunos, pois conforme Jung (1875-1961), teórico desse novo campo de conhecimento, é importante que o inconsciente através dos meios expressivos possa ser acessado, trazendo àqueles que participam desse evento, um encontro consigo mesmo. Com tal procedimento, talvez seja possível pensar o que queremos desse novo mundo que surge. O número reduzido de aulas de Arte no currículo escolar mostrou a dificuldade daqueles alunos em se expressar, bem como a apresentação de desenhos em sua maioria, infantis, para alunos concluintes do Ensino Fundamental, dificultando acessar o valioso material inerente a todo ser humano. Apenas de modo interdisciplinar, expandindo Arte em todas as disciplinas o mundo novo, que se espera será de fato produzido no imaginário coletivo, que alimenta e é alimentado pela cultura de cada civilização, ocorrendo possivelmente uma grande mudança como se espera dessa nova era que se inicia.

Palavras-chave: 1. Arte 2. Interdisciplinaridade 3. Oficinas de Arteterapia 4. Parâmetros Curriculares Nacionais

INTRODUÇÃO

A Arte no sentido que é apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foi utilizada pela articulista, quando a mesma sendo professora de História, e artista plástica, acumulou na mesma escola, onde lecionava as duas disciplinas. Houve com isso o casamento perfeito com o que defende tais documentos. Defendem que arte é fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles, envolvendo, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Algum tempo depois, nova experiência aprofundou os estudos de Arte com a Saúde Mental, ou como se falava anteriormente, com a loucura. A pesquisadora trabalhou na Secretaria de Saúde, na função de ‘arteterapeuta’, em decorrência da Reforma Psiquiátrica pela qual passava a cidade de Campina Grande.

Assis (2013) mostra que a Arteterapia é um novo campo do conhecimento que se utiliza de recursos artísticos com o objetivo de promover o crescimento global e saudável do ser humano. No campo da aprendizagem, ela promove a reordenação e reestruturação mental do

aluno, sensibilizada com as suas emoções, questões e dificuldades, objetivando resgatar não só a dimensão integral, mas também os processos de autoconhecimento e de transformação pessoal.

A Arteterapia pode ser aplicada em um vasto campo profissional, incluindo saúde e educação. Por ser possível aplicar esse novo conhecimento à Educação foi proveitosa a chegada à cidade de Campina Grande, em 2008, do mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona, que possibilitou a continuidade de uma pesquisa realizada com os alunos do turno da noite, objetivando a escrita de uma monografia sobre aprendizagem e Arteterapia. Essa pesquisa colocava à prova a ação das oficinas arteterapêuticas com o intuito de explorar as potencialidades pessoais, além de favorecer a aprendizagem por meio de experiências com recursos artísticos variados, propondo perceber suas contribuições nessa área.

Carl Gustav Jung e Jean Piaget foram os referenciais teóricos que fundamentaram aquela pesquisa, principalmente a Psicologia Analítica do primeiro, mais especificamente o olhar que essa Psicologia tem sobre a Educação, com ênfase na Psicologia Simbólica Junguiana de Byington¹. E de Piaget resgataram-se os estágios do processo de desenvolvimento humano.

Aquela pesquisa não pretendia a algum tipo de tratamento psicológico de patologias dos alunos observados. Foi usado, do referencial, o que ele tem de antropológico e de contribuição para com a compreensão da cultura, remetendo sempre aos documentos oficiais mencionados. Em destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.13) “cuja função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações”, que serviram de base para este trabalho.

Tendo em vista a amplidão de conhecimentos oferecidos pela Arteterapia, a pesquisa investigou os efeitos desta na sala de aula, em consonância com os “Quatro Pilares da Educação”, defendidos pela UNESCO (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e, em especial, aprender a ser. Esses princípios são também o que a Arteterapia defende e desenvolve com sua prática tanto no trabalho individual como em suas oficinas. Nesse sentido, aquele trabalho teve como objetivos analisar os efeitos desse novo campo de conhecimento, a Arteterapia, na aprendizagem dos estudantes do 9º ano de uma escola municipal da periferia da cidade de Campina Grande, PB, comparando o comportamento e desempenho nas diferentes disciplinas, antes e depois das oficinas arteterapêuticas, registrando as informações sócio-demográficas, além de fazer a descrição do funcionamento das oficinas dentro de um método científico. O método utilizado por Jung (1974) leva em consideração a participação do observador no evento e assume que fatores pessoais contribuem de modo significativo para o

¹ Carlos Amadeu Byington é médico psiquiatra, psicanalista junguiano.

acúmulo de conhecimento. Tal empirismo não espera confirmar o resultado de experiências repetidas vezes observadas. Não é, no sentido rigoroso, experimental, nem quase experimental, mas de ação-intervenção, realizada com todos os alunos da classe, podendo ser considerado o grupo de controle, anos de sala de aula, anteriores daquela pesquisa, e com análise dos dados feita através da observação do comportamento e da produção deles enquanto participantes das oficinas.

Naquele trabalho constou a apresentação das oficinas criativas (Allessandrini, 2006), como completude de uma proposta educacional e o **Continuum das Terapias Expressivas – ETC** - como modelo conceitual metodológico construído para ser utilizado pelos vários campos em que a Arteterapia é aplicada.

De acordo com afirmação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs:

“Mesmo os alunos que conseguem completar os oito anos do ensino fundamental acabam dispondo de menos conhecimento do que se espera de quem concluiu a escolaridade obrigatória. Aprenderam pouco, e muitas vezes o que aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade” (PCNs, 1997, p 24).

O referido documento afirma ainda que “A oferta de vagas está praticamente universalizada no País e que o maior contingente de crianças fora da escola encontra-se na região Nordeste” (PCNs, 1997; p.17). Noutro trecho do mesmo documento, consta que “Do ponto de vista regional, com exceção do Norte e do Nordeste, as demais regiões apresentam tendência à elevação das taxas médias de promoção e à queda dos índices de repetência, indicando relativo processo de melhoria da eficiência do sistema” (PCNs, 1997, p.21). Dados como estes nos obrigam a repensar nosso papel de profissional da Educação e transformar essa realidade.

Seria importante, através desse artigo, compartilhar o conhecimento obtido após a pesquisa do mestrado que coincide com a afirmação de Maffesoli (2012): “Mudar de paradigma significa mudança de modelo de vida, da construção do pensamento. Vivemos esse movimento na pós-modernidade: a crise é quando não se tem mais consciência e confiança sobre quem somos”.

A justificativa deste artigo reside na relevância acadêmica desse novo olhar sobre a Arte e a Educação, fornecendo mais esse instrumento que é a Arteterapia na minimização de conflitos não só do processo ensino-aprendizagem, mas da vida escolar em sua totalidade, através de práticas que estimulam a criatividade e o olhar dos alunos sobre si mesmos, assumindo a responsabilidade de seus atos, com consequências positivas em todos os sentidos.

Propor novas formas de atuação no 23º CONFAEB baseados na Psicologia Simbólica Junguiana de Byington, que tem como meta a formação e o desenvolvimento da personalidade do aluno em sua totalidade utilizando um método de ensino que leva em consideração tanto a

importância da vivência quanto da abstração, evocando a imaginação ligada ao ecossistema, corpo humano e meio-ambiente dentro do processo emocional, cognitivo e existencial do indivíduo, da cultura, do planeta e do Cosmos.

Quando o ensino racional é dissociado da vivência, ocorre um aprendizado superficial, que na maioria das vezes é esquecido, sendo seu maior empecilho, segundo Byington (2004), a paralisia da criatividade

“os professores produzem verdades e os alunos as engolem sem mastigar, havendo por isso erudição no lugar de sabedoria. Para isso é importante que o professor seja o primeiro a avaliar a eficácia do que está ensinando e sua importância e utilidade. Sendo seu papel fundamental, o da transmissão desse conhecimento, porque a partir de sua postura no mundo, cuidando de sua profissão com inteireza, influenciará na formação da personalidade de seus alunos” (Byington, 2004; p. 72).

Devido à importância de se vivenciar o conhecimento, na Pedagogia Simbólica Junguiana a aprendizagem não se centraliza no sujeito nem no objeto, mas na relação entre eles, e tudo que os envolve: a cultura e a sociedade, a família, a escola, o planeta, o cosmo.

No momento em que o aluno aprende o significado de cada coisa, ele passa a dar importância à escola, devendo por esse motivo realizar um ritual de iniciação e sacralização do ensino, porque algo novo está sendo apresentado. Tomar consciência da maravilha que é aprender, se percebendo no mundo e atuando nele, se relacionando com cada conteúdo como se fosse mágico e misterioso, transcende o sentido tanto do aluno como do professor, possuidores de uma vida verdadeira, porque segundo Byington (2004), “aprender amorosamente o significado das coisas ligadas ao Todo Individual, Cultural e Cósmico faz-nos cultivar a transcendência e vivenciar a dimensão do Sagrado” (Byington, 2004, p.24), sem a obrigação de estudar a partir da exigência do professor.

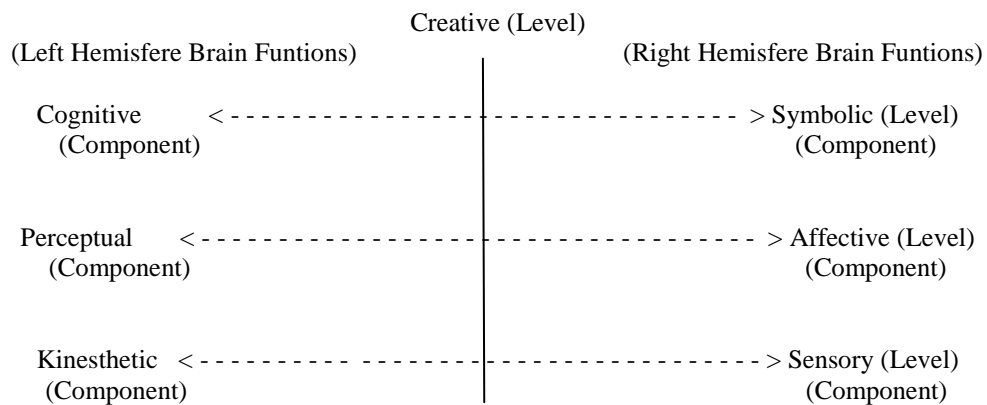
Por tudo isso, se faz urgente, pois responderá as indagações postas na apresentação da 23ª CONFAEB, possibilitando assim, se pensar nos paradigmas a serem seguidos, dando uma direção no sentido de ter consciência e confiança sobre nós mesmos, mudando principalmente as estatísticas citadas nesta introdução, dos documentos oficiais sobre a Educação no Nordeste Brasileiro.

OFICINAS DE ARTETERAPIA

As oficinas de Arteterapia, segundo Assis (2013), seguem o modelo do Continuum das Terapias Expressivas, o ETC, trazido ao Brasil por Ciornai (2004) e aplicado em tese de doutorado por Alessandrini (2006), sendo suporte das oficinas criativas, apoiadas nos estudos de

Piaget, quando estudou os próprios filhos, investigou os estágios do desenvolvimento da inteligência, ou as etapas evolutivas do conhecimento humano.

Então, segundo Assis (2013), apoiando-se nas etapas de Piaget, Kagin e Lusebrink (1979) resgatam os estágios do desenvolvimento da inteligência trabalhando com material expressivo, conforme quadro abaixo de Hinz (2009, p.5):



Continua Assis (2013) a afirmar que nas oficinas de Arteterapia, seguindo o modelo do ETC, conforme o quadro acima, no primeiro nível ocorre a etapa sinestésica-sensória. Nessa etapa, não é necessário o uso de palavras e sim um trabalho corporal, usando a dimensão sensorial da visão, audição, paladar, olfato ou tato para interagir com os materiais e resgatar a compreensão da emoção e o desenvolvimento da memória através dos diferentes meios expressivos. Assim, em qualquer idade, a pessoa deve trabalhar com os movimentos corporais.

Isso ocorre porque no desenvolvimento evolutivo dos seres humanos, as crianças até 18 meses adquirem as informações pelos sentidos, respondendo com seus movimentos as sensações recebidas. O movimento sinestésico-sensório de acordo com Hinz (2009) parte da conexão entre associações motoras e sensoriais que ocorrem no sistema límbico, ou seja, a parte mais antiga do cérebro. Desta forma se na infância ocorreu algum problema, e a criança não pôde verbalizar esta questão, ao acessar esta etapa do ETC, na fase adulta tomará consciência através da percepção corporal das tensões até então presentes.

Segundo Hinz (2009), as sensações formam a base da atividade mental e a pessoa tendo consciência dessas sensações poderá ter consciência de si mesmo.

O nível seguinte é o perceptual/afetivo, cujo foco é o elemento formal da expressão visual, tais como a linha e a cor, a textura. Desenhar árvores, casas após uma atividade sensorial fortalece o aprendizado dos alunos, pois passam a usar a arte para transmitir suas informações,

melhorando a autoestima à medida que recebem elogios de colegas e adultos por suas habilidades.

As músicas representam um aquecimento que possibilita o contato dos alunos com suas emoções. Dependendo do ritmo musical, mudam os humores, estimulando a pintura de modo inconsciente, sem levar em conta o cognitivo.

O componente cognitivo, apresentado por Hinz (2009), funciona com pensamentos complexos, de concepção abstrata, analítica e lógica, devendo haver o questionamento sobre a realidade, descrevendo cada atitude ao realizar a oficina.

O cuidado com o próprio corpo é uma função cognitiva, segundo Hinz (2009), que envolve a realidade, o julgamento, o controle e a síntese da situação vivida. Estimular o componente cognitivo através de um problema e sua solução, com questionamento sobre as etapas a serem realizadas com uma estrutura lógica, possibilita a habilidade de se pensar com coerência e concretude.

Hinz (2009) escreve sobre o componente simbólico, explicando que um símbolo pode ser considerado como uma ponte entre a existência exterior e o significado interior, sendo capaz de descrever um indivíduo em sua totalidade, na qual a descrição cognitiva verbal não pode fazê-lo.

Um símbolo para Hinz (2009) é como algo que implica significado maior do que é imediatamente óbvio e simples, indo além do sinal que aparentemente indica, representando, transcendendo ou transformando significados. Enquanto um signo é um sinal de que algo está próximo, um símbolo não se refere a algo presente e sim circundante, que está ao redor.

Há muito tempo, o homem conquistou a capacidade de ir além das aparências do mundo físico, segundo Rivière (1995), para se adaptar ao seu ambiente, criando um sistema simbólico.

O discurso é um dos caminhos nos quais o cérebro transforma experiência, enquanto a arte e os rituais são os símbolos da transformação da experiência, quando as ideias e os sentimentos não conseguem ser transmitidos por palavras, porque sua carga emocional necessita ser colocada para fora, para ser resolvida, contribuindo para o crescimento pessoal.

Assis (2013) afirma que existe, portanto, uma integração forte entre o ensino de Arte, a aprendizagem e o ETC, pois este último foi forjado pelas experiências de professores dessa disciplina, sem ficar preso a ela e sim a expandindo para um nível de compreensão de toda a aprendizagem.

Os professores de Arte perceberam, por exemplo, que os materiais utilizados na produção artística possibilitaram descobrir qual desses materiais poderiam evocar diferentes sensações. Por

exemplo, material fluido provavelmente evoca emoção, enquanto o sólido evoca estrutura interna durante o ato de criação, ou seja, são susceptíveis de evocar respostas cognitivas.

As oficinas de Arteterapia se propõem a dar oportunidade de redescobrir e exercitar quase todas as definições que a palavra possui, estimulando uma vida plena e prazerosa, levando assim em consideração o momento histórico, em constante mudança e exigência, sendo a tarefa de educar, uma das mais difíceis.

A importância das oficinas pode ser observada a partir do trabalho de Bernardo (1999) quando a mesma afirma que ao ser procurada a solucionar questão de indisciplina na escola percebia que

“essas crianças eram expulsas, não só da sala de aula, mas também da escola... e na maioria das vezes poderiam ser integradas dentro do processo educacional enquanto elemento de reflexão e reorganização, instigando a busca de novas concepções e procedimentos” (Bernardo, 1999, p.225).

Nesse sentido, os responsáveis pela escola poderiam aproveitar a situação apresentada pelos alunos para repensar a atuação da instituição, pois, com base na Pedagogia Simbólica Junguiana, haveria uma transformação, o que inclui a destruição de certos referenciais consolidados e o questionamento da atuação dos envolvidos no conflito. Bernardo (1999) defende ainda que “podem-se oferecer condições à criança de expressar e elaborar suas experiências, tornando-se sujeito e apropriando-se do processo de construção de sua subjetividade” (Bernardo, 1999; p.234).

O trabalho em oficinas realizadas no contexto institucional, para Bernardo (2006),

“pode promover essa abertura ao novo e contribuir para a saúde coletiva, na medida em que possibilita o diálogo fecundo entre o eu, o outro e o meio ambiente, mediado pela utilização de recursos expressivos, favorecendo o resgate da cidadania, de se sentir fazendo parte do todo e atuando nele” (Bernardo, 2006, p. 18).

Ao realizarmos, pois, as Oficinas de Arteterapia, recuperamos os diferentes estágios do desenvolvimento humano observados por Piaget, coincidindo com a construção do conhecimento, numa totalidade com a prática que estimula a capacidade pessoal ligada ao seu entorno.

Por sua vez, Bernardo (2006) afirma

“que exercer o potencial criativo equivale simbolicamente a participar da Cosmogonia. O ato criativo rompe a inércia do movimento contínuo: abre caminho para novos significados, possibilitando novos percursos e instigando novos procedimentos. Em suas oficinas, diferente de uma simples atividade ou de uma aula, não consistia num mero fazer ou fazer junto alguma coisa, mas em fazendo reconhecer a si e o outro no processo de construção do real, possibilitando a troca fecunda e a convivência enriquecedora e mutuamente fertilizadora entre as diferenças” (Bernardo, 2006, p.23).

METODOLOGIA

A pesquisa para a escrita da dissertação, da qual é referência para esse artigo foi realizada com alunos do último ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, com faixa etária entre 14 e 18 anos, de ambos os sexos, durante o ano de 2010. O fio condutor foi a teoria de Jung (1974), que apresenta a dificuldade em fazer ciência sem levar em consideração a subjetividade do pesquisador.

Segundo Assis (2013), no Brasil, duas artistas plásticas e arteterapeutas utilizaram uma metodologia com dados concretos, capazes de serem aferidos através dos números, Allessandrini (2004) e Valladares (2008). A primeira trabalhou se espelhando em Inhelder e Caprona (1996) que se preocupava em observar o comportamento do sujeito revelando a dinâmica de sua conduta, tendo como fim último a cultura de projetos, ou seja, “antecipar possibilidades a partir do necessário, dentro de uma dinâmica ampla e focada” (Allessandrini, 2004; p. 35).

Após a execução dos trabalhos, foi realizada a pesquisa descritiva com a abordagem metodológica qualitativa de estudo de caso, fundamentada na análise do comportamento dos estudantes, auxiliada pela observação de 99% dos professores que preencheram também uma tabela de comportamento dos alunos antes e depois da realização das oficinas.

OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo principal analisar os efeitos da Arteterapia na aprendizagem dos estudantes do 9º ano de uma escola pública municipal, que o faz comparando o comportamento e o desempenho deles, através dos conceitos dos professores, antes e depois das oficinas de criatividade, anotando as informações sócio-demográficas, além de apresentar o funcionamento delas dentro de um método científico.

Tabelas foram usadas para marcar o comportamento de cada aluno em cada oficina, com o objetivo de perceber e analisar também a produção pictórica, que levou às transformações observadas, ou seja, os efeitos daquelas oficinas na aprendizagem.

A coleta de dados foi realizada a partir da observação das oficinas realizadas ao longo do segundo semestre de 2010, de julho a dezembro, numa escola, em Campina Grande, PB.

Em seguida, foi utilizada uma pesquisa descritiva com abordagem metodológica qualitativa de estudo de caso baseada em Duarte (2008).

Quadros, gráficos e tabelas utilizadas para obtenção das informações dos alunos:

Relação Intrapessoal da pessoa com ela mesma:

Outro instrumento utilizado na pesquisa, com base em Valladares (2008) foram

- Treze fichas, uma para cada aluno apresentando seu comportamento antes e depois das oficinas criativas das diferentes disciplinas (Português, História, Matemática, Ciências, Geografia, Inglês e Filosofia) para a avaliação do comportamento dos alunos pelos professores.

Classifique o aluno fazendo um círculo nos números que estão em cada lado da coluna, da escala abaixo julgando como foi seu comportamento antes e depois das oficinas de Arteterapia.

Todos os dados foram anotados num diário de campo, após cada encontro, e transportados para as tabelas individuais dos alunos ao longo do 2º semestre de 2010. A observação a cada encontro possibilitou à pesquisadora a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado ao comportamento dos alunos, suas produções expressivas e escritas.

Para retratar a temática em questão, o aluno esteve munido de materiais apropriados e de boa qualidade, utilizando o tempo de forma livre, sem receber qualquer interferência para executar as atividades em seu próprio ritmo. O arteterapeuta considerou todo o processo da construção da imagem e, especialmente, a avaliação do comportamento do aluno em relação ao profissional e ao material, além de proceder a uma análise minuciosa do produto final.

Nesse sentido, o registro escrito e fotográfico das imagens, com prévia autorização dos alunos e da instituição, facilitou a análise posterior, realizadas a partir de um Roteiro de Avaliação: Aspectos de Análise Qualitativa da Representação Plástica em Arteterapia, segundo Valladares (2005), onde incluía os comentários subjetivos do arteterapeuta, quanto ao que mais chama a atenção e o que é central no desenho; o que foi confeccionado de forma peculiar ou anormal; presença de obstáculos dentro da imagem; a subjetividade: que sentimentos o desenho transmite, a visão geral da imagem sob a visão do arteterapeuta, com a perspectiva de vida da criança; comparação do mundo real da pessoa com o que foi representado; tipo de efeito da imagem e a coerência do trabalho; resistência. Quanto a criatividade, qual o tipo de elaboração, composição, detalhes, conteúdo, diversidade ou variedade de elementos na produção; independência, originalidade, flexibilidade, fluência,

elaboração, avaliação facilidade na elaboração e desenvolvimento do trabalho expressivo; tipo de desenho.

Foi observado a coloração interna e externa da imagem, os tipos e quantidade de cores; predominância de cores; quantidade, inclusão de cores quentes e frias, primárias, secundárias e terciárias. Bem como o tipo, definição e qualidade do traçado; pressão e tipo de linha; presença de rasuras e palavras nos desenhos; tipo de preenchimento da imagem, trabalho; descrição das partes do desenho e de detalhes inadequados, bizarros ou excessivos.

O nível de desenvolvimento era adequado ou inadequado para a idade do aluno; aquém ou acima da idade. Houve omissões ou inclusões de elementos: figura humana: cabeça, olhos, nariz, boca, lábios, orelhas, cabelo, pescoço, rosto, corpo, tórax. Casa: porta, janela, telha ou telhado, parede. Árvore: raízes, galhos, frutos, terra, tronco, copa, flor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve nos trabalhos realizados com os alunos a partir do ‘passeio da linha’, e de outras atividades a promoção de uma atitude integrada e altamente individualizada, pois o aluno pessoalmente se identificava com a experiência com a qual estivera passando, tendo sensações muitas vezes negligenciadas na aprendizagem, pois o movimento sinestésico sensorio parte da conexão entre associações motoras e sensoriais ocorridas no sistema límbico, ou na parte mais antiga do cérebro, quando há algum problema na infância, sendo, entretanto, impossível que se verbalize essas questões, a pessoa já adulta, realizando tal atividade poderá recuperar essa fase pré-verbal, além de promover a percepção corporal, conscientizando-se das tensões pelas quais ela tenha passado.

Para estruturar a experiência do ‘passeio da linha’ e processar o significado dela, era perguntado ‘o que você está fazendo, que ação é esta?’ Principalmente porque na escola dá-se importância ao cognitivo e à linguagem formal, deixando de lado esse componente físico. Os alunos tinham dificuldade em explicar a sensação, apenas diziam que era muito agradável.

Foi percebido também na pesquisa, que os efeitos do nível perceptivo-afetivo, o foco se localiza nos elementos formais da expressão visual, tais como a linha e a forma, que fortalecem e permitem a estruturação do indivíduo, por isso foi usado o desenho cego e de observação, fazendo com que os alunos experimentassem perceber as linhas e formas da figura apresentada. Todos os alunos observados conseguiram participar da experiência, pois ao desenhar a figura muito parecida com o original, colocando suas emoções naquela

atividade, sentiram prazer ao realizar formas harmoniosas e equilibradas, dando uma sensação de paz, reduzindo a ansiedade, gerando segurança e controle das emoções, sendo essa a consequência do uso do componente perceptivo. Enquanto a grande vantagem é ver as coisas com mais clareza, promovendo também a capacidade de verbalizar e pensar tal experiência.

Assim, trabalhar com os dois hemisférios, impedindo que um dos dois atrofie, é uma tarefa adequada para o momento atual, proporcionando uma visão mais holística, menos racional e mais intuitiva.

Então, pode-se afirmar que foi percebida uma mudança significativa no comportamento dos alunos, desde os que frequentaram a maioria das oficinas até aqueles que estiveram presentes em menor quantidade de encontros. As produções expressivas mostraram que o mundo real deles é difícil e muitas vezes pesado, porém as oficinas ofereceram algum apaziguamento e fortalecimento da autoestima, estimulando possibilidades e saídas para enfrentar tais obstáculos.

É importante que se diga que a maior parte das arteterapeutas, bem como a articulista, são pessoas com formação em Artes Plásticas. Conclui-se assim a estreita ligação entre Arte, Arteterapia e Aprendizagem. Portanto espera-se que tanto este artigo, como a dissertação que o originou acrescente positivamente as respostas propostas na 23ª CONFAEB.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALLESSANRINI, C. D. *Oficina Criativa e Psicopedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- ALLESSANDRINI, C. D. *Análise Microg da Oficina Criativa*. São Paulo: Casa Psicólogo, 2004.
- ASSIS, A. M. M. *Os efeitos da Arteterapia na aprendizagem em alunos concluintes do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada a Universidade Lusófona de Educação, PT, para o título de mestre, 2013.
- BARBOSA, A. M. Palestra de abertura do VII Congresso I. de Arte Terapia. Madrid, Setembro de 2003 a convite do Seminário Internacional de Mestrados em Arte Terapia em Madrid. Autor: Ana Mae Barbosa. Disponível em: <http://www.revista.art.br> Acesso em: 15 de setembro de 2010.
- BERNARDO, P. P. Arteterapia: a arte a serviço da vida e da cura de todas as nossas relações in: ARCURI, I. (org) *Arteterapia – um novo campo do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2006.
- BERNARDO, P. P. Do Caldeirão de Sementes à Harpa Encantada. p. 215-232 in: Vieira, M. C. T., Vicentin, M. C. G., Fernandes, M. I. A. (org) – *Tecendo a Rede: Trajetórias da Saúde Mental em São Paulo*. SP: Cabral Editora Universitária, 1999.

- BYINGTON, C. B. *A Construção Amorosa do Saber – O fundamento da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare, 2004.
- CIORNAI, S. Arteterapia gestáltica. In: CIORNAI, S. (Org.). *Percursos em Arteterapia: Arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia e supervisão em Arteterapia*. São Paulo: Summus, 2004.
- DUARTE, J. B. Estudo de casos em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, nº 11, 2008. p.113-132. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/575/472>> - Acesso em: fevereiro de 2011.
- EDWARDS, B. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- HINZ, L. *Expressive Therapies Continuum – a framework for using Art in therapy*. New York: Routledge, 2009.
- INHELDER, B.; CAPRONA, D. (1996). Rumo ao construtivismo psicológico: estruturas? Procedimentos? Os dois ‘indissociáveis’. In ALLESSANDRINI, C. D. *Análise Microgenética da Oficina Criativa – Projeto de Modelagem em Argila*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- JUNG, C. G. *A Energia Psíquica.vol III/1*.Petrópolis:Vozes, 2008.
- JUNG, C.G. *A Prática da Psicoterapia*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- JUNG, C.G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- JUNG, C. G. *Tipos Psicológicos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- KAGIN, S. L., & LUSERBRING, V. B. *The expressive therapies continuum. Art Psychotherapy*, 1979.
- PIAGET, J. A epistemologia Genética. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- PIAGET. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1978.
- RIVIÈRE, A. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In COLL; PALACIOS; MARCHESI. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. vol 1. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- SAVIANI, I. Ateliê terapêutico – Encontrarte: viver arte, criar e recriar a vida. p.49 -81. In: C SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto, Edições ASA, 1996.
- VALLADARES, A. C. A. *Arteterapia humanizando espaços de saúde*. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2008.

A CONSTRUÇÃO DE CORPOS HÍBRIDOS: UMA NECESSIDADE FUNDAMENTAL PARA A DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Alysson Amancio de Souza – Universidade Regional do Cariri – URCA

RESUMO

A contemporaneidade exige artistas que exerçam atividades investigativas. Um intérprete consciente não se acomoda na ação de reproduzir movimentos, ele busca ser um pesquisador, criador, conhecedor do seu corpo, de todas as suas potencialidades e fragilidades. Tanto na execução, criação e até mesmo na apreciação de dança é importante a busca de um olhar livre de preconceitos e limitações. A formação híbrida certamente é um dos caminhos mais eficazes para materializar artistas mais autônomos e plurais. A experiência vivenciada no Colégio de Dança do Ceará é um exemplo importante que reafirmou os pensamentos suscitados

Palavras-chave: Dança, contemporaneidade, formação, híbrida

ABSTRACT

The contemporary artists engaged requires investigative activities. An interpreter is not aware accommodates the action moves play, he seeks to be a researcher, creator, knower of the body, all its strengths and weakness. In the both, the creation and even the appreciation of dance is important to search for a look free of prejudices and limitations. The hybrid formation is certainly one of the most effective ways to materialize artists more autonomous and plural. The lived experience at the College of Ceara Dance is an important example reaffirmed the thoughts raised.

Key words: Dance, contemporaneity, formation, hybrid

Cada vez mais o artista contemporâneo se convence de que o processo de criação é antecedido e/ou paralelo ao processo de formação. Fazer dança na atualidade está relacionado com diversas possibilidades, tais como: pesquisar, dançar, coreografar, ensinar, criticar, fazer curadoria, promover encontros, etc. (ROCHA, 2010). Tudo isto

demanda que o profissional da dança na contemporaneidade tenha um olhar consciencioso sobre a sua trajetória formativa e poética.

É crescente no Brasil as pesquisas em/sobre dança de cunho acadêmico que se debruçam sobre formação, especialmente, no âmbito do ensino formal. Acredito que outro foco de extrema importância é a formação não formal, que acontece nos cursos livres, academias, escolas, grupos e companhias nos quais principalmente os bailarinos através de um treinamento sistemático e cotidiano assimilam uma técnica aculturada (FERRACINI, 2003 p128).

Na história da dança os processos formativos tradicionais aconteciam pela padronização de movimentos. A figura do mestre transmitia conteúdos pré-programados e exigia a reprodução fidedigna dos passos. Essas práticas enalteciam uma uniformização e excluía a possibilidade de diálogo crítico, essencial ao processo criativo. O Balé clássico criado no século XVII na corte francesa se constituiu durante muito tempo como a principal técnica que servia de base e ferramenta para que o artista da dança se movesse cenicamente.

A partir do século XX novos horizontes e estéticas demandaram que os bailarinos cada vez mais buscassem uma formação polissêmica, pois a cena contemporânea tem o hibridismo por natureza. “A vida é cultural e na contemporaneidade, no tempo presente, na pós-modernidade/mundo em que vivemos – híbrida” (RODRIGUES, 2011 p 08).

A despeito do balé e outras técnicas de dança moderna propiciarem que os seus praticantes executem resultados cênicos com movimentos encantadores e de virtuosidade surpreendentes, tais técnicas não contemplam suficientemente as exigências solicitadas pela dança contemporânea, como por exemplo: quedas, suspensão, uso da voz, teatralidade, uso de novas mídias e tecnologias, dentre outros. Portanto, o bailarino atual necessita ter uma formação híbrida para dar conta da pluralidade da dança.

A minha formação artística foi híbrida, iniciei no teatro amador, fui aluno do Colégio de Dança do Ceará, fiz o curso superior sequencial de Dança da Faculdade Gama Filho em Fortaleza e cursei Licenciatura em Dança na ‘UniverCidade’ no Rio de Janeiro. Esta base polissêmica me possibilitou integrar uma companhia de dança

carioca, Esther Weitzman Cia. de Dança e ao retornar para a minha terra natal, Juazeiro do Norte, busquei desenvolver a mesma proposta de formação híbrida com os intérpretes-criadores da Alysson Amancio Cia. de Dança¹ e na Associação Dança Cariri². Dois projetos importantes no fomento, produção e difusão da dança contemporânea no sul do estado do Ceará.

O presente texto lança luz para a defesa de que uma formação híbrida na dança possibilita o surgimento de bailarinos mais criativos. Não só reprodutores de passos criados pelos coreógrafos, mas sim, artistas autônomos que também contribuem nos laboratórios de pesquisa e criação coreográfica, ou seja, intérpretes-criadores.

Tal afirmação quando mais aprofundada no decorrer da narrativa responderá algumas problemáticas que se relacionam com o bailarino contemporâneo, tais como: será a formação híbrida mais funcional para o bailarino na atualidade? Qual a diferença entre bailarino e intérprete-criador? Mediante o bombardeio de (in) formações na contemporaneidade, existem corpos cênicos não híbridos? Corpos híbridos são mais propositivos?

O amparo desta afirmação baseia-se na experiência do curso formativo que ocorreu de 1999 a 2002 intitulado ‘Colégio de Dança do Ceará’ e mudou a história da dança cênica neste estado.

No Ceará o ensino da dança cênica principiou em meados dos anos cinquenta a partir de dois nomes, Hugo Bianchi e Regina Passos. Ambos após temporada na cidade do Rio de Janeiro retornaram para Fortaleza e fundaram suas escolas de balé clássico (GADELHA, 2006). Esta técnica/linguagem predominou na formação e produção artística dos profissionais da dança cearense por muitas décadas.

¹ Fundada em 2006, a Alysson Amancio Cia. de Dança, é hoje a principal referência de dança contemporânea no sul do estado do Ceará. Neste grupo é desenvolvido a formação híbrida visto que os intérpretes-criadores que o integram não tinham nenhuma formação em dança anteriormente.

² Associação Dança Cariri é um centro de pesquisa e fomento da dança na região sul do Ceará. Foi oficialmente legalizada em 2008. Desde o início promove ações para o fortalecimento da dança. Realiza um festival nacional, um projeto social com aulas para a comunidade, grupos de estudo, é a sede da Alysson Amancio Cia. de Dança e mantém uma biblioteca especializada. Dentre alguns prêmios e projetos podemos citar: Prêmio Klauss Vianna 2009 e 2010, Prêmio Funarte Festivais de Artes Cênicas 2010, Prêmio Procultura manutenção de espaço cênico, Edital de Incentivo às Artes do Governo do Estado do Ceará 2008, 2009 e 2010.

A primeira iniciativa que propiciou uma diferente possibilidade para a dança cearense para além do império do balé aconteceu entre os anos de 1973 a 1978, quando da apresentação do ‘Ballet Municipal do Rio de Janeiro’ no Teatro José de Alencar em Fortaleza. Nesta mesma ocasião o bailarino Dennis Gray foi convidado a ficar permanentemente na cidade e criar a ‘Escola de Dança Clássica e Moderna do Sesi’, permitindo que, finalmente, a dança deixasse de ser restrita às mulheres “bem-nascidas” da elite cearense e atingisse a classe operária e também ao gênero masculino.

Apesar da curta duração a Escola do Sesi suscitou nomes como Francisco Timbó, Chica Timbó, Flávio Sampaio, Fernando Mendes, dentre outros que alcançaram êxito na carreira artística em dança e estimulou a criação do primeiro grupo de dança moderna cearense o ‘Vidança’ dirigido pela professora e coreógrafa Anália Timbó.

Houve outros grupos que nas décadas de oitenta e noventa intuitivamente buscaram fomentar estéticas modernas e contemporâneas para a dança cearense, tais como: Grupo de Dança Dora Andrade, Grupo Vivência, Grupo Pano de Boca e Cia. de Dança Janne Ruth. No entanto, foi apenas em 1997, por ocasião da I Bienal de Dança do Ceará³ criada por Davi Linhares, apaixonado pela dança e irmão do Secretário de Cultura do Estado do Ceará na época, neste evento foi promovido além dos espetáculos e oficinas práticas, um ‘Fórum de Discussão’ com os representantes da dança cearense, no qual o professor Flávio Sampaio defendeu que em vez da criação da Companhia de Balé Municipal do Estado do Ceará fosse instituído um curso de formação híbrida que privilegiasse a dança na contemporaneidade.

O Instituto Dragão do Mar em Fortaleza/CE promoveu entre 1998 a 2002 diversos cursos para profissionais nas Artes por meio da criação do Colégio de Direção Teatral e Colégio de AudioVisual. Após um ano do Fórum na Bienal e forte mobilização da categoria da dança cearense com o Governo do Estado do Ceará, em 1999 ocorreu a seleção para a primeira turma do ‘Colégio de Dança do Ceará’. Um curso de formação para bailarinos, professores e coreógrafos. Na audição, foram selecionados alunos de diversas academias de balé da cidade, garantido que pela

³ A Bienal Internacional de Dança do Ceará, se tornou um dos três eventos mais importantes da dança brasileira ao lado do FID em Belo Horizonte/MG e Panorama no Rio de Janeiro/RJ. Sendo uma referência no que se trata a consolidação da dança no Brasil e no exterior.

primeira vez no estado um coletivo se reunisse para estudar, pesquisar e produzir dança contemporânea, o professor Flávio Sampaio foi o primeiro diretor.

O Colégio de Dança do Ceará tinha uma formação híbrida. Aconteciam dois módulos teóricos e dois módulos práticos por mês, nos quais, era oferecida uma multiplicidade de teorias e técnicas.

Os artistas da dança cearense que até então estudavam e ensinavam na prática apenas a técnica do balé tiveram com o Colégio de Dança do Ceará acesso a plurais ferramentas do movimento. Contato e improvisação, Teatro Físico, Artes Marciais, Técnica de Graham, Horton, Limon, Dança Contemporânea, Dança Afro, Danças populares, etc..E na teoria estudaram Anatomia, Cinesiologia, História da Dança, Crítica de Dança, Laban, dentre outros.

Todos estes módulos eram ministrados por profissionais renomados da dança nacional, a maioria oriunda do eixo sul-sudeste. Paulo Caldas, Dudude Hermann, Ana Vitória, Penha de Souza, Lume, Eliana Caminada, Roberto Pereira, Tica Lemos, Valéria Cano Bravi.

Tais mestres não trouxeram apenas uma dessemelhante técnica de dança, mas também uma nova organização de pensamento para a dança. Portanto, este processo formativo polissêmico engendrou um novo pensamento para a dança local. Os professores e bailarinos cearenses que estavam acostumados a um processo de ensino e aprendizados uniformes e sistemáticos tinham que lidar com a tarefa de “desembaraçar-se dos modelos sensório-motores interiorizados”⁴ (GIL, 2001 p73). Visto que a versatilidade e o pensamento propositivo são características inerentes da dança na contemporaneidade.

[...] durante muito tempo, ser alguém na dança em Fortaleza, possível de enquadrar-se nos domínios da opinião, de possuir uma identidade, uma marca, era pertencer a uma determinada academia, a um determinado grupo, era não se misturar, não ter contato com a diferença. [...] Ao propor para os alunos o

⁴ Termo utilizado pelo José Gil quando o bailarino estar aberto a experimentação, desfazendo-se dos entraves cristalizados no seu corpo.

encontro com a diferença a partir de outros corpos, o Colégio os fez mergulhar no caos. No caos, não há alternativa: somos tocados pela força do que vemos. A partir daí, notamos como o perfil que construímos de nós mesmos é perpassado por uma densidade ilusória e efêmera. (GADELHA, 2006 p 314)

Este processo formativo híbrido, o intercâmbio dos estudantes, o contato com uma pluralidade de professores, metodologias, técnicas e linguagens provocaram uma “nova” dança cearense.

Os alunos que se formaram professores do ‘Colégio de Dança do Ceará’ aperfeiçoaram suas didáticas de ensino e muitos montaram suas próprias escolas e centros de estudos de dança. Tais como: Socorro Quintela, Wilemara Barros, Tatiana Valente, Douglas Motta, Claudia Pires, e Mainara Albuquerque.

Percebe-se que mesmo os professores que trabalham exclusivamente com a técnica do balé, não atuam da mesma forma alienada anterior ao Colégio. Hoje o balé ministrado no Ceará respeita a anatomia e a individualidade dos corpos. Vislumbra que o corpo do brasileiro é diferente do corpo do russo e que isso demanda um olhar mais maleável e que respeite as nossas estruturas físicas.

No que se refere a criação de espetáculos, antes do Colégio de Dança do Ceará, a maioria dos espetáculos de dança eram produzidos pelas academias e escolas de danças locais. Aconteciam, geralmente, no fim do segundo semestre e contentavam-se com pouquíssimas apresentações.

Os alunos que se formaram coreógrafos criaram suas próprias companhias de dança contemporânea: Cia. Dita, dirigida por Fauller, K Cia. de Dança, dirigida por Karin Virginia, Adão Cia. de Dança, dirigida por Márcio Slam, CEM dirigido por Silvia Moura, Cia. Vatá dirigida por Valéria Pinheiro, Cia. Argumento dirigida por Graco Alves.

A Cia Dita, por exemplo, tornou-se um dos grupos referência de dança contemporânea no Brasil, já participou de importantes festivais internacionais e nacionais. Seu espetáculo ‘DEVIR’ que teve o embrião coreografado em 2001 como uma atividade prática do ‘Colégio’ é uma das obras mais dançadas do repertório desta companhia. O último trabalho estreado em 2013 na ‘V Semana D da Dança Cariri’

intitulado 'Corpornô' trata de questões ligadas ao erotismo/pornografia e propõe cenas sexo explícito. A ousadia nas temáticas, nas sonoridades, e todas as hibridizações nas estéticas das montagens atuais da dança cearense era algo impensável antes do Colégio de Dança.

É irrefutável dizer que a experiência formativa do Colégio de Dança do Ceará é um divisor de águas na história da dança do Ceará e que ela possibilitou um vasto campo de pesquisa no que se refere à metodologia de ensino e aprendizagem de dança/arte, produção cultural, processo de criação, contextualização histórica, dentre outros.

No entanto, acredito que entremeio as inúmeras ressignificações provocadas por esta formação híbrida, talvez a mais importante para a dança cênica cearense tenha sido o deslocamento da concepção de bailarino para a de intérprete-criador. Pois, a construção destes novos corpos foram as molas propulsoras de uma nova dança cênica cearense, uma dança pensante, criativa e que busca dialogar com o mundo contemporâneo. Foi intérprete-criador que exigiu posturas mais consistentes dos demais profissionais da dança cearense, especialmente, professores e coreógrafos.

Segundo Graziela Rodrigues, o sujeito intérprete-criador necessita estar imbuído de variadas possibilidades no seu corpo. Este pluralismo lhe possibilitará abastadas ferramentas para a construção cênica, uma vez que o sujeito/processo é mais que o objeto/obra, pois a condição do segundo é, inevitavelmente, reflexo do primeiro. "O bailarino-pesquisador-intérprete é mais importante do que o produto artístico, uma vez que a qualidade estética depende de sua integridade." (RODRIGUES, 1997 p 149).

Os alunos que se formaram como bailarinos no Colégio de Dança do Ceará compreendem que devem ser sujeitos ativos na composição coreográfica, entendem que ser bailarino é muito mais que reproduzir passos, que é preciso pensar, escrever, estudar o movimento e compor. Ideia que equipara-se a difundida pelo mestre Klauss Vianna, um dos pioneiros do movimento por uma dança consciente no Brasil. "A dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo" (VIANNA, 2008, p32).

Acredito que as ilimitadas (in) formações possíveis na contemporaneidade no âmbito do ensino formal, não formal, informal e, sobretudo na internet provocam uma hibridização inerente a todo e qualquer bailarino. O sujeito que faz dança no menor

município do interior do Ceará pode ter acesso a um vídeo de um espetáculo que estreou na noite anterior em Amsterdã ou até mesmo assisti-lo ao vivo. Esta gama de conhecimentos consequentemente engendra artistas da dança mais criativos, ousados e que conseguem estabelecer mais diálogos com outros indivíduos.

A arte contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras de diferentes competências e criam, transcendendo cada uma seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos. São exemplos o happening, a performance, a body art, a arte ambiental, a video art, a arte computacional, as instalações, a arte na web, etc (BARBOSA, 2008 p24).

Uma formação híbrida que dá ao bailarino acesso a múltiplas técnicas de dança, amplia o seu repertório de movimento, quebra padrões e códigos corporais e o torna mais autônomo para os processos criativos. Sendo assim esta é a diferença entre o bailarino e o intérprete-criador, o primeiro se preocupa em executar da melhor forma possível a criação proposta pelo coreógrafo e o segundo é um coautor ou talvez o próprio autor da obra coreográfica que ele irá interpretar.

A construção de corpos híbridos é fundamental para a dança contemporânea. As academias, escolas, grupos, companhias, ONGs, associações e Centros Culturais que fomentam o ensino não formal da dança precisam conscientizar seus estudantes que eles podem ir além da aprendizagem de uma única técnica, que a Arte é uma área de conhecimento sem limites e que indiscutivelmente é a pluralidade nos iguala na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AMANCIO, Alysson. **Memórias da dança: recortes de um movimento**. Fortaleza: Expressão Gráfica e editora, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação**. São Paulo. Editora SENAC São Paulo. Edições SESC SP, 2008.

DUARTE, Adriana Oliveira. **Ensinar e dançar no Ceará**. Fortaleza. Expressão gráfica e Editora, 2008.

GADELHA, Rosa Cristina Primo. **A Dança possível: as ligações do corpo numa cena**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2006.

GIL, José. **Movimento total: corpo e a dança**. Lisboa. Relógio D'água Editores, 2001.

GREINER, Cristine, SANTO, Cristina Espirito, SOBRAL, Sonia. **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: Mapas e contextos** – São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós Dramático**. Tradução: Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. – 1. Ed. São Paulo. Digitexto, 2010.

MENEZES, Júlia Cândida Soares. **O espetáculo da vida: A Dança de Hugo Bianchi \ Julia Cândida** – Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

MIRANDA, Regina. “Dança e Tecnologia”. In. ANTUNES, Arnaldo [et al]. **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: Univercidade Editora, 2000.

RODRIGUES, Fábio. **Arte/Educação na pós-modernidade/mundo**. 1,Ed – Curitiba, PR: CRV, 2011.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. **Bailarino – pesquisador – intérprete: processo de formação**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.

SAMPAIO, Flávio. **Ballet Essencial**. Rio de Janeiro: SPRINT, 2 Edição, 1999.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em Cena**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2006.

TOMAZZONI, Airton *et al.* **Algumas perguntas sobre dança educação**. Joinville. Nova Letra, 2010.

VIANNA, Klauss. **A Dança**/ Klauss Vianna; em colaboração com Marco Antonio de Carvalho – 5. Ed. – São Paulo: Summus, 2008.

Alysson Amancio de Souza

Professor Efetivo do Departamento de Teatro do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau-URCA. Esp em Língua Portuguesa e Arte Educação na URCA. Licenciado em Dança na UniverCidade (RJ). Graduado em Dança na Faculdade Gama Filho. Fundador da

Associação Dança Cariri. Diretor e Curador do Festival Nacional de Dança do Cariri. Diretor da Alysson Amancio Cia Dança. Autor do Livro Memórias da Dança: Recortes de um movimento

<http://lattes.cnpq.br/6479319998442753>

O ARTISTA DOCENTE NA DANÇA: DESAFIOS

Profa. Dra. Ana Carolina Mundim
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: A consolidação do artista docente tem se configurado cada vez mais como uma possibilidade de atuação dentro das Universidades no Brasil. No entanto, a conquista de espaço para a criação, a produção e a circulação artísticas ainda se apresentam como desafios para o docente com este perfil. O presente artigo busca discutir sobre a importância das práticas criativas do artista docente, sua reverberação no ensino e as dificuldades encontradas para a garantia e a manutenção dessas ações artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Dança – Artista docente – Desafios

ABSTRACT: The consolidation of the artist/teacher is increasing as a possibility inside the Brazilian universities. Otherwise, to conquer space for creation, production and presentation of artistic works is a challenge to be surpassed. This article aims to discuss about the relevance of the artist/teacher creative practices, their reverberation in education and the difficulties founded to guarantee and maintain these artistic actions.

KEY-WORDS: Dance – Artist/teacher – Challenges

Um Contexto

O apoio, a difusão e o ensino das Artes no Brasil tem sido temas de discussões recorrentes dos artistas ao longo de nossa história. A frequente ausência de suportes governamentais para o desenvolvimento das Artes em nosso País é um fato que afeta as relações cotidianas dos brasileiros com este campo de conhecimento. Apesar da recente política de editais que começa a ocupar espaço no País, considerada um avanço por uma parte dos artistas, é preciso compreender que a carência por políticas públicas continuadas é uma realidade, de modo geral.

Os patrocínios de empresas privadas ainda são tímidos e quando ocorrem há uma tendência majoritária a apoiar eventos de grande porte que normalmente estão atrelados à indústria de entretenimento. Além disso, ao contrário do que se esperava, esta situação se agravou desde que a Lei Rouanet se instaurou no Brasil, em 1991, visando 100% de isenção fiscal para as empresas que apoiassem iniciativas culturais. A maior parte das empresas parou de investir verbas da área de marketing em trabalhos artísticos e reduziram seus apoios à área cultural concentrando todo o seu incentivo no uso da verba pública. Isso também acarretou em uma transferência de responsabilidades do Estado para as instâncias privadas. Ainda, uma grande parte das empresas, ao invés de apoiar trabalhos artísticos em desenvolvimento e andamento, criou suas próprias instâncias culturais para autofinanciar atividades de seu

interesse com verba pública e provocando, inúmeras vezes, desvios de verbas.

Na área de ensino, as Artes também se constituem como área incipiente nos ensinamentos básico, fundamental e médio, sendo muitas vezes compreendida como prática de suporte às áreas de conhecimento tidas como relevantes (o uso da Arte para compreensão da Matemática, para representação da História, para estudo da Língua Portuguesa, etc) ou para produção de atividades festivas (enfeites e organização de quadrilha da festa junina, elaboração de presentes para o Dia das Mães, etc). Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos ensinamentos fundamental e médio organizados nos anos de 1997 e 1998 prevejam o ensino das Artes como disciplina (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro) não são todas as escolas que introduziram estas áreas dentro do currículo. Quando o fazem geralmente a carga horária é bem reduzida se comparada a outras disciplinas, o que já produz um efeito hierárquico na formação dos estudantes. Muitas vezes também há exigência que os professores de Artes sejam polivalentes e, ao desprezar as especificidades de cada área a qualidade de ensino é reduzida, pois, mesmo para se pensar e praticar entrecruzamentos e/ou propostas híbridas, é necessário que se tenha domínio de procedimentos específicos de cada uma das distintas áreas. Também se faz importante que os estudantes tenham acesso a diferentes modos de expressão artística para reconhecer possibilidades variadas de apreciação e atuação.

Este contexto brasileiro, que a grosso modo restringe o universo das Artes ao entretenimento, não o reconhecendo, na maior parte das vezes, como campo de conhecimento, gera uma falta de hábitos da população local em perceber e identificar as Artes como espaço de profissionalização, como espaço intelectual e perceptivo e como lugar íntimo de fruição. Isso, dentre outras questões sócio-políticas, produz uma ausência significativa de público para espetáculos, exposições, performances, concertos, que não estejam atrelados a grandes eventos e/ou à indústria cultural ou que não se enquadrem em padrões estéticos “palatáveis” ao grande público, padrões estes formados, com alguma frequência, por programas televisivos globais (telenovelas, telejornais, programas de humor, programas de auditório, etc).

Sendo assim, este quadro revela uma profunda falta de incentivos para aqueles que optam pelas Artes como campo profissional no Brasil. Manter-se unicamente enquanto artista, sem exercer a docência, é uma estrutura pouco recorrente em nosso País. Desse modo, para aqueles que decidem trabalhar unicamente com as Artes a busca pela docência pode ocorrer em parte por opção, em parte por falta de opção. Os espaços de maior absorção dos docentes são instâncias informais de ensino (academias de Dança, Ongs, Casas de Cultura, Oficinas Culturais, etc) ou escolas privadas de ensino formal (normalmente para atender a um público

infantil).

A Dança no Brasil foi introduzida como campo de conhecimento na Universidade com o seu primeiro curso de Graduação instaurado na Universidade Federal da Bahia, em 1956. Hoje são 49 cursos de Dança (bacharelado, licenciatura e lato sensu), segundo dados do e-mec, instaurados em 32 instituições, entre públicas e privadas. Esta realidade ao mesmo tempo que cria mais um espaço de absorção de profissionais da Dança, gera novos contingentes de profissionais formados na área. Além disso, se faz advento que modifica o pensamento acerca dos processos artísticos e amplifica conceitos, ações e atuações na área da Dança. Inúmeras questões são suscitadas a partir de então, tais como: Como se produz Arte dentro do espaço universitário embebido do mesmo contexto supracitado? Como disseminar a Arte, ali criada, para fora do espaço físico da Universidade? Em um País no qual a formação em Dança se dá majoritariamente de modo informal, em que o estudo universitário pode contribuir para a profissionalização e a introdução destes profissionais no mercado de trabalho? Como se dão a produção e a circulação dos trabalhos artísticos dos artistas docentes e dos discentes?

Para este artigo me debruçarei em apenas uma dessas questões que se orienta nas discussões acerca dos artistas docentes e seus desafios, mais especificamente de artistas docentes, que atuam em cursos de Graduação em Dança no Brasil.

O artista docente

Por muitos anos em minha adolescência ouvi a célebre frase: “quem sabe dança, quem não sabe, dá aula.” É sintomática a frase que revela um imaginário coletivo de que para ser professor da área corporal não é preciso dominar os conteúdos da área em que se atua. Agregado a isso, me chama a atenção o determinismo que impõe ao professor a “condenação” a não dançar, ainda que esta não seja a sua opção.

Passados mais de vinte anos revivi sensação semelhante desde que ingressei na Universidade como docente. Na publicação **Anexo: cadernos de pesquisa e criação**, volume II, eu trago a seguinte reflexão:

Não foram poucas as vezes que ouvi a frase: “Na academia se pensa a dança. Fora da academia se faz dança.” Mas, se a dança é o pensamento do corpo, como já anuncia o título de um livro de nossa grande pesquisadora Helena Katz, como conceber a dança em que não se pensa ou o pensamento de dança que não se faz movimento? Pensamos e fazemos dança, dentro e fora da

academia. Produzimos pesquisa e arte dentro e fora da academia. A universidade pública, talvez, ainda seja um espaço que proporcione um tempo de investigação e reflexão maiores, pelos investimentos, também públicos, que são destinados aos estudos ali produzidos. No entanto, lanço duas perguntas: há como produzir arte de outro modo que não pela experiência? A reflexão sobre arte não se dá a partir da prática? (MUNDIM, 2013, p.1)

Nunca me esquecerei da primeira apresentação que fiz na cidade de Uberlândia, logo após meu ingresso como docente na Universidade Federal que está situada nesta cidade. A apresentação foi realizada em um espaço público e alguns artistas locais foram assisti-la. Lembro-me de que ao final da apresentação um deles se dirigiu até mim e disse: “Nossa! Você dança! Se move! Que interessante!” Sua fala não tinha um tom crítico, mas um tom de surpresa. O seu estado de surpresa revelava para mim como ainda se faz presente um conceito pré-estabelecido sobre aqueles que estão inseridos na área de Artes na Universidade e sobre aqueles que produzem Arte, colocados em duas categorias distintas que não se mesclam. Depreendo da fala de meu colega que, para ele, o fato de eu estar exercendo uma função como professora universitária parecia desconsiderar todo meu histórico como artista bailarina até o momento em que ele me viu dançar.

Entender os Cursos de Graduação em Dança como possibilidade de reflexão sobre a Dança e seus docentes como produtores de conhecimento na área, não significa excluí-los do fazer artístico, das práticas corporais e da criação e circulação de espetáculos. Especialmente porque toda e qualquer reflexão só existe a partir da Dança e do corpo em movimento e em função de seu desenvolvimento. Mas, como isso se dá, na prática? Como a produção artística docente reverbera no ensino de Graduação e de Pós Graduação?

A perspectiva de um salário fixo mensal e de um emprego estável é muito atraente. Segundo Isabel Marques e Fabio Brazil:

Infelizmente, não são raros os artistas que, desamparados financeiramente, buscam o caminho do ensino – nas escolas, nas academias de arte, nas ONGs, nos programas pós-escola. Ou seja, ensinar arte “na escola” tornou-se muitas vezes uma garantia financeira para o artista, um salário e assistência mensalmente garantidos. (MARQUES & BRAZIL, 2012, p. 60)

A relação com o ensino na Universidade não se difere dessa situação. É notório que os salários de professores universitários no Brasil precisam se revistos por estarem muito aquém

do valor que deveriam receber em função das responsabilidades e atividades que estes tem que assumir e exercer. Porém, na área de Artes em nosso País ainda parece um privilégio poder atuar em uma frente de trabalho que além do ensino pressupõe a pesquisa e a extensão, com financiamento mensal garantido para estes fins. No entanto, é possível perceber como muitos artistas não tem a dimensão do que seja essa empreitada e do impacto que essa escolha gera na continuidade de suas produções artísticas.

A criação, a produção e a circulação artísticas podem estar vinculadas às instâncias de pesquisa e extensão. No entanto, dentre as atribuições de um professor universitário também se constituem as atividades de ensino de Graduação e de Pós Graduação (normalmente com uma carga horária elevada em função da quantidade reduzida de professores em uma grande parte dos cursos de Artes brasileiros) e administrativas (assumir cargos administrativos, participações em reuniões, participações em comissões, emissão de pareceres, etc). Participação em congressos, em mesas de debates, realização de palestras, publicação de artigos, entre outras ações, também fazem parte de uma produção intelectual que se espera de um professor universitário, principalmente, se este estiver vinculado a um programa de Pós Graduação. O montante de tarefas atribuídas a um professor universitário, portanto, é de uma ordem tão diversa e com um nível de exigência e responsabilidade tão exacerbado, especialmente àqueles cujo contrato pressupõe dedicação exclusiva, que por vezes me leva a uma pequena brincadeira ao transformar o significado da sigla DE (dedicação exclusiva) para DE (decididamente ou definitivamente escravo). É claro que as brincadeiras também podem ser reveladoras.

Neste sentido, há duas dimensões de atuação do professor universitário que pretendo destacar aqui. A primeira diz respeito aos artistas que buscam uma vaga de professor na Universidade unicamente como suporte financeiro para o desenvolvimento de seus trabalhos artísticos. A segunda dimensão que destaco é a do artista docente que busca um equilíbrio no exercício das funções que lhe são atribuídas contratualmente, mas buscando manter sua produção artística.

Na primeira dimensão os artistas atraídos pela perspectiva da estabilidade financeira se fixam na Universidade com enfoque unicamente na possibilidade extensionista, deixando uma lacuna na execução das outras tarefas que lhe são atribuídas. Se por um lado as ações de extensão deste professor podem produzir uma dinâmica de divulgação das atividades do curso ao qual está vinculado, por outro lado, como elas se atrelam de fato a este curso, uma vez que, nestes casos, não há reverberação direta destas ações em conexões com a pesquisa e o ensino? Ainda, qual o conceito extensionista de um trabalho que não dialoga com o ensino, a pesquisa

e o Projeto Político Pedagógico do Curso? Ações extensionistas estão atreladas somente à produção e circulação de espetáculos, no caso das Artes?

É claro que não se faz possível generalizar situações e que casos dessa natureza normalmente são alvo de discussões muito polêmicas, no entanto, é preciso reconhecer que contratualmente o professor em dedicação exclusiva está intrínseco a um sistema complexo de atuação que está para além do trabalho extensionista. Faz-se necessário considerar que o eixo primordial da atuação do professor na Universidade é o ensino e que, portanto, qualquer atividade que se realize nos âmbitos da pesquisa e da extensão deveriam estar voltados à conexão com as reverberações que estas ações causam no ensino e na formação dos estudantes. Também não se pode perder de vista que esses processos de atuação se dão em cadeia: se todos os professores tem o mesmo sistema contratual e devem exercer as mesmas funções e uma parte deles atende apenas a uma das funções que lhe são atribuídas, logo, isso gerará uma sobrecarga a um conjunto de professores que terá que suprir esta lacuna para que o sistema não entre em colapso de modo não intencional¹. Este conjunto de professores que suprem a lacuna, em sua maioria também artistas com suas produções, reduzem ou estancam seus processos de montagem e circulação de espetáculos para fazer frente às demandas que sustentam o curso, especialmente o ensino e as questões administrativas.

Para aqueles artistas docentes que visam equalizar sua atuação dentro da tríade ensino-pesquisa-extensão e questões administrativas, a situação se torna mais complexa. As atividades de ordem administrativa majoritariamente são as responsáveis pela grande absorção de tempo dos docentes e o grande foco de insatisfações. Um número expressivo dos artistas docentes nos cursos superiores de Dança, formados em Artes ou áreas afins, não dominam e/ou não desejam dominar questões de cunho burocrático e legalista e são obrigados a atuar em cargos administrativos que exigem participação em infindáveis reuniões, em comissões, formulação e compreensão de regimentos e leis, elaboração de pareceres, entre outras atividades. Embora estas práticas gerem um importante espaço de atuação das Artes nas decisões políticas tomadas na Universidade e tragam ao corpo docente propriedade para discutir suas ações acadêmicas, as demandas se dão de modo muito constante e em grande proporção.

As atividades de ensino também exigem um importante investimento para sua preparação, com leituras, elaboração das aulas, correção de trabalhos, pesquisa de materiais para criação artística, avaliações. Somado a isso, a área de pesquisa pressupõe constância,

¹ Uso o termo “não intencional” pois os sistemas são redes coletivas compostas pelos indivíduos que o compõem. Em alguns casos buscar ações que possam colapsar o sistema para desestruturá-lo e modificá-lo minimamente pode ser uma iniciativa coletiva proposital, visando propostas pedagógicas mais efetivas.

insistência, resistência e estudos minuciosos do corpo, da Dança e/ou de processos técnico-criativos. Dar manutenção e fôlego a um grupo de pesquisa com seus desejos latentes, estudar autores, perseguir um foco de estudos destrinchando-o de modo teórico-prático, escrever artigos e orientar projetos de pesquisa são ações que demandam concentração e tempo dilatado. Quando as ações de ensino podem estar vinculadas à pesquisa do professor, em meu ponto de vista, há um otimização do trabalho e um refinamento na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que a associação entre ensino e pesquisa propicia o aprofundamento de questões conceituais, práticas e teóricas. No entanto, é sabido que como professores nem sempre ministramos as disciplinas que estejam necessariamente vinculadas ao nosso foco de pesquisa.

Sendo assim, qual é o espaço e o tempo de trabalho que o artista docente consegue dispor para sua manutenção corpórea e as suas práticas artísticas (produção e circulação)? É possível associarmos a produção artística às práticas de pesquisa e extensão individuais e/ou coletivas?

Os modos de condução desses processos são variados e as experiências múltiplas. É notório, porém, que este é um espaço que precisa ser galgado como veículo fundamental de ação em meio às outras funções que são determinadas aos professores universitários. Em meu caso, em 2010 iniciei o grupo de pesquisa *Dramaturgia do Corpo-Espaço e Territorialidade*, vinculado ao Curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia, composto por estudantes, técnicos e professores. O grupo tem caráter interdisciplinar e mantém encontros semanais teórico-práticos. O processo de pesquisa desenvolvido junto ao grupo já reverberou em produções artísticas variadas que vão desde trabalhos coletivos, como a criação e a circulação do espetáculo coletivo de Dança *Sobre pontos, retas e planos*, até criações artísticas individuais como a exposição de fotografias *Ventanas*, a publicação do livro *Corpos em Quatro Atos* e o processo criativo em andamento do espetáculo solo *Cows – qualquer semelhança é mera coincidência*. Obviamente os encontros com o grupo de pesquisa não são suficientes para manutenção da pesquisa e da produção. Outras fissuras de espaço e tempo precisam ocorrer para dar vazão aos processos criativos e à manutenção do trabalho corporal. No entanto, em minha vivência, o espaço coletivo é o que parece dar o norte e compor a minha trajetória individual, em um processo de troca frequente.

Não podemos confundir pesquisa com produção artística, tampouco restringirmos a extensão à produção artística. No entanto, é imprescindível notarmos como a produção artística tem se estabelecido com alguma constância em consequência da pesquisa e que essas duas práticas atreladas ao ensino reverberam diretamente nos modos de pensar e produzir

Dança do artista docente. Da mesma forma, geram um impacto imenso na formação dos estudantes universitários.

No ano de 2012, como coordenadora do Curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia, elaborei um questionário para 24 estudantes do Curso de Bacharelado em Dança com as seguintes perguntas:

- 1) O que você entende pela expressão “artista docente”?;
- 2) Você considera importante que seu professor universitário tenha uma produção artística? () Sim () Não Porque?;
- 3) Você já assistiu algum espetáculo de, pelo menos, um de seus professores universitários? () Sim () Não Porque?;
- 4) Responda as questões 4 e 5 se você respondeu sim para a questão 3. Senão, pule para a questão 6. 4 – Caso tenha assistido, qual espetáculo assistiu? Onde?
- 5) Você considerou importante para sua formação ter assistido ao espetáculo de seu professor? Isso colaborou para você compreender melhor o trabalho que ele desenvolve em sala de aula e as reverberações artísticas que o trabalho pode gerar?
- 6) Você entende que o fato de seu professor manter uma produção artística contribui ou não para a sua formação? Porque?
- 7) No caso do professor ter que participar de um congresso ou realizar uma apresentação em seu horário de aula, como você entende a reposição de aula? Como algo negativo ou positivo? Porque?
- 8) Você entende que o fato de o professor participar de congressos e circular com seus trabalhos artísticos reflete de modo negativo ou positivo na formação de vocês? Explique.

Em torno de 95% dos questionários tiveram respostas muito semelhantes. Em geral os estudantes já haviam assistido trabalhos de um ou mais professores presencialmente, pela internet ou de ambas as formas. Apontavam que era importante ter a referência de seu próprio professor dançando para conhecer melhor o trabalho que ele desenvolvia, dimensionar possibilidades cênicas e compreender melhor as questões estéticas e técnico-criativas apresentadas por ele em sala de aula. Alguns também identificavam que o fato de ver um professor dançar os incentivava ao seu próprio fazer artístico. De um modo geral os estudantes consideravam importante que seus professores mantivessem a circulação de seus trabalhos artísticos, desde que isso não prejudicasse sua atuação no ensino. Na maioria das respostas havia uma abertura para reposição de aulas, na medida do possível, e desde que

realizadas de modo ponderado, visando facilitar a circulação da produção artística dos artistas docentes. Havia nas respostas uma compreensão por parte dos estudantes de que o fato do professor participar de congressos e circular com seus trabalhos artísticos traz significativas contribuições para seus processos formativos, uma vez que estes espaços oxigenam suas práticas e seus pensamentos reverberando positivamente em sala de aula.

As respostas dos estudantes me trouxeram a dimensão da reverberação que causam no ensino as ações de pesquisa e extensão a ele vinculadas e as conexões estabelecidas com a produção artística docente. Ou seja, quando essas dimensões ocorrem de modo integrado, além de propiciar ao artista docente suporte para criação, produção e circulação de seu trabalho artístico, ainda há um impacto relevante nas ações formativas dos estudantes. Esta relação faz com que os estudantes vivenciem de modo íntimo processos de trabalhos artísticos profissionais em todo seu percurso de criação e produção e vivenciem práticas da Dança por meio da convivência com o fazer artístico em si. Assim, podem experimentar dentro e fora de sala de aula as propostas técnico-criativas e estéticas de seus professores, observando coerências, contradições, percursos, motivações.

Para Isabel e Fabio Brazil (MARQUES & BRAZIL, 2012) é relevante que o artista docente se assuma enquanto produtor de Arte para criar canais mais frutíferos de diálogo com os estudantes. Eles dizem (MARQUES & BRAZIL, 2012, p. 54): “[...] é importantíssimo que o professor assuma também, sem susto e sem medo, sua função de artista, de produtor, de pesquisador e de apreciador/leitor de arte. Esta é uma das grandes riquezas a serem vividas e discutidas com os estudantes.” E completam:

Precisamos, ao contrário do que tem sido feito, valorizar os professores que não se afastaram do mundo da arte, valorizar os profissionais que têm esse “talento híbrido”: artístico e pedagógico. É justamente dessa interface que podem nascer os mais significativos trabalhos no ensino da Arte. No entanto, esses profissionais muitas vezes não encontram espaços de trabalho: não são artistas convencionais nem professores tradicionais, acabam na maioria das vezes, rechaçados tanto no mundo da arte quanto no mundo da escola, ou acabam vivendo em um e frustrando-se em outro. (MARQUES & BRAZIL, 2012, p. 55)

É importante reconhecer que o espaço para atuação dos artistas docentes dentro e fora da Universidade está em construção e terá que ser conquistado gradativamente pelos agentes dessa produção. Nos Cursos Superiores de Dança há uma expressiva quantidade de artistas docentes criando, produzindo e circulando com seus trabalhos. Podemos citar, dentre eles:

Valéria Vicente (UFPB), Guilherme Schulze (UFPB), Paulo Caldas (UFC), Gladis Tripadalli (FAP), Marila Vellozo (FAP), Rosemeri Rocha (FAP), Patrícia Leal (UFRN), Gilsamara Moura (UFBA), Lígia Tourinho (UFRJ), Marina Elias (UFRJ), Kleber Damaso (UFG), Renata Lima (UFG).

Conclusões

A opção pela docência na Universidade como solução de problemas para a manutenção artística profissional pode ser um equívoco. Isso, por outro lado, não significa que os artistas docentes não tenham continuada produção e circulação de trabalhos artísticos. O fato de se ter estabilidade financeira salarial e suporte de espaço físico para pesquisa, para produção de espetáculos e para ensaios são sem dúvida fatores que colaboram imensamente com a possibilidade de manutenção dos espaços de produção artística. No entanto, para ter este espaço garantido, além de acumular algumas das premissas de um artista autônomo (pois o artista docente também precisa lidar com o envio de projetos para editais, a captação de recursos para montagem, a produção de circulação de espetáculos, etc) ainda se fazem necessários os cumprimentos das tarefas de ordem do ensino e da administração.

São perceptíveis, portanto, os inúmeros desafios a serem enfrentados pelos profissionais que optam pela configuração do artista docente nas suas práticas de atuação. Por outro lado, as iniciativas que se afirmam nesse sentido tem demonstrado que as práticas artísticas são redimensionadas quando entram em diálogo com a produção de conhecimento no âmbito acadêmico, na mesma proporção em que provocam contribuições substanciais para as áreas de ensino, pesquisa e extensão. Cabe a nós, artistas docentes, continuarmos espiralando nossas ações rumo a um processo de expansão dessas práticas.

Referências bibliográficas

MARQUES, Isabel & BRAZIL, Fabio. **Arte em questão**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MUNDIM, Ana Carolina. **Anexo: cadernos de criação e pesquisa**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. II, 2013. Anual. ISSN: 22379673

Referência eletrônica

<http://emec.mec.gov.br/>

Ana Carolina Mundim

Bailarina e coreógrafa. Bacharel e Licenciada em Dança pela UNICAMP, Mestre em Artes pela UNICAMP e Doutora pela UNICAMP e pela UAB (Universitat Autònoma de Barcelona). Professora efetiva e atual coordenadora do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia.

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?

f_cod=A449699F777B4C243DEB19EDDCF3B7C6

JOGOS BASEADOS NA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O DESENHO DE ALUNOS ADOLESCENTES

Ana Lídia Paixão e Silva
PPGAV- UFPE/UFPB

RESUMO

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado, intitulada “As Inteligências Múltiplas e Mudanças no Desenho de Adolescentes da Escola Estadual de Paulista (PE)”. A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) desenvolvida por Howard Gardner é abordada neste trabalho como base teórica e prática, através da aplicação de jogos que visam estimular as principais inteligências envolvidas nas artes visuais sugeridos por Celso Antunes, renomado professor brasileiro no estudo da TIM. O foco de estudo é o desenho produzido por dois alunos da referida escola, e reflexões a cerca de sua condição etária e social.

Palavras chaves: Desenho. Inteligências Múltiplas. Arte educação.

ABSTRACT

This work is part of the dissertation, entitled "The Multiple Intelligences and Changes in Adolescents Drawing School State Paulista (PE)." The Theory of Multiple Intelligences (TIM) developed by Howard Gardner, is addressed in this work as a theoretical and practical basis, through the application of games that aim to stimulate the main intelligences involved in the visual arts suggested by Celso Antunes, renowned Brazilian professor in the study of TIM. The focus of study is the design produced by two students of the said school, and reflections about their age and social condition.

Key words: Drawing. Multiple Intelligences. Art Education.

Meu interesse por este tema surgiu da observação de habilidades dos alunos que não são valorizadas na e pela escola, além da dificuldade dos mesmos em corresponder à expectativas escolares que ignoram tais habilidades.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, doravante denominada TIM, se tornou conhecida no Brasil na década de 90, com a publicação do livro “Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas”. Desenvolvida na Universidade de Educação de Harvard, pelo professor e pesquisador Howard Gardner, reforçou a ideia dos professores que os alunos têm diferentes formas de aprender, assim como dispõem de diferentes habilidades, que podem auxiliar no aprendizado, como uma rota alternativa para aprender na escola.

Assim, de acordo com Gardner (1994) há oito tipos diferentes de inteligência, conforme o gráfico abaixo:



Figura 1 – Simulação gráfica das inteligências múltiplas
 Fonte: <http://www.idadecerta.com.br/blog/?tag=inteligencias-multiplas>

Percebi nesta contradição a possibilidade de estimular e valorizar as mesmas para o ensino artístico, mais especificamente o desenho, de forma que os alunos obtenham sucesso neste campo.

A Teoria das Inteligências Múltiplas e o ensino de desenho

Pesquisas revelam que as três inteligências mais mobilizadas na expressão gráfica são as inteligências espacial, a cinestésico corporal e a inteligência pessoal, subdivididas em inteligência interpessoal e intrapessoal (CORRÊA, 2007). Optamos neste trabalho por trabalhar mais especificamente as inteligências espacial e a cinestésico corporal, por duas razões: de acordo com Antunes (2006) todo e qualquer jogo pedagógico estimula as duas inteligências pessoais; incluir as inteligências pessoais extrapolaria os limites temporais de uma dissertação de mestrado, pois a mesma envolve dimensões complexas e diferenciadas. A inteligência pessoal é a habilidade de se relacionar consigo mesmo e com outras pessoas de forma harmônica. Assim, me deterei na definição da inteligência espacial e da inteligência cinestésico corporal e no seu desempenho neste trabalho.

Inteligência espacial

A inteligência espacial manifesta-se na habilidade de trabalhar com objetos, ou imagens de objetos, tanto em duas quanto em três dimensões. Pessoas com inteligência espacial desenvolvida transformam, combinam e recombinaem objetos e imagens, recriando aspectos da experiência visual. Segundo Antunes (2006b) é também a capacidade de reconhecer rapidamente a posição que seu corpo ocupa (distância, ângulo de visão, altura) em relação a outras pessoas, lugares e objetos.

Mais especificamente nas Artes Visuais, a habilidade espacial vai estabelecer as relações entre o mundo dos objetos no espaço, permitindo a percepção das múltiplas possibilidades de transformação destes objetos. Pessoas com esta habilidade têm capacidade de propor variadas representações do mundo, apropriando-se de transformações e deslocamentos que este mundo lhe sugere, ampliando-os, através da manipulação de variados materiais e técnicas artísticas, recriando graficamente aspectos da informação visual (CORRÊA, 2007).

Inteligência cinestésico–corporal

Esta inteligência se caracteriza pela capacidade de solucionar problemas e de criar produtos com o envolvimento de todo o corpo, ou de parte dele, controlando e utilizando-o em atividades motoras complexas e na manipulação criativa e diferenciada de objetos (ANTUNES, 2006b). O autor salienta que esta inteligência é denominada por Gardner de cinestésica - corporal, e não somente de corporal, incluindo na mesma a percepção de movimentos finos do corpo, como os obtidos pelo tato, olfato e audição. O estímulo a estes sentidos tem correlação com movimentos musculares extremamente sutis, comandados pelo cérebro.

Usar partes do corpo, especialmente as mãos, para manipular, organizar, fabricar e transformar objetos tanto diretamente com nosso corpo quanto através de instrumentos/ferramentas é uma das características desta inteligência. No estudo da expressão gráfica, interessa-nos desenvolver a habilidade de trabalhar com objetos físicos com precisão, como o lápis.

De acordo com Gardner (1994) a coordenação motora fina característica desta inteligência se desenvolve por imitação. O autor afirma que a imitação é o componente central do pensamento cinestésico, então o ensino e a aprendizagem imitativos podem ser a maneira

mais adequada de transmitir habilidade neste domínio. Experiências passadas de manipulação de determinados objetos, como o lápis, caneta, pincel, que são adquiridas comumente na infância, baseiam-se em memórias musculares adquiridas nesta época. Assim, experiências de volume e densidade estão simbolizadas numa linguagem cinestésica ligadas ao corpo, sem necessidade de nenhuma outra intervenção simbólica.

O presente trabalho traz o relato da aplicação e o resultado desta do jogo expressões faciais, um entre os cinco jogos pesquisados (jogo travessia do rio; jogo das expressões faciais; jogo dos caranguejos; jogo pega varetas e jogo polícia científica). Estes jogos foram trabalhados com um grupo de adolescentes da Escola Estadual de Paulista. Este jogo foi escolhido por ter apresentado surpreendentes resultados por parte dos alunos participantes da pesquisa.

Jogo expressões faciais e desenhando/ contando uma história

Neste encontro reunimos em um só jogo (ao qual demos o nome de “jogo das expressões faciais”) três jogos: “*empatia e estímulo visuoespacial*”, “*quem pensa, pensa o que*” e “*fotografias... sentimentos*”, sugeridos pelo professor Celso Antunes (Antunes, 2009 a, p. 28 - 33). Praticado em duplas, são indicados pelo autor para estimular a inteligência espacial, exercitando a criatividade ao inventar personagens, histórias e pensamentos para estes e a capacidade de decodificar expressões. A construção da habilidade de dedução das expressões faciais é outra indicação para estes jogos. O autor salienta que o mais importante é que todas as ideias sejam expressas e compreendidas, através da justificativa de cada escolha. Ideias mais criativas e originais são bem vindas, mas não devem ter mais importância do que a expressão do pensamento e o respeito a esta expressão pelo grupo.

Mostramos aos alunos fotografias e desenhos recortadas de revistas e jornais e coladas em retângulos de papel-cartão, mostrando imagens de pessoas expressando diversas emoções. Uma lista bem variada de emoções e sentimentos além de vários balões (daqueles usados em histórias em quadrinhos, que expressam o que os personagens pensam ou falam) foram distribuídas aos alunos.

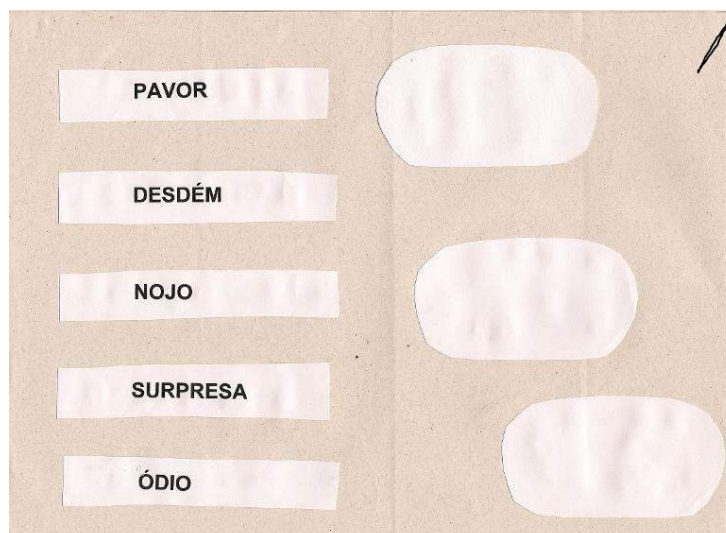
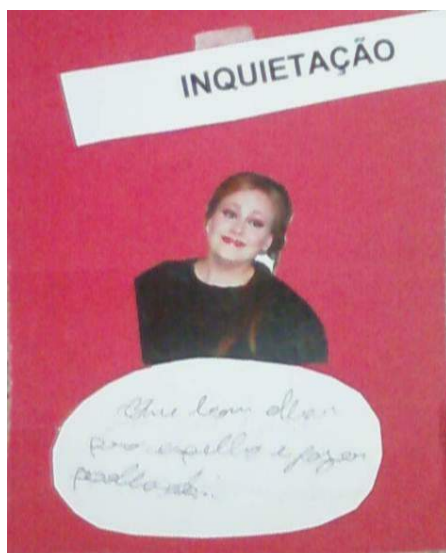


Figura 2 - Material produzido para a pesquisa - jogo das expressões faciais (2012)

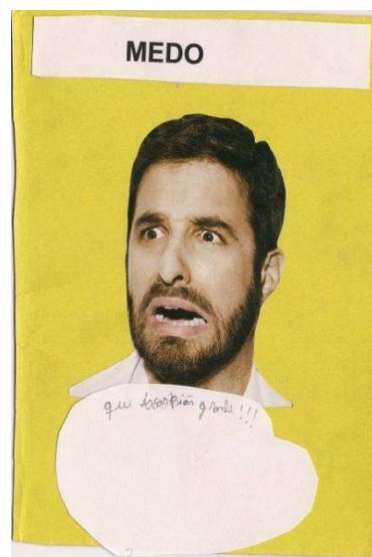
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Inicialmente, expliquei a eles o que eram aquelas imagens, e pedi que cada um deles escolhesse cinco delas. Depois, coloquei sobre a mesa as tiras com as palavras, e cada aluno deveria selecionar as emoções que eles achavam que correspondiam às imagens escolhidas, e colar na imagem. Logo em seguida, cada um explicou porque escolheu aquela emoção ou sentimento. Fizemos perguntas de forma a fazê-los perceber que o ‘desenho’ da boca, dos olhos, das sobrancelhas, da testa, compunham expressões. Por exemplo: em todas as gravuras onde se escolheu a emoção ‘medo’ (pânico, terror, ansiedade etc) observamos a boca aberta e repuxada para trás; os olhos abertos e os cantos internos erguidos; sobrancelhas elevadas e franzidas; rugas no meio da testa. A partir daí os alunos conseguiram eles mesmos determinar como o desenho dos elementos que compõem o rosto determinava aquela expressão.

Começamos a usar os balões. Expliquei que eles deveriam escrever frases que aqueles personagens mostrados na imagem, diante daquela emoção, fariam ou pensariam. Naturalmente, cada aluno acabou compondo uma história para justificar porque o personagem estava se sentindo de tal maneira, pensando ou falando tal coisa.



“Que bom olhar para o espelho e fazer palhaçada”



“Que escorpião grande!!!”



“Que bom estou fazendo uma nova amizade”

Figuras 3, 4 e 5 - Material produzido para a pesquisa, com intervenção dos alunos participantes do jogo das expressões faciais (2012)

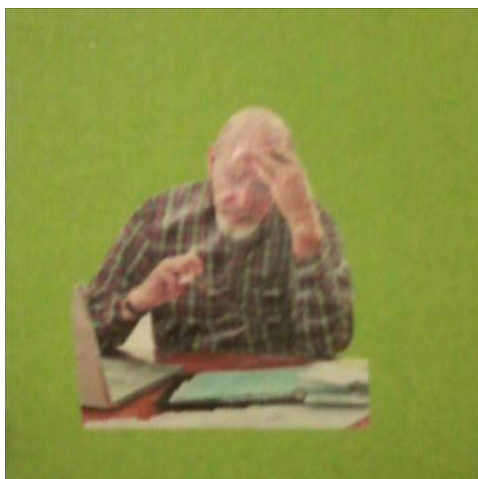
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Neste encontro, do grupo de 13 alunos compareceram sete alunos. Organizei duas duplas e um trio. Desta vez distribuí a cada dupla e ao trio vários cartões, mas eles deveriam escolher somente 5 (cinco) cartões para criar uma história com base nas imagens destes cartões, que poderia ser escrita e/ou contada através de desenhos. Eles desejaram trocar as imagens por outras que estavam comigo, sugeri que eles trocassem somente entre si, o que estimulou a interação entre eles.



Figura 6 - Alunos do 8º ano C participando de ação da pesquisa, com o jogo expressões faciais (2012)
Fonte: Arquivo pessoa da autora

Nesta atividade, uma das duplas escolheu as seguintes imagens:





Figuras 7 a 11 - Material produzido para a pesquisa jogo das expressões faciais (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Esta dupla produziu o seguinte desenho, acompanhado de um texto:



Figura 12 - Desenho produzido por alunos participantes da pesquisa (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

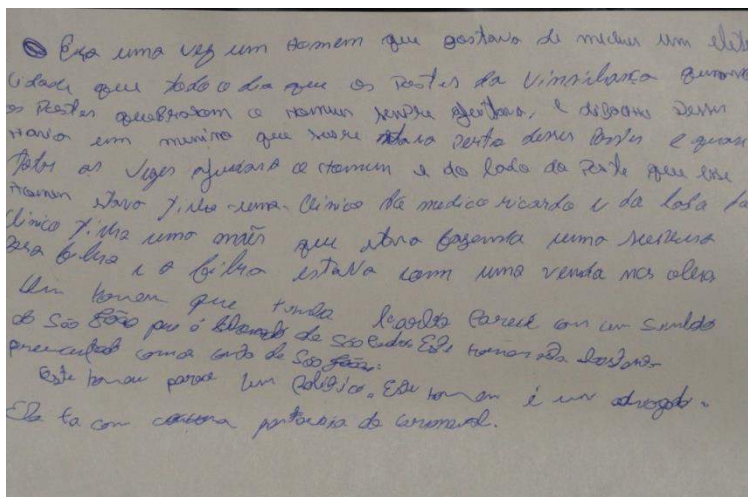


Figura 13 - Texto produzido por alunos participantes da pesquisa (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

“Era uma vez um homem que gostava de mexer em eletricidade... que todos os dias que os postes da vizinhança (...) quando os postes quebravam o homem sempre ajustava... e um dia desses havia um menino que sempre estava perto desses postes e quase todas às vezes ajudava o homem (...) e do lado do poste que este homem estava tinha uma clínica do médico Ricardo e do lado da clínica tinha uma mãe que estava fazendo uma surpresa para a filha (...) e a filha estava com uma venda nos olhos.

Um homem que tinha barba parece um contador de São João,(...) que é contador de São Pedro. Este homem está muito preocupado com as contas de São João¹. Este homem parece um político. Este homem é um advogado. Ela tá com uma fantasia de carnaval”.

De acordo com a classificação proposta por Duarte (1998) o desenho de narrativa é aquele... “nos quais figuras isoladas apresentam a configuração de uma cena com personagens em ação.” (Duarte, 1998, p. 287). Ainda de acordo com a autora, os desenhos de narrativa contêm significações sócio- culturais percebidas pelos produtores dos mesmos.

As imagens foram retiradas de revistas como “Veja” e “Caras”, conhecidas dos alunos. Como produtos midiáticos de comunicação estas reproduzem os valores da sociedade, e isto não passa despercebido pelos alunos. Acreditamos que a leitura feita destas imagens estavam, portanto, impregnadas destes valores. As ocupações de advogado, contador, médico, político são mencionadas no texto, em contraponto com a profissão de “...um homem que gostava de mexer em eletricidade.” Porque não é mencionado o nome desta profissão, eletricitista? As

¹ A camisa xadrez usada pelo homem remete às estampas de tecidos usadas no Nordeste brasileiro durante as festas juninas. Tem, portanto, um elemento cultural.

profissões que são exercidas em lugares específicos, uma clínica, e com muita responsabilidade como o contador de “São Pedro” são as quatro primeiras, enquanto que a de eletricista é exercida de forma improvisada e aleatória, tendo como ajudante um menino. A grande maioria dos pais ou provedores das famílias destes alunos não tem formação profissional, e muito menos curso superior. E muitas vezes, os filhos já trabalham, ajudando os pais.

Não parece haver um vínculo entre o serviço que o eletricista presta e o pagamento pelo mesmo, como acontece com as outras profissões. Além disso, a figura escolhida como sendo o eletricista é um homem com os cabelos eriçados, com uma expressão de riso e de espanto, diferente da expressão grave dos outros dois profissionais. Um deles, inclusive, reúne as profissões de político, advogado e contador.

No texto, é possível perceber que os alunos compreendem e reproduzem a estrutura social, ao classificar as profissões de maior e de menor prestígio social, de acordo com a análise que fizemos. A mulher com uma fantasia e a mulher com uma venda nos olhos são elementos deslocados da história.

Entretanto, a história escrita não apresenta elementos básicos de uma narrativa, como início, meio e fim. A ausência destes elementos pode indicar que estes alunos não têm em seu ambiente cotidiano meios de adquirir competências de forma a produzir um texto neste formato. Estes elementos podem ser adquiridos pelo aluno inicialmente em seu ambiente cotidiano, e reforçado na escola, através da aquisição de regras de construção de texto, com o consequente domínio da norma padrão culta (SOARES, 2005). É imprescindível que eles adquiram estas competências, pois elas são valorizadas socialmente. É a escola que pode suprir esta lacuna na formação destes alunos.

A T.I.M. se propõe a fazer isso usando as competências que eles já possuem como um “atalho” para estimular outras que os alunos ainda não desenvolveram. Então, no caso deste jogo, qual a competência que o aluno já possui, ou do que ele já gosta e conhece, como defende Lanier (2001), que foi utilizada como um atalho? Em seu cotidiano, eles convivem com uma infinidade de imagens móveis e imóveis, as quais são atribuídos sentidos, mesmo quando elas são deslocadas do seu contexto de origem. Estes sentidos atribuídos à imagem são construídos social, econômica e culturalmente. Carregam consigo valores, oferecem estilos de vida, e o adolescente é extremamente sensível a isto.

Utilizamos então a imagem, de forma a estimulá-los a pensar sobre o que veem, procurando por mudanças na expressão gráfica dos alunos, no caso específico desta pesquisa, o desenho.

Soares (1995) defende que as relações entre linguagem e classe social não podem ser desconsideradas no ensino de qualquer disciplina na escola. É através da linguagem falada e escrita que as disciplinas são ensinadas, e avaliadas. A aquisição do capital cultural pelo aluno depende do seu domínio da língua materna, em que as relações entre linguagem e classe social se apresentam com mais intensidade.

Seguindo este argumento, o processo de construção do capital cultural dos alunos relacionado à arte também dependeria da eliminação da distância que separa a cultura considerada legítima da cultura do aluno.

Do ponto de vista da avaliação gráfica, o desenho não apresenta linha de base. A economia das linhas do desenho revela a rapidez e urgência com que foi feito. As figuras humanas são esquematizadas, e não há diferenciação entre elas. Não há profundidade ou perspectiva, todas estão no mesmo plano. Dentro da clínica, provavelmente está o médico, mas talvez a superação do estágio da transparência não tenha permitido que esta figura humana fosse mostrada dentro da casa. Há elementos estereotipados, como a casa e as figuras humanas, entretanto a temática não o é. Não são crianças sorridentes de mãos dadas, ao lado da sua casa. A necessidade de expressão suprimiu a busca pela representação realista, o que não impossibilita o seu entendimento: há uma figura humana que sobe em uma escada, encostada a um poste. O desenho estereotipado da casa é transformado em uma clínica, com a ajuda da palavra. De acordo com Duarte (1998), este é um desenho de narrativa, e o mesmo contém significações sócio-culturais percebidas pelos seus produtores.

Ainda de acordo com a classificação proposta pela autora, os desenhos de narrativa são organizados de acordo com sua significação para quem desenha, no caso do estudo desta autora, pré-adolescentes, em dez tipos. Este desenho foi identificado com um destes tipos: “o cotidiano na cidade: o trabalho, as ruas”.

Neste desenho, a necessidade de emitir a sua forma de compreensão das regras sociais, e dos valores que percebe da cultura e da sociedade em que vive, suplanta a auto-crítica do adolescente, e ele se expressa através deste desenho, que foge do figurativismo realista que ele persegue, independente da qualidade da forma. Desta maneira “...A figura palavra é a mais simples, a mais direta, sintética e precisa, para dizer do aprendizado da vida.” (DUARTE, p. 295, 1998).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Inteligências múltiplas e seus jogos. Inteligência Espacial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

ANTUNES, Celso. Inteligências múltiplas e seus jogos. Inteligência Cinestésico- Corporal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

BERTOL, Carolina Esmeradoto; SOUZA, Meriti de. Transgressões e Adolescência: Individualismo, Autonomia e Representações Identitárias. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n4/v30n4a12.pdf>> Acesso em 20 março 2010.

CORRÊA, Airton Dutra. A formação do professor de Artes Visuais e sua relação com a ótica gardneriana. In: CORRÊA, Airton Dutra; NUNES, Ana Luíza Ruschel (orgs.) O Ensino das Artes Visuais: uma Abordagem Simbólico – Cultural. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Imagens produzidas por pré- adolescentes: um recurso de identificação sócio- cultural. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia; FECHINE, Yvana (orgs.) Semiótica da arte: teorizações, análises e ensino. São Paulo, 1998. p. 279 – 295.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LANIER, Vicent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte– Educação: leitura no subsolo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-55.

SOARES, Magda. Linguagem e escola. Uma perspectiva social. Ed. Ática, São Paulo, 1995.

Ana Lúcia Paixão e Silva

Professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Especialista em Arte/educação pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV- UFPE/UFPB).

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2149503539607006>

O ESPAÇO ESCOLAR COMO AMBIENTE EXPOSITIVO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Andréa Senra Coutinho- CAp João XXIII/UFJF

Resumo:

Esse texto apresenta uma das ações do projeto de extensão Arte em Trânsito que envolve a participação de artistas, com intenções de transformar o espaço escolar em ambiente expositivo da arte contemporânea. Artistas são convidados a criarem intervenções artísticas específicas para o espaço físico da escola, alterando a dinâmica cotidiana, provocando olhares diferenciados e questionamentos sobre a obra de arte e o espaço expositivo. Essa proposta pedagógica visa proporcionar, especialmente ao alunado, um contato visual e confesso com proposições artísticas contemporâneas, contribuir na formação de estudantes como público e minimizar as distâncias entre o “mundo” dos artistas e dos estudantes.

Palavras-chave: Arte contemporânea, artistas, escola, docente

Resumem:

Este trabajo presenta una de las acciones del proyecto de extensión Arte en Tránsito que involucra la participación de artistas, con la intención de transformar el espacio escolar en un ambiente expositivo del arte contemporáneo. Se invita a los artistas para crear intervenciones artísticas específicas para el espacio físico de la escuela, cambiando la dinámica diaria, provocando diferentes miradas y preguntas acerca de la obra de arte y el espacio de exposición. Esta propuesta poética y pedagógica tiene como objetivo proporcionar, sobre todo para el alumnado, una enseñanza a través del contacto visual con propuestas artísticas contemporáneas, contribuir a la educación de los estudiantes como público y reducir la distancia entre el “mundo” de los artistas y de los estudiantes.

Palabras clave: arte contemporáneo, artistas, escuela, profesor

É crescente a atenção, o interesse e o investimento de ambientes culturais em projetos pedagógicos destinados a transformar as exposições e as coleções em objeto de interesse coletivo. A partir da ideia de democratização das culturas, dos conceitos difundidos pelo multiculturalismo, da indiscutível necessidade de desenvolvimento da experiência e da educação estética, as exposições que antes “eram montadas para beneficiar o esteta, o

estudioso, o colecionador, o artesão e um público ilustrado [...]” (Grinspum, 2004) passam a ter toda e qualquer pessoa como alvo de suas ações.

É notável no Brasil, apenas para citar alguns exemplos, o trabalho realizado pelo *MAM* (São Paulo) que propõe cursos, visitas educativas para crianças e suas famílias, para pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, cursos de formação para professores e parcerias dirigidas ao público escolar, com o objetivo de proporcionar um encontro significativo com a arte. A Fundação Bienal de São Paulo, nas últimas edições, tem investido ainda mais, incrementando as monitorias e os cursos de formação para docentes, em encontros presenciais ou disponibilizando materiais didáticos impressos ou *on line*. O mesmo pode ser dito do CCBB/ Rio, Itaú Cultural, entre outros. Segundo Grinspum (2004) “em vista do fenômeno do crescimento vertiginoso dos museus em diversas cidades do mundo e da consequente necessidade que esses têm de atrair mais e mais visitantes [...]” os centros culturais têm visado, além do retorno aos patrocinadores, o desenvolvimento da experiência estética e da educação, com um olhar atento sobre os processos de cidadania.

Portanto, o que se vê, é que cada vez mais são lançados projetos para atender um número crescente e diversificado de visitantes, de todas as faixas etárias, com o intuito de diminuir as distâncias entre público e arte, oportunizando momentos de recepção/fruição mais prazerosos, e não somente intuitivos, mas embasados na compreensão teórica e crítica. Se há um interesse mercadológico por trás dessas ações, isso é inegável, mas as propostas de aproximações revertem a favor do público.

Seguindo este raciocínio e criando uma interface comparativa com o contexto escolar, é preciso problematizar qual tem sido o papel do ensino de arte na formação de estudantes como público e de que maneira as práticas têm se apresentado no sentido de prepará-los para o contato, a apreciação e a recepção de obras de arte. É fato que também tem sido objetivo dos centros culturais motivar e facilitar a parceria com as escolas em seus projetos pedagógicos, oferecendo a logística apropriada para a visita para além do acesso monitorado, entretanto é preciso considerar que muitas escolas não usufruem das oportunidades por fatores econômicos e/ou geográficos, até mesmo por complicadores relacionados ao planejamento escolar.

Considerando esse último contexto, pode-se pensar na escola como possível local de difusão e compartilhamento da produção artística? Quando ainda é evidente a necessidade de formar público apreciador de arte, quais estratégias podem gerar modos de aproximação entre estudantes e a arte? Quando ver, sentir, experimentar, viver a arte ainda não é um hábito,

haverá uma alternativa? De que maneira o ensino de arte nas escolas pode minimizar essa lacuna?

Para que tais dilemas encontrem algumas respostas é necessário revisar as funções do ensino de arte e os modos de ensinar/aprender, no sentido de se preparar cada vez mais e melhor, alunos e alunas para a recepção e crítica da arte, ao mesmo tempo, inquirir os métodos de ensino convencionais. Na atualidade, elaborar projetos pedagógicos focados na recepção e compartilhamento da produção artística é um percurso desejável para o ensino de arte. Ainda mais evidenciada a urgência para a produção contemporânea ainda pouco absorvida devido suas complexidades, paradoxos e instabilidades, o que vem provocando receios e dúvidas em sua aplicação em contextos escolares.

Mas é fato, que não se pode desconsiderar a importância de uma formação docente que dê conta de tal empreendimento, visto que, segundo Loponte (2011, p. 9) “o modo de narrar que emerge da arte contemporânea exige outras expectativas em relação às exposições de arte, outra geração de curadores, outros espaços museológicos e, sem dúvida nenhuma, outra geração de docentes.” Para tanto, é preciso considerar o/a professor/a de arte como mediador/a entre alunado e obras (Martins & Picosque, 2012) assumindo o papel daquele/a que provoca, instiga e apresenta pistas e/ou bases norteadoras que auxiliarão o alunado/público na efetivação de alguns processos de compreensão e assimilação da produção atual, em especial, das poéticas que avançam para além da visualidade contemplativa. Isso leva o/a docente a ampliar sua reflexão acerca das propostas práticas que poderão ser efetivadas dentro do ambiente escolar, mas que exigirão um olhar curioso, atento e sensível para novos espaços que poderão abrigar nichos estéticos e educativos da arte.

Os fundamentos, para que essa estratégia didática funcione, são a intenção de promover a dessacralização do objeto artístico e a diluição de barreiras que fazem das manifestações artísticas meros espetáculos restritos a poucos, bem como um planejamento prévio de um percurso acessível de participação, voluntária ou não, de estudantes/espectadores. Vislumbrando instigar um mergulho pessoal na arte contemporânea, incitando os/as transeuntes a correr os riscos que se corre quando se depara com proposições provocativas, que acionam continuamente a curiosidade, o raciocínio, a sensibilidade diante do inesperado, do incrível, do improvável. Como diz Tourinho (2005, p.113), “aprender arte é necessário e exige persistência, consistência, determinação e competência. Exige integrar o lúdico e o imprevisível contrariando a lógica comum da escolarização.”

Além do mais, a arte contemporânea, como bem se sabe, é formada por narrativas múltiplas em soluções plásticas, audiovisuais, performáticas, de intervenção pública. São

proposições impregnadas de dispositivos problematizadores da própria arte e da própria vida. Podendo servir como gatilho para acionar várias discussões de caráter educativo, podendo promover uma rediscussão sobre o próprio sistema convencional de ensino de arte e gerar reflexões importantes para se pensar outros modos de aprender e ensinar.

Tendo em vista promover uma ação didática que extrapole as tradicionais aulas em sala – expositivas, com dispositivos audiovisuais ou pranchas de imagens -, criando alternativas de aproximações patentes com a arte contemporânea através do contato direto entre estudantes e obras de arte, o projeto Arte em Trânsito: Colóquio e Mostras Culturais vem se destacando no cenário educativo. Realizado desde 2011, nos espaços do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, em Minas Gerais, coordenado por professores de arte da instituição, tem o propósito de fazer transitar a reflexão e a produção no território da arte e da educação, a partir de uma proposta que envolve a produção artística de alunos, de artistas em diálogo com a formação continuada de professores/as de arte da cidade e região. Conta com diversos segmentos da sociedade, sobretudo aqueles decorrentes de experiências artístico-estéticas, docentes e da pesquisa acadêmica que, ao serem integrados, formaram um conjunto de atividades que tem o conhecimento arte como epicentro.

As bases teóricas que alicerçam o projeto estão em torno da perspectiva do professor/pesquisador e na docência artista (Loponte, 2005), pois pretende promover a atualização, o aperfeiçoamento e o enriquecimento constante e sistemático das tendências contemporâneas da educação e da arte. Vislumbra minimizar as distâncias existentes entre o pensamento e a ação, mobilizar a percepção sensível e recepção artística, dando destaque e valor às experiências advindas das práticas escolares, da produção artística contemporânea, em sintonia com a formação continuada.

A ação que esse texto põe em destaque é a que envolve a participação de artistas, tendo como mote a transformação do espaço escolar cotidiano em ambiente expositivo da arte contemporânea, proporcionando ao alunado (crianças e jovens do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio), docentes, gestores, funcionários e familiares, um contato visual e confesso com as proposições artísticas da contemporaneidade.

No âmbito escolar, a ideia do trânsito como um movimento poético e intelectual da arte leva a pensar na obra que "transita" de diferentes maneiras, em diferentes espaços e de como sua mensagem é processada nesse movimento. Nesse sentido, a postura do/a professor/a e o modo como gerencia a relação entre os diversos conhecimentos relacionados a arte é o que faz a diferença para que os estudantes aprendam mais e melhor. A promoção de articulações que dão suporte para que o/a aluno/a construa seus próprios entendimentos sobre arte

(Martins & Picosque, 2012) – admitindo-se que há muitas possibilidades de leitura e/ou compreensão do acontecimento artístico – é uma tendência que não pode mais ser ignorada.

Nessa reflexão, cabe pensar o/a docente como um importante mediador/a, que precisa estar conectado com os acontecimentos e conhecimentos artísticos, de forma que promova reflexões e diálogos com os alunos e alunas, independente de suas faixas etárias. Assim, os estudantes são provocados a se deslocarem do lugar comum onde apenas recebem o conhecimento para, de forma dinâmica, construir o conhecimento na relação entre a prática e a teoria artística.

Nesse trânsito, ainda cabe pensar a relação com os professores de outras disciplinas dentro da escola, quando se dispõem a formar conexões entre os conteúdos, ampliando as possibilidades de leitura/interpretação/recepção que os alunos podem ter sobre arte e suas interligações com as demais áreas de conhecimento. Mas para que isso aconteça, é fundamental que o corpo docente da escola reconheça a arte como área de conhecimento, e não mera atividade decorativa ou secundária, como lembra Ana Amália Barbosa (2008, p.109) “não se faz interdisciplinaridade usando da habilidade de professor de artes”. E que a “nutrição estética” também não é exclusividade, e somente responsabilidade do/a professor/a de arte, podendo ser proporcionada por qualquer área do saber (Martins & Picosque, idem).

Entretanto, como se dá e quais as contribuições dessa ação pedagógica para o ensino de arte? Pensar a escola como um simulacro de um ambiente expositivo de arte contemporânea, logo fomentadora de cultura entre o público frequentador daquele local (alunado e a comunidade escolar) é uma estratégia que tem se desdobrado em resultados positivos. O espaço escolar trajado de ambiente cultural propaga um movimento poético, intelectual, transitório e efêmero da arte, mobilizando as subjetividades, os pontos de vista e de interpretação, os deslocamentos conceituais e do olhar sobre a arte. Nesse sentido, a articulação entre o artístico e o pedagógico dá suporte para que o alunado construa seu próprio entendimento sobre arte, em possibilidades de leitura e compreensão do acontecimento artístico no momento da ação. O aprendizado se faz pela via da experiência vivida, da observação direta e do encantamento. Para Martins & Picosque (2012, p.13)

encontros prazerosos que acolhem com curiosidade e abertura as descobertas e novas inquietações, ou encontros dificultados pela apatia, pela omissão, pelo confronto e oposição gratuitos, pelos preconceitos. É assim que os seres humanos constroem sua própria compreensão de mundo.

Diante do artista, em plena produção poética nas dependências do colégio (ao vivo e a cores), essa vivência proporciona um contato visual e palpável desse público com as intervenções artísticas, sobretudo com o momento da criação e instauração de obras, estimulando a recepção, o hábito e o prazer estético, bem como, minimizando as distâncias recorrentes entre o “mundo” dos artistas e o das crianças/jovens. A participação e a presença de artistas atuantes no circuito da arte, que são convidados a utilizar os espaços da escola como pátios, corredores, escadarias, também repaginam os lugares comuns e cotidianos da escola em nichos que abrigam intervenções artísticas, fazendo circular e reverberar o pensamento criativo de produtores de arte.

A opção pelas produções da arte contemporânea está calcada no entendimento de que formada por narrativas múltiplas, tais intervenções funcionam como dispositivos problematizadores da própria arte e da própria vida. Podendo servir como gatilho para acionar várias discussões de caráter educativo, em especial, dentro dos parâmetros do ensino de arte atual, podendo promover uma rediscussão mais profícua sobre o que é arte, quem é o artista, e gerar reflexões importantes sobre o saber/fazer arte.

Uma proposta pedagógica devotada ao compartilhamento da produção contemporânea é um percurso desejável, se ações como essas se tornam alternativas de aproximações legítimas com a arte contemporânea, se permitem o contato direto com o artista (produtor/a) e a obra de arte, sobretudo se instigam a construção de significados (Martins & Picosque, idem). Ou seja, esse empreendimento sinaliza resultados positivos à aprendizagem porque se faz a partir da curiosidade e pela aproximação física com o artista, em processos de desmistificação de vários clichês recorrentes da própria figura do/a artista e a sua produção contemporânea.

Em sua 1ª edição/2011, o projeto contou com a participação do artista Fabrício Carvalho, professor do Instituto de Artes e Design (UFJF), do bailarino René Loui e da bailarina Jéssica Melatto, ambos graduandos do curso de artes (UFJF). Carvalho elaborou uma instalação no *hall* de estrada da escola, enquanto Loui e Melatto realizaram uma *performance* nos corredores.

Fabrício Carvalho nasceu em Ubari (MG, 1982), vive e trabalha em Juiz de Fora, atuando como professor assistente do Instituto de Artes e Design da UFJF. É doutorando em Educação na UFJF, Mestre em Linguagens Visuais (EBA- UFRJ) e graduado em Artes (UFJF). Participou de inúmeras exposições individuais e coletivas, sendo premiado em algumas delas. O artista vem trabalhando a partir de restos, principalmente de objetos do

mobiliário doméstico: pedaços de cadeiras, armários, mesas, etc, com interesse especial para aqueles feitos de madeira.

Segundo o artista, os restos vêm de uma condição transitória, do não pertencimento a um lugar definido. Geralmente objetos que fizeram parte de um ambiente íntimo, particular, específico e que se encontram abandonados em “qualquer lugar”, fora de seu lugar de pertencimento. O que tem interessado o artista é quando e como estes restos de objetos podem dizer algo sobre o que geralmente nomeamos “espaço”. Os trabalhos ao serem recolocados, acabam por questionar as propriedades dos lugares onde se instalam, através de construções, instalações e intervenções em locais fechados (galerias) ou abertos (ruas e praças).

No trabalho desenvolvido, Carvalho teve como objetivo, inicialmente, lidar com fragmentos de objetos já excluídos do convívio das salas de aulas e corredores: quadros, carteiras e mesas quebradas, guardados em um depósito, que seriam utilizadas para construir uma intervenção no espaço de convívio do colégio. Mas, devido a um imprevisto, estes objetos foram jogados fora pelo serviço de limpeza. Dessa forma, um conjunto de carteiras que estavam abandonadas no subterrâneo de um palco da instituição, foi deslocado para hall de entrada, principal acesso de alunos e professores. O lugar é formado por uma escada e um patamar, fechado com um portão, de onde se tem uma vista da cidade que fica abaixo do colégio. Aquele lugar já era transitório por natureza, porque ali os sujeitos fazem uma primeira passagem da rua para o interior do prédio. Trata-se de um trecho que faz parte do percurso entre o fora e o dentro da escola.

O desafio para o artista foi criar algo com materiais que pertencessem a parte interna do colégio (carteira e giz), mas que fizessem referência ao lado fora (casas e prédios). A instalação foi construída, então, com as cadeiras viradas de pernas para ar, como se tivessem sido amontoadas ali provisoriamente, formando um terreno onde foram construídas pequenas torres, empilhando um giz sobre o outro em alturas diferentes, nas pernas das carteiras. A proposta foi criar com estes elementos uma espécie de paisagem, ou, pelo menos algo que conversasse com os processos geradores da paisagem urbana: construção e destruição.

A construção foi realizada por Carvalho e a desconstrução fez parte da ação de vários alunos e alunas que por ali passaram e, instigados pela instalação e no reconhecimento do material usual no cotidiano das salas de aulas, acabaram por retirar alguns elementos. A curiosidade, a inquietação e vontade de interferir no trabalho geraram no alunado uma participação não programada inicialmente, mas bem recebida pelo artista.

A proposta da *performance* realizada pelos bailarinos René Loui e Jéssica Melatto teve como intenção despertar no alunado transeunte durante os intervalos de recreio, tanto no turno

da manhã como no da tarde, para os aspectos subjetivos nos momentos de interação e recepção do espectador/a diante da obra de arte.

Loui e Melatto nasceram na cidade de Juiz de Fora (MG) e fazem parte do corpo de ballet do grupo Ekilíbrio Cia. de Dança (Associação Amigos do Ekilíbrio – Dança, Cultura e Cidadania). A Ekilíbrio é um centro de pesquisa e produção em arte contemporânea, que desenvolve uma linguagem autêntica e singular. Fundada em 1998, em Juiz de Fora, já levou seus trabalhos em diversos estados do país, participando de vários festivais e encontros de dança, recebendo premiações.

Segundo os bailarinos a performance “Inquietações (entre) espaciais” é um trabalho que vem se descobrindo a cada passo, e é para além de uma construção cênica, uma alternativa para a manifestação da subjetividade. Propõe estabelecer múltiplos diálogos entre os corpos observantes e o espaço em que se encontram, trazendo à cena uma temática poética que transita entre a suavidade e a tensão, potencializando então as diferentes formas de sentir e instigando cada indivíduo de forma singular. Através de um observar constante das relações existentes entre arte e observador, além de uma busca intensa por estabelecer trânsitos que minimizem o distanciar dos espaços existentes entre o espectador e a arte contemporânea. Assim traz à tona uma reflexão poética, pela qual o resultado se faz por múltiplos corpos incorporados pelos bailarinos, sendo reveladores de sentidos e olhares estéticos diferenciados e questionadores, estreitando as relações existentes entre eles.

A performance foi apresentada nos corredores do colégio, mobilizou o alunado a se perceber também como público, implicado nas produções artísticas em exposição, em condições de usufruir sentindo, percebendo, opinando sobre e com a arte. Após a ação performática, notou-se que muitos alunos percorreram e observaram toda a exposição novamente com um olhar, dessa vez, mais aguçado e atento.

Em sua segunda edição (2012)¹, o projeto contou com participação do artista e professor Ricardo Cristóforo (UFJF), com a instalação intitulada “Objetos à deriva” e da artista performática e professora Priscila de Paula (UFJF) na confecção de um painel utilizando a técnica “lambe-lambe”, que se faz basicamente com papel e grude.

Ricardo Cristofaro é artista plástico e professor do Instituto de Artes e Design, da UFJF, desde 1989. Graduado em Educação Artística pela UFJF, mestre em Arte e Tecnologias da Imagem pela UnB e doutor em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com estágio de doutorado na Universidade de Paris-Sorbonne em 2006.

¹ Em 2012, o projeto contou com o apoio da CAPES, estando inserido no programa PAEP (Programa de Apoio a Evento no País), programado para acontecer entre 26 de novembro e 14 de dezembro.

Desenvolve pesquisas em história da arte com ênfase em processos e técnicas escultóricas e pesquisas em arte contemporânea com ênfase em poéticas híbridas.

Cristofaro investiga, em sua produção poética, o processo de inserção da arte contemporânea nos espaços públicos das grandes cidades e as conseqüentes mudanças de percepção provocadas pela inscrição destas obras na paisagem urbana. São propostas artísticas que colocam em evidência o conceito de “arte como lugar” a partir da apreensão e problematização dos estímulos sócio-culturais, morfológico-imagéticos e frutivo-funcionais, segundo informa o artista. Sendo assim, a obra "Objetos à deriva" foi uma instalação composta por linhas e palavras que pontuavam graficamente o espaço arquitetônico do colégio propondo percursos poéticos por processos de reconhecimento de distâncias, lugares e objetos. Sinalizações e marcações geraram um movimento real e virtual pelos ambientes internos e externos do colégio, convidando o público a refletir sobre a mobilidade dos conceitos e significados.

Já a artista Priscila de Paula, no projeto “Somos bichos” realizou uma ação coletiva de interferência em um muro de contenção do colégio, tendo como objetivo o de “brincar” com as questões da alteridade. Foram impressos e recortados em papel branco 10 personagens (humanos, extraterrestres, bicharada) divididos em cabeça, tronco e pernas. Os alunos e alunas, espontaneamente ou convidados a participar no momento da ação, puderam misturar as partes dos personagens construindo um mural divertido e plural do ponto de vista imagético.

Priscila de Paula é doutora em artes visuais pela *Universidad Politécnica de Valencia*, Espanha, atualmente é docente no Instituto de Artes e Design da UFJF. Investiga diferentes proposições artísticas que interferem no espaço urbano, no corpo, na web, na própria linguagem, ou em qualquer espaço que tenha a possibilidade da inscrição artística. Como artista vem produzindo performances e intervenções urbanas, participando de festivais, exposições e projetos que envolvam a inscrição como poética.

Ao ser consultado posteriormente sobre as suas impressões acerca da participação nessa proposta pedagógica, o artista Fabrício Carvalho revelou:

Eu nunca tinha feito um trabalho como artista em uma escola, portanto estava despreparado para isso, o que é muito bom. Coincidiu que eu não estava preparado para exercer uma série de outras coisas que foram aparecendo desde então e que estão muito conectadas: passei atuar mais efetivamente como professor universitário, me tornei aluno de um programa de pós-graduação, sou pai, e ainda me considero um aspirante a cidadão (isto é, o modo como as pessoas se comportam no espaço urbano me incomoda). Desde a realização deste trabalho tenho ficado mais inquieto com certa necessidade, exigência ou

vocação de alguns lugares para propor proibições, impor limites, estabelecer o regular, o cotidiano, o habitual.... E neste trabalho pude perceber materialmente a escola como um destes lugares. Questões já bastante recorrentes, mas sempre as mesmas, como a coisa do espaço e do tempo, das regras, enfim acho que o trabalho trouxe a tona alguma coisa que estava submerso ali. Não posso dizer se, ou o quanto a escola percebeu isto. Também não posso falar do papel dos artistas, por que cada um sabe do seu, mas a minha intenção quando atuo como artista num lugar como este é de tentar mexer com as questões que já estão aí. Isto é, não procuro trazer pra este lugar um objeto espetacular que se apresente como algo extraordinário ou então algo inanimado que fica ali inerte, à margem dos acontecimentos, como "Arte", compondo com os demais objetos o lugar habitual. Acho que a minha questão, no momento, é lidar com o ordinário, tentando destruir sua aparência, trocando as mesmas coisas de lugar, ou mostrando os mesmos objetos de outro modo para que possam nos dizer ou revelar algo sobre este lugar, pelo menos até que alguém re-estabeleça a ordem.

E quanto ao contato com os estudantes enquanto produzia sua intervenção, o artista relatou:

Sem dúvida o que me chamou mais atenção foi a reação, um gesto de destruição. O trabalho foi produzido sem a presença de alunos, acho que era final de semana. Eram "torres" muito frágeis, construídas com gizes empilhados (e colados) sobre pontas de pernas de carteiras escolares viradas, formando uma espécie de paisagem: uma montanha de carteiras com "prédios" de giz. Lembro de termos conversado sobre a questão de colocar ou não uma fita de demarcação para tentar "preservar" o espaço trabalho, prevendo já algum tipo de destruição em função da movimentação das pessoas, já que o trabalho se realizava no hall de entrada. Sei que trocaram os modelos das portas do colégio, mas o acesso anterior era mais complicado, apertado, o que nos levou a colocar a fita no chão, hoje provavelmente não colocaria mais, pois o que eu queria mesmo era um trabalho que gerasse alguma suspensão na experiência daquele espaço, em conflito com os corpos, exigindo um outro comportamento. A fita já gerava uma "proibição", que talvez tenha sido um dos motivos que provocou o gesto de destruição. Ou seja, esperava que o trabalho, na sua mistura de delicadeza, estranhamento e precariedade, tivesse uma presença que afetasse os corpos que passassem ali. Queria provocar uma redução, desacelerar um pouco as coisas, pensando na correria que é a movimentação de entrada e saída de alunos num colégio, mas acho que a coisa toda (as carteiras de pernas pro ar, os gizes empilhados e fita demarcando um limite) levou um grupo de alunos a invadir, porque foi uma invasão já que existia um limite, e destruir as construções de giz. "Educação" pra gente tem uma coisa de imposição limites, ainda mais na escola. Talvez se não tivesse esse limite representado pela fita, o trabalho tivesse "funcionado" melhor. Eu mesmo não vi acontecer a destruição, o que foi relatado por você (Andréa) e pelo Nelson, aliás narraram como um ato de voracidade dos alunos. Tenho pensado muito nessas reações que alguns trabalhos meus tem provocado. Ou melhor, não são trabalhos "meus", tenho interpretado estas destruições como co-autorias, porque o trabalho acontece mesmo nesse desdobramento de um gesto anterior, que apesar de construtivo na maioria das vezes, é antes de tudo uma destruição de uma "plasticidade" estabelecida, uma desorganização de um "ambiente" instituído, uma implicância.

O artista Ricardo Cristofaro deu sua opinião sobre a proposta do projeto e suas intenções artísticas:

Gostei muito da proposta e da abordagem, pois me interessei pela inserção da arte contemporânea nos espaços públicos e as consequentes mudanças que isso gera. São algumas estratégias que tencionam a percepção e o conceito de “arte como lugar”. A percepção da arte na ausência das instituições (museus, galerias de arte, etc).

Priscila de Paula discorre sobre suas intenções ao realizar uma atividade aparentemente lúdica com as crianças, mas alicerçada por questionamentos e críticas sobre a vida urbana na sociedade contemporânea. A artista explica:

“Somos bichos” foi um projeto criado com base na minha experiência e apuro pelas práticas de intervenção urbana e criação coletiva. O fio condutor de “Somos bichos” é a criação coletiva e anônima de imagens e subjetividades, bem como a possibilidade de trabalhar com sistemas de comunicação espontâneos na cidade e nos espaços públicos. Atualmente, a convivência quanto a qualidade da informação que circula na cidade contemporânea é extremamente ambígua, no sentido de que ao mesmo tempo em que vemos uma facilidade e criatividade enormes nas imagens e no material cultural que circula - seja oriundo de sistemas oficiais (publicidade, mobiliário urbano, etc.) ou de fontes espontâneas e até mesmo transgressoras (arte pública, graffiti, *stencil*, *guerrilla* gráfica, etc.) -, o espaço social de trocas e de criação de subjetividades e coletividades ainda continua aprisionado e sufocado pelas modificações que a cidade e a vida urbana vêm sofrendo desde meados do século XX. A exploração do mercado capitalista está cada vez mais interessada no estabelecimento de um espaço urbano onde há uma predominância de carros e espaços de confinamento, o que acaba isolando os sujeitos dentro de si mesmos e em torno de seus objetos. A ação proposta em “Somos bichos” teve como objetivo mostrar às crianças que a criação pode ser coletiva e que, mesmo anônima, é também produtora de identidades.

Dentro de todas as questões apresentadas no presente texto, pode-se concluir que a participação de artistas e o contato direto proporcionado aos estudantes com obras de arte contemporânea compõem um conjunto de estratégias pedagógicas que deslocam a arte e o seu ensino do

[...] lugar marginal e acessório que a arte ocupa nos discursos pedagógicos ou políticos mais sérios, justificada em parte pela sua presença tímida e domesticada em projetos escolares, é um lugar subestimado, pautado pelo desconhecimento da potência que um pensamento contaminado pela arte pode instaurar. (LOPONTE, 2011, p.7)

Pois os encontros e as experiências artístico-estéticas proporcionadas durante a realização de suas ações - que fazem interagir as redes de ensino, a universidade, a comunidade, os docentes, artistas, alunado e público em geral – vêm permitindo a ampliação e o revigoramento das potencialidades, atividades e funções educativas da arte na formação

humana, enquanto reitera o papel dos colégios federais no cumprimento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, reafirma a indispensável presença do ensino de arte nas escolas ao configurar-se como uma proposta pedagógica arrojada, porém viável para gerar aprendizagem a partir do contato entre público infantil e juvenil e a arte contemporânea, tendo professores/as e artistas como mediadores/as de outros modos de ensinar, ver e vivenciar a arte.

São trajetórias que visam garantir a sobrevivência do ensino de arte na dinâmica escolar cotidiana, que ao mesmo tempo em que se desdobra em outros modos de ensinar, permite uma repaginação daquilo que entendemos como ambiente de escolarização, a despeito de suas normatizações, hierarquizações e condicionantes. Ou seja, são experiências pedagógicas que colocam em xeque os estereótipos da tradição pedagógica, de escola e seus aparatos, e os da própria arte tradicional e seus modos de ensinar. Ao mesmo tempo em que proporciona aos estudantes (e comunidade escolar) oportunidades de viver a arte em seu fluxo criativo, o que de outro modo não seria possível.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRINSPUM, Denise. Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos. **Celeiro de Ideias. Arte na Escola**. Fundação Iochpe, São Paulo, v.34, p.6-7, 15 mar 2004.

LOPONTE, Luciana G. **Docência Artista: Arte, Estética de si e Subjetividades Femininas**. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. In: 4º SBECE-Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, Canoas, RS. **Conferência**. Canoas: ULBRA, 2011.

MARTINS, Celeste M.; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: OLIVEIRA, Marilda O.; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

EXPERIMENTANDO A PRODUÇÃO DE QUADRINHOS NA GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Andréa Sobreira de Oliveira
Fábio Tavares da Silva
Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO

As experiências vivenciadas com as Histórias em Quadrinhos - HQs quando compartilhadas e discutidas em sala de aula na disciplina de HQ, tomam outras proporções, onde a partir da mediação se consegue ampliar o que já tivera de conhecimento, construindo novas possibilidades de entendimento e experimentações. Existindo, assim, a superação de preconceitos e o entendimento da complexidade dos quadrinhos, compreendendo quadrinhos como uma linguagem artística autônoma. Trazendo-a para as Artes Visuais no contexto da Pop Art onde começaram a ter uma inserção de seus elementos no âmbito das artes, começando a ser reconhecida como um objeto de estudo, para atualmente ser entendida como uma linguagem artística autônoma.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos, Artes Visuais, Experiência.

ABSTRACT

The experiences with the Comics - HQ when shared and discussed in class in the discipline of HQ, it can take other proportions, expanding the knowledge and building new possibilities for understanding and experimentation with HQ. There is, thus, an overcoming of the prejudices towards HQ and the understanding of its complexity, comprising Comics as an autonomous artistic language. Bringing it to the Visual Arts in the context of Pop Art where comics began to have an insertion of its elements in the context of the arts, beginning to be recognized as an object of study, to actually be understood as an independent artistic language.

Keywords: Comics, Visual Arts, Experience.

1. Introdução

Este artigo tenciona relatar minha experiência e compreensão em torno das Histórias em Quadrinhos, que são aqui, também, denominadas por quadrinhos ou simplesmente HQs. A partir das experiências obtidas antes, durante e posteriormente ao cursar a disciplina de História em Quadrinhos. Levando para a sala de aula a relação que tive com esta linguagem que esteve presente em vários períodos da minha vida. No início estando presente como auxílio para melhorar a leitura, como rascunhos de caneta esferográfica nos cadernos de

escola, e nas atraentes tiras que sempre estavam presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, eu ainda não tinha conhecimento da linguagem, mas já sentia uma irresistível atração em ler tais narrativas.

Ao cursar a disciplina de Histórias em Quadrinhos no curso de Licenciatura em Artes Visuais do centro de Artes Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA foi possível obter uma maior compreensão da linguagem dos quadrinhos, ampliando a visão dessa área e compreendendo as HQs como “a união entre texto, imagem e narrativa visual, formando um conjunto único e uma linguagem sofisticada com possibilidades expressivas ilimitadas” (FRANCO, 2008, p. 25). Portanto, como uma linguagem artística, desconstruindo preconceitos que são colocados em torno dos quadrinhos em quanto objeto de estudo e linguagem autônoma.

2. As Histórias em Quadrinhos em uma História de Vida

Trazer as experiências vividas com os quadrinhos foi uma das provocações realizadas em sala de aula. Fazer essa busca de como se deu o contato inicial e no decorrer dos anos, se tornou algo gratificante, cada um teve uma bagagem que se diferenciava em alguns aspectos, mas que tinham elementos familiares a todos.

O meu contato inicial aconteceu na faixa dos seis anos de idade na cidade de Guarulhos, São Paulo, entre os anos de 1998 e 1999, ao ter proximidade com os quadrinhos de meus irmãos mais velhos. Tenho a recordação de alguns quadrinhos como *Donald e seus sobrinhos*, *Zé Carioca*, e *Tio Patinhas*, existindo ainda contato com outros títulos que se perderam na memória. Este contato inicial se deu durante o meu processo de alfabetização, nesse período existiu primeiramente atração pelas imagens e cores apresentadas nas HQs. Quando tive uma base maior de leitura me direcionei para os balões de fala, o que colaborou para melhorar minha leitura.

Diante da mudança de cidade ao sair de Guarulhos em São Paulo para ir morar em Juazeiro do Norte no interior do Ceará, houve um afastamento dos quadrinhos. Na época da mudança eu tinha sete anos de idade, depois meu contato com HQs ficou restrito as tiras cômicas que se encontravam nos livros didáticos de português, relação que é familiar a muitos estudantes como foi observado nas narrativas dos colegas durante a disciplina de HQ.

Outro elemento que está presente nas histórias em quadrinhos que sempre tive contato foi o desenho, sendo mais frequente do que as leituras, sempre existiam rascunhos e esboços nos cadernos de escola. Experiências práticas com o desenho sempre estiveram presentes e geralmente justaposto ao estranhamento, pela prática que geralmente se protagoniza por meninos, normalmente eu era a única da sala a produzir, sendo muitas vezes notado o machismo da parte deles, pois nunca teria a qualidade suficiente em relação às produções deles, o que me estimulou mais ainda a produzir e tentar superar em habilidade.

Concretizando o ensino médio em 2010, decidi ingressar na faculdade e no mesmo ano optei por cursar Artes Visuais, a escolha se deu por esta ser uma área que correspondia a meu interesse pelo desenho e pintura, possuindo ainda assim uma maior extensão do que a bidimensionalidade, trazendo a história da arte e diversas outras linguagens artísticas das artes visuais.

Na faculdade foi possível conhecer outros colegas apaixonados por quadrinhos, este contato me provocou a recuperar o interesse e envolvimento com esta linguagem, assim voltei a ler quadrinhos com certa frequência, e este envolvimento que se estendia cada vez mais, me levou a praticar o desenho com maior regularidade me proporcionando um progresso substancial no domínio técnico da linguagem do desenho. Cursar as disciplinas Desenho I e II com o professor Petrônio Alencar colaborou muito para o desenvolvimento da minha técnica de desenho, sucedendo as Disciplinas de Pintura I e II que contribuíram para a minha compreensão da técnica de pintura e a utilização de vários materiais até então desconhecidos. Compreendendo que a prática com regularidade tem importância vital para o aperfeiçoamento de técnicas nas artes visuais.

Somando meu aprendizado nas disciplinas de desenho e pintura e meu interesse por quadrinhos, no ano de 2012 participei na produção de uma história em quadrinhos para o concurso organizado pela editora Marca de Fantasia tendo a frente o Professor Henrique Magalhães, concurso organizado em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que consistia em produzir uma HQ com temática homossexual. Na construção da HQ houve a contribuição do Professor Fábio Rodrigues que esteve auxiliando no processo do concurso. O nosso trabalho nessa HQ foi desenvolvido em duas semanas e teve a colaboração de João Eudes Ribeiro, Luiz Fernando e Victor Vladimir, todos sendo estudantes do curso de Artes Visuais. Nosso trabalho foi selecionado e assim tivemos a publicação da HQ *Caixa de Pandora*, onde trata da relação homossexual entre duas meninas adolescentes, sendo colocado como um fato que pode ser

levado de maneira natural, colocando a vivência de uma personagem que carrega as dúvidas e medos que os preconceitos geram diante das relações de pessoas de mesmo sexo, diferentemente da outra personagem que já traz experiências, sabendo que o que realmente seria importante é viver ao lado de quem faz bem sem ter a preocupação com o que a sociedade vai apontar ser correto. A construção do roteiro se deu pela colaboração de Victor Vladimir, onde discutíamos como resolver tratar tal abordagem. Produzi os desenhos de forma mais simplificada, até por relação ao tempo que se tinha para finalizá-la. Ao todo foram publicadas 15 histórias pela Editora Marca de Fantasia trazendo por título *Amores Plurais*, imagem 1.

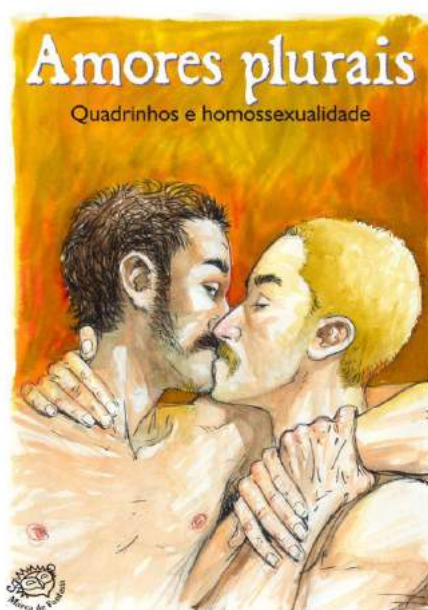


Imagem 1 Amores Plurais, Marca de fantasia, 14x20cm, 2012.

3. Disciplina de História em Quadrinhos do Curso de Artes Visuais

A disciplina de História em Quadrinhos ainda não havia sido ofertada quando ingressei no curso, ela começou a ser ofertada como uma disciplina optativa a partir do semestre 2013.1. Ao saber desta disciplina lembrei-me de minha trajetória e de um interesse particular por quadrinhos, assim percebi que cursar a disciplina poderia ser uma oportunidade de ampliar meu conhecimento em quadrinhos, o que se tornou possível por existir uma mediação com qualidade vinda do professor Fabio Tavares que esteve sempre à disposição, e foi um estimulador durante a disciplina.

Durante a disciplina houve um momento dedicado a seminários onde cada aluno teria um tema a pesquisar e apresentar aos colegas em sala, os seminários que ocorreram foram importantes fontes de informações e também referenciais para nossos trabalhos, houve a discussão do que seria mais interessante como objeto de estudo para cada aluno apresentar, a escolha se deu a partir de nossas trajetórias e do estilo de quadrinhos que mais gostávamos ou gostaríamos de aprender mais.

Dentre os temas propostos optei por apresentar um seminário sobre a história dos *Fumetti*, que segundo Silva (2012) é uma denominação para os quadrinhos na Itália que faz uma alusão aos balões de fala dos personagens, devido os balões de pensamentos lembrarem fumacinhas saindo da boca dos personagens. Muitos títulos italianos são publicados no Brasil, principalmente os produzidos pela editora Bonelli Comics, como Tex, Zagor, Mágico Vento entre outros.

Adotei tal escolha diante do contato que estava tendo atualmente com os quadrinhos desse estilo. Cada escolha realizada pelos alunos da disciplina, por diferentes estilos e gêneros de quadrinhos para os seminários trouxeram informações novas, e importantes fontes de referências para as futuras produções que seriam feitas posteriormente em sala.

As aulas aconteciam sempre com a fala de todos que estavam cursando a disciplina de quadrinhos, de início houve a apresentação da trajetória que cada um teve com os quadrinhos, acontecendo trocas de experiências dentro de sala. Os seminários tiveram por fonte os diferentes estilos de quadrinhos como *Quadrinhos Disney*, *Quadrinhos Brasileiros*, *Fumetti*, *Mangá*, *Comics*, *Graphic Novels*, *Fanzines*, *HQtrônicas*, *Quadrinhos Poéticos Filosóficos* e *Quadrinhos Autobiográficos*. Houve aulas sobre como se estruturam os quadrinhos e sobre os conceitos teóricos do que poderia ser considerado uma história em quadrinhos, existindo ainda aulas práticas onde a organização e produção das HQs aconteceram em sala podendo fazer troca de experiências.

Foi possível, também, ter o contato com profissionais da área trazendo para sala quem já trabalha com a produção de quadrinhos, assim pudemos conversar com o artista Jefter Leite que trouxe para a aula suas experiências como profissional da área de quadrinhos, sendo desenhista do estilo Comics já produziu trabalhos para o exterior, onde está ganhando reconhecimento na área.

A disciplina foi uma rica experiência que nos provocou a perceber qual o lugar das HQs dentro das Artes Visuais incentivando a experimentar a produção de quadrinhos, o que instigou bastante para produzir trabalhos após ter cursado a disciplina de quadrinhos.

4. As Histórias em Quadrinhos nas Artes Visuais

Os estudos em torno das histórias em quadrinhos sendo vista por suas possibilidades artísticas demorou a acontecer, por ter existido preconceito em torno desta linguagem. Segundo Vergueiro (2009), as HQs tiveram sua aceitação pelas elites pensantes dificultadas por diversos fatores, o principal deles foi sua característica de linguagem direcionada para as massas, o que não era bem visto pelas elites pensantes da primeira metade do século XX. No entanto isto começa a mudar na segunda metade do século XX quando seus elementos começam a serem inseridos em produções artísticas da Pop Art, com artistas que produziam suas obras trazendo os personagens que eram encontrados nos quadrinhos como Super Man e Mickey, imagem 2.



Imagem 2 Roy Lichtenstein, *Look Mickey*, 1961, óleo sobre tela, 48 x 69 inches; 121.9 x175.3 cm.

Andy Warhol e Roy Lichtenstein re-significaram os elementos que estavam presentes nas histórias em quadrinhos, e trouxeram para as Artes Visuais contribuindo de forma inicial para uma mudança de olhar para com as HQs, sabendo que tiveram muitos outros artistas visuais que contribuíram para a inserção da linguagem dos quadrinhos nas artes, artistas brasileiros como Claudio Tozzi e Carlos Vergara produziram vários trabalhos trazendo o mesmo estilo, visualmente falando.

4. Experimentando a Produção de Quadrinhos no Curso de Artes Visuais

Na produção das Histórias em Quadrinhos houve a liberdade para cada um tratar de criar seu trabalho da maneira mais conveniente pra si, a partir de tudo o que foi visto em sala,

e das discussões em torno dos quadrinhos, o que poderia ser considerado quadrinho, quais os elementos constituintes da mesma, e quais as desconstruções que ocorreram a partir dos estudos de teóricos.

Na construção dos meus quadrinhos surgiram muitas dúvidas, pois estando muito aberto para se produzir também aparecem mais embates, uma vez que as possibilidades não ficam limitadas, os referenciais se ampliam e a produção pode se estender mais. Optei por uma história curta, contada em poucas páginas. Esta opção se deu pela questão de tempo e por me identificar na produção de trabalhos mais sucintos.

O tema a ser determinado foi uma das primeiras preocupações pelo caráter dos quadrinhos de não estar preso a temas definidos, podendo explorar uma gama de questões. A partir dos seminários tomei alguns referenciais para minhas produções, em especial algumas produções dos irmãos Fábio Moon e Gabriel Bá que fazem quadrinhos que discutem as relações humanas de forma filosófica, colocando sempre uma questão em discussão, fazendo os leitores refletirem, trazendo o formato geralmente de tiras, imagem 3, o que me atraiu bastante.



Imagem 3 QH dos irmãos Fábio Moon e Gabriel Bá

Fonte: <http://www2.uol.com.br/10paezinhos>.

4.1 HQ Antes que Chegue o Ocaso

Uma das propostas da disciplina foi que cada aluno experimentasse a produção de uma história em quadrinhos, e para tal exercício tivemos a liberdade para escolher que história e

como ela deveria se apresentar. O estilo e a técnica eram de livre escolha do aluno. Foi nos dado essa liberdade, pois vimos durante as aulas que é possível fazer quadrinhos com diferentes estilos, técnicas e suportes.

Diante da proposta de pensar em produzir uma HQ optei por fazer uma história que abordasse alguma situação recorrente as pessoas. Se utilizando de metáforas, trouxe o processo de desenvolvimento da borboleta, fazendo o uso da transição que ocorre na metamorfose do inseto. Colocando tal situação sujeita as pessoas, onde ocorrem situações de mudanças, e que são necessárias escolhas, o que vai acarretar no futuro.

Intitulei minha HQ de *Antes que chegue o ocaso*, foi pensada no decorrer das aulas, e sendo melhorada a partir das experiências de sala. Esta primeira HQ que produzida constitui-se por uma página, na qual uso como material para sua produção a aquarela, trazendo a cor também como parte da narrativa, onde alguns dos requadros¹ aparecem com uma cor distinta, na qual tal espaço de tempo é diferente dos que não estão com tal cor. Elemento que fora estudado na disciplina onde foi discutido o uso dos requadros e seus significados.

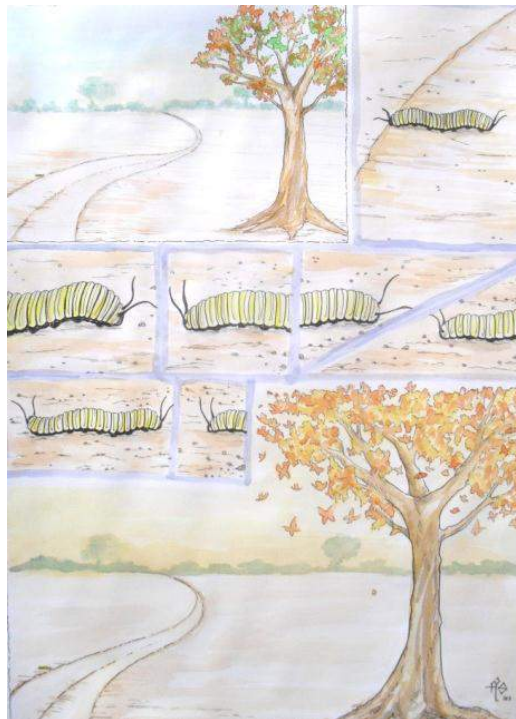


Imagem 4 HQ Antes que Chegue o Ocaso, Andréa Sobreira, 29,7x42cm, 2013.

¹O requadro também exerce uma função na narrativa, quando feito com linhas retas ou similares indicam o presente vivido pelos personagens. Para representar tempos passados ou o que se passa na mente dos personagens como sonhos ou algo imaginado, se usa o requadro com linhas onduladas ou tracejadas (SILVA, 2012, p.32).

Foram muito discutidos em sala quais elementos seriam necessários para se constituir uma HQ, questão muito debatida também por teóricos da área. Para a produção do primeiro trabalho produzido adotei a não utilização dos balões de fala, elemento que para Ramos (2009, p. 34), “os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem”, surgindo à dúvida se seria necessário possuir balões para se constituir um quadrinho, durante as aulas tomei conhecimento do pensamento de Nobu Chinen (2011), para ele as diferentes definições para HQs são possíveis, devido ao fato de que os elementos que constituem as HQs não serem obrigatórios, ou seja, podem existir quadrinhos sem balões, sem textos e até mesmo sem os próprios quadrinhos. Para ele, as HQs podem ter muitos quadrinhos ou apenas um, o que não pode faltar é uma narrativa.

Diante disso, entendo que é possível construir uma narrativa sem a necessidade de utilizar balões de falas, mas que exista uma compreensão de tal narrativa, então o primeiro trabalho a ser produzido traz uma sequência de imagens e não se faz o uso dos balões, o que não tira o caráter de quadrinho, pois ainda se constitui em uma narrativa visual que conta com uma sequência de imagens.

4.2 HQ ON/OFF Line

Para a construção da segunda HQ foi pensada a partir de uma série de fatores que resultaram no trabalho concluído, tomando por título *ON/OFF Line* trouxe muitas reflexões embutidas nos quadros quanto as relações humanas, onde muitas pessoas estão deixando de viver um contato real para viver relações virtuais. Estas trocas e mudanças vêm ocorrendo principalmente devido aos avanços tecnológicos, com cada vez mais novos meios de comunicação de longa distancia que aproxima e afasta pessoas.

A HQ tem ainda como referencia da Pop Art, movimento presente na história da arte que discute o consumo e a crescente industrialização que contribui para a formação de uma sociedade caracterizada pelo consumo, e por vezes de forma alienada. Os primeiros trabalhos da Pop Art surgem com artistas da Grã-Bretanha, mas depois aparecem em vários locais, como nos Estados Unidos que teve representantes que ganharam muito prestígio como Andy Warhol e Roy Lichtenstein, artistas que faziam o uso de elementos da linguagem dos quadrinhos em suas obras.

As produções da pop art discutiam o novo mundo que afluía no período pós-guerra, cheio de desejos e ambições, onde as indústrias estavam no pico de produções, dando origem a sociedade do consumo, sociedade alienada, onde as características humanas poderiam ser chamadas de artificiais e robóticas (GALERIA, Revista de Arte, 1988), trago então para o quadrinho uma discussão em torno dessa sociedade alienada, que traz o auxílio das novas tecnologias que ascendem cada vez mais à artificialização das relações humanas, o que deixa algumas relações com aspectos robóticos e programados.

Foram inseridos signos em referência a Pop Art na segunda HQ que produzi, onde até mesmo as cores de figurinos de personagens e cenários fizeram relação com a cor da bandeira da Grã-Bretanha, local onde se deu início o movimento da Pop Art. Para a construção da HQ houve uma reflexão quanto à atualidade onde os meios tecnológicos estão totalmente inseridos na vida humana, tornando pessoas dependentes de tais tecnologias para praticamente tudo, o que também acaba distanciando as pessoas de alguma maneira, onde vizinhos acabam se falando por meio de telefones celulares esquecendo assim do contato real.

Aqui, não negamos a importância que os aparelhos tecnológicos possuem, pois apresentam um papel importante na contemporaneidade, somente não deve ser esquecido as relações humanas, que sempre foram vitais para o desenvolvimento da sociedade em geral. Acreditamos ser necessário que aconteça a troca de experiências e conhecimentos também de forma pessoal.



Imagem 5 Página 1 e 2 da HQ On/Off Line produzida na disciplina de HQ por Andréa Oliveira.

Observo que a repetição de uma mesma figura para compor alguns trabalhos é frequente em algumas produções da Pop Art, como no trabalho Marilyn Monroe de Andy Warhol, no qual ele repete uma mesma imagem fazendo alterações de cores. Muitas leituras podem ser feitas sobre estes trabalhos, mas me interessa a questão referente ao processo industrial onde há uma repetição de atividades e produção de mesma peça que é característico das grandes indústrias, essa referencia também foi utilizada na produção do quadrinho, quando as falas são utilizadas de maneira repetidas.

Por conseguinte para a construção da história em quadrinho *On/Off Line* existiu a preocupação em fazer relação com a Pop art, portanto foram utilizados signos como obra de artista inserido em tal movimento. Baseado nos estudos dentro da disciplina viu que seria possível produzir quadrinhos fazendo relação com a história da arte, sendo esse um dos objetivos almejados. Construir HQ compreendendo-a além de um meio de comunicação, como manifestação artística das artes visuais como é colocado por Silva (2012). As pesquisas em/sobre arte tendo em vista as histórias em quadrinhos devem ter seu espaço ampliado nas Universidades, para existir uma melhor compreensão de suas possibilidades.

5. Conclusão

Experimentar a produção de quadrinhos enquanto estudante de artes visuais é muito importante, pois agora compreendo que História em Quadrinhos é uma linguagem das Artes Visuais. Cursar a disciplina me fez ampliar o conhecimento sobre quadrinhos e desconstruir as ideias que limitavam as possibilidades expressivas das HQs. Agora, o que entendo como quadrinhos supera esta visão mais limitada carregada de preconceitos para entender que História em Quadrinhos é uma linguagem artística autônoma.

Partindo das experiências com as histórias em quadrinhos em vários momentos vividos, desde os primeiros contatos com sua leitura até a oportunidade de cursar a disciplina de HQs na Universidade, aprendi que os quadrinhos devem ter um lugar na história da arte, e na formação de artistas, professores e pesquisadores das artes visuais, pois é um campo amplo que pode e deve ser ressignificado como objeto de estudo em cursos de graduações em artes visuais.

6. Referências

CHINEN, Nobu. Aprenda & Faça Arte Sequencial: **linguagem HQ**: conceitos básicos. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2011

FRANCO, Edgar Silveira. **HQTRÔNICAS**: do suporte papel à rede Internet. 2º edição. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

GALERIA: REVISTA DE ARTE. São Paulo: Área Editorial, nº11, p.40-43/46-51, 1988.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Fabio Tavares, **História em Quadrinhos no Ensino de Artes Visuais**, Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso no curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA, 2012. Disponível em: http://www.guiadosquadrinhos.com/monografiaview.aspx?cod_mono=71 Acessado: 18/07/13

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed São Paulo: Contexto, 2009a.

Andréa Sobreira de Oliveira

Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID. Estuda e desenvolve trabalhos na linguagem das Artes Visuais. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4982287D9>.

Fábio Tavares da Silva

Graduado em Licenciatura Plena em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA em 2012. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Professor do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA. Estuda e desenvolve trabalhos na área de Ensino de Artes Visuais e de Histórias em Quadrinhos. <http://lattes.cnpq.br/0547320284932092>.

segunda-feira, 26 de agosto de 2013

13:24

OFICINA BÁSICA DE CÂMERA DIGITAL

Profa. Dra. Angela Prada (UNB/Instituto de Artes)

Esta oficina é voltada para amadores que desejam conhecer um pouco mais a respeito dos recursos disponíveis em câmeras digitais. Os modelos mais simples de câmeras digitais geralmente oferecem recursos que o usuário simplesmente desconhece ou utiliza de forma limitada. Esta oficina tem como objetivo habilitar o participante a conhecer e utilizar os recursos básicos da câmera digital. A partir das explicações e das referências imagéticas apresentadas em sala de aula, os alunos serão incentivados a praticar o que foi aprendido, imediatamente após as explicações. A idéia é acessar as configurações e recursos da câmera de forma mais consciente, saber operar a câmera de acordo com os objetivos buscados em cada tomada. Utilizaremos a agradável paisagem da praia para colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos. Após a experiência de fotografar, os alunos irão descarregar suas fotografias no computador do evento/ou computador de algum participante voluntário e iremos analisar as imagens produzidas.

Objetivo geral

Habilitar o participante a conhecer, compreender e utilizar os recursos básicos da câmera digital. A partir das explicações e das referências imagéticas apresentadas em sala de aula, os alunos serão incentivados a praticar o que foi aprendido.

Objetivos específicos

Aprender a utilizar os seguintes recursos da câmera fotográfica digital: modo de exposição/cena, uso do flash, balanço do branco e ISO.

Metodologia de trabalho

Explicação com utilização de data show.

Exercícios práticos a partir dos conhecimentos estudados.

Discussões sobre imagens e trabalhos práticos apresentados.

Público-alvo

Fotógrafos amadores

Número máximo de participantes: 7

Recursos materiais

Dos alunos: é necessário levar câmera fotográfica digital (qualquer modelo) e cabo para descarregar fotos (saída USB – para conectar em computador).

Do Confaeb, caso seja possível: computador com entrada USB e data show. Caso não seja possível pediremos a algum aluno voluntário um laptop e data show. Caso não haja data-show poderemos observar os slides a partir do computador.

Datas e horários

4 de novembro das 14:00 – 16:30

6 de novembro das 14:00 – 16:30

Referências

Freeman, Michael. **Compêndio de fotografia digital**. Evergreen: Koln, 2009.

Hockney, D. **O conhecimento secreto**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

Marin, Luis Carlos Pizarro. **Fotografia: Manual Completo de Arte e Técnica. Life Library of Photography**. Abril Cultura: São Paulo, 1980.

CERRADO, ENTRE CASCAS E RAÍZES: UMA EXPERIÊNCIA DESMONTANDO O GRUPO FAZ DE CONTA

Angie Mendonça

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Este artigo é uma proposta de fazer uma desmontagem, embasada nos direcionamentos de Ileana Diéguez, do espetáculo *Cerrado, entre cascas e raízes*, mais recente montagem do Grupo Faz de Conta, apresentado na cidade de Uberlândia; e contextualizar com um breve histórico do grupo citado. É o intuito desta escrita de fazer o entendimento dos caminhos que levou o grupo a conceber a investigação sobre as possíveis relações estabelecida pelo boneco entre as fases de construção do mesmo e a montagem de cena; ou as possibilidades que a cena propõe para a construção de um boneco, em uma subversão das etapas de criação e produção em um espetáculo de formas animadas. Será desvelado o processo de montagem do espetáculo, focando os bonecos que entram em cena, na intenção de contribuir para a pesquisa e reflexão no âmbito do teatro de animação.

Palavras-chave: Grupo Faz de Conta. Cerrado, entre cascas e raízes. Teatro de Animação. Bonecos.

RESUMEN

Este artículo es una propuesta para hacer un desmontaje, con base en las instrucciones de Ileana Dieguez, del espectáculo *Cerrado, entre cáscaras y raíces*, el último montaje del Grupo Faz de Conta, presentado en Uberlândia, y contextualizar con un breve historico del grupo citado. Es el propósito de este trabajo la comprensión de los caminos que llevaron el grupo para desarrollar la investigación sobre los posibles enlaces establecidos por el títere entre las fases de construcción del mismo y montaje de una escena, o las posibilidades que la escena sugiere para la construcción de un títere, en una subversión de las fases de creación y producción de un espectáculo de formas animadas. Será develado el proceso de montaje del espectáculo, centrándose en los títeres que entran en escena, con la intención de contribuir a la investigación y la reflexión en el teatro de animación.

Palabras clave: Grupo Faz de Conta. Cerrado, entre cáscaras y raíces. Teatro de Animación. Títeres.

Aventuro-me nestas próximas palavras a desmontar o espetáculo *Cerrado, entre cascas e raízes*, montagem do Grupo Faz de Conta do ano de 2012, com foco no processo de

construção dos bonecos elencados na peça. Ênfase o diálogo que estes bonecos criaram entre a oficina, etapa da construção, e a sala de ensaio, etapa da montagem das cenas; e a subversão dessas etapas como possibilidade de metodologia de pesquisa no teatro de animação.

À luz de Ileana Dieguez, que traduz a desmontagem da seguinte forma,

Desmontar esos recorridos implicó develar algunas relaciones entre investigación y creación, pues no son principios repetidos o conocidos los que se entregan, sino los laberintos que se experimentan aun a costa del llamado *éxito*. Optar por compartir procesos de trabajo, y no sólo mostrar resultados, es emprender itinerarios arriesgados, en una dirección muy distinta al montaje o representación de un texto previo. Lo que se decide compartir o mostrar no es una técnica o regla de cómo hacer el *trabajo de mesa* para interpretar el texto o cómo repartir los papeles entre los actores y marcales un trazo escénico. Quizás por ello estas experiencias contribuyen a extender el horizonte de estrategias poéticas, ponen a prueba los tradicionales cánones, abren puertas, oxigenan los marcos y, muy especialmente, proponen nuevos retos para quienes estudian y reflexionan em torno a la escena. (DIÉGUEZ, 2009, p. 10, grifos do autor)

A bordo deste conceito, narro a trajetória do Grupo Faz de Conta até o momento da sua última montagem, e o percurso que o levou até a pesquisa citada. Desnudo os processos internos do grupo em construir bonecos na ânsia de compartilhar experiências adquiridas e propor novas reflexões entorno do processo de montagem no teatro de animação.

O espetáculo *Cerrado, entre cascas e raízes*, é um marco para o grupo em diversas instâncias, foi um grande salto qualitativo para o Faz de Conta, e condensou várias pesquisas que o grupo vinha fazendo em seus vinte anos de carreira. Apresentar seus mecanismos internos, suas falhas e êxitos, é com certeza um grande desafio.

Velha Cerradina – Desde menina que eu ando descalça, desde menina que eu gosto de pisar no chão deste cerrado...

Menina Cerradina – Eu gosto de afundar meu pé na terra, na lama.

Velha Cerradina – Era eu quem pegava lenha para acender o fogo à noite.

Menina Cerradina – Eu subo nas árvores, nas montanhas, monto cavalo em pelo, mamão manga do pé, chupo murici azedo...

Velha Cerradina – E tomo banho de cachoeira!!!! E pego vagalume...Vagalume, Tum Tum, seu pai t'aqui, sua mãe também!

Menina Cerradina – Vagalume Tum Tum, seu pai t'aqui, sua mãe morreu!

Ah, a noite fresca, cheia dos cheiros de capim gordura e mumbeca. Os curiangos voejam daqui pra li. A lua quando cheia ilumina todo o campo até as cheganças do grotão, faz sombra nas árvores que derramam os galhos tortos no chão, entrelaçados que nem casalzinho. O céu salpicado de estrela parece de pegar com a mão. E, quando é de dia é de um azulão espalhado acabando com um beijo na terra. Eu gosto de deitar na grama, de ver a flora amarela do ipê, a quaresmeira roxa num bonito combinado, eu gosto de ver o bailar das folhas caindo das árvores, o desenho das nuvens, o vôo dos pássaros. Tem quero-quero, tem curió, tem assanhaçu, bem-te-vi, curicaca, tem tucano, tem arara, tem carcará, e tinha sabiá.

Sabiá fugiu do terreiro, foi cantar no abacateiro, e a menina triste a chamar vem cá sabiá...

Assim, eu entrava no palco – semi círculo, delimitado na praça por um grande tapete de retalhos; como pano de fundo um tecido branco esticado na vertical de 4 metros de altura por 6 metros de largura, onde eram feitas as projeções de vídeo e de sombra.

A Velha Cerradina vivendo o presente, relembando um cerrado extinto; a Menina Cerradina - seu passado, sua lembrança invocada em um tempo presente. Eu, a Menina, dividindo o palco com a Velha, minha mãe, Maria Inês Mendonça.

Mas para desmontar esse espetáculo, eu preciso voltar um pouco no tempo. É necessário desvelar toda a história que me atravessa, que perpassa pelo grupo, caminha entre minha família e se ilumina neste encontro de Cerradinas. Começo contando outra história.

No dia 22 de Julho de 1988, Maria Inês Mendonça, dona de casa, mãe de três filhas, mudava a trajetória da sua vida. Em um concurso promovido pela Prefeitura da sua cidade, Maria Inês subia ao palco pela primeira vez como Vovó Caximbó: velhinha contadora de histórias que a acompanharia por toda a sua vida. Depois desse dia, nunca mais desceu. Passados cinco anos, fez um curso de Fantolixo – técnica de construção de boneco tipo *muppet* que utiliza materiais reutilizados – e começou, no quintal da própria casa, a fazer bonecos com as amigas no intuito de vender. Nunca conseguiu desapegar das criações. Então resolveu usar os bonecos em um espetáculo; *Histórias Folclóricas* foi a primeira peça do Grupo Faz de Conta, fundado naquele ano de 1993.

O Grupo Faz de Conta desde seu surgimento era fundado sobre pilares que sustentariam toda a sua trajetória: a participação familiar, a cultura popular e a reutilização de materiais.

Apesar de o grupo ter se iniciado entre amigas, tão logo foi se desenvolvendo abarcou a primeira filha, Pollyana Mendonça, que após alguns anos acompanhando nossa mãe pelos palcos, decidiu, enfim que sua contribuição para o grupo seria muito longe dos bonecos, na assessoria antropológica e na produção.

Logo passou pelo grupo a segunda filha, Tayná Mendonça, que também teve como primeira experiência a arena e os títeres. Ao contrário da primogênita, Tayná continuou seu envolvimento com as artes, mas longe do palco. Separada do grupo por alguns anos, retornou neste último trabalho como figurinista.

E, por último, minha mãe me introduziu no grupo. Eu tomei gosto por tudo e fiquei. Me esbaldei, verticalizei minhas raízes neste grupo e me aprofundei em estudos e pesquisas.

Os outros integrantes que passaram e os que atuam hoje no grupo são sempre de alguma forma adotados pela família, preservando nossa tradição familiar.

O segundo pilar, a cultura popular, sempre habitou nossa casa. Inserida na família pela minha mãe, ditou nossas brincadeiras, nos cantos, nossos trabalhos. Pollyana, hoje, é antropóloga e trabalha com povos e comunidades tradicionais e suas referências culturais. Todos os espetáculos do grupo resgataram cada um a seu modo, um pouco do folclore da nossa região.

O terceiro pilar foi erguido por uma necessidade prática, quase nunca tínhamos dinheiro suficiente para produzir nossos espetáculos e, no corte orçamentário o primeiro da fila, até por ser o mais caro, era o material para a construção dos bonecos. A solução: conseguir outros materiais que fossem baratos ou até mesmo de graça.

Sobre esse terceiro pilar o grupo também construiu sua identidade e proposta de pesquisa. Atualmente, apesar de abordarmos estéticas diferenciadas a cada montagem, privilegiamos os materiais descartados para a construção dos bonecos.

Apesar de ser uma pesquisa muito rica e promissora, ela não é o alvo deste presente trabalho. Mas sim, outra pesquisa desenvolvida nos últimos anos pelo grupo: o trânsito de um boneco em fase de criação entre a oficina e a sala de ensaio, ou as possíveis contribuições que a montagem de uma cena pode oferecer para a construção do boneco, seja em mecanismos, deslocamento de eixo gravitacional, traços fisionômicos e até mesmo na estética do boneco.

Para tanto, adianto alguns anos da história do Grupo Faz de Conta, que foram os anos iniciais de descoberta das possibilidades e potencialidades do teatro de animação, até o momento que essa pesquisa se iniciou de forma mais contundente.

Avançamos para o ano de 2008, com o espetáculo *História Contada: Porta Aberta, Semente Plantada*. Este foi elaborado a partir da tradição secular da contação de histórias apresentado pela personagem Vovó Caximbó e acompanhada ao vivo por músicos. A montagem foi precedida por uma pesquisa que realizamos na região, sobretudo com pessoas idosas, visando resgatar a tradição oral e buscando referências nas festas populares e em manifestações tradicionais. Das 156 histórias que ouvimos, selecionamos 05 para a peça. Para contar estas histórias, utilizamos de várias técnicas de animação.

Neste período, eu estava afastada do grupo. Tinha me mudado para Belo Horizonte para fazer a graduação e estava trabalhando com o grupo Giramundo, onde obtive um amplo aprendizado. Minhas contribuições para a montagem do *História Contada* foram feitas de modo esporádico, durante minhas visitas. E, efetivamente, em um segundo momento em 2010, melhorando alguns bonecos, quando fizemos uma remontagem do espetáculo.

A história inicial era feita com alguns objetos que acoplados à mão da atriz/manipuladora Maria Inês, sugeriam a cabeça de um boneco. Esta forma animada foi

utilizada na primeira montagem, mas consideramos os objetos muito pequenos e pouco visíveis, então, trocamos por cabeças de bonecos de manipulação direta.

Esta foi a primeira intervenção que a cena propôs para o boneco. Neste momento o diálogo não aconteceu durante a construção do boneco e a montagem da cena; mas sim, depois de testá-lo pronto em cena é que houve a decisão de trocá-lo por outro.

Na mesma história utilizávamos do teatro de sombras como recurso. Também neste os *pantins* foram refeitos, no início eram figuras inteiriças, e na remontagem estas silhuetas foram reelaboradas e ganharam diversas articulações.

Os bonecos da segunda e terceira história, não foram radicalmente modificados; ganharam pequenas melhorias no acabamento e para a ergonomia da manipulação. Era um boneco habitável e um gigante, respectivamente.

Nesse processo, ainda de forma inconsciente, iniciamos o diálogo entre a construção dos bonecos e sua manipulação na cena. Uma vez que nós somos os construtores e manipuladores dos bonecos, esse diálogo é mais direto e intenso em comparação a outros grupos que têm equipes diferenciada para construção e manipulação.

Em 2009, fizemos a montagem do espetáculo *O Casamento da Dona Baratinha*, com bonecos de balcão. Esta peça é uma releitura da fábula homônima; contextualizamos a história para uma barata moderna, que ganha na loteria, e tem por pretendentes animais que representam os pecados capitais.

Como eu trabalhava no Giramundo, achamos proveitoso aproximar mais membros do Faz de Conta a este processo tão específico de trabalho como é o do grupo belo horizontino. Maria Inês, Pollyana e Rafael Naufel¹ foram para Belo Horizonte e montamos em minha casa uma oficina provisória.

Para esta montagem, convidamos Paulo Emílio Luz² para coordenar a construção dos bonecos. Paulo trouxe o método de trabalho utilizado no Giramundo: o projeto de um boneco. A figura bidimensional que salta do papel, seguindo seus traços, formas e cores, esculpindo um corpo tridimensional; um desenho que tem por ordem se materializar em volume. O projeto de um boneco consiste na orientação do idealizador para o construtor através de desenho, ele atinge dois campos, o primeiro é o desenho artístico, onde cabe a estética do boneco, o conceito e a fisionomia; e depois o desenho técnico, que é feito por cima do primeiro, e encampa todas as dimensões, as articulações, eixos e até materiais.

¹ Rafael Naufel é integrante do Grupo Faz de Conta, e pertencente à família desde 2003.

² Paulo Emílio Luz foi integrante do grupo Giramundo de 2001 a 2009. Hoje é integrante do grupo Terno de Teatro, do qual é também fundador.

Foram realizados projetos para todos os bonecos do *Casamento*, e seguimos à risca os desenhos, com pequenas alterações na fase de modelagem das cabeças feitas pelo próprio Paulo Emílio, autor de todos os projetos.

Estes bonecos foram para cena na etapa de acabamento, portanto sua estrutura nunca foi modificada, permanecendo inalterados desde sua construção.

Essa montagem foi de extrema importância para o Grupo Faz de Conta, que pela primeira vez teve contato com o projeto detalhado do boneco. Atualmente, utilizamos esta técnica com algumas modificações, que foram sendo feitas no decorrer da experiência do grupo.

O próximo espetáculo, *Um Natal para Pedrinho*, 2010 – Auto de Natal que conta a saga de um garoto pobre às vésperas do Natal – foi iniciado com os projetos dos bonecos de manipulação direta, desta vez o desenho artístico foi assinado por Rafael Mazer³ e o técnico foi feito por todos os integrantes do grupo.

Nesta montagem começamos a perceber o projeto do boneco como ponto de partida, considerando-o uma perspectiva do caminho em potencial a ser trilhado na construção, mas podendo ser alterado de acordo com as necessidades da cena ou da manipulação.

Assim, com a primeira estrutura dos bonecos pronta, iniciamos os ensaios. E, de acordo com nossas propostas de cena, foram realizadas alterações nos mecanismos dos bonecos que não estavam previstas no projeto. Desligamos-nos da obrigação de cumprir o proposto no desenho e libertamos nossa criação aos limites da cena.

Contribuindo a essa pesquisa, tínhamos o problema já citado da falta de orçamento. Como matéria-prima, usamos caixotes de feira, mdf e jornal. Esses materiais sugeriram também algumas modificações no projeto, que com o tempo foram acontecendo de forma natural.

Seguido a esta peça, em 2011 montamos *Dum Dum Cererê* – adaptação de uma história folclórica, narra a trajetória da Mariana, menina sapeca, que a passear em noite de lua cheia, encontrou o Dum Dum Cererê, o bicho papão dos seus pesadelos – com marionetes e boneco habitável. O processo de montagem deste foi próximo ao do espetáculo passado. Pesquisamos outros materiais, o mdf não funcionou, então substituímos nos bonecos do *Dum Dum* pelo metal encontrado na carcaça do CPU de computador.

Esses bonecos também foram alterados ao decorrer do processo, de uma maneira mais controlada, principalmente devido à técnica de manipulação escolhida. Necessitamos que os

³ Rafael Mazer é integrante do Grupo Faz de Conta e pertencente à família desde 2009.

bonecos de fio estivessem em uma etapa evoluída do processo de construção para iniciarmos os ensaios.

Os quatro espetáculos relatados acima formaram um grande aprendizado para nós, construtores e manipuladores do Grupo Faz de Conta. E nos possibilitou chegarmos ao nível da pesquisa que propomos na nossa última montagem: *Cerrado, entre cascas e raízes*.

Como linguagem cênica, utilizamos para este trabalho uma profícua pesquisa em torno do teatro, música, dança circo, audiovisual e teatro de bonecos gigantes, valorizando e investigando o conceito de artes integradas.

Os bonecos deste espetáculo tinham como proposta serem construídos de materiais descartados e reutilizados e de matéria prima residual do Cerrado. O que ampliava nossa pesquisa quanto ao material.

Para concebê-lo, foi realizada extensa pesquisa de campo que envolveu Unidades de Conservação, Terras Indígenas, Comunidades Quilombolas, instituições e muita gente do campo e das cidades. Daí floresceram histórias, cantigas, rezas, mitologias indígenas, ritmos e informações técnicas.

Em um empenho de criação coletiva, dez artistas em cena e cinco na técnica, plantamos em praça pública um espetáculo multimídia que versa sobre a importância do Cerrado, suas águas, as paisagens, a fauna e flora, a histórica ocupação humana em intimidade com o bioma, a cultura popular, a espiritualidade; e logo o descaso, a ignorância, a degradação, e a urgente necessidade de conservação.

O texto do espetáculo *Cerrado, entre cascas e raízes* (GRUPO FAZ DE CONTA, 2012) foi construído pelos participantes do grupo em um processo de criação coletiva, aportado pelas pesquisas de campo, assessoria antropológica, pela citação de trechos do livro *Caçadas de Vida e Morte*⁴ e do conto *Pau de Atiradeira*⁵.

O espetáculo inicia contando de um Cerrado que está se perdendo, de um povo que está se esquecendo, de um bioma que está sendo devastado. Eu e minha mãe nos encontramos em cena para lembrarmos juntas esse tempo ido. Com minha família reunida e outros companheiros de cena apresentamos brincadeiras folclóricas, cantigas de roda e versinhos improvisados.

Leva eu, Maria,
Leva eu c'ocê,
Nas tranças do seu cabelo,

⁴ CUNHA, João Gilberto Rodrigues da. **Caçadas de vida e de morte**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

⁵ MENDONÇA, Maria Inês. **Pau de Atiradeira**. In: LIMA, A. et al. **Contos e crônicas**. Uberlândia: Sec. Mun. Cultura, 2012

Na barra do seu godê.⁶

As tranças eu já cortei,
No godê você não cabe,
Só te levo na garupa,
Da ema do meu cumpade.

Então entrava em cena a Ema, o primeiro boneco do espetáculo. A Ema era um boneco habitável que a atriz Maria Inês comandava de cima de uma perna de pau, que figurava as pernas da Ema. Ela entrava respondendo a um coro que já estava em cena. Este boneco teve uma construção relativamente simples. Apesar de ter sido feito um projeto que apresentava somente algumas instruções gerais para a construção, nós já tínhamos uma idéia clara sobre o que faríamos.

Depois da estrutura feita a atriz/manipuladora em alguns ensaios sugeriu algumas mudanças que foram realizadas facilmente. Este foi um boneco que transitou pouco entre a oficina e a sala de ensaio, pois já sabíamos o que faríamos e sua concepção não é uma idéia inovadora.

A cena da Ema abria para outras cenas que traziam informações sobre a biodiversidade do Cerrado e levantava a questão do fogo, que atualmente representa um grande problema para o bioma.

Após um vídeo que apresentava um panorama do Cerrado pós queimada, de destruição e cinzas, entrava nosso segundo boneco: o Lobo Guará.

Foi com este boneco que o grupo realizou o seu desejo mais almejado: o de fazer um boneco simples. Com certeza esse é o boneco mais simples e mais funcional que o Grupo Faz de Conta construiu em vinte anos.

Não houve projeto. Não houve idas e vindas entre oficina e sala de ensaio.

A concepção estava pronta nas nossas mentes. Pernas-de-pau feitas de andiroba para as patas traseiras; muletas grandes feitas de galhos de ipê para as pernas da frente; um capacete com uma armação de arame revestido por papel de pão formava a cabeça e uma grande manta de retalhos de tecido ganhados de uma loja de estofados dava o acabamento final.

Simple assim, esse boneco ganhou um brilho extraordinário em cena.

O Lobo Guará entrava na cena trazendo o mito Maxacali sobre a criação da mulher. E então a atriz Camila Merola⁷ dançava o início da humanidade.

⁶ Cantiga das fiandeiras da comunidade de Morada dos Bagres / Vazante– MG, recolhida pelo Grupo Faz de Conta em pesquisa de campo, no ano de 2011.

⁷ Camila Merola é integrante do Grupo Faz de Conta e pertencente à família desde 2010.

Depois desta cena, seguíamos para o momento do espetáculo que nomeei *De boi à vaca*. Minha primeira partitura, embrião desta parte da peça, foi elaborada a partir de um exercício cênico proposto pelo diretor do espetáculo, Marcelo Ribas⁸. Nesse, eu tive a intenção de apresentar o instante que o homem selvagem, questionador, era domesticado ou alienado pelos meios de comunicação. Para tanto me amarrei com cordas e entreguei as pontas aos meus colegas de cena.

Eu-Boiadeiro entra em cena.
Eu-Boiadeiro toca boi-público.

Aôôôôô, boi, sossega!
Eles brigavam com o garrote cara-macau. Tentavam educar o bicho para o carro de bois.

Eu-Boi enfrenta o público.
Pula, dá coice, ameaça chifrada.
Eu-Boiadeiro.

Bicho fortaleza, tinha corpo e promessa para o ofício, de menos a vontade de trabalhar.
Pintado!!! Pintado, esse era o batismo do cara-macau. Pintava mesmo era o sete.

Eu-Boi pinta o sete.
Eu-Boiadeiro.

Pulava cambão, quebrava canzil, fazia de tudo o danado, de menos puxar e trabalhar.

Eu-Preto Velho

Bicho, boi, mula, cavalo, bicho tem mania de gente, mania de pessoa.

Esse aí é mais inteligente que ocêis tudo.

Bota esta lona, de leve, em cima da boca e do nariz do boi. Aí ligeiro, aperta a focinheira com o sedenho, e ferra a mão nas ventas do bicho. Afoga duro e de verdade, é pro bicho ficar agoniado e sem ar, sem fôlego nenhum.

Mão de ferro e torniquete. Depois bambeia tudo, deixa o bicho respirar e viver.

Público-boiadeiro sufoca Eu-boi.

Luta.

Cansaço.

Ar.

Estado catatônico.

Eu-vaca.

Público-domador entra com plástico filme e me embala.

Eu-vaca masco.

Eu-domadora.

Agora era vaca, deixara sua condição de boi e se tornara vaca.

Sufocaram seus desejos mais selvagens.

Afogaram seus ímpetos e sua rebeldia.

Emplastificaram, rotularam, carimbaram, aliciaram, trancaram, amordaçaram, proibiram, coibiram, torturaram, trancafiaram, alienaram, massificaram...

Ela seguiria suas companheiras, a tendência e a ordem.

Não perguntaria, não contestaria, cagava e andava,
a vaca já tinha ido para o brejo, afinal o leite já estava derramado.

Senhoras e senhores, respeitável público.

Com vocês, ela a não pensante, a ruminante, a tão fatídica, dona das divinas tetas:

Vaca de Presépio!!!

Esse texto foi repartido entre vários atores, e as ações foram reconfiguradas, permanecendo a troca Eu-Boi/Eu-Boiadeiro e de outros atores entre Boi e Boiadeiro.

⁸ Marcelo Ribas dirigiu três montagens do Grupo Faz de Conta: *História Contada*, *O Casamento da Dona Baratinha* e *Cerrado*, entre cascas e raízes.

O encerramento do texto é feito por um apresentador de circo, que entra trazendo a atmosfera de festa e picadeiro, e entre alguns personagens circenses que ele apresenta; entra o Sistema, nosso terceiro boneco.

O Sistema é formado por uma torre de metalon de 1,60 m. de altura, que faz uma alusão a torres de energia. No topo tem uma base giratória onde estão acopladas quatro torres menores que servem como cangalhas para as vacas: Vaca Polishop (com o apresentador entra a *partner* que me coloca alguns acessórios vendidos pela marca Polishop), Vaca Compras (que empurra um carrinho de supermercado), Vaca Trabalho (traz junto ao corpo muitos cabos, computadores, headfones e outros) e Vaca Lazer (tem uma poltrona amarrada à cintura e um controle remoto na mão). Em cima do Sistema, com chicote na mão, a Vênus Platinada - uma atriz com cabeça de TV - dá palavras de ordem às vacas.

Com essa cena fazemos nossa crítica aos meios de comunicação/alienação e aos sujeitos subordinados a esses. Criticamos o consumismo e a inércia como escolha de vida. Relembramos da responsabilidade individual quanto à degradação do bioma retratado.

Após esse circo de horrores, vamos desmontando toda a cena. As torres/cangalhas são desacopladas do eixo central, os atores se despem, o Sistema é completamente desmembrado e espalhado pelo palco.

No ato final, fazemos uma promessa de fé nas mudanças do homem, no acordar para a possibilidade de uma nova vida, na construção coletiva de uma nova realidade. Estamos seminus em cena, nos revelando intimamente, abertos lançando ao público o desafio de uma nova fase. Um recomeço!

A voz da progenitora de todo o trabalho, da fundadora do grupo, idealizadora deste espetáculo surge como um reconforto, como um grito de levante popular.

Canta a cigarra.
E quanto mais forte canta, mais perto está o giro.
Canta a cigarra para se renovar.
É sua voz que liberta a velha casca, alforria do exoesqueleto.
No auge do grito recupera o silêncio, sua forma primeira de vida.
A cigarra canta chamando a chuva.

Relâmpagos riscam a cena seca. Arde o cerrado em chamas.
O fogo que queima, fascina.
Desperta as sementes adormecidas, o calor esquentando o berço e faz germinar mais vida.

Descem as águas, terra molhada.
O cerrado renasce em brotos.
E, brada, implora, clama aos ofuscados a urgência de mudanças.

Que nossa casa em chamas, em sojas, em pastos aqueça nosso canto.
Que toda a destruição nos desperte o grito.

Planto minhas raízes, sinto meus pés no chão, ouço o som das minhas asas. Semeio liberdade.

Quebro minha armadura, lanço minha casca dura, rompo meu exoesqueleto.

Todos em uma só voz, conclamamos:

A cigarra, o cerrado e nós, estamos prontos para um recomeço.

O tecido branco fazendo pano de fundo é puxado e então aparece o nosso último boneco, fruto dessa pesquisa: o Carcará!

O Carcará é um boneco gigante com quatro metros de altura, seis metros de comprimento e seis metros de largura. Levou dez meses para ser construído. Foram inúmeras idas e vindas entre a oficina e a sala de ensaio. Mesmo aparecendo só ao final do espetáculo e dando um giro breve entre o público.

Esse boneco foi totalmente construído ditado pela montagem da pequena cena que faria. Na concepção era pra ser um boneco menor, bem mais simples até, mas durante o processo do espetáculo, o Carcará foi ganhando dimensão, foi se avolumando, pedindo mais manipuladores, mais mecanismos e articulações.

Ganhou o espaço de ciclorama. Manteve-se calado, quieto, na espreita, como uma verdadeira ave de rapina; recebeu vídeos na sua cobertura, sombras brincaram em seus contornos, fizeram de suas ferragens uma mata. Ele, gigante imponente, esperando seu momento de voar em rasante sobre a platéia que se deslumbrava com o portento.

E nós, construtores e manipuladores, corremos frenéticos durante dez meses, testando materiais, que adquirimos no ferro velho; pesquisando aerodinâmica, eixo gravitacional, distribuição de peso. E, quando acreditávamos que estávamos próximo ao fim, o espetáculo exigia mais. Um boneco maior, talvez, ou quem sabe com mais movimentos. E lá íamos nós para a oficina a nos dedicar ao símbolo do espetáculo. Tantas vezes nos empolgamos com uma grande conquista, tantas vezes nos frustramos com um quebrado na asa, ou entortado na haste de sustentação.

Iniciamos através deste boneco uma pesquisa sobre a metodologia de construção em diálogo íntimo com a montagem do espetáculo, recebendo interferências, fazendo sugestões, se modificando e modificando o todo, criando possibilidades para o teatro de animação.

E no final, descobrindo o tecido branco, e mirando de frente a reação de surpresa do público. Investimos nosso brado para o Carcará, para o Cerrado e para o Grupo Faz de Conta:

Avôa!

REFERÊNCIAS

- DIÉGUEZ, Ileana (Comp.). **Des/tejiendo escenas**. Desmontajes: procesos de investigación y creación. México: UIA-CITRU-INBA-CNA, 2009.
- GRUPO FAZ DE CONTA. **Cerrado, entre cascas e raízes**. Uberlândia, 2012.

Angie Mendonça

Iniciou no ano de 2013 o Mestrado em Artes na Universidade Federal de Uberlândia, possui graduação em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atualmente é professora de teatro do Instituto Nelson Merola, para jovens, e na educação infantil atua como professora de teatro da Escola Sempre Viva, professora de teatro da Escola Espaço Letrado. É vice diretora do Grupo Faz de Conta, onde pesquisa e atua no campo do teatro de animação.

ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE: VIVA A CULTURA POPULAR!!!

Maisa Cristina da Silva

Auvaneide Ferreira de Carvalho

Escolinha de Arte do Recife

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de arte materializada no Curso de Férias da Escolinha de Arte do Recife. Essa experiência ocorreu no mês de janeiro do ano de 2013, através tema central “Viva a Cultura Popular”. O qual propõe simbolicamente um duplo convite existencial: VIVA no sentido de VIVER e no sentido de CELEBRAR as culturas populares que habitam nossas identidades. Nesta direção, este curso possibilitou aos seus participantes uma aprendizagem significativa da arte a partir de uma rede complexa de diálogos. Estruturada pela concepção Pos-Colonialista e da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte. Tais concepções legitimaram a escolha dos artistas pernambucanos como homenageado do curso e a referência para o processo de ensino e aprendizagem em arte na contemporaneidade.

Palavras-Chaves: Arte/Educação; Escolinha de Arte do Recife; Cultura Popular;

ABSTRACT

This article aims to describe an experience of teaching art materialized in Vacation Course School's Art of Recife. This experience occurred in the month of January, 2013, through central theme "Viva Popular Culture." Which suggests symbolically double invitation existential towards VIVA LIVE and CELEBRATE towards popular cultures that inhabit our identities. In this direction, this course has enabled its participants a significant learning the art from a complex network of dialogues. Structured design by Pos-colonialist and Triangular Approach for Teaching Art. Such conceptions legitimized the choice of artists Pernambuco honored as the course and the reference to the process of teaching and learning in contemporary art.

Key Words: Arts / Education; Escolinha Art Recife; Popular Culture;

1. Introdução

Este artigo constitui-se de um relato de experiência, que tem como objetivo apresentar a prática educativa do Curso de Férias “*Viva a Cultura Popular*” realizado pela Escolinha de Arte do Recife (EAR) e os seus efeitos sobre as aprendizagens artísticas das crianças. Para uma maior compreensão da experiência que será relatada, a seguir apresentaremos uma breve contextualização da Escolinha de Arte do Recife.

A Escolinha de Arte do Recife

A Escolinha de Arte do Recife é uma sociedade sem fins lucrativos, fundada em 1953, por intelectuais, educadores, artistas e arte/educadores, tais como Noêmia Varela, Augusto Rodrigues, Aloísio Magalhães e Francisco Brennand, agregando neste espaço formativo, diversos profissionais sensíveis à importância da arte no processo educativo nordestino.

A EAR está situada na Cidade do Recife/PE, na Rua do Cupim, nº 124, no Bairro das Graças. O referido bairro ainda mantém seu caráter residencial, com forte presença dos seus antigos sobrados e dos pequenos casarios, além do comércio e serviços, muitos dos quais funcionando em algumas dessas casas, como é o caso da EAR, um típico Chalé de alvenaria e taipa do início do século passado, juntamente com outra casa de alvenaria dos anos 20 (VARELA, 1998, p.6), sob os quais resistem entre os altos edifícios da região. Por se trata de um conjunto de relevante expressão arquitetônica, histórica, cultural e paisagística, cuja manutenção é necessária à preservação do patrimônio histórico-cultural do Recife, baseado no Art. 14. da Lei nº 16.176/96 do qual trata das Zonas Especiais de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural - ZEPH.



Imagem 01 – Fachada EAR- Acervo do Autor

Pelos relevantes serviços que a EAR vem prestando a sociedade ao longo dos seus 60 anos de existência, a instituição foi reconhecida como de utilidade pública nos níveis Federal, Estadual e Municipal. Nessa direção, conforme o seu estatuto, a referida organização educativa tem como finalidades: (1) Promover uma arte/educação visando ao desenvolvimento estético e artístico da criança, do adolescente e do adulto; (2) Mobilizar a integração dos processos da arte na educação em geral, como princípio unificador da busca do conhecimento. Ainda em conformidade com essas finalidades, a EAR tem como objetivos: (1) estimular a auto expressão promovendo meios e oportunidade de aprendizagem das diversas

técnicas de arte; (2) Estudar o desenvolvimento artístico de seus estudantes, analisando e difundindo seus resultados; (3) Formar recursos humanos para o ensino, orientação, e avaliação de atividades artísticas e lúdicas; (4) Desenvolver projetos de interesse de Arte/Educação com apoio a pesquisa científica; (5) Estimular a criação de escolas do gênero, estabelecendo intercâmbio.

É importante destacarmos ainda que atualmente a Escolinha possui um conjunto de acervos constituído por documentos, livros, imagens e objetos artísticos, conforme descreveremos a seguir: Acervo 1 – Objetos Artísticos: Nos quais estão catalogadas pinturas, desenhos, gravuras, esculturas produzidas por artistas renomados no mercado da arte a exemplo das obras do Mestre Vitalino e Gil Vicente; Acervo 2 – Produções artísticas dos alunos: reunindo produções imagéticas dos cursistas catalogadas por ano, desde a década de 50 até a atualidade. Acervo 3 – Bibliográfico: o que concentra mais de 3.000 títulos. São livros de Literatura, Arte, Musicoterapia, Educação, Educação Especial, Filosofia, Psicologia, Revistas de Arte, Monografias, Dissertações e Teses sobre arte/educação entre outras disciplinas afins à arte/educação; Acervo 4 – Documentos e Fotografias: documentos sobre a entidade, relatórios de cursos/oficinas, recibos administrativos, fotos da instituição desde a década 50. Tais acervos se constituem como fonte de pesquisas e estudos sobre a arte da criança e do adolescente, patrimônio histórico para Arte/Educação.

Atualmente a EAR desenvolve em sua prática pedagógica uma programação diversificada com o bloco carnavalesco, oficinas além de grupos de estudo e cursos, conforme descreveremos a seguir: O Bloco Carnavalesco *Colorindo a Folia* - é uma ação que valoriza a manifestação e a experiência cultural do Recife, colorindo de alegria a semana pré-carnavalesca desde o ano de 2012, Além de promover e divulgar a EAR ao sair às ruas do bairro; *Oficinas de Arte*- Dentre o rol das oficinas destacaremos a que acontece regularmente, desde 2008, no pavilhão do Centro de Convenções em Olinda, integrada na programação da Feira Nacional de Negócios do Artesanato (Feneart). Nela as crianças se divertem com as diversas atividades arte/educativas, lúdicas e recreativas; *Grupos de Estudos*- formados por equipes atentas a ampliar o conhecimento e qualificar a formação, seja inicial ou continuada, a fim de incentivar os arte/educadores e interessados com a tomada de consciência crítica da arte/educação contemporânea em relação à prática docente e a formação teórica; *Cursos Regulares*- Aos quais mantém suas atividades em paralelo aos períodos letivos, com projetos pedagógicos estruturados nos aspectos da abordagem triangular desenvolvendo temas relacionados ao universo infantil, por ter este como seu público-alvo; *Curso de Pintura em Tela*- Este curso atende a faixa etária estendida, uma vez que nele estão matriculados desde

adolescentes à idosos. O seu repertório curricular é constituído individualmente, pois os estilos artísticos são selecionados pelos cursistas; *Cursos de Férias*- dos quais são, dentre as atividades da EAR, as de maior proporção na instituição. Estes Cursos de Férias acontecem durante os meses de janeiro e julho de cada ano, ao longo de seus 60 anos de atuação.

Na próxima seção, nos deteremos a tracejar a experiência do curso de férias ocorrido em janeiro de 2013, estruturado de modo a estimular a consciência cultural do indivíduo, a partir do (re)conhecimento e apreciação da cultura local, com o tema *Viva a Cultura Popular* convidando o público infante juvenil para celebrar as manifestações culturais pernambucanas.

2. Tracejando a Experiência

Os projetos pedagógicos do curso de férias na Escolinha de Arte do Recife vem sendo construídos em parceria, desde julho de 2012, Com o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação (DMTR/CE) e com o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, do Centro de Arte e Comunicação (DTAEA/CAC), com o apoio da Pró-reitora de Extensão (PROEXT) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Associação Nordestina de Arte/educadores de Pernambuco, núcleo Pernambuco (ANARTE-PE).

Em janeiro de 2013, o curso concentrou suas atividades no tema central “viva a cultura popular” no qual propôs simbolicamente um duplo convite existencial: VIVA no sentido de VIVER e no sentido de CELEBRAR as culturas populares que habitam as nossas identidades. Nesta direção, este curso possibilitou aos seus participantes uma aprendizagem significativa da arte a partir de uma rede complexa de diálogos.

Diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimento, (sejam estes conhecimentos de cunho histórico, quando são relacionados ao surgimento do frevo ou conhecimento geográfico e sociológico ao localizar onde morava o Mestre Vitalino); dialogo interterritorial das diferentes linguagens artísticas (literatura, teatro, dança, música, artes visuais e cinema); dialogo intercultural e artistas de expressão local, regional, nacional, de diferentes gêneros, etnias. Dialogo do recifense com suas culturas populares. Intercultural, pois estabelece inter-relações adequadas entre o ensino e aprendizagem e códigos culturais de diferentes grupos culturais. (Ivone Richter, 2003)

Estes diálogos foram capazes de fomentar um projeto de curso de férias ajustado a promover a consciência cultural, por meio do (re)conhecimento, apreciação da identidade local, na perspectiva pós-colonialista da Arte/Educação compreendida por Barbosa como “os

discursos visuais que comentam, analisam ou criticam práticas e visualidades baseadas em experiências colônias fora da Europa, mas vinculada à expansão europeia no mundo e hoje também à expansão do poder norte-americano no planeta”. (2004, p.)

Para este curso foram ofertadas 90 vagas ao público infanto-juvenil, deste total, trinta por cento são provenientes da bolsa de isenção destinada a estudantes das escolas públicas. Aos filhos dos associados à ANARTE-PE foi oferecido um desconto de dez por cento no valor da taxa.

As atividades do curso ocorreram entre os dias 7 de janeiro e 1º de fevereiro, em quatro módulos didáticos, de segunda-feira à quinta-feira, com carga horária total de 12hs, com turmas no período da manhã ou da tarde subdivididos em três faixas etárias distintas: dos 2 a 4 anos, dos 5 aos 6 anos e dos 7 aos 10 anos de idade.

Para este curso a equipe pedagógica foi composta por arte/educadores, pedagogos, estudantes da área de dança, pedagogia, Artes Visuais e Artes Visuais Digitais. Esta equipe desenvolveu sequências didáticas reguladas pela abordagem triangular para o Ensino da Arte, proposta por Ana Mae Barbosa. A adequação desta abordagem é perceptível na reflexão de Christina Rizzi:

[...], a Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público. “É construtivista, internacionalista, dialógica, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e com cultura na sala de aula.” (2008, p. 337)

Desse modo, o curso teve a preocupação de organizar processos de ensino-aprendizagem em artes, envolvendo artistas locais, não acadêmicos, grupos étnicos e de gênero.

Baseado nos pressupostos teóricos aludidos, o curso foi organizado em quatro módulos didáticos estruturados em categorias didáticas; *linguagem artística eixo*, *Expressão Cultural* e *Artistas em diálogos*. Cada módulo homenageava importantes mestres da cultura popular em Pernambuco, são eles:

O *Mestre Vitalino*, desprezioso com o futuro de sua arte, porém cria suas obras com um acentuado valor estético e artístico. Este módulo teve como linguagem artística-eixo as Artes Visuais e, como expressão cultural, a escultura em argila e a fotografia sendo o artista em diálogo - Pierre Verger.



Imagem disponível em: <http://www.pierreverger.org>

O *Mestre Salustiano*, extraordinário dançarino do cavalo-marinho, neste módulo esteve estruturado como linguagem artística-eixo o teatro. Sua expressão cultural, o Cavalo Marinho e o Maracatu, estando os artistas em diálogo: Aberlado da Hora e Lula Cardoso Aires.



Imagem disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br>

A *Mestra Zenaide Bezerra*, excelente passista de frevo que começou a dançar desde os oito anos de idade, incentivada pelo pai, também passista de frevo, Egídio Bezerra. Ela, em homenagem ao seu pai, fundou a Escola Egídio Bezerra, onde são ensinados os passos do frevo, xaxado, forró, coco de roda e ciranda. Este módulo teve como linguagem artística-eixo a dança, sua expressão cultural: o frevo em suas múltiplas formatações. Na categoria artista em diálogo: Ladjane Bandeira.



Imagem disponível em: <http://casadocarnaval.blogspot.com.br>

Maestro Edson Rodrigues é considerado o *Mestre do Frevo*, pois seu repertório musical abrangente perpassa entre o popular e o erudito, com a mesma elegância e destreza. O módulo esteve estruturado com a linguagem artística-eixo a música e como sua expressão cultural: o frevo em suas múltiplas caracterizações. Cícero dias foi o artista em dialogo.



Disponível em: <http://www.maestroedsonrodrigues.com>

A partir da história de vida desses mestres, os participantes do curso mergulharam nas diferentes manifestações artísticas das culturas populares e vivenciaram processos que possibilitaram a compreensão do conhecimento artístico por meio da leitura, contextualização e produção artística, propostos pelas tendências atuais da arte/educação em suas diversificadas possibilidades acerca da utilização de tal abordagem, especialmente da cultura popular na contemporaneidade.

A metodologia de ensino e aprendizagem contou com atividades a serem relacionadas em: brincadeiras e jogos populares, atividades individuais e coletivas, produção artística, leituras de objetos, exibição de vídeo, contextualizações com exposições dialogadas, excursão didática a espaços expositivos de arte na cidade do Recife, contação de história, diálogos com artistas recifenses e a organização da exposição final do curso de férias, além da avaliação geral do curso. Nas atividades elencadas por esta teia metodológica, cada Arte/educador organizou um repertório de atividades adequado às faixas etárias.

Dentre essas atividades a turma “F” de 7 anos de idade, por exemplo, com o total de 15 alunos, será relatada com maior precisão. Suas atividades ocorreram no módulo Mestre Vitalino. Tais atividades tiveram como objetivo realizar múltiplas leituras de imagem em diversas etapas. Para tanto, utilizamos algumas estratégias como: localizar as obras do artista no acervo pertencente à EAR, uma espécie de “caça ao tesouro”. Ao localizarem as peças, as crianças foram estimuladas a observarem e escolherem um objeto do Vitalino sem que as outras percebessem. Através da expressão corporal as crianças indicavam aos demais qual imagem foi escolhida por elas, como um jogo da memória ao vivo. Logo após, brincamos de estatuas vivas das peças do Mestre Vitalino coletivamente.

A sequência desta atividade desdobra-se com a utilização do catálogo comemorativo do centenário do Vitalino intitulado “Arte do Barro ao Olhar da Arte”, publicado em parceria entre a fundação Pierre Verger com o Instituto Cultural Banco Real. Este catálogo reúne parte do acervo fotográfico de Verger no qual narra a trajetória da argila na produção de Vitalino, desde a sua coleta às margens do rio Ipojuca até a sua comercialização na feira de Caruaru/PE. Com a realização da leitura das imagens deste material é perceptível que as fotografias estão em preto e branco. Sendo assim, as crianças são estimuladas a recorrerem novamente ao acervo da EAR e lembrar as cores utilizadas por Vitalino, analisando a cor do barro. Logo em seguida, foram realizadas imagens com as cores: marrom, preto e branco.



Desenho de criança, Acervo do Autor.

Outra experiência a ser relatada foi realizada durante o módulo Zenaide Bezerra com a turma de “B” de 5anos de idade. A experiência foi introduzida com a contação de história do livro de Jeane Siqueira, *A frevolina*, na qual narra a vida de uma sombrinha de frevo que em pleno carnaval, ficou esquecida no fundo de uma gaveta, e como ela conseguiu mudar o rumo de sua história. As crianças foram orientadas a customizar suas sombrinhas para a festa do carnaval. Experimentamos o frevo em seus diversos formatos como a dança, a música, o bloco e o frevo lírico. Em exposição dialogada conhecemos a origem do frevo e alguns de seus passos. E assim, mergulhados no conhecimento de maneira lúdica, já íamos ensaiando para saída do bloco Colorindo a Folia.



Crianças e arte/educadora dançando frevo. Acervo do Autor

Esteve presente na programação do curso de férias a atividade coletiva na qual intergrou todas as turmas independentes da faixa etária. Foram as seguintes atividades:

O Artista vivo - A cada módulo contamos com a presença de um artista convidado a dialogar com as crianças. Em um dos módulos contamos com a participação do Maestro Edson Rodrigues, desmitificando assim a ideia de que os artistas estão mortos e afastados da nossa realidade.

A excursão didática - Esta atividade promoveu uma visita a Casa do Carnaval, localizada no Pátio de São Pedro, espaço de referência às manifestações culturais de raízes populares, proporcionando aos alunos perceberem as tais manifestações como patrimônios a serem preservados.



Casa do Carnaval imagem interna - acervo do autor

A contação de história aconteceu uma vez a cada módulo incrementando a rotina do planejamento. Tal atividade teve como objetivo unir o caráter lúdico da contação ao contexto do tema explorado, como as histórias Baile do menino Deus, A Burrinha, Cavalinho Marinho, Mateus e Caterina.



Circulo de contação de historia. Acervo do Autor

O bloco carnavalesco *Colorindo a Folia*, a atividade coletiva do curso de Férias Viva a Arte Popular, possibilitou a experiência *In loco* da manifestação cultural e popular de grande estima na sociedade pernambucana, sendo um ótimo cerimonial de culminância no curso.



Bloco de Carnaval, Acervo do autor

Uma vez tracejada a experiência do curso de férias *Viva a Cultura Popular*, na próxima seção nos deteremos a analisar os percursos da arte/educação em seu processo de ensino e aprendizagem.

3. Considerações Finais

Por meio do relato do curso *Viva a Cultura Popular* foi possível ressaltar a seriedade da abordagem triangular para Ensino das Artes e da teoria pós-colonialista evidenciando como parceira eficaz. Pois, por meio da compreensão de tais fundamentos teóricos foi possível ministrar um Curso de férias em quatro módulos através da Escolinha de Arte do Recife ao público infante juvenil. Demonstrando assim o caminho, por nossa equipe, percorrido entre as infinitudes de probabilidade a serem trilhadas.

Esse caminho é legítimo, uma vez que o curso proporcionou aos estudantes um contato íntimo com a cultura popular e os processos da arte/educação promovendo aprendizagens evidenciadas em: (1) Conhecer espaços expositivos da arte; (2) Compreender e reconhecer diversas manifestações populares; (3) Vivenciar a manifestação popular a exemplo do Bloco de rua; (4) Conhecer artista em locos; (5) Conhecer diferentes artistas em seus percursos criativos; (6) Ler diferentes objetos artísticos; (7) Relacionar as manifestações populares às diversas linguagens artísticas; (8) Experimentar o uso de diferentes materiais e procedimentos na produção artística; (9) Compreender arte como uma área do conhecimento construída historicamente e socialmente, a partir dos processos de leituras, contextualizações e produções artísticas; (10) Valorizar as manifestações artísticas das culturas populares na cidade do Recife e do Estado de Pernambuco.

Este relato verifica apenas uma possibilidade pedagógica, evidenciando as infinitudes de recursos metodológicos e sequências didáticas que podem ser organizados de maneira a desenvolver o ensino/aprendizagem pautado na compreensão pós-colonialista e na abordagem triangular. Viva a cultura popular!

4. Referências

Arte do Barro e o Olhar da Arte. Recife, PE: Instituto Banco real, 2009. p. 5.

BARBOSA, Ana. Mae. **Alex Flemming identidade + conflitos.** Centro cultural Banco do Brasil, 2004.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.

Bienal Naifs do Brasil. São Paulo, SP: SESC, 2006.

CHRISTINA RIZZI, in BARBOSA, A. M. **Ensino de Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

GRAÇAS Bairro do Recife, **Revista Algo mais tudo**, Recife/PE. Nº 2, p. 54, 55. Mov. 2011

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003. p.19.

VARELA, Noêmia de Araujo. Gonçalves, Hebe. **Memória da Escolinha de Arte do Recife 1953 a 1996**. Recife, PE: Secretaria Geral da Escolinha de Arte do Recife, 1998. p. 18.

Sites:

BEZERRA, Zenaide. Disponível em: <http://casadocarnaval.blogspot.com.br>. Acesso em: 04 de ago. 2013.

RODRIGUES, Edson. Disponível em: <http://www.maestroedsonrodrigues.com>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

SALUSTIANO, Manoel. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

VERGER, Pierre. Disponível em: <http://www.pierreverger.org>. Acesso em: 05 de ago. 2013.

5. Mini Currículo

AUVANEIDE CARVALHO – Possui Ensino Médio pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco; Atua como arte/educadora do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis e da Escolinha de Arte do Recife.

MAISA SILVA - Arte/Educadora; Professora do Ensino Fundamental da Rede Particular de Ensino de Pernambuco; Diretora Tesoureira da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE/PE); Membro da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (2012); Graduada em Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Desenvolveu suas atividades docentes na educação não-formal, na educação básica e no ensino superior de diferentes instituições de ensino particular do Estado de Pernambuco. Dedicou-se ao desenvolvendo pesquisas e estudos sobre Arte/Educação, com ênfase nos diferentes aspectos da Formação do Arte/Educador e Mediação Cultural.

O MELODRAMA COMO TREINAMENTO PARA O ATOR IMPROVISADOR

Brenno Jadvas Soares Ferreira

Mestrando em Artes/Teatro – UFU

RESUMO

A partir dos conceitos e estudos propostos acerca do melodrama proponho a seguir uma análise destes como uma possível metodologia no treinamento improvisacional do ator. Para isto contarei com as breves experiências práticas como aluno do módulo “A pedagogia e a cena – laboratórios experimentais e espetáculos: melodrama” oferecido pelo Prof. Dr. Paulo Merísio, como convidado na disciplina Tópicos Especiais em Ensino Aprendizagem em Artes: Pedagogia(s) do Teatro – práticas contemporâneas ministradas pela Prof. Dra. Mara Leal para nós, alunos do Mestrado em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, juntamente com alunos do DINTER em Teatro em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e minha experiência como professor junto aos alunos de Improvisação I do 5º período do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, onde pude aplicar os jogos e experimentos de construção de cena vivenciados no módulo dado por Paulo Merísio.

Palavras-chave: Melodrama, improvisação, ator.

RESUMEN

Con base en los conceptos y estudios de propuestas sobre el melodrama, propone el siguiente análisis de estos como una posible metodología en la formación de actores de improvisación. Para decir esto con breve experiencia práctica como un módulo de "A pedagogía e a cena - laboratórios experimentais e espetáculos: melodrama" estudante oferecido por el profesor Dr. Paulo Merísio, como invitado en la disciplina Tópicos Especiais em Ensino Aprendizagem em Artes: Pedagogía (s) do Teatro – práticas contemporâneas impartidas por el profesora Dra. Mara Leal para nosotros, estudiantes de la Maestría en Artes de la Universidade Federal de Uberlândia, junto con los estudiantes en DINTER Teatro en colaboración con la Universidade Federal do Estado de Río de Janeiro y mí experiencia como profesor con los alumnos de Improvisação I del quinto período de Licenciatura em Artes Cênicas en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnología do Tocantins, en el que podía aplicar los juegos y experimentos de la escena de la construcción con experiencia en el módulo dado Paulo Merísio.

Palabras clave: Melodrama, la improvisación, el actor.

INTRODUÇÃO

Na faixa limítrofe, quando subsiste apenas a situação e essa situação se transplanta para a vida cotidiana e quando a linguagem não é mais que um grito, um sofrimento apenas modulado, um apelo à compaixão, é então que aparece o melodrama. (DUVIGNAUD, 1972. p. 135)

Nos jogos de cena propostos por Merísio, o ‘motor’¹ para as situações improvisadas era a construção de personagens típicos do gênero melodramático. Para as mulheres havia a possibilidade de experimentação da ‘mocinha’ ou da ‘dama galante’ e para os homens o ‘vilão’.

Como referência para experimentação desses tipos de personagens, assistimos ao filme ‘O Boulevard do Crime’ (Marcel Carné, 1945), como exemplo de estrutura melodramática.

Pois é a combinação do popular e do elevado, e a vivência de emoção extrema ou excessiva, que encontra sua mais alta expressão na cena em que Otelo mata sua mulher, que é tanto a característica definidora do melodrama quanto o que habita Frédérick a atuar como um novo tipo de herói. (FORBES, 1997. p. 57)

Como exemplo de uma ‘dama-galã’ no filme temos a personagem Garance, detentora de uma sensualidade misteriosa que provoca paixões platônicas e carnavais aos homens que passam por seu caminho, conduzindo assim as tramas ao longo do enredo do filme. Como uma das características melodramáticas em ‘O Boulevard do Crime’ percebemos a articulação de eventos e personagens históricos a uma perspectiva ficcional, onde personagens como Frédérick e Debureau foram extraídos da história do teatro do século XIX e trazendo referências das realizações artísticas destes ao longo da trama. A escolha do elenco também passa por este caminho de mescla entre o real e o fictício.

Marcel Herrand (Lacenaire) era homossexual como o criminoso consumado que ele interpretava, enquanto Maria Casarès (Nathalie) era desesperadamente apaixonada por Herrand, que não sentia atração por ela. (FORBES, 1997. p. 71)

¹ Como motor entendo a ‘mola propulsora’ da improvisação. Ele é o primeiro impulso que o ator terá pra iniciar sua improvisação. Dentre os vários motores existentes podemos citar: estado de ânimo, espaço, gesto, tipo/função e ação.

Além do filme e das referências bibliográficas sugeridas por Paulo Merísio esse modulo contou com dois encontros, um teórico e outro prático. E é justamente sobre a perspectiva deste encontro prático que me deterei a partir de agora nos relatos e análise das possibilidades de aprofundamento e potencialização do trabalho do ator improvisador em seu treinamento junto aos jogos e exercícios de cenas propostos por Merísio com o uso de recursos melodramáticos.

OS LABORATÓRIOS DE MELODRAMA

Após um trabalho de preparação corporal com alongamentos e aquecimento físico fomos convidados a escolher figurinos ou partes destes, que havíamos levado para o encontro, como orientação anterior dada. As peças tinham que preferencialmente remeter às vestimentas de uma Paris do século XIX e com sapatos que faziam barulho ao caminhar dos atores.

O primeiro jogo proposto era executado em grupos de três atores dispostos frontalmente para a plateia. Merísio solicitava um som e um movimento simples para o primeiro ator, que expressasse algum sentimento/emoção/característica (raiva, paixão, ingenuidade, etc). Lembrando que para as mulheres haviam as opções de explorarem as personagens da ‘mocinha’ e/ou da ‘dama-galã’ e para os homens o ‘vilão’.

Os personagens do melodrama são *personae*, máscaras de comportamentos e linguagens fortemente codificadas e imediatamente identificáveis. Esta tipologia caracterizada pela fixidez dos tipos reduz-se a algumas entidades principais: o vilão, a vítima inocente, o cômico; e outras secundárias, como o pai nobre, ou o protetor misterioso. (THOMASSEAU, 2005. p. 39)

Daí então o ator executava o movimento e som embebido desse sentimento, voltando-se para a plateia. Em seguida ele repetia esta ação voltando-se para o ator ao seu lado, esse deveria repetir a ação e som voltando-se para a plateia, mas agora de forma mais exagerada, tanto sonora quanto gestualmente, acentuando-se mais a emoção proposta por Merísio. A sequência se repete para o terceiro ator, que a retorna para o segundo, que por sua vez a finaliza para o primeiro, ao ponto onde um simples movimento e som se tornam a expressão máxima de exteriorização da emoção proposta. Daí Merísio propõe que o primeiro ator

agregue uma frase que ilustre sua representação sentimental, finalizando com um olhar direto para a plateia, que representa o ‘Povo de Paris’², aclamando pelos aplausos deste.

A execução desse mesmo exercício junto a meus alunos de Improvisação I gerou um estado de percepção das ações e das próprias características do personagem proposto, onde alunos relataram sua dificuldade na construção de personagens nas disciplinas de Interpretação ao longo do curso e que neste exercício viram a possibilidade de um caminho na construção física e de ações para trabalhos futuros.

Como docente nas disciplinas de Improvisação I e II no IFTO trabalho uma metodologia baseada nos jogos teatrais de Viola Spolin e nos jogos de treinamento para Teatro-Esporte e Macth de Improvisação vivenciados em oficinas com a Prof. Dra. Mariana Muniz e o diretor da L.P.I. (Liga Profissional de Improvisación). Similar ao jogo proposto por Merísio, já havia trabalhado o jogo ‘Eu acuso’ com meus alunos, extraído de uma oficina, que também coloca um grupo de cinco atores de frente para a platéia, criando-se uma pequena frase formada em partes, assimilando o ‘quem, onde e o que’, junto a características físicas e/ou vocais de personagens-tipos³.

A fixidez dos *personae* do melodrama, como cita Thomasseau, propiciam um direcionamento maior para o ator improvisar tanto em jogos de cena como em exercícios de construção de ações. Assim como na *Commedia Dell’arte* o melodrama pode fazer uso do *canevas*⁴, que também proporciona essa segurança maior ao improvisador sem que este perca a espontaneidade em suas ações e na criação de novos repertórios físicos e textuais nas diversas vezes que executar os jogos de cena ou preparação/construção de personagens e ações.

A segunda proposta de exercício de cena de Merísio pode-se nomear como *Gaulier mandou*. Neste jogo os *atores/personae* se deslocam pelo palco, sempre de maneira que se posicionem frontalmente para o público, jamais dando as costas, como os grandes atores dos teatros parisienses do século XIX. A figura de *Gaulier* foi assumida por Merísio, quem ditava as ações que os *personae* deviam executar, partindo da frase: *Gaulier mandou...!* Quando um

² Na proposta de Merísio a expressão ‘Povo de Paris’, representa o grande público dos teatros parisienses do século XIX, para o qual o ator se exhibe mostrando sua supremacia como estrela principal do espetáculo.

³ Por ‘personagens-tipos’ entendo personagens assumidos de forma momentânea partidos de um tipo físico e/ou social. Ex.: político, aleijado, criança, etc.

⁴ ‘O *canevas* é o resumo (o roteiro) de uma peça, para as improvisações dos atores, em particular na *Commedia dell’arte*. Os comediantes usam os roteiros (ou *canovaccios*) para resumir a intriga, fixar os jogos de cena, os efeitos especiais ou os *lazzi*. Chegaram até nós coletâneas deles, que devem ser lidos não como textos literários, mas como partitura constituída de pontos de referência para os atores improvisadores.’ (PAVIS, 2003. p. 38)

persnoae não executasse a ação ditada por *Gaulier*, este poderia ser acusado por outro *personae* em cena. Ex.: *Gaulier mandou andar para trás!* - e a pessoa não anda. Ou *Correr pelo palco!* - e a pessoa corre, porém não foi *Gaulier quem mandou!*⁵

O acusador deve solicitar a intervenção de *Gaulier* o requerendo como *Messie Professor*. E então justificar a acusação, não como a simples ação que não foi executada corretamente pelo colega de cena, mas com uma situação extremamente dramática que poderá se desenrolar em uma cena coberta de intrigas e contra-argumentos de acusação e/ou defesa dos demais participantes da cena. Ex.: *Messie Professor, eu tenho uma acusação a fazer... Essa mulher cometeu adultério com o irmão do próprio marido!*

Daí então cria-se na cena uma espécie de júri popular, onde os demais participantes do jogo cênico podem intervir contra o a favor do acusado. Este é inquirido por *Gaulier* sobre seus atos, mas também pode solicitar ajuda de testemunhas e/ou pessoas que possam falar de sua ‘boa índole’, entre os participantes. Caso *Gaulier* julgue culpado o acusado, este tem o direito de optar por duas alternativas de absolvição: pedir o beijo de algum participante do sexo oposto, visto que no melodrama o homossexualismo não é abordado; ou suplicar clemência ao ‘Povo de Paris’, representado pela plateia (na aula de Merísio, ele mesmo representava o Povo de Paris, visto que todos nós estávamos em cena, em situação de aula). Caso o beijo ou o pedido de clemência fosse negado o acusado era punido com um tapa nas costas. “o desfecho sem castigo não contenta um público ávido de compensação e que espera o vilão à saída do teatro para vaiá-lo.” (THOMASSEAU, 2005. p. 42)

Finalizada essa sequencia de acontecimentos voltamos a andar pelo espaço obedecendo às ordens de *Gaulier*, seguindo novamente o ciclo de ações aqui descritas.

Esse jogo também foi executado por meus alunos de Improvisação I no IFTO. O mais interessante de se observar foi, que com o apoio da construção prévia de característica pré-definidas de um *personae*, a forma como meus alunos articularam melhor as ações surgidas durante as improvisações das cenas. Anteriormente, com outros jogos percebia uma grande tendência à ‘verborragia’, com cenas estáticas e sem ações, onde os alunos-atores digladiavam com palavras que não sustentavam e não conduziam a cena para lugar algum.

⁵ Podemos associar a figura de *Gaulier* como um mestre de cerimônias em um espetáculo de IMPRO ou juiz de uma partida de TEATRO-ESPORTE ou Match de Improvisação, que são o cerne de minha pesquisa no Mestrado em Artes – Teatro na UFU e que atualmente venho desenvolvendo sua pesquisa junto aos alunos de Improvisação I e II no IFTO.

Como assinalou Souriau, há, no gênero melodramático, “uma identificação das funções dramáticas com os caracteres”. Esta identificação é facilitada ainda pela aparência física e o gestual⁶ dos personagens... (THOMASSEAU, 2005. p. 39)

Um grande problema percebido também era a falta de aceitação das propostas lançadas em cena pelos colegas, que impedia o desenvolvimento da cena.

A conquista da aceitação dos primeiros pensamentos e a segurança dela decorrente derivam da percepção de que mais importante de que a idéia em si é a condição de abertura em que o ator se coloca, permitindo que um mundo de possibilidades se revele a ele. (ACHATKIN, 2010. p. 57)

Mesmo com a estrutura de *Gaulier*, persistiam-se esses entraves que as vezes eram até mais acentuados nas exposições de argumentos do acusado e acusadores, onde por diversas vezes o acusado negava os fatos expostos pelos acusadores, ao invés de elaborar uma justificativa para sua execução das ações acusatórias. Neste momento eu representava a figura de *Gaulier*, ‘organizando’ a cena, como uma espécie de mediador das situações, dando a vez das falas aos participantes e orientando de forma a conduzir o desenrolar das cenas. Entre uma cena e outra havia uma pequena pausa, onde eu podia apontar e orientar possíveis soluções para essas questões. Como por exemplo, a utilização das informações dadas pelos acusadores para criação de pequenas teias de intrigas e fatos inusitados com soluções miraculosas dando maior vivacidade a cena e não perdendo de vista a estética melodramática proposta.

Tudo é acaso no melodrama, mas acaso enquanto “contingência radical” como dizem os filósofos (Lefevbre), dirigido por uma potência metafísica que age na maior parte do tempo sob o nome de Providência e que alguns personagens chamam de Deus. O ateísmo é, inclusive, um dos sinais pelos quais se reconhece o vilão. (THOMASSEAU, 2005. p. 36)

Outro problema era a busca de soluções rápidas pra encerramento das cenas. O que não possibilitava a criação de intrigas e problemas a serem solucionados. Isso proveniente de certo nervosismo e desconforto dos atores em cena. Essa perceptível que os atores que estavam mais familiarizados com os corpos e características de personalidade dos *personae* propostos conseguiam articular melhor as cenas e explorar o universo melodramático do

⁶ Grifo meu

século XIX. Alguns até arriscavam a subversão com linguajares regionais, fugindo, de certa forma, da proposta mas agregando elementos inusitados que elevavam a cena.

Um terceiro jogo de cena mencionado por Merísio, o qual não tivemos tempo de executá-lo, era denominado como Detetive. Apesar de não vivenciá-lo, através das explicações de Merísio e de sua descrição também estar presente, assim como Gaulier, em suas referências indicadas para leitura no módulo proposto, pude testá-lo também junto a meus alunos de Improvisação I.

Em um grupo de cinco atores eu determinava secretamente a cada um suas funções, onde haviam 3 vítimas, 1 assassino(a) e 1 detetive. Lembrando sempre que a cena deveria ser contextualizada na estética melodramática de uma Paris do século XIX.

Já com todos os participantes cientes de suas funções em cena eles tinham cerca de um minuto para estabelecerem um pré-roteiro da cena a ser improvisada, a partir de um tema ou situação dada por mim, mas não revelando entre si as funções dadas secretamente a cada um.

A partir daí inicia-se a cena, onde o assassino deve matar os demais, por meio de um código por ele elaborado, mas que seja perceptível aos jogadores escolhidos como vítima e tomando cuidado para não ser surpreendido pelo detetive. Esses deverão morrer de forma melodramática, fazendo do assassinato um enorme acontecimento na cena, criando-se o suspense e as suspeitas de todos em cena. A cena encerra-se com a descoberta e punição do assassino pelo detetive. Mas o objetivo maior do jogo é criar grandes suspenses, intrigas e reviravoltas na história, preferencialmente de forma extraordinária e inusitada aos moldes do melodrama, podendo fazer-se uso do obvio e do exagero que é natural apenas aos personagens.

Durante os experimentos com meus alunos, na maioria das cenas as mortes escolhidas eram por envenenamento e o assassino era descoberto rapidamente, persistindo alguns problemas de desenrolar das cenas também presentes no exercício com Gaulier. Infelizmente tivemos pouco tempo para trabalharmos por mais aulas os desdobramentos possíveis para essas cenas improvisadas, devido aos prazos do calendário letivo. Apesar disso a receptividade dos alunos com essa metodologia proposta foi muito boa, o que me incentivou a realizar esses jogos em uma apresentação aberta para alunos e servidores do nosso campus, como parte da avaliação da disciplina.

A apresentação dos exercícios de cena ocorreu no pequeno palco do Laboratório de Interpretação do IFTO – Campus Gurupi e teve com platéia professores e alunos do 1º período de Artes Cênicas e do ProEJA em Comércio. Seguimos a sequência dos jogos aqui destacados: o de elevação das ações em trio, *Gaulier* e *Detetive*. Entre 19h e 20:40h realizamos um trabalho de preparação corporal e jogos de concentração e construção de personagens, para então às 21h iniciarmos a apresentação para o público.

Antes da entrada do público, solicitei para que os alunos colocassem seus figurinos já com o estado dos *personae* que desempenhariam nos jogos cênicos. Infelizmente a desconcentração estava em seu ápice, com conversas e perda do estado de alerta adquirido durante as atividades de preparação para as cenas. Eram cerca de 17 alunos na turma e só possuíamos uma lateral como entrada de cena, sem coxias, cortinas e rotundas, onde os alunos se agrupavam num pequeno espaço aguardando serem chamados para realização dos jogos. A simples entrada do público no espaço destinado à platéia causou a tomada de consciência e estado de prontidão antes trabalhado e perdido por eles durante a vestimenta dos figurinos.

Os homens que vêm assistir ao espetáculo não fornecem o respectivo conteúdo: o simples fato da sua presença, o peso estático que representam, obrigam os atores a atender à sua expectativa, a romper as convenções e a mudar a maneira de representar os comportamentos. Não agem diretamente sobre a trama das peças; as suas manifestações durante o desenrolar das peças, a sua ação direta de espectadores atuantes, (...) colocam o ator em condições de dependência nas quais ele tem que tornar perceptível uma imagem da pessoa humana. (DUVIGNAUD, 1972. p. 135 e 136)

Assumi a figura de *Gaulier* desde a recepção do público até a condução de todos os jogos apresentados. Antes de cada jogo eu fazia uma introdução rápida ao público de como funcionaria a dinâmica da cena e os objetivos dos atores nos jogos, isto pois, tinha uma platéia, em maior parte, formada por acadêmicos do 1º período de Licenciatura em Artes Cênicas e muitos não possuíam experiência em teatro, anterior ao seu ingresso no curso.

CONCLUSÃO

Durante os jogos ainda persistiram algumas deficiências observadas anteriormente em sua execução no treinamento em sala de aula, mesmo assim a evolução dos alunos em cena foi notável, tanto na elaboração das ações, percepção do espaço e do jogo em cena quanto na dramaturgia das tramas construídas.

Em diversos alunos via-se o estado de prontidão latente, perante aos acontecimentos das cenas e como eles articulavam esses de forma mais clara, junto a presença do público. Um destaque foi a aluna Marta Luana, quem havia trancado o curso por um semestre e ao seu retorno confessou, em sala, que não sabia o que fazia no curso, pois não se identificava com a linguagem teatral, além de sua enorme dificuldade de concentração e crises de risos nos jogos de cena. Marta surpreendeu a todos, inclusive a ela própria, quanto durante os jogos, muitas vezes conduzia a cena, criando situações inusitadas e mantendo uma interpretação melodramática durante todos os jogos. Coisa que alguns alunos demoram a assumir e outros perderam ao decorrer das cenas. “O comediante deve, pois, representar o papel de um comentador e de um pedagogo: trabalhando no palco, deve ao mesmo tempo explicar e representar.” (DUVIGNAUD, 1972. p. 117)

E é nessa perspectiva que o melodrama se torna uma ferramenta eficaz no treinamento do ator, o aparando com possibilidades estéticas e dramáticas na construção de cenas improvisadas. Ao mesmo tempo em que obriga os atores a seguir determinados parâmetros dentro de seus moldes ele favorece grande liberdade de adequação e criação de enredos e jogos cênicos.

REFERÊNCIAS

ACHATKIN, Vera C. *O Teatro-Esporte de Keith Johnstone: o ator, a criação e o público*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BOGART, Anne. *Seis coisas que sei sobre o Treinamento de Atores*. Trad. Carolina Paganine. In: *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas/Universidade do Estado de Santa Catarina*. Programa de Pós-Graduação em Teatro. – Vol 1, n.12, 2009.

DUVIGNAUD, Jean. *Sociologia do Comediante – (L'ACTEUR – Esquisse d'une sociologie du comédien)*. Trad. Hesíodo Facó. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FORBES, Jill. *O Boulevard do Crime – (Les Enfants du paradis)*. Trad. José Laurencio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Rocco LTDA, 1997.

MERÍSIO, Paulo. *Melodrama: Investigação de Repertório Atorial na Cena Contemporânea*. In: NEVES, Cássia; ISAACSSON, Marta; FERNANDES, Sílvia. *Ensaio em Cena*. ABRACE; CNPq.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro – (Dictionnaire du Théâtre)*. Trad. Maria Lúcia Pereira, J. Guinsburg, Rachel Araújo de Baptista Fuser, Eudynir Fraga e Nanci Fernandes. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2003

THOMASSEAU, Jean-Marie. *O melodrama – (Le mélodrame)*. Trad. e notas Claudia Braga e Jacqueline Penjon. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2005.

RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E SOCIEDADE NO ENSINO DE TEATRO DA REDE PÚBLICA FORMAL

Camila Bonifácio Santos de Jesus

Universidade Federal da Bahia

A presente comunicação faz parte da prática de ensino de teatro na rede pública formal, desenvolvida com adolescentes nos últimos cinco anos pela professora-pesquisadora. Este trabalho se inspira no resultado da monografia apresentada para a conclusão do Curso Licenciatura em Teatro pela UFBA, onde foi possível a realização de uma experimentação de metodologia para o ensino de teatro através do diálogo entre história e a sociedade. Visando compreender a relação existente entre o teatro e a sociedade, a partir da utilização de variados pré-textos, para contribuir ativamente na ampliação da capacidade crítica de reflexão e discussão social. O processo criativo busca desenvolver o protagonismo juvenil, através das releituras, criação e atuação de seus próprios textos dramáticos. Estes estudos e práticas teatrais agem para contextualização e melhor compreensão da sociedade contemporânea a partir do cotidiano das educandas e educandos envolvidos. Incentivar a prática teatral nas/nos adolescentes para que possam compreender criticamente sua sociedade, significa aguçar a compreensão de sua história pessoal, como integrante dessa história social. Diante de cada nova experimentação desta metodologia com diferentes turmas, reforça-se e concretiza-se uma hipótese, um sonho, uma ideia e uma prática na reconfiguração das dinâmicas nas relações com a sociedade cotidianamente, com todos os desejos e direitos possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro – História – Sociedade

This communication is part of the teaching practice of theater in public formal, developed with teenagers in the last five years by the teacher-researcher. This work is based on the result of the thesis submitted for completion of the Course Degree in Theatre UFBA, where it was possible to carry out an experimental methodology for teaching theater through dialogue between history and society. To understand the relationship between theater and society, from the use of various pre-texts to actively contribute to the expansion of the capacity of critical reflection and social discussion. The creative process seeks to develop youth leadership, through readings, creation and performance of their own dramatic texts. These studies and theater practices act for contextualization and understanding of contemporary society to the everyday lives of educandas and students involved. Encourage theatrical practice in / adolescents so that they can critically understand their society, means to sharpen the understanding of his personal history as a member of that social history. Before each new experiment this approach with different classes, it reinforces and manifests itself a hypothesis, a dream, an idea and a practice in the dynamic reconfiguration of the relations with society every day, with all the rights and wishes possible.

KEYWORDS: Theatre – History – Society

O texto compreende reflexões a partir de experiências vividas pela professora-pesquisadora, que relaciona teoria e prática através da relação existente entre história e a

sociedade, a partir da prática teatral com alunas/alunos atrizes/atores¹ adolescentes. A escolha do público adolescente parte não apenas por ser o principal público de trabalho nos últimos cinco anos de atuação e pesquisa, assim como por ser a faixa etária que se mostra mais disposta cognitivamente a trabalhar com determinadas questões sociais. Nesta fase tais questões passam a ser encaradas de modo mais maduro e reflexivo se comparadas ao período infantil, inclusive para se prepararem para os enfrentamentos que a vida adulta também trará.

O trabalho ocorre com adolescentes estudantes da rede formal de ensino público, que participam de uma experiência teatral – inicialmente do nível médio, contemplando posteriormente o nível fundamental de ensino básico –, dentro do componente curricular denominado Artes. Neste componente curricular, a linguagem artística trabalhada está ligada à área de formação da/do docente que leciona, o Teatro².

Segundo Boal (2005, p. ix), “todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, [...] ou em praça pública para milhões de espectadores. Em qualquer lugar... Até mesmo dentro dos teatros”. Logo, os alunas/alunos atrizes/atores³ estarão aptos ao fazer teatral, sendo eles atores ou não atores, pois todos são criativos.

No entanto, a criatividade aqui apontada não está restrita ao seu desenvolvimento cênico apenas enquanto atrizes e atores, pois sabe-se que apesar de sermos todas e todos capazes de atuar, esta predisposição nem sempre ocorre. Deste modo, cabem as/os estudantes que não estão dispostos à prática de atuação cênica, contribuir neste trabalho desenvolvendo outras habilidades criativas, que engloba as artes cênicas, desde a dramaturgia, confecção de croquis, concepção e execução de sonoplastia, contra-regragem, etc.

A criatividade está aqui apontada, como algo pertencente a todos os seres humanos, independente ou não da condição de ser artista, ou “talentoso”. Segundo

¹ Nomeio alunas/alunos atrizes/atores, aqueles que são estudantes de teatro, mas que necessariamente não o fazem com objetivos profissionais, e onde o objetivo principal do trabalho teatral com os mesmos não visa à “formação artística”, e sim um envolvimento com o teatro/educação como parte fundamental de sua formação.

² Área de habilitação da professora-pesquisadora desta comunicação.

³ Nomeio alunas/alunos atrizes/atores, aqueles que são estudantes de teatro, mas que necessariamente não o fazem com objetivos profissionais, e onde o objetivo principal do trabalho teatral com os mesmos não visa à “formação artística”, e sim um envolvimento com o teatro/educação como parte fundamental de sua formação.

Viola Spolin (2005, p. 03), se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso.

Almeja-se possibilitar vivências e descobertas a estas/estes jovens, através dos processos jogos dramáticos, jogos teatrais e improvisações; partindo do princípio de que a arte pode ser transformadora. Assim, o desenvolvendo das diversas habilidades criativas que são permitidas dentro do campo das artes cênicas, abre espaço para que o processo de aprendizagem do sujeito, seja cada vez ampliado dentro e fora do ambiente escolar. Mostrando então com este trabalho, que a compressão do mundo se faz através de vários espaços, signos e processos de estudos.

Este sujeito que dialoga criativamente com a sociedade na qual está inserida, poderá ser capaz de encontra na prática teatral diferentes, senão melhores maneiras de leituras do mundo. Acreditando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, como diria Paulo Freire (1989), as/os estudantes envolvidos poderão encontrar no teatro novos modos de compreensão histórica da sociedade na qual faz parte contemporaneamente.

De certo modo, podemos afirmar que o teatro, ao longo de sua história, retratou a sociedade, ou serviu de instrumento para “educar” mulheres e homens. O que não significa necessariamente que na sociedade atual o teatro deva ocupar a função de dizer o que se deve ou não fazer, mas agir como provocador para uma reflexão crítica e atuante na sociedade contemporânea.

A história da sociedade nos pertence! Somos responsáveis como cidadãos e cidadãos da história que tem sido construída ao longo do tempo, refletindo se “papel” que estamos ocupando é de figuração, coadjuvante ou protagonista na vida real. Contudo, é necessário reconhecer o papel da educação no sentido de contribuir na autonomia do sujeito para que o mesmo sinta-se capaz de intervir socialmente. Segundo FREIRE (2001, p. 14)

[...] como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta.

Logo, como educadoras e educadores somos também responsáveis, pelo modo que conduzimos e estimulamos a criticidade em sala de aula.

Se um dos objetivos do teatro na educação é a integração do indivíduo consigo e com o mundo, ou conciliar o individual com o social, torna-se fundamental uma educação que permita através da prática teatral um envolvimento reflexivo e crítico diante da história e da sociedade, de maneira criativa para contribuir para protagonismo juvenil desta/deste adolescente.

Um ensino de teatro que contribua para compreensão crítica do sujeito, através de suas próprias concepções ideológicas e políticas, para que consigam expressar os seus posicionamentos, ou o fruto deles, para que isso se estenda para toda a sociedade, buscando não dissociar razão e emoção, pois

[...] estamos vivendo uma civilização racionalista, onde se pretende separar a razão dos sentimentos e emoções, encontrando-se na primeira o valor máximo da vida. [...] A razão é uma operação posterior à vivência (aos sentimentos) Vivenciar (sentir) e pensar estão indissolivelmente ligados (DUARTE, Jr,1986, p.33).

Compreender, analisar e posicionar-se com relação a determinados períodos históricos ou situações cotidianas do país, que compõem o passado ou o presente, significa principalmente entender um pouco mais a história do Brasil, logo, parte de sua própria história.

Podem esses estudos e diálogos – consigo e com o meio em que se vive – serem retratados e repensados teatralmente? Por que não incentivar os jovens alunas/alunos atrizes/atores a envolver-se numa prática teatral, para desta maneira recordar e analisar sua história?

O Brasil, marcado por fatos históricos que ainda refletem contemporaneamente, nos coloca diante da necessidade de falar teatralmente sobre a realidade social, que acompanha gerações de dramaturgos, artistas e **a sala de aula**. Neste último espaço referido, a/o estudante, em momentos diversos mostra-se necessitando dizer, expressar, mostrar aquilo que sente; quem é ele com sua família?

Com amigos? E com a sociedade? Essa expressão, que por vezes é reprimida e que impede razão e emoção de caminharem juntas, precisa ser permitida, conduzida e transformado na sala de aula de teatro, quebrando com paradigmas reforçados nos no cotidiano escolar:

[...] nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esartejamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes das salas de aula, a fim de não atrapalharem nosso desenvolvimento intelectual. Os “recreios” e as “aulas de arte” são os únicos momentos onde a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções (DUARTE, Jr,1986, p.13).

O fazer teatral a partir primordialmente de temas, autores, locais, enfim, de situações que retratam o contexto social das/dos estudantes, o aproximará da sua identidade, para que ele possa sentir-se entregue sem medo, ao ambiente pertencente.

Paulo Freire (1982) contribui com este pensamento em seu livro *A Importância do ato de ler*, onde diz que, na medida em que foi se tornando íntimo do seu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os seus temores iam diminuindo. Assim, cabe também a esta proposta metodológica diminuir os temores das/dos adolescentes com relação ao enfrentamento à sociedade que habita, através do fortalecimento do seu protagonismo enquanto sujeito social.

Esta realidade social que estas/estes adolescentes precisam protagonizar será vivida, de modo que possam refletir e resignificar seus pensamentos e atitudes diante dela. Para tanto se utiliza na prática teatral o recurso de pré-textos, segundo Beatriz Cabral (2006, p.16),

[...] o pré-texto, é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a idéia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes.

Para Beatriz Cabral (2006, p.12) “o drama como método de ensino, eixo curricular e/ ou tema gerador, constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral, está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação”. Posto isto, fazendo teatro/ drama⁴ seria possível desafiar e refletir questões histórico-sociais?

Nas primeiras experiências os pré-textos utilizados estavam diretamente ligados ao uso de algum texto dramático e seus respectivos autores, onde se fazia um recorte histórico do Brasil da época. Vale ressaltar que a primeira experiência neste sentido compõe o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC da professora pesquisadora, onde foi feito um recorte da década de 60 e 70, visto que este período foi um dos mais marcantes, não só politicamente, mas teatralmente, devido à ditadura instalada no país.

A partir da análise de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri, e a relação de suas obras dramáticas e práticas teatrais no cenário brasileiro, esses autores foram selecionados principalmente pelos temas essenciais de suas obras e a busca constante de retratar a realidade brasileira, em suas linguagens específicas. Boal e Guarnieri foram selecionados para este recorte histórico, principalmente pelo seu envolvimento e preocupação com o teatro que se relaciona com a sociedade.

Apesar dos artistas-encenadores citados não propor em suas práticas, teorias e linguagens para um trabalho a ser desenvolvido com adolescentes estudantes de teatro, é possível perceber em suas obras possibilidades diversas de trabalho, no que tange principalmente a questão da relação com a sociedade através de jogos e dramaturgia.

O estudo através de texto dramático como pré-texto, que está situado em determinado período histórico não pretende restringir-se ao mesmo, e sim com ele estabelecer comunicação com o atual, para que desta maneira se compreenda e se interfira na evolução dessa sociedade que está em permanente construção e transformação. O texto dramático, diferente do lírico e do épico, proporciona diretamente o diálogo das personagens, proporcionando ainda, um diálogo das personagens com o leitor. Acredita-se que o drama possibilite ao aluno, envolvido no

⁴ A expressão teatro/ drama é utilizado por Beatriz Cabral, em seu livro “Drama como método de ensino” (2006), expressão que adoto, por compreender o teatro / drama como formas que se inter-relacionam, sendo “*o drama uma forma essencial de comportamento em todas as culturas... É uma atividade criativa em grupo...*” (p.11) como também propõe Beatriz Cabral. Logo teatro/drama torna-se de fundamental importância para o trabalho com educandos.

processo teatral, a oportunidade de estar em outra situação, sendo ele próprio ou outra pessoa através das personagens.

Ao longo da nossa vida educacional, temos o contato com diversos tipos de textos: épicos, líricos, poemas, contos, crônicas, etc. Mas os textos dramáticos ainda estão distantes do nosso dia-a-dia. Além de auxiliar o aluno a ter contato com esta diferente forma de escrita, estaremos exercitando também a leitura através de diálogos, que a partir de sua estrutura já propõem uma forma diferente de ler.

Além da quebra de tabus no próprio ambiente escolar em relação a este tipo de escrita, o texto dramático traz consigo o exercício da oralidade, onde se perceberá a necessidade de mais de uma pessoa para dar sentido à história que está sendo contada; logo, o jovem exercitará o falar para o outro poder ouvir também. Porém, quais seriam os conteúdos desses textos? Como eles despertariam os interesses dos nossos jovens?

Nesse contexto o texto dramático deixa de ser tratado como ferramenta fixa para criatividade do leitor, e passa a servir de pré-texto para a/o estudante criador, onde sua função será a de provocar e potencializar o desenvolvimento teatral do grupo.

Deste modo o trabalho que inicialmente foi pensado e realizado com textos dramáticos, abriu espaços à utilização de outros pré-textos, seguindo a mesma perspectiva de possibilidade criativas. Assim, nos anos seguintes o trabalho de pesquisa foi ampliado e verificado na prática cotidiana de sala de aula a utilização de músicas, imagens, objetos, figurinos, etc., a fim de fortalecer novas possibilidades de diálogo com questões sociais outras.

Destaca-se trabalhos seguintes na perspectiva de discussão das relações interpessoais, das questões raciais e de gênero, que também possibilitou pesquisas mais aprofundadas pela professora-pesquisadora⁵. A realização destes trabalhos propõe o exercício do pensar na sociedade, na conscientização da arte que é transformadora, pensar na formação da/do jovem nesse contexto histórico-social.

Somos nós, educadoras e educadores, que auxiliamos na multiplicação de conhecimentos, somos responsáveis pela formação de opiniões. Usemos esta responsabilidade a favor da transformação da sociedade, para que nossas educandas e

⁵ Parte destas pesquisas compõe a dissertação de mestrado em fase de conclusão, desenvolvida pela professora-pesquisadora.

educandos possam virar as páginas dos livros e escreveram de uma forma menos desigual, menos privatizada e menos ocultada uma nova história.

Esta discussão sociopolítica da história e da vida, parte do pressuposto de que compreendendo a história da sociedade, pode-se ter uma melhor compreensão social contemporânea. Segundo (BOAL2005, p.xi.) “o teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele”. Pensar a prática teatral sem relação seja ela direta ou indireta, com a sociedade, principalmente se esta se dá num processo de teatro educacional, torna-se um tanto quanto paradoxal.

Posto isso, a luta por uma sociedade mais digna, mais oportuna para todas e todos, não preconceituosa, não racista, não homofóbica... A luta por um **sorriso nos lábios**⁶ mais verdadeiro, a luta pela arte. Utopia? Para muitos: utopia, imaginação, sonho, ilusão... Para mim, uma utopia possível! A motivação para continuar seguindo o caminho para a revolução!

Como professora-pesquisadora, acredito no compromisso de fazer valer a minha contribuição para a construção de uma história menos ocultada, contribuição que não cessa e que é diária; a nossa história precisa ser contada a partir de outros ângulos, de outros olhares, de outros corpos... A nossa história precisa ser contada por nós que sentimos, vivemos e colocamos em muitos momentos **um sorriso nos lábios**.

REFERÊNCIAS:

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade: múltiplas perspectivas**/ Eunice Soriano de Alencar; Denise de Souza Fleith. 3ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**/ [tradução Maria Paula V.Zurawski, J.Guinsburg, Sergio Coelho e Clóvis Garcia]. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não-Atores**. 7ª edição rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

⁶ Enfatiza-se para fazer referência a um dos processos utilizados com esta metodologia onde um dos pré-textos utilizados era a música “Um sorriso nos lábios” do cantor e compositor Gonzaguinha.

_____. **Augusto Boal**. Rio de Janeiro: INACEN, 1986. (Ciclo de Palestras Sobre o Teatro Brasileiro, 1)

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**/ Beatriz Cabral. – São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006. (Pedagogia do Teatro)

CHAUÍ, Maria Helena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.13-43p.

DOURADO, Paulo e MILLET, Maria Eugênia. **Manual de Criatividades**. 4º edição. Salvador: EGBA,1998.

DUARTE Jr, João Francisco. **Por que arte-educação?**14ª edição. Campinas. Ed. Papyrus,1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 4º edição. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

_____.**Política e educação**. 6ª edição. São Paulo, Cortez, 2001.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**.2ª edição. São Paulo: Papyrus,2001.

MOSTAÇO, Edélcio. **Teatro e política: Arena, Oficina e Opinião; uma interpretação da cultura de esquerda** . São Paulo: Proposta Editorial, 1982.

PRADO, Décio de Almeida. **O teatro brasileiro moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1996, p. 62-78.

SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula**/Tomaz Tadeu da Silva (org.). 7.Ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

SOUZA, Milandre Garcia de, **Do teatro militante à música engajada: a experiência do CPC da UNE (1958/1964)** – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo,2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro** [tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Camila Bonifácio Santos de Jesus

É atriz, diretora teatral e professora licenciada em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (2007). Foi aluna especial do mestrado do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA (2008). Atualmente é mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFBA e Supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFBA. Tem experiência na área de Artes, Arte/educação com ênfase em Teatro, Estudos sobre raça e gênero. CV: <http://lattes.cnpq.br/5318202091671997>

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA COM PARANGOLÉS.

Carine Betker –Mestre PPGEDU-PUCRS

Neste estudo apresento o trabalho desenvolvido em sala de aula, por uma das professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que fora observada para a pesquisa de Mestrado, realizada no ano de 2012. Ao longo das aulas que acompanhei, a experiência estética advinda do contato com a arte, neste caso com a visita à exposição “Sob o peso dos meus amores” de Leonilson e do estudo de obras de Hélio Oiticica, alimentou o processo de criação dos alunos de EJA, que culminou em um evento performático realizado na escola: uma ação com suas criações- os Parangolés. Aliando, assim, o desenvolvimento de uma poética própria de cada grupo de alunos, sem perder de vista o processo de construção do conhecimento, característico do ensino da arte. Procuo com este trabalho evidenciar a potência de experiências com a arte, em especial com a arte contemporânea.

Palavras- chave: Ensino da arte, experiência estética e processo de criação.

ABSTRACT

In this study I present the work done in the classroom, by one of the teachers of municipal schools of Porto Alegre, which was observed for the Master research, conducted in the year 2012. Throughout the lessons that followed, the aesthetic experience arising from contact with the art, in this case with a visit to the exhibition "Under the weight of my loves" of Leonilson and study of works by Hélio Oiticica, fueled the creation process of the students EJA, which culminated in a performative event held at school: an action with their creations Parangoles them. Combining thus the development of a poetics specific to each group of students, without losing sight of the process of knowledge construction, characteristic of art education. Seeking this work demonstrate the power of experiences with art, especially with contemporary art.

Keywords: Contemporary art, art education, creative process.

Introdução

A pesquisa para a dissertação teve como objetivo encontrar pontos de potência para o ensino da arte, procurando também investigar as possibilidades de experiências estéticas tanto a partir do contato direto com obras de arte, como com o contato com reproduções de obras, por vias impressas e vídeos. Para isto foram observadas duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS). Aqui irei apresentar parte da pesquisa realizada com uma das professoras, a Tita¹, na escola CMET Paulo Freire², ao total foram realizados 14 encontros, sendo um o acompanhamento da visita à exposição “Sob o peso dos meus amores” de Leonilson, na Fundação Iberê Camargo, um para entrevistas, e os demais foram observações

¹ Maria Lúcia Strappazon, conhecida como Tita, cursou Licenciatura em Artes Plásticas e o Bacharelado em Pintura, no Instituto de Artes da UFRGS, concluindo a Licenciatura em 1987, e desde então atua como professora de artes, no início da carreira atuou em escolas particulares, e em seguida ingressou na Rede Municipal, onde trabalha desde 1990.

² Escola que possui uma trajetória voltada especialmente para o Ensino de Jovens e Adultos, sendo uma das poucas escolas da Rede Municipal que oferecem esta modalidade, e atende à públicos provenientes de diversos bairros da cidade, conta com cerca de 1000 alunos, e são desenvolvidos diversos projetos relacionados com a arte, um deles é o “Coparangoleiros” do qual Tita faz parte, outros dados podem ser obtidos acessando: <http://visualnarratives.wikispaces.com/Comparangoleiros+2> e a professora criou em conjunto com os alunos um Blog, que está disponível em: <http://coreseamores2012.blogspot.com.br/2012/08/no-dia-12-de-abril-as-turmas-das.html>

das aulas e do evento de encerramento do projeto. Assim, a experiência observada percorreu diversos caminhos, explorando os territórios ligados à teorias da arte, mas principalmente voltando à atenção para as práticas em sala de aula, e, com isso, os processos de criação e apresentação do que fora produzido pelos alunos.

Todo o planejamento das aulas partiu de um projeto mais amplo da escola, interligado com outros projetos, inclusive de outras disciplinas, portanto há uma costura entre os conhecimentos que foram construídos pelos alunos ao longo do semestre. O foco central do projeto desenvolvido pela professora foi a criação com as turmas de trabalhos referenciados nos Parangolés, que originalmente consistem de obras vestíveis que dão ênfase à ação do espectador que as veste, são semelhantes à capas e foram criados pelo artista Hélio Oiticica (1986, p. 65). Para isso foi necessário o desenvolvimento de uma série de estudos acerca do artista Hélio Oiticica, incluindo também o estudo de conceitos da arte contemporânea e de outros artistas e linguagens que pudessem se relacionar tanto com o conceito de Parangolé quanto com o subtema gerador: Amor. Utilizando algumas referências de exposições que estavam acontecendo em Porto Alegre, no momento inicial do projeto, foram estudados também os artistas Leonilson, que recebeu uma atenção maior, e de forma mais superficial Leda Catunda e Arthur Bispo do Rosário.

Base teórica e contatos com a arte



Registro da visita à exposição de Leonilson, alunos diante da obra 'Ninguém'. Arquivo pessoal- Carine Betker

Na etapa inicial do projeto foi dada ênfase à construção dos conhecimentos teóricos acerca dos temas que seriam desenvolvidos ao longo das aulas. A professora Tita optou pela forma de *apresentação* de materiais que dizem respeito aos artistas e a temática em questão, que são parte do seu acervo pessoal. Ou seja, foi ela quem construiu o repertório que seria mostrado para os alunos, realizando uma seleção prévia do material com o qual eles teriam contato. Essa seleção de materiais pode ser relacionada com o conceito de *curadoria educativa*, criado por Luiz Guilherme Vergara em 1996, no qual propõe que as atenções

sejam voltadas para tornar a arte ativa culturalmente, nas palavras do próprio Vergara (1996, p.4):

Tornar arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente (...)Ação Cultural da Arte implica em dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade – isto é, formação de **consciência e olhar**. (...)Neste sentido, ao se propor a **exibição de arte como ação cultural**- se tem como objetivo criar uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural. Sem dúvida, é preciso fundamento teórico/prático para transformar a experiência estética junto as exposições em um centro de interações multidisciplinar e diversificado acessível para vários níveis de público. Isto não significa uma subtração de potência da arte per si, em favor de prioridades didáticas. Mas, pelo contrário, expandir o conceito da relação arte/sociedade segundo perspectivas já apontadas pelo John Dewey (Art as a Experience), e até mais recente Joseph Beuys.

Quando o professor seleciona as imagens que irão compor a aula, elas são escolhidas dentro de uma gama de possibilidades, que vão envolver desde o repertório do próprio professor, até as ponderações que este faz em relação aos alunos, aos seus possíveis interesses. Portanto, as escolhas, a *curadoria* que o professor realiza, constituem uma forma de instigar a consciência do olhar, como fora proposto por Luiz Guilherme Vergara.

Essa preocupação com a seleção dos artistas e das imagens e outras mídias, foi uma constante nos projetos observados, e o modo como a Tita foi conduzindo as aulas foi envolvente, o estudo de Hélio Oiticica entrou aos poucos no decorrer do projeto, assim como o modo como foi apresentado o tema e introduzido o estudo do artista Leonilson. Antes de entrar diretamente no assunto foco de estudo, ela propôs pequenas atividades, aparentemente desprezíveis, que conduziram para que surgissem questionamentos acerca do que seria feito, de uma forma muito sutil se chegava ao tema de interesse.

Esses aspectos ficaram muito claros na quarta observação que fiz, que foi a segunda aula após a visita que a turma fez à exposição “Sob o peso dos meus amores” de Leonilson. A aula anterior foi toda focada na discussão sobre as impressões que tiveram da exposição, e nesta aula a proposição inicial foi a escuta da música de Chico Buarque “João e Maria”. A partir desta apreciação, os alunos foram questionados sobre o que percebiam como tema da música, quais memórias eram ativadas a partir dela, e como esses elementos poderiam se relacionar tanto com o ensaio de teatro que tinham acabado de assistir, quanto como o quê a letra da música propunha como visão de mundo, e com isso, como poderiam estabelecer relações com os elementos que já haviam estudado e realizado em aula. Foi como o desenrolar de um novelo na busca de conexões entre caminhos de um labirinto. Depois dessa conversa, que ocorreu de forma tranquila enquanto organizavam seus materiais, foi proposta a criação de um desenho, em que cada aluno utilizasse como referência uma parte da música que tenha sido marcante. A professora esclarece que o que vão fazer está relacionado com o

conceito de desenho de ilustração. Com essa proposição de criação, partindo de uma referência que ainda não havia sido explorada com eles- a música- os repertórios que foram sendo construídos com as imagens dos artistas, vídeos e a visita à exposição são convocados para o processo de criação, e recebem esse elemento novo.

A possibilidade de apreciação se deu em diversos momentos do projeto, bem como houve diversas maneiras de contato com a arte: tanto diretamente com as obras de arte, e com reproduções, músicas, poemas e vídeos. Essas formas não excluem a possibilidade de que o contato com a própria produção e a produção dos colegas possa ser vista como um outro modo de contato com a arte, que pode proporcionar a vivência de uma experiência estética, complexa e plena de sentido. Esses elementos todos vão constituindo a ‘coleção de exemplos’ deles. Vale lembrar, neste momento, Jerome Stolnitz (2007, p. 45), que há a necessidade de uma *atitude estética*, selecionamos aquilo que nos interessa, o que chama nossa atenção e à isto olhamos de um modo diferente, estabelecemos uma relação com o objeto ou mesmo composição que nos atraiu, independentemente se o foco da atenção é uma obra de arte, elemento cotidiano ou um estudo em andamento.

O contato direto com obras de arte foi uma experiência que somente alguns alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, apenas parte do grupo que eu estava observando foi visitar a exposição “Sob o peso dos meus amores” de Leonilson, na Fundação Iberê Camargo. Essa visita proporcionou discussões produtivas em sala de aula acerca do que é arte, e em especial arte contemporânea, uma vez que instigou aqueles que foram a pensar sobre o que viram, e provocou a curiosidade dos demais em conhecer o que estava sendo relatado com tanto envolvimento pelos pares.

Aqui também é possível fazer uma análise com base em Clive Bell, que nos colocará em uma problemática um tanto quanto complexa, pois primeiramente afirma que “Os objetos que provocam emoção estética variam de indivíduo para indivíduo.” (2007, p. 31) e acrescenta que “Mas é inútil que um crítico me diga que algo é uma obra de arte; ele tem de fazer que seja eu a senti-lo. E só pode conseguir fazendo-me ver. Ele tem de aceder às minhas emoções através dos meus olhos.” (idem) Partindo deste modo de perceber a relação estética, podemos constatar o quão grandiosa é a tarefa do professor, que pode ser aqui colocado no lugar do crítico, é ele quem vai aceder o *sentir* através do *ver*. É preciso encontrar formas de provocar novos modos de ver, de ir somando as experiências do ver e do sentir, para que então o crítico, ou neste caso, o professor, não seja mais necessário, que o aluno seja capaz de se emocionar sem a necessidade de alguém que mostre para ele o que pode ser visto.

Uma das alunas trouxe em suas falas a presença da *atitude estética*, evidenciada quando menciona que “foi a primeira vez que eu fui numa exposição e realmente prestei a atenção”, e ela vai tecendo em sua fala relações entre as obras apresentadas do Leonilson, e, articula as obras dele com as de Iberê, trazendo aspectos tanto plásticos como conceituais para embasar a análise que está construindo. Essas articulações entre as obras apresentada na fala da aluna remete ao que Stern menciona “O que aprendemos com uma obra de arte levamos para nossa compreensão de outras obras de arte.” (2008, p. 150) é a questão da construção de repertório que fica evidente no momento da realização de uma interpretação acerca do que foi visto: “sem dúvida, não temos olhos ou ouvidos inocentes quando nos aproximamos de uma obra de arte, e precisamos levar a ela o que aprendemos sobre arte e a vida para extrair o que está à disposição para ser descoberto” (idem, p. 153).

Antes da visita à exposição, os alunos viram reproduções de obras do artista, o que fez com que alguns tivessem reações muito emocionadas durante a visita, ao encontrar em meio à tantas obras - uma vez que a exposição era composta por 365 obras do artista- justamente uma das obras estudadas. E com esse contato surgia a reação de espanto com relação às dimensões da obra, a configuração material da mesma. Geralmente o que se escuta é “nossa, como é diferente do que eu imaginava!” “não parece ser a mesma coisa”. Pude ver o encantamento em uma aluna, ao olhar para a obra ‘ninguém’ que haviam visto a reprodução: “Sôra!!! Sôra!!! É o travesseirinho! Aquele que vimos na aula!” era de uma empolgação embebida em emoção. A sensação de ver eles se envolvendo pelo trabalho de um artista, que há pouco tempo eles nem tinham conhecimento de sua existência, por vezes chegou a me emocionar, pois não é uma obra ‘fácil’, que seduz pelo apelo visual ou pelo impacto das dimensões, pelo contrário, é algo extremamente simples, beirando o precário, que pode tocar profundamente. E foi o que aconteceu com a maioria deles, estavam absortos pelo que estavam vendo, queriam ver mais, sentir mais, não queriam sair daquele lugar.

Esse desejo de permanência no espaço expositivo pode ter várias origens, uma delas evidentemente é a vivência da experiência estética, do prazer provocado pelo contato com a arte. O outro aspecto que percebo como forte influência e que surgiu na discussão feita na aula seguinte à visita, é a raridade do contato com a arte e com que se frequentam esses espaços. Portanto, tudo ali era novo para eles, houve um deslocamento de suas rotinas, foi uma ação, que sem o apoio da escola, não faria parte das atividades cotidianas desses alunos.

Como a grande maioria dos alunos da turma não acompanhou a visita à exposição, o modo de ampliação de repertório que foi mais abrangente, utilizado pela professora Tita, foi a apresentação das obras através de reproduções impressas das obras, aliadas aos livros e

vídeos. Cada um destes modos anexos, possui características e potencialidades próprias, se prestando mais para alguns tipos de obras e materiais a ser explorados, dependendo do enfoque que é dado para cada um deles. O modo como eles são apresentados pode direcionar para uma maior apropriação do material. A utilização destes materiais é de fundamental importância, principalmente para a formação de repertório, e especialmente nos casos em que o contato direto com obras de arte é restrito. Servem de suporte para a construção de conhecimento, pois é através do estímulo simples de mostrar uma imagem e abrir espaço para o debate e questionamento acerca do que estão vendo que pode se iniciar toda uma dialética entre a vida e o contexto da arte. Estes debates e conhecimentos construídos com base na visualização da produção de artistas, e de outras produções acerca do tema em estudo, é que virão compor as referências para o processo de criação que se desenvolve no momento seguinte, são as sensações vivenciadas que serão evocadas no momento da criação- a *experiência* essencial no pensamento de John Dewey (2010, p.88).

Pelos relatos de como se deu o contato com as exposições, fica evidente que os materiais utilizados em sala de aula - materiais didáticos/educativos- não substituem a vivência do contato direto com as obras de arte. São experiências de ordens distintas, cada qual com sua gama de especificidades, suas potencialidades, e ambas necessárias para a construção de um aprendizado significativo da arte, assim como os estudos teóricos não substituem as criações plásticas, nem o contrário. É preciso que o caminho seja percorrido em conjunto.

Processo de criação



Alunas desenvolvendo trabalhos em aula. Arquivo pessoal- Carine Betker

O processo de criação foi o momento do projeto que consumiu a maior parte do tempo, e que proporcionou muitas descobertas para os alunos e muita gratificação para a professora, pois eles se envolveram profundamente com os trabalhos, experimentaram as possibilidades dos materiais, e ao mesmo tempo aprofundaram conceitos acerca da arte

através do que estavam vivendo. Apresentaram um nível de autonomia considerável, pois assim que chegavam na sala logo partiam em busca dos materiais para dar sequência ao trabalho, atitude que nem sempre é comum no ambiente escolar. Como fora mencionado pela professora Tita, eles acabaram vivenciando o processo criativo de um modo muito semelhante ao que é possibilitado em um atelier de arte “*só não é porque eles não vêm de livre e espontânea vontade*”, encararam o trabalho como algo diferente do que geralmente é produzido em uma ‘aula’, e também a forma como as aulas foram conduzidas permitiu que isso acontecesse, e, ao mesmo tempo, foi influenciada pelo comportamento deles. Houve uma grande empatia entre os interesses das pessoas que compunham o grupo, e isso contribuiu para a realização dos trabalhos plásticos.

As escolhas que precisavam fazer, entre formas, cores, texturas, ideias que surgiam entre as pessoas que compunham os grupos, imagens que eram trazidas pela Tita, e os modos como os materiais respondiam conforme iam sendo manipulados, proporcionou à eles a vivência de um processo de criação em que as decisões compositivas e de materiais geravam a necessidade de novas escolhas. E, o percorrer desse caminho, que foi o processo de criação, em muito se deu pelo tempo que fora dedicado ao trabalho. Apesar de se considerar pouco o tempo de uma aula de dois períodos, uma vez por semana o que totaliza 1 hora e 40 minutos, o fato de ter sido dedicado todo o semestre para esse projeto, fez com que esse tempo, que é exíguo, se tornasse um pouco mais elástico. Também para a professora, cada etapa constituía um novo recomeço, novas questões surgiam e decisões precisavam ser tomadas, gerando em seu trabalho de propositora, a necessidade constante de criar novas relações, entre o que já havia sido visto e o que se pretendia fazer, para que o envolvimento com o trabalho não se perdesse.

Sendo assim, os materiais oferecidos foram ampliando o nível de complexidade do uso, ou então eram propostos novos usos, como o que observei na primeira aula, que tinham que criar desenhos raspando o papelão. Inicialmente utilizaram lápis, lápis de cor, papéis de diversos tipos, cores e gramaturas como suporte, para só depois partirem para as construções em tecido, que envolveram tanto o uso da pintura, como da costura e do bordado, compondo um outro sistema de pensamento para criar, possibilitando a ampliação da gama experiências com aqueles materiais. Afinal, a proposição era criar algo com tecido, que é para vestir, mas que não é uma roupa, e, ao mesmo tempo estão criando uma obra de arte, mas que não fica limitada à um espaço determinado por uma moldura, tela, ou folha de papel, é algo que vai além do que era conhecido pelo grupo como possibilidade de criação em uma aula de arte, como pode ser percebido nas palavras desta aluna, quando pergunto se antes das aulas ela

havia pensado em criar alguma coisa com aquele tipo de material, ela responde “*Não, nunca pensei nisso, no máximo uma roupinha de boneca... e olhe lá... (risos)*”

Os desenhos criados com base nas obras de Leonilson, ou com os poemas e músicas, acabaram funcionando como estudos para o desenvolvimento do projeto de criação dos Parangolés. E o processo de criação desses objetos foi uma grande experimentação, desde a primeira aula. A proposta da professora Tita para esta aula foi a de que iriam iniciar a elaboração dos projetos de criação dos ‘*Parangolés do amor*’ carinhosamente nomeados pela professora. Como havia poucos alunos na turma (apenas 7) a opção foi que se organizassem em dois grupos para o desenvolvimento do trabalho. Num momento inicial ficaram discutindo ideias entre si, e trabalhando no desenho, logo pediram ajuda para a professora, gostariam de ver outra vez o vídeo sobre as obras de Hélio Oiticica, mas Tita respondeu que seria mais interessante eles debaterem entre eles as impressões que tiveram do que viram, e ofereceu alguns livros como referência. O que realmente os envolveu foram as sacolas repletas de retalhos de tecidos, que eles ficaram encantados com tantas cores, texturas, brilhos, e começaram a manipular os materiais, experimentando como ficaria no corpo, ensaiando composições e sobreposições, se movimentando com os tecidos envolvendo seus corpos. Foi um momento de criação e fruição muito intenso, o grupo por estar menor, se sentiu muito a vontade para explorar os tecidos, se permitiram imaginar que eram Hélio Oiticica, que estavam realmente vestindo Parangolés, tentavam imitar os movimento que tinham visto no vídeo. E debatiam que não podia ser nada muito ‘*normal*’ afinal o que estão criando é ‘*arte*’. Foi uma aula divertida, alegre, leve, passou ‘*voando*’, e ficaram pedindo para a professora Tita, ao final da aula, que ela solicitasse os períodos seguintes e que a outra aula inteira fosse só com ela, para que pudessem construir os Parangolés, mas como a aula faz parte de uma organização institucional maior, isso não foi possível. O grupo pareceu tomar identidade própria e se desinibir, estavam mais abertos tanto para fazer questionamentos sobre o trabalho, bem como se sentindo mais seguros para criar.

A prática de construir reflexões sobre o processo de criação, e sobre o que foi estudado era algo constante durante as aulas da professora Tita, sempre que chamada para esclarecer alguma dúvida, acabava finalizando a fala com uma pergunta, instigando o questionamento dos alunos acerca daquilo que estavam pensando em fazer, e o que era significativo para eles. Essas conversas, que muitas vezes começavam pontuais, com um grupo, ou um aluno, às vezes acabavam se estendendo para uma discussão maior, abrindo para toda a turma. Foi a partir desse tipo de conversa que o processo de criação foi andando lado a lado com a construção teórica, era uma forma de aprofundar os modos de conceber a arte, o fazer deles e

a ligação com os artistas que foram trazidos como referências. Assim, acontecia o exercício do pensamento crítico, como forma de pensar como as coisas poderiam ser de outro modo diverso do que tem sido, como é o modo de pensar a crítica, apontado por Michel Foucault, que o define da seguinte maneira “Afinal, a crítica não existe a não ser em relação à outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um futuro ou uma verdade que ela saberá e que não será; ela é um olhar sobre o domínio onde ela quer se fazer de política e onde ela não é capaz de fazer a lei.” (2005, p. 74) E esse exercício da crítica acontecia não apenas por parte da professora, com suas perguntas respondendo outras perguntas, mas também nos questionamentos e dúvidas levantados pelos alunos.

Ao longo das aulas, houve momentos em que surgiam perguntas como “*e agora sôra, o que a gente faz?*” a partir desta indagação inicial surgiam desdobramentos sobre o que tinha sido pensado no começo do processo de criação, e o que estava acontecendo na prática, a reflexão sobre o que era projetado, e que diante do material estava apresentando uma resposta inesperada, e isso impunha a necessidade de revisar o que fora pensado. Nesses momentos, que o questionamento surgia a partir da materialidade, as proposições que a professora fazia geralmente estabeleciam relações com aspectos teóricos, referências de outros artistas que, de alguma forma poderiam contribuir para o trabalho. A resposta não vinha pronta, com o modo específico de realizar a pintura ou costura, mas sim replicava o questionamento, conduzia o grupo a discutir sobre o que realmente queriam fazer, sobre qual a intencionalidade do uso de determinado material ou cor. Era um exercício de pensar sobre o próprio pensamento.

Essa maneira de responder as perguntas que aparentemente teriam uma resposta imediata, e simples, com uma proposta de reflexão, fez com que os trabalhos realmente se compusessem de modo muito particular, tanto é que cada grupo acabou criando suas próprias soluções plásticas. Em cada peça criada há todo um universo de combinações e experiências das pessoas que compunham o grupo, dentro da gama de possibilidades apresentada durante as aulas, dá para visualizar que cada um pinçou os elementos que lhes interessavam de maneira própria, os recombina e criando algo muito diferente do que era a referência inicial, mas sem perder o fio condutor da proposta. O modo específico adotado para pensar o processo criativo, em que os materiais superam a sua materialidade, e podem vir a propor experiências que são da ordem espacial, podem ser vistas como formas de provocar a *consciência do olhar* proposta por Luiz Guilherme Vergara (1996, p.3). A maneira como as aulas foram conduzidas fez com que sempre existisse algum elemento novo, alguma referência que causava surpresa, não deixando que o tema e o conteúdo que estavam em foco acabassem se tornando desgastantes ou cansativos. O modo como foram articulados os

conceitos com a prática foi suave, envolvente, sendo construído concomitantemente ao processo de criação, faziam/criavam ao mesmo tempo em que foram compondo o quebra-cabeças teórico. Esse modo de articular teoria e prática, de forma constante, pode ser apontado como um elemento de potência do projeto, uma vez que o conhecimento da arte se compunha conjuntamente com a experiência, de forma a ressaltar o amálgama que é a arte, o conhecimento e as sensações, opondo-se ao pensamento fragmentário que parece segmentar o corpo.

A ação com os Parangolés



Ação com os Parangolés. Arquivo pessoal-Carine Betker

Como fechamento do projeto, no dia 18 de setembro de 2012, foi realizada uma apresentação dos alunos, em caráter de performance, em que usaram os Parangolés – mantos, capas, peças vestíveis- produzidos durante o primeiro semestre. Era aniversário de 23 anos da escola. A apresentação começou com a exibição de um vídeo, elaborado pela professora Tita, com uma seleção de imagens do processo de criação dos Parangolés, imagens estas que foram obtidas durante as aulas. Além das fotos, em alguns momentos surgiam textos breves, com definições de conceitos, e citando os artistas que foram estudados, bem como alguns dos poemas utilizados nas aulas. As músicas de fundo também eram relacionadas com o tema abordado, sendo principalmente MPB. Após esse vídeo, tendo como trilha sonora as músicas que cada grupo de alunos escolheu, o grupo desceu a rampa da escola dançando de forma descontraída. Estavam vestidos com os Parangolés, e ostentavam as peças de uma maneira que parecia a realização de um sonho, não era simplesmente dançar com uma ‘roupa’ diferente, realmente estavam em ‘ação’³ com suas criações. Algumas alunas fizeram maquiagens, quase que construindo personagens, se permitiram ser algo que não costumavam ser. Estavam muito empolgados, eufóricos, alegres mesmo. Dançaram várias músicas, pois

³ Aqui ‘ação’ está relacionado com o modo de pensar a arte como acontecimento, são aqueles momentos em que se vive a experiência que constituem a obra, ela não se encerra na materialidade do objeto, por isso se constitui como ‘arte ambiental’ nas proposições de Oiticica (1986, p. 78)

cada pequeno grupo tinha feito a sua seleção de músicas, e chegou um momento em que envolveram o público na dança, que fluía livremente, sem a preocupação com alguma coreografia. Havia um trânsito do espontâneo ao intencional.

Acredito que o fechamento do projeto, com ênfase na ação deles, foi muito importante para os alunos, uma vez que o envolvimento em uma ação é diferente do que seria o envolvimento na montagem de uma exposição, por exemplo, o que estaria sendo exposto seria apenas o produto final de um processo de trabalho, mas sem a necessidade da presença concreta da pessoa que criou o trabalho. O corpo como um elemento constituinte da obra, dando vida à ela, e simbolizando a finalização para todo um processo de construção, é algo que envolve potencialidades sensíveis, afetivas mesmo, é experiência plena, tanto sensorial quanto conceitualmente. Digo isso porque foi uma ação que os envolveu emocionalmente, corporalmente, e por essa experiência percorrer o corpo, ela potencialmente foi relacionada com a referência de Hélio Oiticica, que tiveram durante as aulas. Estavam criando algo único, de modo consciente, intencionalmente, que foi construído com base em uma série de estudos tecidos ao longo do semestre, o acontecimento não era apenas um evento para que eles se divertissem. O elemento lúdico aqui faz parte da intencionalidade da proposta, ele não surge como objetivo central, nem é gratuito. Faz parte do conceito de Parangolé criado por Oiticica.

Considerações finais

Todo o trabalho foi pensado com a consciência de que haveria um momento em que daria origem a uma ação. Quando se sabe que o trabalho vai ter desdobramentos ele se torna mais envolvente, a dedicação é maior quando o olhar do outro, ou de outros -espectadores- está implicado. A responsabilidade é maior quando sabemos que o que estamos produzindo será visto, avaliado, julgado pelo olhar e pela crítica de outros, por isso, neste momento penso o quanto o resultado também é importante para todo o processo de aprendizagem em arte. Evidentemente que todo o processo de criação e construção do conhecimento é extremamente importante, mas o produto também faz parte deste processo, e de certa forma, o destino que é dado ao trabalho final, a forma como é apresentado, influencia o modo como serão encarados os trabalhos seguintes, se haverá a possibilidade de um envolvimento maior com um projeto seguinte, ou se for algo decepcionante, a resistência para uma nova produção poderá ser acentuada, ainda mais se pensarmos na realidade dos alunos, em quais são suas reais necessidades de realizar um trabalho, o que faz com que o desafio do professor seja ainda maior.

E, em meio à tantos elementos que foram coletados que é preciso selecionar alguns que ficarão para compor a bagagem para outros percursos possíveis, dentre eles se destacam: o *tempo* dedicado para as aulas é fundamental, desde o seu planejamento até contemplar a ideia de que um projeto pode ser desenvolvido a longo prazo para que, então, funcione como uma pesquisa de *linguagem* pessoal, e não focado no desenvolvimento de uma *técnica*; em que se explore a questão das *vivências* artísticas e estéticas, em uma tentativa de superar a fragmentação e o pouco tempo que há no currículo escolar do modo como está posto; a busca por dissociar o mínimo possível a *teoria* da *prática*, percebendo-as enquanto amalgamadas; pensar esse fazer cotidiano como uma forma de ir descobrindo a *si mesmo*, em um fazer-se diferente do que se é; colocar a arte em *movimento*, não deixa-la engavetada, escondida, mas colocar o que é produzido pelos alunos para compor todo o cenário da escola, pensar que o ensino da arte pode ser uma constante intervenção no cotidiano de toda a escola; e, sem esquecer do papel fundamental que esta exerce como mediadora, acessibilizadora do contato dos alunos com a arte, e principalmente como *formadora* de hábitos.

REFERÊNCIAS

BELL, Clive. A Hipótese Estética. In: D'OREY Carmo (org.). **O que é a arte? A Perspectiva Analítica**. Lisboa: Dinalivro, 2007.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. "Qu'est-ce que la critique? [Critique et Aufklärung]" In: BRITO, Fabiano Lemos. **Crítica e Modernidade em Foucault: uma tradução de "Qu'est-ce que la critique? [critique et Aufklärung]", de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: UERJ/PPG Filosofia. (Dissertação de Mestrado), 2005.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao Grande Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

STERN, Laurent. *Interpretação na estética*. In: KIVY, Peter. **Fundamentos e questões de Filosofia da Arte**. São Paulo: Editora Paulus, 2008.

STOLNITZ, Jerome. A Atitude Estética. In: D'OREY Carmo (org.) **O que é a arte? A Perspectiva Analítica**. Lisboa: Dinalivro, 2007.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadoria Educativa: Percepção imaginativa/ Consciência do olhar**. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/93593842/Luiz-Guilherme-Vergara-VERGARA-Luiz-Guilherme-Curadorias-educativas-a-consciencia-do-olhar-percepcao-imaginativa>

Carine Betker

Professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS; Mestre em Educação-PPGEDU-PUCRS (Dissertação: O ensino contemporâneo da arte: teorias e práticas); Especialista em Metodologia do Ensino da Arte- UNIJUÍ e Graduada em Educação Artística: Habilitação Artes Plásticas- UNIJUÍ. Concomitantemente ao trabalho ligado ao ensino da arte, atua como artista. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4418917Z8>

Um professor de artes cênicas e suas múltiplas funções: educar, dirigir, atuar, coordenar e produzir

Carlos Alberto Ferreira da Silva - UFBA¹

RESUMO:

O presente trabalho apresenta as múltiplas funções que compõem o trabalho de um professor das artes cênicas, podendo assim, caracterizá-lo como um sujeito agregador de várias funções, em prol de uma finalidade, educar. Em vista disso, o artigo traçará a partir de exemplos, características que identifica o professor de artes cênicas, na sala de aula, como não apenas um educador, mas, também, diretor, ator, gestor e produtor. Funções estas que complementam e enriquecem as práticas pedagógicas.

Palavra-chaves: função; professor; arte/educador.

RESUMEN:

El presente trabajo presenta las múltiples funciones que hacen parte del trabajo del profesor de artes escénicas, caracterizándolo como un sujeto que reúne varias funciones en pro de una finalidad: educar. En vista de eso, el artículo trazará, a partir de ejemplos, características que identifican al profesor de artes escénicas, en el aula de clase, no apenas como un educador, sino también como director, actor, gestor y productor, funciones que complementan y enriquecen las prácticas pedagógicas.

Palabras claves: función; profesor; educador artístico

A primeira ação de um professor consiste no ato de se identificar com a multiplicidade de funções que se agregam a esse sujeito. Por isso, viver a prática teatral na sala de aula, é um processo de conhecer os conceitos, a semiologia, os procedimentos, de viver intensamente o fazer teatral, contribuindo para a formação, e, sobretudo, para o envolvimento entre todos, sendo eles, o professor, o aluno e todo o corpo escolar. Mas, também, de se conhecer. Assim, as funções tornam-se uma poética para o trabalho do docente.

Mas quais funções? Pergunto.

O significado da palavra *função*, de acordo com o dicionário Aurélio é: “exercício de um encargo: entrar em função. / Emprego; deveres desse emprego: desempenhar suas funções. / Papel, utilidade: cumprir uma função”². Na vasta amplitude teatral é possível identificarmos os inúmeros papéis desenvolvidos por uma pessoa, isto é, devido a tantas

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Artes Cênicas: Direção Teatral, Interpretação e Licenciatura – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: carlosferreira1202@gmail.com

² Dicionário Aurélio. Disponível em <<http://www.dicionarioaurelio.com/Funcao>>. Página consultada em 12/11/2011.

tarefas presentes no teatro, o diretor pode ser também o iluminador, o cenógrafo, o figurinista, entre outros, tal como o professor na sala de aula, que assume variados papéis que servirão para auxiliar no desenvolvimento tanto da escola quanto dos alunos. Desta forma, faço uma breve abordagem de cinco importantes funções que foram e são primordiais para a minha formação acadêmica e profissional, sendo elas: a *docência*, a *direção teatral*, a *atuação*, a *gestão educacional* e a *produção cultural*. Estes importantes pilares dialogam de forma direta tanto com a minha formação artística e acadêmica, quanto com a minha prática como docente. Assim, para melhor identificarmos estas funções, explicarei cada um dos termos através da identificação semântica por dicionário, também por meio de autores e pela minha própria experiência.

O *professor* tornou-se uma figura importante e presente ao longo do processo de minha formação. Algumas definições retratam o real significado desta profissão que tem como função o ato de educar, ou melhor, viabilizando o conhecimento tanto ao professor quanto aos alunos e a todo o contexto educacional. De acordo com o dicionário Aurélio, o significado da palavra professor é “[...] o que ensina; mestre: a escola tem bons professores. / Professor assistente, membro do ensino superior que organiza os trabalhos práticos e colabora nas pesquisas”³. Mas ser professor passa não somente pelo ato de ensinar, mas também pela vivência e pelo contato com o em torno pedagógico. Paulo Freire (1996) retrata o universo em que o docente está inserido como meio de apresentar importantes questões que abordarão o processo de formação e de desejo presentes no papel do professor, assim, o contexto no qual este está inserido deve basear-se na necessidade da valorização e da importância dessa figura para o contexto educacional. O professor torna-se autônomo e gestor de seus trabalhos, pois suas pesquisas partem daquilo que ele mesmo acredita, isto é, as disciplinas, os contextos educacionais que o inspiram no desenvolvimento de suas aulas, a criatividade para a produção de um evento, dentre tantas outras experiências vivenciadas nas instituições. O professor tem autonomia para estar presente em sala de aula, por ser aquele que ensina ao outro e busca a integração do coletivo, ou seja, mediar às diferentes relações no mesmo ambiente escolar. Assim, a ideia apresentada por Paulo Freire nos mostra um docente possível de integrar/interagir/intermediar a amplitude educacional, partindo do sistema escolar ao sistema cultural dos envolvidos; além de favorecer e trabalhar com a autonomia, não somente do professor, mas favorecendo a autonomia também do aluno, uma vez que, o diálogo se estabelece através da mediação e do contato cultural dos envolvidos.

³ Dicionário Aurélio. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Professor>>. Página consultada em 12/11/2011.

Penso que o docente, ou seja, eu enquanto docente busco não somente a mediação do conhecimento, mas a relação que o conhecimento poderá estabelecer entre o professor, o aluno, a escola, a sociedade, a ciência, a arte, o mundo, a imaginação e desta forma, possibilitar meios para que o aluno possa acessar novas possibilidades. Mas o professor também se “contamina” e quer ser contaminado com as ideias e propostas trazidas pelos alunos. Neste pensamento Rubem Alves⁴, em uma entrevista dada ao programa *Itajubá em Foco*, conceitua professor como um sedutor e ainda complementa a partir do pensamento de Adélia Prado "Não quero faca nem queijo; quero é fome", utilizando desta metáfora que nos indica o ato de “comer” que não começa com o queijo, o comer começa na fome de comer o queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo, mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo – palavras de Rubem Alves.

A função do professor é aquela que seduz e mostra que ensinar e aprender são ambos processos saborosos. Então, o papel do professor precisa ser divertido, o professor precisa brincar, para que esta figura antes de ensinar qualquer coisa, desperte o desejo no aluno para que ele possa querer aprender. Inês de Castro Teixeira, também nos traz uma importante reflexão acerca dos “*professores como sujeitos sócio-culturais*”, nos lembrando que os docentes não são apenas profissionais, mas vivenciam outras experiências que tecem o cotidiano e à partir de práticas e espaços sociais, como a família, o lazer e a cidade. Muito embora tais universos estejam articulados apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprios, ampliando as experiências constitutivas dos sujeitos” (TEIXEIRA, 1996, p.181).

O olhar que lanço sobre o universo do professor é de tamanha vastidão, são inúmeras as possibilidades de ensino. Maria Teresa de Assunção Freitas é um exemplo disso, pois aborda em seu texto “*O ensinar e o aprender na sala de aula*” diferentes concepções que podem fazer parte do contexto pedagógico do professor, mediante a identificação do mesmo a partir das concepções objetivista, subjetivista, cognitivista e sócio-histórica, que são possibilidades de contribuição ao docente, ou seja, os caminhos do professor poderão se identificar por vários conceitos e procedimentos, mas é necessário levantarmos uma questão, pois não vale ter o conhecimento se não há prazer, interesse, gosto, vontade, valorização e respeito.

⁴ ALVES, Rubem. *Itajubá em Foco - Rubem Alves / parte 1*. Apresentado por Octavio Scofano. Conexão Itajubá, 2007. Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=A9Fm3EA4m9c> >. Página Consultada em 12/11/2011.

Seguindo este pensamento, pauto-me nas experiências adquiridas durante o curso de Licenciatura, pois não poderia afirmar que todas as minhas práticas foram positivas e que deram certo, seria um equívoco. Meu trabalho foi se aprimorando através da prática, do suor, da raiva, do amor, do “terror”, da “piedade”, das emoções e das sensações. Quantas vezes como professor me senti com uma “mordaca” em minha boca, por ver tamanhas atitudes erradas e agressivas com o aluno, mas o silêncio seria naquele momento o melhor a se fazer. Já me senti “escravo e rei” de uma instituição; me senti homem e “animal”; me senti “velho”, cansado, desanimado, triste, mas também alegre, eufórico e entusiasmado. Seriam muitos os adjetivos que me qualificaram durante a vivência nas escolas. Hoje, ao me debruçar sobre estes pensamentos sinto-me realizado, mas não totalmente, pois gostaria de impedir uma mão sendo levantada para agredir um aluno, gostaria de chorar com os alunos, gostaria de ter me revelado por inteiro de forma defensiva aos alunos diante de algumas decisões com que não concordava e percebia que os discentes haviam compreendido o meu querer e que também corresponderiam à minha decisão. Mas não gostaria de voltar ao passado, quero que o futuro seja esta porta de possibilidades e experimentos para os meus trabalhos e, principalmente, o aprendizado regido pelo prazer, pelo afeto, como diria o grande mestre Rubem Alves:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do Latim “affetare”, quer dizer “ir atrás”. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o “eros” platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado⁵ (ALVES, 2008).

Retomando a metáfora da fome, o aluno não deve comer por obrigação (assim suponhamos), mas quando realmente o sujeito sentir o desejo, a vontade de comer, aí sim, esse será o momento de relação de troca, o professor viabilizará o conhecimento, mas também receberá dos alunos a receptividade para o mesmo. É me baseando neste prazer que trago uma nova função a este texto, que se pauta também na relação do diretor com o professor, visto que a direção teatral se tornou por muitos anos meu desejo, minha fome e meu instrumento de trabalho.

Neste pressuposto, a palavra *diretor*, de acordo com o dicionário Aurélio significa “pessoa que dirige, que administra: diretor de colégio. / Funcionário que ocupa o posto mais

⁵ ALVES, Rubem. “Receita pra se comer queijo...”. A Casa de Rubem Alves, 2008. Disponível em <<http://www.rubemalves.com.br/receitaprasedocomerqueijo.htm>>. Página consultada em 12/11/2011.

elevado na hierarquia. / Mentor, guia: diretor espiritual”⁶. Algumas definições acerca da palavra *diretor* relacionam-se também com a função do diretor teatral, tal como conduzir a criação de um espetáculo, organizar o trabalho dos atores, mediar o processo de criação com o em torno social. É possível observar as transformações dos responsáveis pela criação cênica, de modo a desencadear a chegada decisiva da figura que atualmente denominamos “diretor”.

No teatro grego, o *didaskalo* (de *didaskalos*, instrutor) era às vezes o próprio autor: ele cumpria a função de organizador. Na Idade Média, o *meneur de jeu* ‘condutor do jogo’ tinha a responsabilidade ao mesmo tempo ideológica e estética dos mistérios. Na época do Renascimento e do Barroco, muitas vezes é o arquiteto ou o cenógrafo que organiza o espetáculo de acordo com sua própria perspectiva. No século XVIII, passa-se o bastão a grandes atores: IFFLAND, SCHRÖDER serão, na Alemanha, os primeiros grandes ‘ensaiadores’. Mas será preciso esperar o naturalismo – em particular o duque Jorge II DE MEININGEN, A. ANTOINE e K. STANISLAVSKI – para que a função se torne uma disciplina e uma arte em si (PAVIS, 2008, p. 128).

Seguindo o panorama apresentado por Patrice Pavis, a figura dos responsáveis pela cena se apresenta ao longo dos séculos, todavia, a instauração na modernidade na concepção da encenação está associada à figura do diretor teatral, pois segundo Jean-Jacques Roubine o primeiro encenador moderno foi André Antoine, responsável por assinar um espetáculo teatral, assim, o trabalho de Antoine possuía uma postura crítica, de atrito criativo permanente com a dramaturgia (ROUBINE, 1998, p. 25). Essa visão crítica é uma das marcas do diretor teatral, que o diferencia em relação ao ensaiador. O ato de nascimento e da sistematização do trabalho teatral desse coordenador do espetáculo está fortemente associado às experiências pioneiras da Companhia do Duque de Sax-Meiningen, André Antoine, Constantin Stanislavski, Vsévolod Meyerhold, E. G. Craig e A. Appia. De acordo com Walter Lima Torres, a direção “seria o ato e/ou o efeito resultante do trabalho teatral destes coordenadores do espetáculo cênico num ‘movimento criativo’ de transpor à cena à uma peça de teatro, cuja encenação seria o resultado desse mesmo ‘gesto teatral’” (TORRES, 2007, p. 112).

As encenações realizadas durante a faculdade foram importantes experiências, pelas quais vibrei, chorei, quis desistir, nunca me achei bom, mas estudei, busquei e fiz acontecer. Para isso, muitos experimentos se deram fora da sala de aula e dentro de instituições, que me encontrava não apenas como diretor teatral, mas também, pedagogo, por exemplo, o *Grupo Renascer*, constituídos por idosos, durante uma vez por semana ministrava aulas de teatro,

⁶ Dicionário Aurélio. Disponível em <<http://www.dicionarioaurelio.com/Diretor>>. Página consultada em 12/11/2011.

sendo assim, os exercícios que eram praticados com os alunos partiam daqueles que havia aprendido nas disciplinas da universidade, já que eu não conhecia muito sobre teatro, mas eu queria praticar, acabou que a prática iniciada com os idosos foi, certamente, uma prática de ensino; o mesmo ocorreu na APAE, devido ao Projeto Cia. da Gente, com dois colegas da licenciatura e eu do bacharelado, no qual dávamos aula de teatro e o trabalho com os alunos concluiu-se por meio de um espetáculo baseado na obra de Bertolt Brecht, “*Aquele que diz sim, aquele que diz não*”; e também as aulas dadas no Programa Segundo Tempo. Ou seja, mesmo ainda não oficialmente aluno da licenciatura, muitas de minhas práticas de encenação se relacionavam com este amplo universo da arte/educação. Dessa forma, os espetáculos conduzidos por mim se beneficiaram da experiência paralela da sala de aula, pois foi nas instituições mencionadas que eu realizava os exercícios que seriam também testados com os atores. Por isso, falar da figura do diretor recorda-me o papel do professor, devido à semelhança entre as funções, pois ambas conduzem.

A vivência da Licenciatura é um trânsito emaranhado de informações, não há como desvincular uma coisa da outra, assim outra importante função realizada durante as aulas ministradas por mim, durante os meus trabalhos, durante as minhas vivências, foi ser, viver, representar um papel dado ao *ator*, função que também viabilizou o diálogo entre o processo educacional e o artístico. O dicionário Aurélio classifica esta função como: “Pessoa que representa em teatro, cinema, rádio, televisão; artista, intérprete”⁷. Não obstante a esta resposta, Patrice Pavis define o ator como aquele que desempenha um papel, o qual desencadeará em uma personagem, além de ser o vínculo entre o texto e o autor, as diretivas de atuação do encenador, o olhar e a audição do espectador (PAVIS, 2007, p. 30). Mas outra importante definição na amplitude da atuação se delineou ao longo do meu processo de formação, a *performance*.

Por volta da década de 70, muitos artistas se colocavam em risco como forma de impressionar e viabilizar uma ação inovadora nos parâmetros artísticos, de modo a não representar. Assim, este estilo contribuiu para que se pudesse contrapor às ações já realizadas até então, fossem elas através do teatro, das artes plásticas ou da música. Desta forma, os corpos dos artistas eram colocados como elemento de trabalho: tal como Jackson Pollock utilizou-se em suas pinturas da ação corporal como meio de construção artística, assim também foram os *performers*. Segundo Regina Melim, as dores ritualizadas, os esforços físicos acentuados, as concentrações além dos limites habituais, eram e são ainda ingredientes

⁷ Dicionário Aurélio. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Ator>>. Página consultada em 12/11/2011.

de muitos artistas performáticos que realizaram e realizam estas ações em todas as partes do mundo (MELIN, 2008, p. 23). Já Renato Cohen, em “*Performance como Linguagem*”, caracteriza a *performance* como foco de resistência, além de desenvolver uma investigação que resulta em ações antropológicas e investigativas da consciência e da corporeidade humana como uma forma de aproximar a *performance* da realidade das demais pessoas (COHEN, 2006, p. 53).

Ao integrar as ideias de autores como Jorge Glusberg, Marina Abramovic, Regina Melin e Renato Cohen, em uma pesquisa na área de Interpretação, analiso e percebo o risco nas obras de artistas contemporâneos e concebo praticamente exercícios que permitem a ampliação da percepção do funcionamento da articulação entre caos e harmonia, pois é um desafio prazeroso de experimentação artística, que vem de uma necessidade pessoal de comunicação e expressividade, de modo a relatar e expor algo pessoal para um coletivo, ou seja, para um público. Estes atos robustos trazem ao artista uma expurgação pelo sentimento; já para o espectador, traz a comunhão pela ação. O ato físico de sacrilégio presente em muitas obras artísticas torna-se emotivo e real, pois é um ato de auto-experimentação entre artistas e um ato de história, de identidade, de autobiografia.

Ao continuar meus apontamentos sobre a atuação, gostaria de dividir um exemplo vivenciado. No dia 13 de novembro de 2011, participei de uma festa africana denominada “*Kuduro*”, evento realizado em Ouro Preto. As imagens e sensações ali experimentadas são tão fortes como uma personagem em cena, como um *performer* pronto para suas ações, ou seja, a relação viva e prazerosa era evidente entre os presentes, as pessoas se divertiam e tinham prazer em dançar, conversar e interagir uns com os outros. Reconheci através das ações daquelas pessoas o ato de liberdade, ou seja, ali tiveram a oportunidade de se expressarem, as danças remetiam a um combate de animais, os ritmos e os movimentos compunham a ação. Este exemplo me remete ao papel do professor, um “ator” que necessita estar pronto para entrar em cena a qualquer momento ou um *performer* presente em seus movimentos para afetar e promover um relacionamento com o público.

No entanto, o papel do professor não é tomar a cena somente para si, mas dividir o espaço principalmente com os alunos. É o docente quem viabiliza a troca, a relação e a experimentação. O docente comunga a ideia e a ação, por meio da didática desenvolvida pelo mesmo, mas também pela troca instaurada com os alunos, os outros professores, os funcionários, o bairro, a estrutura e tudo aquilo que diretamente irá afetá-lo, seja positivo ou negativo. O professor não deve negar a interferência presente no contexto. Sendo assim, o papel do docente, além de perpassar os limites e as dimensões da educação, busca viabilizar

através de sua atuação, o contato, o diálogo, a vivência e além de tudo isso, o prazer. Minhas aulas tinham personagens, às vezes pronto, às vezes inseguro, às vezes confiante ou desesperado, mas encarava as personalidades que contribuíram para a aprendizagem do aluno e para a minha compreensão. Eu quero viver a situação por inteiro e não apenas um momento, por isso a necessidade do professor de se entregar, se dedicar e querer fazer.

Outras duas importantes funções inter-relacionadas compreendem a este pensamento, sendo elas, o *gestor* e a *coordenação de projetos*, em que o papel no sistema escolar não se resume em apenas cumprir e fazer regeer as leis e regulamentos, mas sim as decisões, os prazos para desenvolvimento dos trabalhos. Estes atos robustos trazem ao artista uma expurgação pelo sentimento, já para o espectador de transmitir a seus subordinados a estratégia a ser adotada no desenvolvimento dessas atividades. O gestor deve ser democrático, opinar e propor medidas que visem o aprimoramento dos trabalhos escolares, o sucesso de sua instituição, além de exercer sua liderança administrativa e pedagógica, visando a valorização e desenvolvimento de todos na escola. De acordo com Luiz Fernando Dourado:

[...] é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica. [...] Assim, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade (DOURADO, 2007, p. 2).

Baseado no pensamento proposto por Dourado, a proposta educacional realizada nas instituições deveria abordar o contexto sociocultural, de modo a efetivar o ensino-aprendizagem buscando dinamicamente a relação entre a gestão e os envolvidos. É por isso que a formação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) necessita do envolvimento de todos os envolvidos, pedagogos, professores, representantes de pais e alunos, de modo a desenvolver e viabilizar um material que possa se relacionar com a realidade social da comunidade. Baseado na Constituição de 1988, a gestão educacional da Educação Básica do Brasil abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio⁸, assim, as políticas e

⁸ BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Página consultada em 12/11/2011.

organizações são para dar suporte ao processo educacional do aluno, auxiliando e proporcionando uma educação de qualidade, seja gratuita, como as redes oferecidas pelo sistema de ensino público, seja da rede particular, seja do sistema de ensino desenvolvido com o mesmo objetivo ou com a diferença de se pagar uma taxa mensal. O papel do gestor será a viabilização de meios para que estes discentes possam frequentar e participar das atividades escolares. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação encontramos:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, LDB, 1996, p. 1).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a educação acontece em todos os estágios de nossa vida, no entanto torna-se perceptível a necessidade de estar em uma instituição que possa promover o papel de vincular o sujeito ao campo educacional, social e profissional. Desta forma, a educação não deve ser encarada como excludente, mas agregadora em suas atividades. Orfeu Sérgio Ferreira Filho em seu texto “*O direito à educação e o dever do estado e das famílias*”, menciona a importância de sair do espaço comum, seja a escola, seja a faculdade, sejam os projetos e “imersão” na comunidade para descobrirmos os reais efeitos que perpassam o grupo social. Em um dos seus exemplos, discute o caso de um jovem que havia se envolvido em confusões e por isso foi preso. Ainda na cadeia, o sujeito por apresentar uma conduta de respeito, ganhou a confiança dos policiais e responsáveis, assim o jovem iletrado foi matriculado no supletivo e através do apoio da justiça, teve a oportunidade de estudar e mostrar novas possibilidades para a sua cidadania, após o período de prisão (FERREIRA FILHO, 2000, p. 51).

O papel do gestor a meu ver, necessita se deslocar do pensamento único da administração e se envolver com os outros caminhos que possam contribuir com o processo de ensino/aprendizagem, de modo a trabalhar as condições sócio-históricas da região, além de poder dialogar com a proposta pedagógica presente no PPP.

Por fim, o *produtor cultural*, quase similar ao gestor educacional, por se responsabilizar por questões administrativas, no entanto um pouco diverso porque suas execuções se baseiam nas perspectivas culturais, ou seja, seu processo busca viabilizar recursos, espaços, promover vínculos e oportunidades entre o mercado e o artista, o

espetáculo, as obras, os festivais, o público e a comunidade. De todo modo, o papel dessa figura abrange um universo mais artístico que o do gestor educacional. O dicionário Aurélio define como: “aquele que produz, que cria, que gera. / Cinema e Teatro, pessoa física ou jurídica que assume a responsabilidade financeira na realização de filmes, na montagem de peças, no patrocínio de espetáculos em geral”⁹. Para encerrar o discurso sobre o *produtor/gestor* cultural, entendo como duas funções que se misturam em alguns momentos durante a prática, Maria Helena Cunha define como:

[...] aquele profissional capaz de gerenciar serviços que se materializam em programas e atividades desenvolvidas, a partir de planejamento e linhas programáticas definidoras de políticas culturais públicas, privadas e de organizações não-governamentais, participando de todas as fases do processo de desenvolvimento das atividades culturais: criação, produção, distribuição e difusão cultural (CUNHA, 2009, p. 3).

A definição da autora traz uma significativa relação, pois apresenta-nos o quanto a função do produtor se difunde em várias instâncias, “criação, produção, distribuição e difusão cultural” e não somente em uma única área. Assim, ao mergulhar nestas inúmeras funções é perceptível encontrarmos importantes diálogos entre elas: penso que o professor traça importantes relações com todas as funções, pois o professor dirige, atua, coordena e produz, sendo assim, a relação se intensifica em meio aos processos práticos. Ao vivenciar todas essas influências presentes em um professor de Artes Cênicas, percebo que cada elemento não está separado, mas unificado, a fim de possibilitar uma intensificação na mediação e nos procedimentos entre o docente e o meio no qual estará inserido. Penso também, que estas funções contribuem para a adaptação do professor de modo a facilitar a relação com as instituições em que o docente desenvolverá suas atividades, pois um professor de artes tendo outras especialidades, poderá também, contribuir com outros processos presentes em seu espaço de trabalho. Diria que ao desenvolver tamanhos eventos, trabalhos, aulas e oficinas, pude perceber que a direção, a atuação, a gestão pedagógica e a cultural estão presentes no papel de muitos professores, por isso, a relevância do docente explorar suas variadas potencialidades, de modo a contribuir com o ensino, com o aprendizado, com o sujeito participante, com a sociedade inserida e com ele próprio, sendo *verdadeiro*, ou seja, que a realização das atividades, do trabalho, das práticas pedagógicas possam ser sinceras, honestas e sobretudo dignas consigo e com os demais envolvidos.

⁹ Dicionário Aurélio. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Produtor>>. Página consultada em 12/11/2011.

Percebo que o trabalho realizado nas instituições possibilitou-me enxergar as diferenças existentes entre o trabalho exercido pelos meus colegas, os professores que trabalhavam nestes espaços escolares e as minhas práticas, pois ao observar a diferença entre os procedimentos desenvolvidos por eles e a pesquisa que busquei desenvolver junto aos alunos, foi possível compreender que cada qual com suas possibilidades e limites proporcionava aos alunos meios de apresentar o conhecimento e assim, fazer com que a *diferença* torna-se aprendizado. Da mesma forma, há diferença e conflito entre os papéis, como o de diretor e o de produtor, pois muitas vezes o produtor quer, além de administrar toda a parte burocrática de um espetáculo, também dominar a parte artística. Isso ocorre, talvez por questões de agilidade e de preocupação, mas é importante a reflexão para valorizarmos os limites. Limites empregados tanto nos papéis das diferentes funções, quanto na relação entre professores, gestores e alunos, assim podemos encontrar algumas importantes relações que poderão auxiliar no *nosso* desenvolvimento enquanto docentes. Paulo Freire traz uma interessante reflexão sobre a diferença:

É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém (FREIRE, 1996, p. 8; 12).

Paulo Freire apresenta uma realidade em que o professor precisa do aluno e o aluno do professor. Dessa forma, pautado nessa realidade julgo que os meus trabalhos, experimentos e projetos, partiram deste lugar de relação e de diálogo. Uma conversa que precisa do outro para continuar. É assim que vejo a educação, pois necessito do outro para trocarmos e podermos compreender algo dado a nós. Portanto, a relação que estabeleço entre toda essa vivência é de amadurecimento, mas amadurecimento presente entre a relação aluno/professor, no entanto ainda deficiente entre professor/professor, pois muitas vezes os demais docentes se relacionam apenas em momentos desgastantes, tal como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, cobrança da gestão, novos procedimentos para o ensino, ou seja, o professor apenas encontra com o seu colega de trabalho para pensar em procedimentos de melhoria da escola,

mas não com o intuito de promover relações entre eles. Assim, da mesma forma que o professor busca uma relação de diálogo, de experimento com o aluno, é de suma importância que estes procedimentos também se deem na relação entre os docentes.

Por fim, tentando compreender o papel do professor de Artes Cênicas a partir da perspectiva dos cinco pilares de trabalho que, de certo modo fazem parte de minha trajetória, sendo esses, educar, dirigir, atuar, coordenar e produzir; percebo a importância de uma atividade docente baseada em prática e reflexão. Assim, estas funções fizeram parte de mim, como eu também fiz parte delas, nos variados contextos educacionais onde participei, lecionei e vivi. Dessa maneira, não finalizo esse diálogo tão especial com um ponto final e sim com [reticências]...

Referências:

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. *Folhaonline*, São Paulo, 26/10/2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Página consultada: 12/10/2011.

_____. “Receita pra se comer queijo...”. A Casa de Rubem Alves, 2008. Disponível em <<http://www.rubemalves.com.br/receitaprasedocomequeijo.htm>>. Página consultada em 12/11/2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. *Arte Educação: Conflitos e Acertos*. 3ª ed. São Paulo. Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. /Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Rejane Galvão Coutinho, Heloisa Margarido Sales. São Paulo – Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BERNSTEIN, A. A casa com vista para o mar. In.: *Sala Preta* (USP), v. 3, p. 132-140, 2003.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. 2.ed. São Paulo : Perspectiva, 2009.

CUNHA, Maria Helena Melo. Gestão Cultural - Profissão em Formação. In.: *Boletín Gc El Portal Iberoamericano de Gestión Cultural*, Barcelona, 2003.

Dicionário Aurélio. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Página consultada em 12/11/2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Artigo: O ensinar e o aprender na sala de aula.* Cadernos para o professor, Juiz de Fora, v. VI, n. 6, p. 6-13, 1998.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance.* São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro.* São Paulo – Perspectiva, 2008.

_____. *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema.* Tradução Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

OFICINA TRANSDISCIPLINAR DE ESTÊNCEL ARTE: O ESTUDO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DA PRÁTICA DE UMA TÉCNICA ARTÍSTICA

Carolina Ceravolo Alves de Oliveira

Graduanda em Filosofia na FFLCH/USP

RESUMO:

Relato da experiência na docência transdisciplinar de Arte e Filosofia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES. O projeto consistiu em uma Oficina de Estêncil Arte, cujo foco principal foi demonstrar, através do ensino de uma técnica artística, a função social da arte em diálogo com a construção de valores na sociedade assim como as relações entre ética, estética e moral. Foram realizadas oficinas no contraturno escolar com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: oficina estêncil arte, PIBID, transdisciplinaridade, arte e filosofia.

ABSTRACT:

Report of experience in teaching Art and Philosophy in the Institutional Program Initiation Scholarship to Teaching, funded by the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel - CAPES. The project consisted of a Workshop Stencil Art, whose primary focus was to demonstrate, by teaching an artistic technique, the social function of art in dialogue with the construction of values in society as well as the relationship between ethics, aesthetics and morals. Workshops were held after school with students from 9th grade II Elementary School, in the School of Application at the University of São Paulo.

Keywords: workshop stencil art, PIBID, transdisciplinarity, art and philosophy.

1.0 PROJETO

A Oficina de Estêncil Arte que será objeto deste artigo foi um projeto realizado no primeiro semestre de 2013 na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A Oficina de Estêncil Arte é um projeto idealizado para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES.

Minha participação como graduanda do curso de Filosofia em um programa do núcleo de Artes Plásticas tem o intuito de realizar na prática a proposta da transdisciplinaridade, que é agregar diferentes olhares em um mesmo projeto.

Os objetivos do PIBID na Escola de Aplicação, que foi o ambiente selecionado para a realização dos nossos trabalhos, se fundaram na ideia de descobrir como pode ser idealizado e realizado um projeto transdisciplinar, quais são seus desafios e como definir metodologias e planos de ação, e ainda, proporcionar aos bolsistas à experiência do controle decisório que está submetido um professor em seu dia-a-dia escolar, devendo confrontar seus ideais com a realidade possível, desenvolvendo as necessárias e difíceis habilidades para tirar destes confrontos os resultados esperados. Simplificando, o objetivo do PIBID era: Aprender na prática o que é ser um professor desenvolvendo e utilizando uma metodologia pedagógica transdisciplinar.

Pelo viés filosófico, a transdisciplinariedade é decorrente da crítica à especialização e isolamento das áreas do conhecimento que são feitas desde o início do século XX por filósofos como Edmund Husserl, que afirmava que a crise que a Europa e os países ocidentais viviam eram decorrência da perda de sentido da vida no espírito do homem contemporâneo, uma vez que ele passou a não enxergar mais a relação existente entre as coisas. Husserl dizia que as ciências se desenvolveram desconectadas do ideal de fundação antigo que buscava a coordenação da vida por princípios racionais. Na Grécia antiga, segundo Husserl, havia um ideal onínglobante que desenvolveu as ciências com o intuito de responder questões relevantes acerca do sentido da existência humana e que foi este desejo que deu o impulso para a evolução do conhecimento. No entanto, a especialização fez a ciência debruçar-se sobre si mesma e hoje, apesar dos evidentes avanços tecnológicos alcançados pela humanidade, ela nada tem a dizer a respeito das questões subjetivas e intersubjetivas da existência.¹

Parece evidente que esta percepção de Husserl foi compartilhada pelos estudiosos das questões da Educação, ensino e desenvolvimento humano, por isso surgiram as pesquisas e métodos que buscam trazer ao ser humano uma formação transdisciplinar que cumpra com o ideal de formação completa no âmbito social, físico, psicológico e técnico.

Desta forma, ao adotar a transdisciplinariedade com método pedagógico é necessário aprender a conjugar os saberes específicos de diversas disciplinas para criar meios de levar os alunos a viver uma experiência onde eles atuem, inventem, participem, se exponham e dialoguem com o educador e com seus colegas explorando, ao mesmo tempo, os conhecimentos das diferentes áreas envolvidas e os princípios da transdisciplinaridade, tal como definidos pela Prof. Rosamaria de Medeiros com base na Carta da Transdisciplinaridade, quais sejam:

“(...)reconhecer o mundo em que vivemos, permitindo a consciência do significado de fazer parte da sociedade/meio; abrir-se para o tempo de ser, buscando a reflexão atenta através da integração das múltiplas dimensões humanas; acolher/conhecer o outro – o sujeito de nossa ação docente, consciente de que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo; criar um espaço de comunhão para a aprendizagem, consciente de que é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes; postura dialógica, mantendo a dança constante entre os quatro princípios anteriores, numa perspectiva recursiva e retroalimentadora.”²

Neste programa, tendo em mente estes princípios, o primeiro passo foi tentar conversar com os alunos para descobrir qual o principal interesse, queixa ou necessidade sentida por eles no ambiente escolar.

¹ HUSSERL, Edmund, A crise da humanidade européia e a filosofia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

² MEDEIROS, Rosamaria, Princípios da Docência Transdisciplinar, I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación. Barcelona, 28-30 de marzo de 2007.

Para tanto, foram desenvolvidas duas ações: a **primeira ação** foi escrever e colar cartazes pela escola com frases que os provocasse a pensar sobre a história deles lá dentro.

Decidir quais seriam as frases foi o primeiro desafio. Por fim foi decidido usar frases contando histórias fictícias, como: “Meu nome é Rafael, em 1983 eu tinha 13 anos, cai nesta escada, quebrei meu braço e a sala toda assinou meu gesso”. Esta frase representa uma situação escolar possível de ser vivida por todos os alunos, ou com eles mesmo ou com colegas de sala. A ideia era que eles lessem a frase e pensassem em situações similares que tenham vivido.

Ao contar uma história nossa, esperávamos que isso os fizesse pensar em uma história deles, que depois pediríamos para que nos contassem, assim, a **segunda ação** foi colocar uma orelha gigante no pátio da escola e passar de sala em sala perguntando aos alunos se eles viram a intervenção que fizemos através das frases e avisando que, se quisessem contar uma história deles, poderiam escrevê-la e colocá-la dentro da orelha gigante que estava no pátio. Chamamos esta ação de “Semana da Escuta”.



Figura 1. Frase colada na escada do prédio da Escola. Os alunos interagiram espontaneamente na intervenção escrevendo e colando no final da frase a expressão: “Particular seu”, que significa que eles não tinham interesse em saber essa história.



Figura 2. Orelha Gigante da Semana da Escuta

Após a “Semana da Escuta”, estudamos o material deixado pelos alunos dentro da orelha e descobrimos que não houve adesão à proposta. Refletimos sobre porque os alunos não aderem à uma proposta da escola, e conversando com as professoras de Artes, foi dito que eles se sentem pouco pertencentes ao espaço escolar. Eles não participam do Grêmio da escola, não propõem nem participam das atividades. Era necessário fazer algo para ajudar a despertar neles a sensação de pertencimento, pois a importância de sentir-se pertencente ao ambiente que vive tem importância crucial na vida de um ser humano porque será este sentimento que o estimulará a participar, interferir e modificar a realidade. É o sentir-se pertencente que expande no ser humano as suas possibilidades de escolha e ação em sua própria vida.

Com intuito de corresponder a todas estas necessidades foi proposta a Oficina de Estêncil Arte. O estêncil é uma técnica artística que é intensamente usada com uma função social. Nas ruas de cidades do mundo todo as pessoas manifestam a sua arte e a sua crítica social através de desenhos e frases em muros utilizando técnicas de estêncil. Assim, além de ensinar a técnica outro objetivo era demonstrar aos alunos a função social da arte, que através da crítica ao status quo estimula a sociedade a buscar novos olhares e novos paradigmas, denunciando a hipocrisia, a corrupção e a injustiça.

Dessa forma, a Oficina foi pensada para ser um espaço de diálogo sobre valores morais e éticos ideais e vigentes nas pessoas e na sociedade, de modo que os alunos participantes pudessem expor suas opiniões. Como produto final seria feito uma pintura coletiva utilizando a técnica do estêncil em uma parede da escola. Esta atividade visava proporcionar a eles a sensação de empoderamento, pois eles seriam responsáveis pelas decisões acerca de qual frase seria escrita e em qual parede, de tal modo que este exercício os forçaria a refletir sobre o que eles querem dizer e sobre o que eles julgam ser uma mensagem pertinente a todos que frequentam a escola. Como produto intermediário, seriam feitas estampas em camisetas, usando as técnicas estêncil. Seriam 6 encontros, aberto para alunos de todas as séries.

Para divulgar a Oficina entre os alunos foi feito um teaser (vídeo-propaganda) sobre a Oficina, que foi apresentado durante as aulas de Artes e compartilhado na página no *Facebook* do alunos da Escola. Foram feitos panfletos e distribuídos durante o intervalo, onde já foram feitas as inscrições de alguns alunos. Mas, é preciso dizer que o que chamou a atenção e o interesse dos alunos foi a possibilidade de usar o estêncil para

fazer estampas em camisetas, os outros objetivos da Oficina não foram divulgados aos alunos inicialmente.

2. A Oficina de Estêncil Arte - Relato

A Oficina começou com 6 alunos inscritos, depois mais 2 alunos se inscreveram, todos da 9ª série do Ensino Fundamental II, com 13 anos de idade. Antes da Oficina começar eu entrei no perfil deles no *Facebook* e pesquisei os interesses e páginas curtidas, pois eu não tinha ideia do que eles gostavam nem qual era o seu grau de intelectualidade, portanto o *Facebook* foi muito útil e me deixou mais preparada para lidar com eles, assim, quando chegaram para a aula eu já sabia quem eram, quais músicas gostavam, se tinham ou não namorada e outros interesses, isso me ajudou muito a ter mais segurança.

No primeiro dia o plano de aula era falar sobre a função social da arte, mostrando fotos de pinturas com estêncil do *Basquiat* e do *Banksy*, que foram eminentes nomes do Estêncil arte nas ruas europeias e norte-americanas, com imagens de forte crítica social e política. Pretendia-se também já abrir um debate sobre questões morais que os incomodam e que são evidentes na nossa sociedade. No entanto, os alunos queriam apenas fazer estampas em camisetas, não demonstraram interesse algum no tema e começaram a ficar muito desinteressados a ponto de talvez não voltarem para o próximo encontro. Esta percepção levou a uma mudança de planos e passamos para a prática do estêncil. Primeiro fizemos os moldes vazados e pintamos no Craft. No segundo, terceiro e quarto encontro testamos técnicas pintando em camisetas.

Embora eu procurasse dizer a eles que escolhessem uma imagem ou uma frase que tivesse algum conteúdo transformador, eles escolhiam apenas imagens dos desenhos animados e jogos de vídeo-game preferidos deles. Preferi assim deixa-los livres para não perder a espontaneidade da Oficina.

Foi então que em determinado momento de nossos encontros comecei a falar-lhe sobre o nosso trabalho final: uma frase na parede da escola. Deixei que fizessem a camiseta que queriam por serem estas elementos de uso pessoal, entretanto, ao nos dirigirmos para um espaço público era necessário levantar questões de interesse comum entre os alunos participantes.

Eu permitia que eles escolhessem músicas para ouvirmos durante a aula e as mais tocadas eram as do Charlie Brown Jr.. Isso foi excelente, pois nas suas letras, o vocalista

Chorão questiona o comportamento humano e os nossos sentimentos. Desta forma, comecei a chamar-lhe a atenção para isso e perguntava-lhes se eles notavam o carácter crítico das letras de música do Chorão pedindo então para que eles pensassem em uma frase com teor semelhante ou que escolhessem uma letra de música com uma frase com um significado que eles considerassem importante. E foi assim, que no nosso quarto encontro eles começaram a escrever frases na lousa e os valores que eu tanto procurava começaram a ser expostos espontaneamente.



Figura 3. Alunos na oficina



Figura 4. Pedro, aluno, estampando uma camiseta

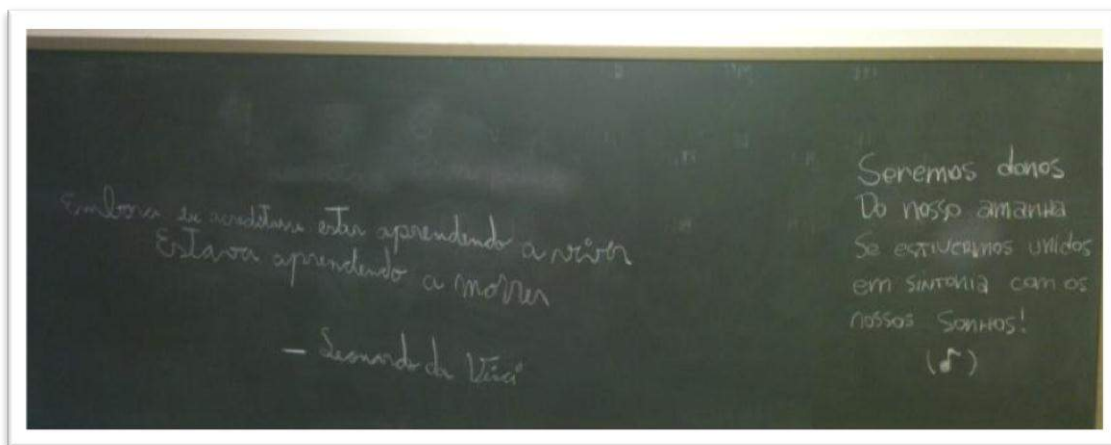


Figura 5. Frases dos alunos escritas na lousa durante a Oficina

Desde o terceiro encontro o grupo já estava entrosado e conversando com naturalidade. Foi feita uma página no *Facebook* para facilitar a comunicação. Lá foram postadas as fotos das aulas, lembretes e os convites incentivando-os a comparecer no próximo encontro, seguido da descrição das atividades que seriam realizadas.

O penúltimo encontro foi uma realização sincrônica entre o projeto inicial e os acontecimentos desta última semana no País. No dia 17 de junho tivemos uma grande

manifestação em várias cidades do Brasil contra o aumento do valor da passagem de ônibus, o que despertou diversas outras manifestações.

Com a insurgência deste movimento o tema moralidade ficou fortemente presente na vida de todos e então, neste penúltimo encontro, onde haveria o debate sobre a mensagem que seria inscrita na parede da escola, os alunos estavam completamente abertos para conversar sobre a importância da construção de valores éticos e justos. Como eles haviam participado de um debate sobre as manifestações na aula de português que tiveram antes do encontro, estavam com argumentos para debater. Desta forma, este acontecimento foi usado para desenvolver o debate que previa o objetivo do curso.

Nesta oportunidade, foi experimentada a importância de contextualizar o assunto estudado em sala de aula com os assuntos em evidência fora da sala da escola. Foi apenas quando surgiu a oportunidade de fazer esta relação que o tema despertou o interesse dos alunos.

Nas primeiras vezes que houve a conversa sobre a mensagem que seria deixada na parede eles sugeriam imagens de desenhos animados. No penúltimo encontro, entretanto, eles entendiam que a mensagem na parede era uma oportunidade de contribuir para a construção de uma ideia de cidadania no imaginário das pessoas que frequentam a escola e olham para aquela parede todos os dias. Com essa nova mentalidade, eles sugeriram que pintássemos um trecho de uma música do Chorão, do Charlie Brown Jr.: “Seremos donos do nosso amanhã se estivermos unidos em sintonia com os nossos sonhos”.

A realização do último encontro foi desafiante, pois como a Oficina foi um projeto desenvolvido fora do cronograma da escola, foi preciso defendê-lo perante aos que não tinham conhecimento dele e explicar que o intuito de permitir aos alunos que pintassem uma frase escolhida por eles ia de encontro com o objetivo compartilhado por outros membros da escola, de despertar-lhes o sentimento de fazer parte do espaço escolar e de que é possível, aos alunos, ao agir com responsabilidade e reflexão, tomar decisões com resultados perenes no dia-a-dia da escola.

Durante o trabalho final, vários alunos que não haviam participado da oficina, se aproximaram e quiseram participar e ajudar a pintar a frase na parede. Os alunos

ficaram extremamente contentes em terem ganhado o voto de confiança e por serem responsáveis pela realização de um projeto elaborado por eles. Eles assumiram a tarefa com determinação e só pararam, embora cansados, após a parede estar pronta. No rosto deles estava aquela satisfação que só a conclusão de um projeto traz.



Figura 6. Pintura da frase na parede da Escola

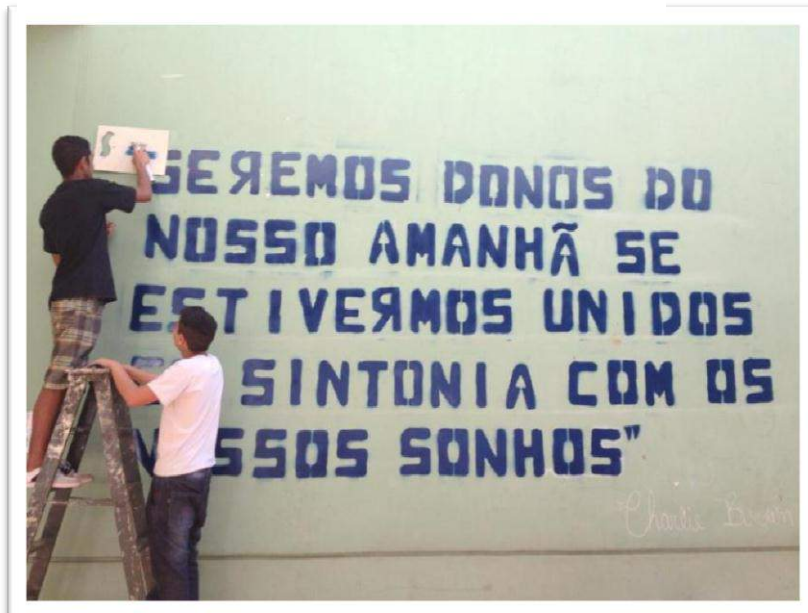


Figura 6. Finalização da pintura da frase na parede da Escola

3. Considerações Finais

O desafio de uma prática transdisciplinar está, entre outros, em acertar a medida e a relação entre uma área e outra. Nesta Oficina, que propôs o entrelaçamento entre uma questão de cunho filosófico e uma técnica artística foi preciso encontrar uma forma eficaz de fazer esta relação se estabelecer, e a solução foi buscar no universo dos alunos e através da observação atenta a eles, quais os meios para fazer esta química acontecer, de modo que o educador ao mesmo tempo ensina e aprende.

Neste sentido, o Método Paulo Freire parte do princípio de que o processo de aprendizagem deve ter o intuito de ensinar a pensar criticamente qual o papel da pessoa no mundo para que ela se sinta parte dele e capaz de influir e modificá-lo. O método é contrário à ideia de um aprendizado imposto com o mero intuito de reprodução. Acredita que o educador deve inserir-se no universo do educando e pesquisar nas referências dele os elementos que façam sentido em sua vida e através do uso destes elementos trabalhar os temas que pretende ensinar.

“Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. (...) De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.”³

³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues, O que é o método Paulo Freire, São Paulo, Brasiliense, 1981

Referências Bibliográficas:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MEDEIROS, Rosamaria, Princípios da Docência Transdisciplinar, I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación. Barcelona, 28-30 de marzo de 2007.

HUSSERL, Edmund, A crise da humanidade européia e a filosofia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

Carolina Ceravolo Alves de Oliveira

Graduanda no curso de Filosofia da FFLCH/USP, bolsista do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na área de Arte Educação, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Dália Rosenthal, Escola de Comunicação e Artes – ECA/USP.

VISÕES IMAGINÁRIAS DE SI: SOBRE FOTOGRAFIAS, AUTORRETRATOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Cláudia Mariza Mattos Brandão

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: O artigo propõe a reflexão acerca de *processos idiossinCRIÁTicos*, a partir da análise de imagens (autorretratos) produzidas por duas acadêmicas do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Elas são analisadas como dados de pesquisa enfocando as relações entre Formação Docente e Escritas (Auto)Biográficas. Enfocamos a discussão sobre o autorretrato como um suporte simbólico ativador da memória autobiográfica, que produz novos diálogos vitais para os processos de (auto)formação docente. Além disso, destacamos tais imagens como resultantes de processos que instigam a maneira de ver, sentir ou reagir, de acordo com o modo de ser de cada um. Esses são os *processos idiossinCRIÁTicos*, adequados ao campo da expressão autopoietica, expondo as teias existentes entre Fotografia e Imaginário. No percurso contamos com o apoio das teorias de Gilbert Durant (2001), Gaston Bachelard (1978,1996) e Marie-Christine Josso (2004) para analisar imagens que se revelam como interpretações de si visibilizadas pelo fazer artístico. Elas emergem dos mecanismos das linguagens artísticas e da percepção estética de cada um, fruto de processos que envolvem observar o que estava despercebido/adormecido em si, ampliando as possibilidades da formação docente para além dos estudos teóricos da área, compreendendo-a em sua processualidade.

PALAVRAS- CHAVE: Autorretrato. Fotografia. Processos IdiossinCRIÁTicos. Formação Docente.

ABSTRACT: The article proposes a reflection on *idiossinCRIÁTicos* process from the analysis of images (self-portraits) produced by two academic of Visual Arts graduation - Universidade Federal de Pelotas. They are analyzed as research data focusing on the relationship between Teacher Training and (Self) biographical writing. We focus the discussion on the self-portrait as a symbolic support activator of autobiographical memory that produces new conversations vital to the processes of (self) teacher training. Furthermore, we highlight such images as a result of processes that instigate the way to see, feel or react according to the mode of being of each. These are the processes *idiossinCRIÁTicos*, appropriate to the field of expression autopoietic, exposing the webs between Photography and Imagery. On the way we have the support of the theories of Gilbert Durant (2001), Gaston Bachelard (1978,1996) and Marie-Christine Josso (2004) to analyze images that reveal themselves as interpretations visualized by the artistic making. They emerge from the mechanisms of artistic languages and aesthetic perception of each, result of processes that involve observing what was unseen/asleep, expanding the possibilities of teacher education beyond the theoretical studies of the area, including it in his processuality.

KEY WORDS: Self-portrait. Photography. *IdiossinCRIÁTicos* Process. Teacher Training.

De acordo com o dicionário Aurélio, ler significa percorrer com a vista, ver e estudar, decifrar, captar signos ou sinais registrados em um suporte. Portanto, podemos considerar que a leitura não se restringe somente à decodificação de símbolos, ela está diretamente

relacionada à capacidade de avaliar situações, visto que não podemos compreender o texto desconectado de seu contexto. A partir de tal entendimento, é possível definir leitura visual como a apreensão dos sentidos de uma imagem/símbolo/situação visível pelo espectador, ressaltando-se o fato de que o entendimento da mensagem depende das relações estabelecidas entre a imagem, o leitor e o meio. A leitura visual, assim como qualquer tipo de leitura, depende de fatores subjetivos, psicológicos e sociais. Nesse sentido, a compreensão dos textos visuais, não-verbais, implica na capacidade dos indivíduos de se apropriarem do mundo ao redor, de seus valores e modos de expressão, significando-o, pois o texto não-verbal é uma experiência cotidiana, e a leitura do não-verbal é uma inferência sobre essa experiência (FERRARA, 1986).

E é sobre textos não-verbais que versará a discussão proposta neste artigo. Além disso, focaremos a nossa atenção para aqueles que resultam de *Processos IdiossinCRIÁTicos*¹, ou seja, processos que instigam a maneira de ver, sentir ou reagir, de acordo com o modo de ser de cada um, sacralizando o olhar por meio da criação de suportes simbólicos, no caso, fotografias. Um método adequado ao campo da expressão autopoietica que permite a exploração dos imaginários e o estímulo da fala das imagens fotográficas *per se*, expondo as teias existentes entre Fotografia e Imaginário. Tais processos dão visibilidade às imagens culturalmente herdadas que povoam os imaginários e que são reconstituídas nos discursos visuais. Eles operam como fontes para interpretar nossas ações no mundo, estruturando as nossas atitudes diante dos fatos. A partir da análise realizada, da riqueza simbólica que emerge dos *processos idiossinCRIÁTicos*, surge a certeza da necessidade de construir outros olhares e conhecimentos sobre a formação docente como um exercício reflexivo de autoformação, valorizando a educação como um espaço relacional, no qual os sujeitos se afirmam pela diferença, ressignificando a sua existência como indivíduos e dando vazão a um campo polissêmico de sentidos.

Tal entendimento destaca a importância de se estimular o desenvolvimento de procedimentos em prol de uma Pedagogia do Olhar Simbólico, potencializando o caminho da aprendizagem em busca do conhecimento e a aparição das diferentes dimensões que compõem o imaginário humano. Um exercício que exige ressaltar as singularidades e as pluralidades imbricadas nos processos (auto)formadores, pois tanto o “emocional como o

¹ Este conceito foi apresentado na tese de doutoramento em Educação (PPGE/UFPel), ENTRE PHOTOS, GRAPHIAS, IMAGINÁRIOS E MEMÓRIAS: A (RE) INVENÇÃO DO SER PROFESSOR (BRANDÃO, 2012). Ele se refere a práticas pedagógicas que se concretizam através da expressão poética dos envolvidos, buscando ampliar o universo dos exercícios desenvolvidos no âmbito da formação docente para além dos conteúdos teóricos. Isso, no entendimento de que os licenciandos em Artes Visuais (em especial) necessitam ser estimulados ao exercício da criação poética, artística, como um modo de estimular o desenvolvimento de fazeres pedagógicos diferenciados dos tradicionais, tão usuais no espaço escolar.

sensível, as sensações, os sentimentos, o imaginário e a reflexividade (...), habitam partes culturais que foram fazendo de nós o que somos” (PERES e EGGERT, 2008, p.19).

A argumentação deste texto tem como base pesquisas desenvolvidas no PhotoGraphein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação² em colaboração com o GEPIEM – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória³, enfocando as relações entre Formação Docente e Escritas (Auto)Biográficas. Propomos a reflexão sobre o autorretrato como um suporte simbólico ativador da memória autobiográfica, iluminando as lacunas das histórias de vida. Mais que tudo problematizamos o autorretrato como uma imagem de si resultante de *processos idiossincríacos* que encaminham procedimentos (auto)formativos (trans)formadores, produzindo novos diálogos vitais na área da formação docente através de imagens oriundas de devaneios poéticos. Cabe ressaltar que as imagens analisadas no artigo frutificaram de experiências vivenciadas por acadêmicas do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura (CA/UFPel), e integram os dados de pesquisa centrada nas relações entre a Formação Docente e Escritas (Auto)Biográficas, nas quais os acadêmicos são pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

Duas imagens (Figuras 1 e 3) brotam da elaboração de colagens fotográficas relacionadas à história de vida das envolvidas, como um estímulo à visão desses sujeitos sobre si, acenando para possíveis influências das memórias e dos imaginários particulares na opção pela docência. Esses autorretratos resultam de exercícios da memória acerca da vida estudantil relacionada à familiar, evidenciando as influências da escolha profissional, com base nos álbuns de retrato familiares. As outras imagens (Figuras 2 e 4) são frutos do exercício da autorreflexão através de uma fotografia simbólica, como uma síntese do momento psicológico do retratado. Portanto, os quatro autorretratos analisados surgem da experiência de revelar e revelar-se, indo ao encontro das palavras de Marie-Christine Josso (2004), quando destaca o exercício de reflexão crítica como uma experiência fundamental para a compreensão dos próprios recursos e das fragilidades dos sujeitos, no caso desta análise, docentes em formação.

A autora defende a importância da formação sensível dos sujeitos, e, no caso da pesquisa enfocada, isso se torna mais relevante visto que os envolvidos têm como foco de seus estudos conteúdos que se concentram nas variantes entre a aprendizagem e o ensino das Artes Visuais. Assim, temos configurado um conjunto caracterizado como pesquisa, investigação, busca e construção do conhecimento sustentado na experiência de poetizar e

² Coordenado pela Profª Drª Cláudia Mariza Mattos Brandão, Centro de Artes (UFPel).

³ Coordenado pela Profª Drª Lúcia Maria Vaz Peres, Faculdade de Educação (UFPel).

fruir arte, enfatizando o processo poético e as dimensões de personalidade, e não apenas o resultado plástico obtido.

As imagens aqui analisadas ganham força nas palavras de Bachelard, quando afirma que “a imagem se transforma num ser novo de nossa linguagem, exprime-nos, fazendo-nos o que ela exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir de nosso ser. No caso, ela é a expressão criada do ser” (BACHELARD, 1978, p.188). Portanto, podemos afirmar que elas emergem dos mecanismos das linguagens artísticas e da percepção estética de cada um, fruto de processos que envolvem observar o que estava despercebido/adormecido em si, ampliando as possibilidades da formação docente para além dos estudos teóricos da área, compreendendo-a em sua processualidade.

1. A fotografia como *graphia* de memórias

O material empírico trazido para este texto refere-se a experiências de vida e a fotografias, aqui analisadas a partir das “imagens-lembrança” (BACHELARD, 2006), ou seja, das forças subjetivas profundas advindas de percepções individuais (e coletivas) vividas, guardadas e ressignificadas como lembranças que estão sempre em movimento. Tais movimentos emergem das intimações do presente que, diante das novas vivências, atualizam as percepções passadas em forma de representações. Sendo assim, essas “imagens-lembranças” deslocam-se do presente acionando as profundezas de regiões do passado, tornando-se dinâmicas, no instante em que a pessoa faz o contato com uma imagem similar, neste caso específico, as imagens fotográficas dos álbuns de família.

Durante a vida escolar os estudantes estão expostos às influências dos pensamentos/mentalidades dos professores, visto que esses levam para a sala de aula os seus valores socioculturais, gerados no imaginário social. Contudo, esse Imaginário adquire importância como matriz política e social, no momento em que se dá o amadurecimento do “aprendiz”, e as formas socioculturais são internalizadas e objetivadas via a apropriação reflexiva da experiência (JOSSO, 2004). Partindo desse ponto, podemos dizer que a memória quase sempre é autobiográfico-formadora por ter dentre as suas funções a de refletir o vivido como elemento fundador da atividade atual pela via do pensamento simbólico, o qual é um “recondutor instaurador”. Ou seja, a memória é o cerne dos processos da imaginação veiculados nas representações atuais, constitutiva das identidades e historicidade dos indivíduos e dos grupos. Além do exposto, cabe ressaltar que a memória autobiográfica em sua dimensão sócio-afetiva - individual e coletiva - tem seu potencial formador por buscar os

sentidos dos trajetos e das trajetórias. Com isso, demarcamos a importância dos “muitos outros” que nos habitam na invisibilidade de nossos imaginários.

Josso (2004) discute sobre as “recordações referências”, atualizadas no tempo presente, como um modo de alargar e enriquecer o capital experiencial. Elas referem-se aos aspectos simbólicos como elementos constitutivos da formação no amplo sentido, significando “ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos e valores” (JOSSO, 2004, p.40). Mas o que aqui é central é o fato de que “esse processo, apoiado na memória autobiográfica, aponta para a identidade como categoria dinâmica - construída, múltipla e passível de ser atualizada” (BRANDÃO, 2008, p.6). Assim, as reconsiderações sobre o que foram essas experiências podem ser oportunizadas através de uma tomada de consciência de caráter subjetivo e intencional mesclada com o caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa própria subjetividade. Essas lembranças de vivências, que têm intensidades particulares, atingem o status de experiências formadoras a partir de reflexões sobre o que se passou. Com isso, os acadêmicos, docentes em formação, podem descobrir outras possibilidades que respondem, ao menos em parte e de forma subjetiva, à questão complexa da construção do saber, de si e dos outros.

Quando convidamos alguém a olhar um álbum de família ou quando nós mesmos nos deparamos revivendo o passado ao olhar para essas imagens, movimentamos a imaginação e nutrimos o imaginário, pois “O imaginário é um reservatório/motor. Reservatório que agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida” (SILVA, 2003, p. 11-12). Essas emanções do passado fundem-se às memórias, criando novas imagens mentais, cogitando novos caminhos e soluções para os problemas cotidianos. Nesses momentos intimistas, estabelecemos comunicação entre as imagens técnicas e as originadas por nossa experiência do real, da mediação entre os reservatórios de nosso imaginário e a nossa mente, pois “todos nós guardamos fatos de nossas experiências de vida: imagens-relicário que preservam cristalizadas nossas memórias” (KOSSOY, 2001, p.136). Cabe ainda ressaltar que algumas facetas das nossas memórias podem emanar do real, estruturar-se como um ideal e retornar ao vivido, aqui e agora, como elementos propulsores de outras memórias e reservatórios.

A fotografia é, portanto, uma imagem que aciona o ausente, presentificando as memórias que nos fundam como sujeitos, baseadas nas lembranças dos fatos, nas vivências. As relações que se constituem entre o passado e o presente resultam de interrelações entre as imagens visuais e as imagens mentais, acionadas pelos elos emocionais e históricos do

observador com o representado. É justamente nesse circuito relacional que a ação imaginante da fotografia é potencializada, como uma experiência de abertura ao novo e um espaço de autoformação compartilhada. Na manifestação das singularidades, tais imagens alimentam os feixes de vínculos que, como veias, alimentam a nossa identidade. Logo, é possível considerarmos que as fotografias, por trazerem em si mesmas os valores, ditos e não ditos, adquiridos e herdados, constituem-se em metáforas de base, como categorias vitais da representação. Nesse sentido, as imagens/autorretratos analisados neste texto escapam do factual e do preciso, como indício de uma visualidade mais extensa, fruto de tensões que empurram as imagens para fora do enquadramento, propondo significados ocultos e não intencionais. Logo, é possível considerarmos que a formação docente apoiada em *processos idiossincris*, pelo viés da linguagem fotográfica, caracteriza-se como um exercício de reflexão crítica criativa, uma experiência fundamental para a compreensão dos próprios recursos e das fragilidades dos sujeitos representados, pois:

Isso leva o indivíduo a compor uma visão imaginária de si mesmo. E é precisamente esse caráter, simultaneamente autêntico e imaginativo, que surge da articulação “poética” de um sentido retrospectivamente construído e de uma busca, que me parece justificar o interesse em nos inspirarmos na experiência dos artistas para nos ajudarem a “pensar o sensível na formação”, os elos entre herança cultural e singularidade criadora na pluralidade de interpretações oferecidas por todas as vias do conhecimento (JOSSO, 2004, p. 263).

Assim considerando, podemos destacar que os traços biográficos que se configuram nas colagens elaboradas como autorretratos, a partir das imagens dos álbuns de família (os primeiros resultados aqui analisados), são capazes de delinearem uma teia histórica posterior, transformando acontecimentos episódicos em experiências/conhecimentos que conduzem à reflexão, e concedendo-lhes uma hierarquia especial. Isso, por que tais imagens encaixam os sujeitos num campo de força histórico social com vida própria, para além das intenções de seus autores, graças à capacidade de se tornarem independentes das vivências individuais, inserindo-se nas experiências históricas coletivas.

E essa é uma das questões aqui problematizada através de imagens/autorretratos produzidos por duas jovens estudantes, Daniela (Figura 1) e Diana (Figura 2), a partir de seus álbuns fotográficos (analógicos ou virtuais), que demonstram o impacto do retorno ao passado através das imagens fotográficas sobre os sujeitos. As produções de sentidos que essas imagens provocam iluminam o universo de lacunas que pontuam as histórias de vida, estabelecendo diálogos entre o que elas mostram e ao que remetem, caracterizando exercícios

de introspecção (trans)formadores. Temos aí imbricado a criação poética e a reflexão, ambas proporcionadas por *processos idiossinCRIÁticos*. E a análise das produções comprova que as fotografias alimentam o universo mental, produzindo novos diálogos, retroalimentando os processos de construção/reconstrução da realidade. Como as próprias acadêmicas admitiram, elas são testemunhos silenciosos da busca de cada uma em prol de sua formação, e justificam de algum modo a opção pela docência.



Figura 1: **Daniela Pereira dos Santos**
Autorretrato, 2010.

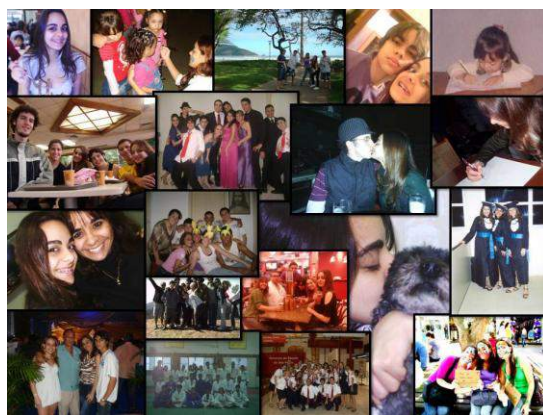


Figura 2: **Diana Silveira de Almeida**
Autorretrato, 2010.

Para a elaboração das colagens Daniela e Diana buscaram imagens relacionadas à sua história de vida: ao passado escolar, familiar e de convívio social. São fotos que revelam particularidades sobre os sujeitos, e que rearranjadas configuram-se como um autorretrato, um retrato de si. O conjunto esteticamente elaborado é composto por fotografias que acenam para o passado, e que ao serem revistas remetem aos caminhos percorridos até a condição de docentes em formação. Observando as colagens identificamos diferenças no resultado formal

e estético. Como a própria Daniela declarou, a disposição na forma espiralada relaciona-se ao movimento da vida, no compasso do tempo, focalizando imagens que repousam na memória como marcas profundas que determinam os rumos do futuro: “Esse autorretrato resulta de um somatório de imagens, registros de eventos e de pessoas, que me fazem ser o que sou!”, afirma Daniela. Já a colagem elaborada por Diana apresenta uma ordenação temporal, com as imagens dispostas lado a lado, como uma escrita cronológica e narrativa acerca de suas escolhas: “O meu autorretrato resulta da disposição de diferentes imagens, de diversos lugares, situações e pessoas. Acredito que as fotos apresentadas são imagens que me dão força para continuar nos rumos da jornada que escolhi”, nos diz Diana.

Independente do formato final conclui-se que cada fotografia reproduzida é assim como um “pedacinho” significativo para a formação dos sujeitos, seja no âmbito psicológico, sociológico, político, econômico ou cultural, influenciando as escolhas e os rumos assumidos. Na pausa estabelecida entre uma imagem e outra se somam às *escritas da luz* outras *graphias* da memória, preenchendo as lacunas e estabelecendo uma rede de significações que se enriquece a cada nova mirada. E neste processo, é possível identificar o *uno múltiplo* apresentado por Edgar Morin (2002), como um dos princípios da epistemologia da complexidade. Segundo o autor, o sujeito integra a comunidade e essa se manifesta nele através de normas, linguagens e culturas, fazendo de cada indivíduo ao mesmo tempo produto e produtor.

2. O “eu” na imagem: sobre autorretratos do imaginário

Revelar-se em uma imagem é a proposta do autorretrato. Sobre a palavra *revelar*, diz o dicionário: “declarar; deixar ver; patentear, mostrar, descobrir, fazer conhecer o que era ignorado ou secreto; divulgar: revelar sua insegurança, sua culpa” (Novo Dicionário Aurélio versão eletrônica). Nesse sentido, podemos entender o autorretrato como uma revelação da interioridade dos sujeitos, expostos em sua incompletude, como um exercício de escrita (auto)biográfica, sendo que “tal projeto é sempre inconcluso, posto que o indivíduo que escreve sobre si mesmo abarca - a partir de certas cronologias, seleções e prioridades - fatos de sua vida até o presente momento, não podendo contemplar o seu futuro ou rememorar claramente o passado” (MIRAUX, 2005, p.14).

As palavras de Miraux confirmam que a elaboração de um autorretrato possibilita ao indivíduo uma gama de opções e, nos casos aqui analisados, dão visibilidade aos desejos e anseios que impulsionam as acadêmicas em sua caminhada, como um exercício que envolve o passado e o presente na estruturação do futuro. Sendo assim, podemos afirmar que o

autorretrato é uma espécie de intermediário entre um inconsciente inconfessável e uma tomada de consciência, adquirindo, portanto, o estatuto de um símbolo, “o próprio tipo de pensamento indireto, onde um significante confessável remete a um significado obscuro” (DURAND, 2001, p. 13), instaurando novas realidades possíveis para o ser em seu permanente processo de transformação.

Nesse sentido, Gaston Bachelard (1978) destaca que o homem é por si só instaurador de novas realidades, cuja fonte é a imaginação criadora que de modo dinâmico o torna capaz de produzir tanto a ciência quanto a arte, o pensamento racional e o sonho. Para Bachelard a imaginação criadora une os mundos da razão e da sensibilidade, considerando essas, as diferentes faces da capacidade de criar a experiência psicológica subjetiva, presente sob a direção do imaginário. O autor concebe a imaginação como fonte, como o que impulsiona o pensamento e o faz dinâmico, criando o novo como um grande susto, numa instantaneidade.

E nessa união entre razão e sensibilidade, se destaca uma das primeiras barreiras enfrentada pelos que se propõem ao exercício de se autorretratar, ou seja, a escolha de algum elemento definidor da personalidade. E como mostrar isso em uma imagem apenas? Revelar-se, descrever-se, escrever-se, falar de si é sempre difícil, e fazer isso em apenas uma imagem requer a mobilização da imaginação e da criatividade para o exercício da autocrítica. Ao se (re)criarem em uma imagem os sujeitos se expõem, mostrando tanto aquilo que querem que os outros vejam, como o que repousa escondido dentre de cada um. E nem sempre é possível transmitir a ideia que se tem de si na primeira tentativa, além do fato de que, em se tratando de imagem, não se sabe a que ponto a interpretação pessoal é a mesma que a do espectador.

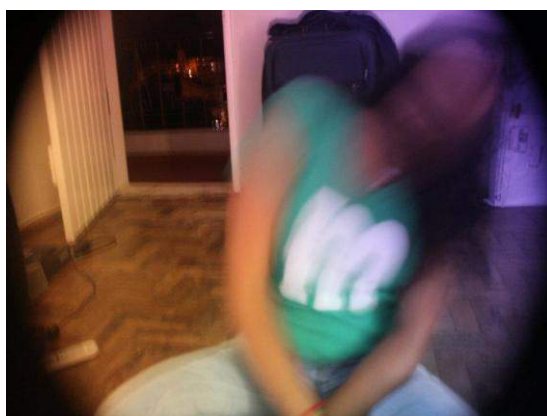


Figura 3: **Daniela Pereira dos Santos**
Autorretrato, lomografia, 2012.

Essa foi a experiência vivida por Daniela (Figura 3) e Diana (Figura 4) quando, num segundo momento, elaboraram seus autorretratos através de uma fotografia. Diferente da proposta das colagens de imagens dos álbuns, desta feita as acadêmicas foram instigadas a representarem-se através de uma imagem única, simbólica, que traduzisse o momento vivido por cada uma no presente da ação. Através dessas imagens as faces da capacidade de criar ficaram evidentes, pois foi necessário de alguma forma *revirar* a memória (experiências, gostos, sentimentos, entre outros fatores) fazendo dela uma válvula de estímulo à criatividade, acionando, também, a imaginação como recurso para a tradução imagética de sentimentos e sensações, uma representação sintética do momento vivido.



Figura 4: **Diana Silveira de Almeida**
'*screvo-me*, fotografia digital, 2012.

Diferente das colagens, a elaboração dessas fotografias baseou-se na autorreflexão e na capacidade de cada uma para (re)criar-se simbolicamente, questionando seus próprios anseios, desejos e medos. Essa busca por uma imagem que falasse por si só, estimulou a imaginação e a criatividade, no confronto direto entre o que os sujeitos pensam sobre si e o que querem apresentar ao outro. Daniela e Diana perceberam que o exercício de se autorretratar não se trata somente de selecionar uma fotografia/símbolo que represente a imagem de si. Mais do que isso, o processo envolve diferentes questões, assim como: as artísticas, quando a criatividade e a imaginação conformam um símbolo particular através da disposição dos elementos da linguagem visual; as sociais, através dos registros diretos ou indiretos das relações estabelecidas com o meio em que vive ou viveu, e o que o autor deseja mostrar disso; e as pessoais, os fatos, as situações, os sentimentos, os objetos e tudo o que tenha uma estreita relação com o autor do autorretrato.

Não se pode deixar de destacar que o momento presente influi diretamente nas escolhas e opções que resultam em determinada forma final. No entanto, com a passagem do tempo as pessoas mudam, e o modo como cada uma das características apresentadas se afeta se transforma. Portanto, as imagens produzidas dão conta do que cada uma pensava sobre si em um determinado momento. Elas são datadas, e se analisadas como uma sequência das primeiras colagens, elas revelam parte das trajetórias percorridas pelos sujeitos.

3. Entre a pose e a pausa, emanações da memória e da imaginação

Convivemos numa verdadeira orgia imagética, como o próprio Durand (2001) reconhece. Somos fruto de uma “civilização da imagem”, o que acarreta uma reviravolta em nossas filosofias e nos fatores que regulam a nossa relação com as imagens, tanto como espectadores, assim como produtores. A realidade assim posta evidencia a importância de “inventariarmos” os imaginários dos docentes em formação, o “museu” de todas as imagens passadas, assim como propõe Durand, e nele buscar a essência do que nos move.

Nesse sentido, concebe-se o autorretrato como parte deste “museu”, imagens passadas e presentificadas como construções discursivas no âmbito estético da racionalidade, fruto de *processos idiossinCRIÁTicos* instauradores de suportes simbólicos criativos, reflexivos e autocríticos. Desse modo é possível desenvolver diferentes olhares e conhecimentos sobre o que nos faz professores do ponto de vista da constituição da docência como exercício reflexivo de autoformação. Um exercício que, além de promover o senso de identidade e a responsabilidade sócio-histórica, valoriza a Educação como um espaço relacional em suas diferentes dimensões.

As imagens resultantes dos processos artísticos descritos ao longo do artigo, conceituados como *idiossinCRIÁTicos*, se caracterizam como narrativas autobiográficas metafóricas que, para além da qualidade estética, destacam-se como frutos de práticas reflexivas, fundamentais para a formação docente. A importância destes exercícios fotográficos estético-reflexivos repousa na potencialidade oferecida para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens decorrentes da ponderação crítica sobre as próprias vivências, possibilitando a transformação do vivido em experiências (trans)formadoras. Portanto, tais processos representativos não são miméticos, ao contrário, eles são instituidores de realidades, num movimento de deslocamento do sujeito representador a sujeito da representação.

O retorno ao passado através das memórias fotográficas revisitadas e das fotografias elaboradas são vias de acesso ao âmago dos sujeitos docentes em formação, na busca de

produção de sentido para si e para todos com quem se envolvem. Nessa perspectiva, ao revelar o não-percebido no âmbito do cotidiano presente e passado, o autorretrato coloca-se como um meio fecundo para o desenvolvimento de uma reflexão crítica a respeito do mundo, quando considerado em suas múltiplas relações. Os diálogos construídos por essas imagens possibilitam a elaboração de novas narrativas atualizando os devaneios da memória como potentes exercícios poéticos reveladores das escolhas subjetivas perspectivadas no futuro.

No fim, o que vemos não é nem a fotografia em sua fixidez, nem a realidade aprisionada no plano do papel sensível, é, sim, a imagem fotográfica resultante de práticas pedagógicas traduzida nos termos da própria experiência. Portanto, ela está entre o que lembramos e o que aprendemos, entre o vocabulário comum e um feito por símbolos ancestrais, entre a luz e as sombras das percepções que constroem a história dos sujeitos docentes em formação.

Referências:

- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. In: Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- _____. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. **ENTRE PHOTOS, GRAPHIAS, IMAGINÁRIOS E MEMÓRIAS: a (re) invenção do ser professor**. Tese não publicada (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. 154f.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. **Labirintos da Memória: Quem sou?** São Paulo. Ed.Paulus, 2008.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro, DIFEL, 2001.
- FERRARA, Lucrécia D'aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1986.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2ª ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- MIRAUX, Jean-Philippe. **La autobiografia: las escrituras del yo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2005.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002.
- Novo Dicionário Aurélio** versão eletrônica. Positivo Informática, 2006.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla. **Conversando com Josso: encontros autoformadores** (Entrevista). CADERNOS DE EDUCAÇÃO, Pelotas, ano 17, nº 30, jan-jun, 2008, p. 15-24.
- SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

Cláudia Mariza Mattos Brandão

Doutora em Educação e Mestre em Educação Ambiental é professora adjunta no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, coordenadora do subprojeto Artes Visuais no PIBID 3/UFPel. É líder do PHOTOGRAPHEIN e pesquisadora do GEPIEM. Tem experiência nas áreas de Artes Visuais e Formação de Professores, com ênfase na articulação entre Fotografia, Educação Ambiental e Teorias do Imaginário. <http://lattes.cnpq.br/4898554772122279>

Ensino/aprendizagem de Arte: contextos (im) possíveis na Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Regina dos Anjos
Professora da RMBH e doutoranda em Artes/EBA/UFMG
creginaa@gmail.com

Resumo

O presente texto configura-se numa narrativa da prática pedagógica sobre a ensino/aprendizagem de Arte na Educação de Jovens e Adultos do Projeto EJA/BH/PBH, no espaço do Centro Público da Economia Solidária, em 2009. Teve como objetivo socializar e refletir sobre o ensino/aprendizagem de Arte, especificamente, sobre os espaços tempos destinados a eles. A metodologia usada foi a reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural da Arte nas sociedades, o fazer artístico relacionado a experiência e a reflexão desse fazer a partir de práticas contextualistas. Como resultado apontam que os tempos destinados ao ensino/aprendizagem de Arte nas turmas do espaço referido avançaram em muito em relação a outros espaços da EJA. Já os espaços destinados a esse ensino/aprendizagem ainda são precários. Em relação aos educandos também avançou muito a abertura dos mesmos para a construção do conhecimento em Arte após a experiência da construção da imagem.

Palavras-chave: Arte. Ensino/aprendizagem e EJA

Abstract

This text consists of narrative of a pedagogical practice on Art teaching / learning in Education for Youth and Adults of Project (YAE) EJA / BH / PBH, within the Public Centre for Solidarity Economy, in 2009. Its objective is to socialize and reflect about Art teaching / learning, specifically, about the time and spaces destinated to it. The methodology was reflection, critical and historical understanding, social and cultural art societies, the artistic related experience and reflections about this practice made from contextualist approaches. As a result, it shows that the time allocated to Art teaching / learning classes in the space referred advanced greatly if compared to other areas of the EJA. In other hand, the spaces for this teaching / learning are still limited. In regard of the students, they also advanced concerning their opening towards the notion of construction of knowledge in Art after the experience of building the image.

Key-words: Art, teaching / learning and EJA

O presente artigo se refere a reflexões teórico-práticas do ensino/aprendizagem de Arte sobre uma das atividades desenvolvidas em turmas de Educação de Jovens e Adultos/EJA do Centro Público da Economia Solidária em Belo Horizonte/MG, no ano de 2009.

Para isso, é necessário contextualizar a EJA no Projeto EJA/BH. As turmas de EJA que funcionavam em espaços fora da escola faziam parte, até 2010, do Projeto EJA/BH da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/SMED. Um dos objetivos desse projeto é efetivar o

direto a escolarização, no Ensino Fundamental, de todas as pessoas de forma mais próxima de suas vivências, culturas, residências ou do trabalho. Nesse sentido, o atendimento era adaptado em função do educando, não somente na proposta curricular como também no espaço e tempo em que os jovens e adultos podiam frequentar as aulas. Era uma proposta flexível que visava atender o educando em suas especificidades.

Esse trabalho era realizado por um professor regente, a partir do ano de 2008, foi se constituindo num trabalho mais coletivo, tanto no espaço da sala de aula com a chegada da regência compartilhada como no planejamento dos trabalhos quando reuniam professores de vários espaços da cidade para discutir suas práticas pedagógicas e política pública de atendimento a EJA da RMBH. Uma das primeiras ações das professoras regentes do Centro Público da Economia Solidária foi demandar aula especializada de Arte, pois não tinham formação específica em Arte e, segundo elas, há muito tempo estão sentindo falta dessa área do conhecimento na organização do trabalho da EJA.

Sobre essa demanda destaca-se a formação dos professores que atuam em turmas ou escolas de EJA. São professores generalistas ou de disciplina específica como História, Geografia, Matemática Português, Educação Física, entre outras, o que se observa, de modo geral e reafirmada por essas professoras, é que a maioria delas não teve uma formação significativa ou nunca tiveram aula de Arte. Quando muito tiveram aulas de História da Arte na disciplina de História com enfoque em leitura de obras. Não estou afirmando com isso, que História da Arte e leitura da obra não sejam conteúdos da Arte, porém não são os únicos. Restringir o ensino/aprendizagem em Arte nesses dois conteúdos reduziremos em muito as possibilidades e potencialidades diversas que a Arte possui. Essas são, portanto, algumas das razões que dificultam esses professores que não tem formação específica em Arte a desenvolver atividades artísticas e estéticas. Um professor que não teve experiência em Arte, provavelmente não compreenderá os seus processos de construção necessários ao ensino/aprendizagem em Arte. Além disso, a arte é complexa pelo seu dinamismo e pela especificidade de coordenação das emoções e ações em seus campos de atuação (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Audiovisuais), necessita-se de domínio.

Após esse breve panorama sobre as turmas de EJA do Projeto EJA/BH, bem como os desafios de trabalho do professor, especialmente, em Arte, discutiremos acerca do espaço-tempo na EJA destinado à construção do conhecimento em Arte. Como dito anteriormente, as turmas de EJA desse projeto funcionavam fora do espaço escolar. São espaços disponibilizados por parceiros que, na maioria das vezes, não são apropriados para sala de aula, menos ainda para sala de Arte. Esse projeto apresenta essa dicotomia, ao mesmo tempo em que oferta a escolaridade para jovens e adultos próximo de suas moradias ou de seus trabalhos, em horários flexíveis, o espaço de funcionamento é precário em relação à materialidade hoje existente nas escolas da Rede Municipal

de Belo Horizonte/RMBH. São espaços adaptados para uma sala de aula, muitas vezes, sem pia, computador, data show, cantina, quadra de esportes, auditórios etc. Possuem apenas mesas, cadeiras, quadro, bebedouro ou filtro de água, armário, enfim, o básico de uma sala de aula. Segundo os gestores da SMED, à época, foi a forma encontrada para efetivação do direito a escolarização de todos os jovens e adultos em Belo Horizonte.

Sabemos, porém, que para o ensino/aprendizagem de Arte na contemporaneidade é necessário que os espaços sejam equipados adequadamente para o desenvolvimento das práticas artísticas. Mas, como é um espaço adequado para o ensino/aprendizagem em Arte? Os PCN/Arte trazem a seguinte concepção de espaço:

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor, a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades (PCN/Arte, 1997, p. 71 *apud* ANJOS, 2008).

Nessa perspectiva, o espaço não se configura somente como um lugar físico, mas como um lugar de inter-relações, de construções constantes pelas pessoas que os ocupam. Mesmo que as salas de aulas do Centro Público da Economia Solidária de Belo Horizonte, à época, não fossem equipadas adequadamente para muitas das propostas em Arte ou lugar para armazenar os trabalhos de forma cuidadosa, foi possível desenvolver com os educandos e com as professoras generalistas um lugar de Arte e com Arte. Um exemplo foi a Galeria de Arte criada nas paredes e divisórias do Espaço.

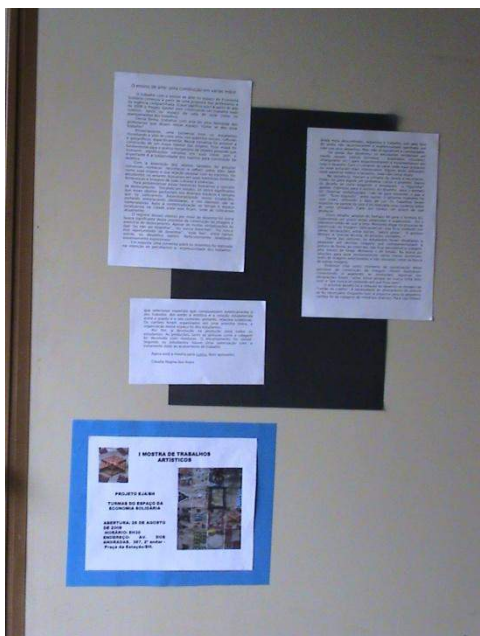


Foto 1: Apresentação do processo artístico
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos



Foto 2: Convite para a Exposição de Trabalhos Artísticos
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

As tensões foram fundamentais para a construção coletiva de um espaço expositiva no Centro Público da Economia Solidária. Por que tensões? Em relação aos espaços as tensões se deram a partir do momento da inexistência de lugares para armazenar os trabalhos dos educandos de forma a não comprometer o processo, pois nem sempre se consegue iniciar um trabalho e terminá-lo na mesma aula. Além disso, os locais para expor os trabalhos artísticos eram praticamente inviáveis, mas com um exercício intenso de observação e experimentação foi possível construir. Outra questão em relação aos espaços de ensino/aprendizagem em Arte era as idas para museus e galerias, em princípio tinham dificuldades de conceber essa prática como processo de construção de conhecimento em Arte, achavam que era passeio e que o lugar de aprender é a sala de aula. Foi um processo tenso, mas foi aos poucos se constituindo como uma rotina escolar.

Ao contrário do que muitos pensam, o ensino/aprendizagem em Arte é complexo e tenso, para solucionar, por exemplo, algum problema é necessário que o educasse investigue as possibilidades, que esteja aberto para, inclusive, as desconstruções daquilo que é solidificado em seus conhecimentos ou mesmo pelos possíveis “erros” obtidos no processo. Para obter um resultado desejado é necessário que o educando experimente, a experiência em Arte é muito imprevisível e se não se certa flexibilidade para aceitar e potencializar essa imprevisibilidade dificilmente será um processo significativo para o educando. Por isso, o processo de criação é constituído de tensões, emoções que são resolvidas ou potencializadas a partir da experiência. Longe de ser um momento de relaxamento total como muitos ainda pensam.

Nessas turmas não foi diferente, houve tensões em diversos momentos e dimensões, entre as quais verbalizações do tipo “não precisa expor”, “isso é coisa de criança”, “tenho vergonha de meu

trabalho”, “eu não sei desenhar”, “eu nunca desenhei”, “eu nunca tive oportunidade de desenhar”, “está feio”, “eu não vou fazer”, “quero ler e escrever”, “isso é coisa para artista” e “para desenhista”. Também alguns dos educandos, que inicialmente, no dia da aula de Arte não iam à escola, as vezes, utilizavam o dia para consultas médicas, resolver pendências, entre outros. O que foi modificando na medida do desenvolvimento e repercussão das aulas por aqueles que participavam. Há outros que não faltavam, mas que de início num caráter de compromisso ou obediência realizavam as atividades. Os educandos da EJA trazem consigo marcas profundas da exclusão, sobretudo, marcas de uma incapacidade de sucesso dos processos escolares, muitos deles simbolicamente, trazem o sentimento perverso de fracasso e incompetência, conforme depoimento de muitos deles. No caso específico da Arte não tiveram a oportunidade de vivenciar ou experimentar sequer alguma proposta, ou acham que não são capazes ou acham que é perda de tempo. Isso porque trazem na memória um modelo de escola que os excluíram, mas que querem dar conta dela ou acham que tem que dar. Nesse sentido, o trabalho de Arte na EJA torna-se mais complexo, porém instigante e prazeroso!

Em relação aos tempos da EJA, por ser uma modalidade de ensino apresentam características próprias. O tempo é considerado em horas e não em dias letivos, isso para atender e considerar os processos de vivências dos educandos enquanto currículo e também para adequar as necessidades, por exemplo, do mundo do trabalho. Dessa forma, o atendimento a esses sujeitos na RMBH é de 3 horas diárias, sendo 12 horas semanais presenciais. Esse é o tempo de direito do educando da EJA na RMBH, mas o tempo do educando é flexível de acordo com sua necessidade, conforme discutido anteriormente. Nas turmas do espaço do Centro Público da Economia Solidária, o tempo destinado ao ensino/aprendizagem em Arte é de 3 horas semanais, que acontecia um dia na semana. Esse tempo foi construído a partir das discussões e planejamentos coletivos com as professoras. Embora seja longa a distância entre uma aula e outra, o fato de serem 3 horas seguidas na EJA avança na qualidade do trabalho, inclusive, permite aos presentes naquele dia iniciar e desenvolver a proposta e, às vezes, finalizar e avaliar. A continuidade é fundamental no processo de ensino/aprendizagem em Arte para que o educando compreenda os processos de criação e construa conhecimento em arte.

Essa discussão nos remete a concepção de que os tempos e espaços de ensino/aprendizagem em Arte são imbricados. São diferentes entre si e, em alguns momentos, mas estão intimamente relacionados. Portanto, ao prepararmos uma aula de Arte, por exemplo, o desafio é justamente, significar esses dois aspectos. Nessa perspectiva, relataremos uma das propostas desenvolvidas nas aulas de Arte do espaço do Centro Público da Economia Solidária/EJA/BH que se constitui como espaço/tempo de ensino/aprendizagem em Arte.

O trabalho de construção da imagem partiu de uma conversa com os educandos ressaltando

a vida pessoal dos educandos, nos aspectos sociais, culturais e geográficos, especificamente. Nessa conversa foi possível a construção de um mapa mental das origens. Além das origens geográficas, também foi trabalhado as origens culturais. Esse mapa foi fundamental para o acervo temporário de objetos pessoais que tivessem significações variadas em suas vidas, pois é importante que a subjetividade dos sujeitos esteja a serviço da construção estética, ou seja, “fragmentos de memória” desencadeando processos emocionais e criativos (KREMER, 2003).

Com a exposição dos objetos também foi possível conversar, conhecer, reconhecer e refletir sobre eles, bem como suas origens e sua relação pessoal com os mesmos. Os educandos, no entanto, buscaram em suas memórias histórias, lembranças e imagens de suas experiências e vivências.

Para problematizar essas memórias buscamos o conceito de deslocamento na Arte. Pareceu-nos apropriado pensar em deslocamentos até pela própria narrativa dos educandos, às vezes, traziam na memória elementos de festas religiosas, por exemplo, que se diferenciavam de acordo com o lugar onde acontecia. Objetos que para um fazia parte de um ritual familiar para outros eram apenas instrumento de trabalho. Isso porque os vários significados que os objetos ganhariam nos diversos espaços e tempos em que estão inserido ou os colocamos. Reterritorializando novas ocupações, portando entrelaçando identidades e culturas. Dessa forma, os objetos e ou manifestações culturais e artísticas não tem limites fixos. Um exemplo disso é a namoradeira, um dos objetos destacados nesse acervo temporário. Buscamos as histórias que apresentam esse objeto e como essa apresentação foi criando novos contextos a partir da apropriação de cada um. Nesse sentido, buscamos o diálogo com os *readymade* de Marcel Duchamp, *Roda de bicicleta* (1913), que significa objetos industrializados em série que o artista comprava e, em seguida, o designava como obras de arte (ARCHER, 2001), com Arthur Bispo do Rosário, a *Roda da Fortuna* (s.d.). A relação objeto/origem/designações. Para auxiliar nas discussões, comparações, análises etc., as imagens foram exibidas por meio de projetor – data show. Vale ressaltar as possibilidades atuais de trabalho, sobretudo, de imagens com auxílio das tecnologias. Antes usávamos imagens impressas, o que comprometia um trabalho mais cuidadoso em função da baixa qualidade de impressão.

Retomando o trabalho, os objetos que trouxeram foram registrados por meio de desenho, essa prática foi uma busca significativa desse processo de construção de imagem e, também, um exercício de deslocamento em Arte.

Em seguida, uma conversa sobre os desenhos foi realizada na intenção de perceberem a expressividade dos trabalhos, mas continuaram desconfiados em relação a qualidade do desenho e da expressão discutidas. A desconfiança é que eles ainda não reconheciam a expressividade apontada pela professora nos seus desenhos. Achavam tudo “muito feio” e “infantil”. Mas, não se opuseram a continuidade. Um das questões que podemos destacar nessa insegurança dos educandos em relação aos seus desenhos ainda está muito ligado à arte realista, difundida na educação escolar

por muito tempo. Quanto mais o sujeito, no seu desenho, aproximava da representação do objeto real mais artista era considerado pela escola. No que pese a ausência de experiência desses sujeitos com a escola, possuem marcas fortes dessa representação fiel das formas uma vez que percebem isso nos trabalhos de seus filhos, netos etc.

De posse dos desenhos, os educandos receberam um molde vazado (vários formatos – quadrados, circulares, retangulares etc.) para experimentarem e movimentarem em todo o desenho. Com o comando de parar onde mais gostaram ou onde acharam mais interessantes. Alguns ainda indicaram: onde aparecer melhor o desenho, onde não cortar muito. Nesse exercício é possível que o sujeito perceba as várias possibilidades de apresentação, representação e construções, bem como as possíveis interseções das formas.

Na sequência, fizeram a silhueta da janela no desenho e recortaram. Esse momento foi para alguns um problema: cortar o desenho. Mexer em uma obra que custaram a realizar se tornou uma tensão. “Por que vamos recortar?” foi uma das problematizações realizadas por eles. A intenção era exatamente essa que todos experienciassem as várias possibilidades de construções, inclusive, não se apegasse a uma somente.



Foto 3: Desenho de observação
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

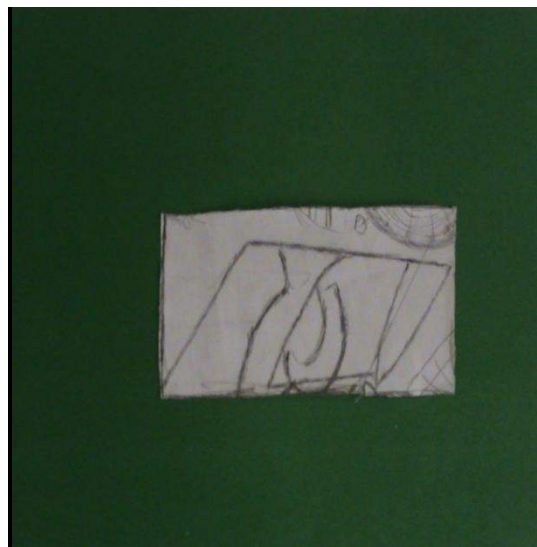


Foto 4: Excerto do desenho
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Diante do desafio do corte os educandos ampliaram a “figurinha”, apelido charmoso para o excerto do desenho, para o formato A4. Diversas verbalizações: “não dá para entender o que é isso”, “ficou esquisito”, entre outras. O próximo momento foi usar cores, utilizando o lápis de cor. Os trabalhos foram expostos na parede da sala, painel concebido pela turma para exposição dos trabalhos de Arte, em seguida foi realizada uma conversa sobre as cores utilizadas. Cada um contou um pouco de sua produção. Nesse momento foi importante o estudo das cores. Foi trabalho a teoria das

cores: cores primárias, secundárias e terciárias, complementares, análogas, matizes etc. por meio de pesquisas, exercícios e experimentações.

Outro desafio foi transpor do formato A4 para o formato A3. Exploramos um pouco essas dimensões e espessuras. A relação dos e com os espaços e materiais, formatos de papel A4, A3, lápis de cor, lápis de desenho, entre outros. Foi o momento de usar a tinta. Momento ímpar no processo de construção da imagem. Deliciaram-se! Isso ficou evidente nas várias declarações, entre outras, “adoro pintar”, “é gostoso demais” e “preciso do rosa, do amarelo, vermelho...”.



Foto5: Desenho ampliado e colorido
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

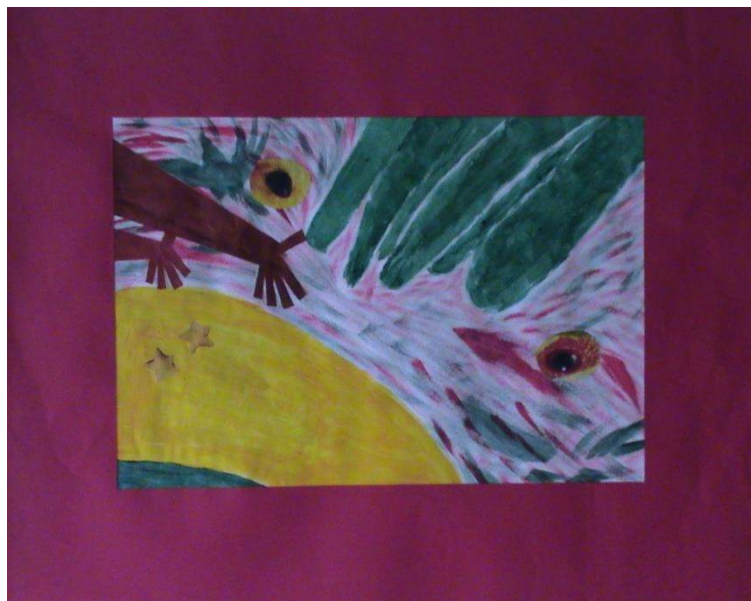


Foto 6: Pintura
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Diante das pinturas, os educandos foram desafiados a pesquisar em revistas imagens que complementassem a pintura de forma que ao inseri-las houvesse uma harmonia que se misturaria a

pintura, como se fosse parte da pintura. Esses momentos foram tensos, mas a própria busca por soluções várias trocas ocorreram tanto de imagens selecionadas e não utilizadas como na busca de outras imagens.

Após essa resolução realizamos outro momento de socialização do processo de construção da imagem. Foram mostrando, comentando e avaliando as produções, algumas das declarações foram: “achei ótimo porque eu nunca tinha feito isso” e “por nunca ter pintando até que ficou bom”. Houve também um diálogo com a arte cubista em relação à pintura e colagens nas obras de Pablo Picasso, Braque e Erika Vezutti.

Foi perceptível a saturação que os educandos tiveram do trabalho após a pintura, em função disso, guardamos por alguns dias e, enquanto isso trabalhamos com o excerto do desenho, “a figurinha” recortada anteriormente. O afastamento foi necessário para conhecer outras possibilidades, buscar outras soluções, pesquisar fonte e experienciar outras possibilidades de expressão. Isso permite um amadurecimento e ampliação de possibilidades, inclusive de intervenção ou finalização do trabalho iniciado. A proposta para os excertos do desenho foi de colagem de materiais diversos. Para isso, tinham que selecioná-los e optar para aqueles que compusessem esteticamente o seu trabalho. A estética, neste trabalho, teve como conceito a relação subjetiva estabelecida entre o sujeito e o seu contexto. Após as colagens, os trabalhos em miniaturas foram organizados em uma prancha única, essa organização foi dos educandos. O diálogo desse trabalho foi realizado com a obra de Arthur Bispo do Rosário. Na discussão realizada foi remontado todo o percurso e os deslocamentos foram ressignificados. Também, é importante, que os educandos conheçam os materiais utilizados nas aulas de Arte, sobretudo, que experimente todos possíveis.



Foto 7: Colagens com materiais diversos

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos



Foto 8: Trabalho artístico 2

Fonte; Cláudia Regina dos Anjos

Por fim, a devolução da produção para todos os educandos. As produções, tanto as pinturas como a colagem foram devolvidas com moldura. A necessidade do tratamento dos trabalhos artísticos se constitui como um exercício fundamental no desenvolvimento da estética. O encantamento foi visível. Segundo os educandos houve uma valorização com o tratamento dado ao acabamento do trabalho. De acordo com Kremer (2003, p 19) “não basta desencadear o processo criativo e deixá-lo a deriva: é necessário alimentá-lo com carinho, com presença (...) e, principalmente com estética, fornecedora de referências visuais e artísticas”. O trabalho com acabamento não só é valorizado como também se torna referência artística e estética para o repertório imagético dos educandos.

Vale ressaltar que no campo do ensino/aprendizagem da Arte, o presente trabalho procurou implicar a arte enquanto conhecimento: reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades.

Algumas considerações

Por fim, a aprendizagem obtida nesse trabalho foi singular. Além das relações que foram se construindo e constituindo na medida em de seu desenvolvimento se permitiram a experimentar o processo de construção de imagem. As tensões transformaram-se em conhecimentos, mais do que isso, para um educando da EJA criar significou reconhecimento suas potencialidades e capacidades artísticas. Após esse trabalho verbalizaram em muitos momentos que se sentiam artistas, capazes. E melhor ainda: não parariam por aí, continuariam a criar e a visitar exposições mesmo se certificassem ao final do ano letivo.

Em relação ao trabalho coletivo a aprendizagem também foi em colaboração, aprendemos umas com as outras. Inclusive para as professoras generalistas conseguiram compreender a

complexidade de ensinar e aprender arte

Do ponto de vista da organização dos tempos escolares, essas turmas do Projeto EJA/BH, avançaram em muito, pois são destinadas três horas semanais para aula de Arte, houve uma maior democratização desses tempos, uma vez que Arte tinha uma aula semanal para cada turma e Português tinha seis, por exemplo. Esse fato repercute concretamente a concepção de arte, enquanto área de conhecimento, como os PNC/Arte e a LDBEN 9394/96 indicam.

Em relação aos espaços que o ensino/aprendizagem da Arte ainda é muito precário, embora as turmas conseguissem realizar algumas intervenções para criar, por exemplo, uma galeria em que seus trabalhos fossem expostos. Em relação à materialidade também ainda é muito insuficiente, principalmente pelo acesso as tecnologias contemporâneas.

Enfim, foram muitos os desafios encontrados, alguns contornados e outros não. Mas, consideramos que foi muito significativo para todos. Parafraseando Paulo freire, “não aprendemos sozinhos, aprendemos em comunhão”. Esse foi a grande aprendizagem com essas turmas construímos coletivamente as possibilidades e os trabalhos artísticos.

Referências

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

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

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos/Acerto*. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1998.

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

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

KREMER, Nair. *Deslocamentos: experiências de Arte-Educação na periferia de São Paulo*. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo/Vitae, 2003.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*, 1998.

Cláudia Regina dos Anjos

Licenciada em Desenho e Plástica (1992), especialista em Arte/Educação (1994), em Educação Comunitária (2008) e Mestra em Educação pela PUC/Minas (2008). Doutoranda em Criação, Crítica e Preservação da Imagem/EBA/UFMG. Artista e professora de Arte e da EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte. Pesquisadora do EDUC/PUCMinas, integrante do grupo de pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas -EBA/UFMG.

OS SABERES ESCOLARES E O ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Clécio Ernande da Silva - Mestre em Educação

Clarissa Martins de Araújo - Doutora em Ciências da Educação

Universidade Federal de Pernambuco

Este trabalho é fruto dos estudos de uma pesquisa do Curso de Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica da UFPE, onde procuramos compreender as formas de diálogos estabelecidos entre os saberes comunitários e os saberes escolares nas aulas de arte de uma comunidade quilombola localizada no sertão de Pernambuco, conhecida como Conceição das Crioulas. As questões que nortearam a investigação buscaram identificar os saberes produzidos no ensino de artes visuais da escola e caracterizar como vem se estabelecendo as relações de diálogo (inter)cultural entre os saberes artísticos produzidos na comunidade com os saberes do ensino de artes visuais escolar. A abordagem utilizada foi qualitativa de cunho etnográfico. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações, tendo como interlocutores da pesquisa os professores da comunidade que lecionavam a disciplina de Arte nas diversas modalidades de ensino e contamos também com a contribuição das alunas-artesãs matriculadas no ensino regular. Os resultados do estudo apontam para uma movimentação, de mão-dupla, entre a escola e a comunidade na construção de um processo de ensino de arte baseados nas relações de valorização da cultura e saberes locais da comunidade sinalizando uma perspectiva de ensino intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte; Arte/Educação; Interculturalidade; Saberes.

ABSTRACT

This work is the result of a survey of studies of the Master Course in Online Education Teacher Training and Teaching Practice UFPE, where we try to understand the forms of dialogues between community knowledge and scholarly knowledge in the classes art community maroon located in Pernambuco, known as the Conception of Creole. The questions that guided the research sought to identify the knowledge produced in the teaching of visual arts school and has been characterized as establishing dialogue relations (inter) cultural knowledge between art produced in the community with the knowledge of teaching visual arts school. The approach used was qualitative ethnographic. Data were collected through semi-structured interviews and observations, as interlocutors with the research community of teachers who taught the discipline of art in various forms of teaching and we also have the contribution of student-artisans enrolled in regular education. The study results point to a drive, two-way, between the school and the community in building a process-based art education in the relations of culture appreciation and knowledge of the local community signaling the prospect of intercultural education.

KEYWORDS: Teaching Art, Arts / Education, Intercultural; Knowledge.

A Comunidade de Conceição das Crioulas

A Comunidade de Conceição das Crioulas constitui o segundo distrito de Salgueiro.

Ocupa uma área de 600 km², correspondente a 40% da área total do município, sendo localizada no Sertão Central pernambucano, distante 550 km da capital Recife. Conceição das Crioulas é uma das comunidades remanescentes de quilombo espalhadas pelo Estado de Pernambuco. Conta a história oral da comunidade, que em meados do século XVII, seis negras chegaram à região e arrendaram uma porção de terras equivalente a três léguas em quadra. Francisca Ferreira, uma das matriarcas, faz promessa à Nossa Senhora da Conceição de construir uma capela caso alcançassem a graça de adquirir as terras em que trabalhavam. Começaram a plantar algodão e com a produção e fiação que vendiam na cidade de Flores, situada no sertão pernambucano, conseguiram pagar a referida renda das terras. E assim nasce o povoado de Conceição das Crioulas, um patrimônio conquistado com trabalho árduo, a partir da organização daquelas primeiras mulheres que ali chegaram.

É imerso neste contexto cultural que a produção do artesanato ganha destaque na comunidade. Esta tradição mantém uma forte relação com a história local e tem seus primeiros registros marcados nas primeiras ações geradas na comunidade pelas seis mulheres negras.

O rico repertório cultural dessa comunidade nos instigou a refletir sobre como o ensino de artes visuais estaria contribuindo e dialogando com os saberes produzidos na comunidade e vice-versa. Nesse sentido, nos desenvolvemos uma pesquisa no âmbito do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, no Núcleo de “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, que considerando a realidade acima apresentada, respondesse a questionamentos, tais como: Qual a importância dos valores culturais, políticos e sociais na educação dessa comunidade? Como o ensino de artes visuais escolar tem dialogado com essa produção artística? Que saberes presentes nas práticas pedagógicas são compartilhadas entre a comunidade e a escola?

O Ensino de Arte e os saberes escolares

O Ensino de Artes vem se configurando como uma importante discussão para o campo da Educação, suscitando o olhar para os processos educativos em arte nos mais diversos espaços formativos. As pesquisas sobre o Ensino de Arte, conforme Barbosa (2002), Buoro (2003), Hernández (2000), entre outros autores que abordam essa temática, apontam para uma maior compreensão da Arte na Educação, em particular para o papel da cultura visual no campo educacional, analisando, dentre as diferentes dimensões da educação, a prática

pedagógica do professor, considerando que esta passa por um processo de construção e reconstrução de saberes pelo professor, conforme a necessidade de utilização dos mesmos em suas experiências e trajetórias acadêmicas e profissionais. Neste sentido, a Arte/Educação é um importante canal de comunicação entre os sujeitos e a realidade cultural e os saberes derivados deste diálogo, podem, de acordo com Efland,

[...] contribuir para o entendimento dos panoramas sociais e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade. (2005, p.183).

Levando em consideração esses aspectos, é vital pensar numa proposta de educação que potencialize os valores culturais, reconhecendo e legitimando as diferenças sociais e constituindo conexões entre os saberes dos grupos com diferentes padrões culturais, já que são nessas relações que se consolidam os valores humanos.

Refletindo sobre o ensino de arte no ambiente escolar, acreditamos que o contato com manifestações artísticas da comunidade, nas suas diversas linguagens, traz as marcas sociais e culturais ocorridas no interior da realidade vivida pelos sujeitos. Além disso, este contato pode constituir um importante caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura do local onde ele vive.

Buscando aprofundar nossos conhecimentos, procuramos analisar os estudos realizados entre os anos de 2004 a 2009, no GT 24 (Educação e Arte) do portal da ANPED, relacionados as produções científicas sobre o ensino de arte. Percebemos em nossa análise, um crescente aumento dessas produções do ponto de vista da formação docente, dos estudos sobre as práticas pedagógicas em arte, de análises relacionadas a procedimentos metodológicos, dos enfoques sobre avaliação do ensino da arte, entre outras abordagens. No entanto, percebemos a inexistência de trabalhos que evidenciassem a preocupação em articular no campo da Arte/Educação, um diálogo entre os saberes gestados nos espaços informais (comunidade) com os saberes construídos e compartilhados no universo formal (escola) das comunidades quilombolas.

A análise desses trabalhos despertaram nosso interesse em refletir sobre a estreita relação entre o que se aprende na escola, com o que se aprende fora dela, no campo da informalidade, da tradição, da produção, do que é popular, fazendo-nos perceber a existência de uma forte aliança entre educação e cultura. Sobre essa relação Forquin afirma que:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p.10)

Fica assim evidenciada, a necessidade de reconhecermos a dimensão cultural como um dos estruturantes da educação escolar e, portanto, a importância de compreender como ocorre o diálogo entre a escola e os “conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores” (ibid), que constituem a educação do indivíduo em sua totalidade. Dessa forma, é possível perceber que as relações que o indivíduo estabelece com a escola não é uma relação solitária, nem descolada das produções culturais e sociais resultantes deste contato.

Em nossa pesquisa de mestrado, procuramos evidenciar duas perspectivas de saberes que se constituem como conceitos fundamentais para análise de nosso objeto de estudo, os saberes comunitários e os saberes escolares. No entanto, procuraremos neste momento dar visibilidade às questões surgidas a partir das análises e reflexões no que concerne aos saberes produzidos no ambiente escolar.

Nos domínios da Escola, percebemos uma posição desigual entre os saberes escolares e os saberes que estão fora da escola. A escola supervaloriza os conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos do senso comum, construindo um desafio que esta na construção de caminhos de mão dupla, ou seja, de diálogos que possam romper com esta relação de desigualdade e potencializar um tipo de conhecimento que seja capaz de articular a vida cotidiana com a vida escolar.

Ao nos referirmos aos saberes escolares compreendemos que os mesmos se constituem além dos conteúdos específicos das disciplinas escolares, defendemos a ideia de que eles são também habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos construtores de conhecimentos.

Em relação ao saber escolar encontramos no pensamento de Lopes (1997) uma compreensão do mesmo também como conhecimento escolar, a autora diz que

O conhecimento escolar se situa no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua

recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (LOPES. 1997, p.106).

Assim, é possível evidenciar que o conhecimento escolar se configura como sinônimo de saber escolar. Nossa escolha é utilizar o conceito de saber escolar e procurar compreendê-lo. Um outro autor que buscamos para evidenciar conceito de saber escolar é Libâneo (1984) que nos diz que

O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como um conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida (Ib. 1984, p.12).

O saber escolar então, é resultado da seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social, no intuito de ser problematizado e compartilhado entre professor e aluno.

Desta forma, podemos compreender que os saberes escolares são produto de uma negociação contínua e contraditória na mobilização, transformação e produção do conhecimento, isso nos leva a compreender que os saberes se constituem num processo de seleção, organização e sistematização em razão da função social que a escola exerce.

No decorrer de nossa pesquisa, realizamos várias expedições à comunidade no sentido de nos aproximarmos do universo a ser pesquisado e, conseqüentemente, ir cercando nosso objeto de estudo, apurando o olhar para as questões do ensino de arte e as práticas culturais desenvolvidas na comunidade. Optamos por realizar nosso estudo na Escola Professor José Mendes que é uma extensão de uma escola estadual que fica no município de Salgueiro. Esta escola é símbolo de uma grande conquista para a comunidade, nela é disponibilizado do sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e possui em sua matriz curricular o componente de ensino da Arte nas várias modalidades de ensino abrigando professores de várias áreas de conhecimento ministrando os conteúdos da referida disciplina.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos. O primeiro é constituído de quatro professores que integram o corpo docente da Escola José Mendes lecionando a disciplina de Arte. O segundo grupo é formado por seis alunas da mesma escola que possuem envolvimento com a produção artesanal da comunidade.

A partir das análises das entrevistas realizadas com os professores e alunas-artesãs, foi possível identificar um conjunto de saberes escolares para ensino de artes visuais. É importante ressaltar que os referidos saberes representam as indicações feitas a partir do

material coletado. Não significa dizer que existem apenas estes saberes compartilhados no seio da comunidade, mas estes são os que foram possíveis de identificar a partir das entrevistas realizadas.

Após o mapeamento dos saberes escolares, julgamos conveniente agrupá-los em três categorias de acordo com sua natureza. Para o entendimento da natureza desta classificação, tomamos como referência os estudos de Jacques Delors e Coll.

Segundo Delors (2003), no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, a prática pedagógica deve ter a preocupação em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; *aprender a fazer* mostra a coragem de executar, de enfrentar e ter iniciativa para correr riscos e resolver conflitos; *aprender a ser*, que representa o exercício para vivenciar o papel do cidadão e o objetivo de viver; e o *aprender a conviver* que traz o desafio da arte da convivência na forma do respeito a todos e o caminho do entendimento.

Desta forma, para melhor auxiliar na condução do entendimento de nossa análise de dados, agrupamos os saberes escolares do ensino de artes visuais da seguinte forma:

- Saber conhecer relacionado aos conceitos e fatos;
- Saber ser/conviver relacionados às posturas atitudinais;
- Saber fazer relacionado aos procedimentos.

Acreditamos que a dinâmica de agrupamento dos conceitos produzidos através dos estudos de Delors (2003) e Coll (1998), representou um dos caminhos possíveis para a realização da leitura dos dados coletados em nossa pesquisa, nos auxiliando no sentido de mapear os saberes que emergiram das entrevistas realizadas.

A partir da análise dos dados referentes aos saberes escolares produzidos no ensino de artes visuais, percebemos que a grande concentração da natureza desses saberes está representada no saber conhecer (55%), o que reforça a concepção de que a escola está voltada para um progressivo aprofundamento dos conhecimentos escolares. O saber ser/conviver (18%) e o saber fazer (27%), apresentaram percentuais inferiores, no entanto, os mesmos revelam o compromisso com o conhecimento socialmente produzido na escola.

Foi possível perceber que os saberes escolares nos discursos das alunas-artistas (47%) foi inferior a quantidade evocada pelos professores (53%). Isso significa dizer que os professores, de fato, são os sujeitos que detêm o maior domínio sobre os saberes escolares.

Os saberes escolares que foram possíveis de ser identificados nos depoimentos dos sujeitos estão representados num quantitativo de onze saberes.

O primeiro saber refere-se a produção de atividades relacionadas aos elementos da linguagem visual utilizadas pelos professores no contexto escolar. Sobre este saber os sujeitos argumentam que:

(...) a gente trabalha com conteúdos que são bem prático na área de arte, que é o teatro de sombra, desenhos, leitura de imagem e tem as culturas mesmo da comunidade, que é o barro, o caroá. (Boneca Liosa)

O segundo saber escolar, trata da presença dos conteúdos de arte relacionados a expressão de ideias, sentimentos, conceitos, lugares e contextos relacionados à comunidade. Evidenciamos este saber quando os sujeitos dizem:

Eu gostei muito da aula de arte que o professor pediu pra gente escolher um lugar que mais gostava na comunidade e desenhasse. Depois cada um explicou porque escolheu o lugar e falava do seu desenho. Foi bom porque a gente saiu da escola para pensar primeiro e depois foi fazer aquilo que a gente pensou. (Cacto)

O terceiro saber escolar, aponta para o uso da reprodução de atividades como uma prática educativa presente no ensino das artes visuais na escola. Conforme podemos verificar na fala da aluna abaixo:

Porque eu gosto assim quando a professora leva aquelas coisas pra fazer na escola, tipo aquelas pinturas que a gente vê nos livros. (Caroá)

O quarto saber, remete a compreensão dos conceitos gerais relacionados ao ensino de Arte, conceitos geralmente teóricos que podem ser evidenciados nos depoimentos a seguir:

E trabalho com alguns conteúdos da história da arte, técnicas de desenho, levo figuras de artistas famosos e também trabalho muito com as coisas daqui da comunidade. (Boneca Josefa)

O quinto saber diz respeito ao reconhecimento da importância da história e dos mitos fundadores da comunidade de Conceição das Crioulas. Podemos visualizar esta preocupação na fala dos sujeitos abaixo:

Eu tomei gosto pra aprender a fazer as bonecas depois que eu descobri a história das negras que fundaram a comunidade. (Caroá)

O sexto saber busca valorizar a importância da arte e da cultura dos povos indígenas e quilombolas na comunidade de Conceição das Crioulas. Este saber é evidenciado da seguinte forma pelos sujeitos:

(...) a gente traz pessoas da comunidade pra mostrar pros alunos, ensinar os alunos pra eles aprender. Eu mesmo sempre procuro trazer pessoas que fazem parte do artesanato pra dentro da escola, não apenas nos projetos porque acho que essas

peessoas podem contribuir muito trocando os saberes que elas tem com nossos alunos. Eu mesmo aprendo muito com isso e não tenho vergonha de dizer. (Boneca Liosa)

O sétimo saber escolar fala do conhecimento do processo de preparação das matérias-primas, utilizadas de produção dos artefatos artísticos da comunidade. O mesmo está representado da seguinte forma:

Tem a aula aí que a gente tem uma oficina, faz trabalhos com caroá, alguém que sabe fazer com barro faz, vai pintando né, fazendo aqueles trabalhos. (Mandacaru)

O oitavo saber se refere a produção dos artefatos artísticos presentes na comunidade e que são produzidos, em alguns momentos, também na escola. Quanto a este saber os sujeitos dizem que:

Eu já trabalhei na turma produzindo as bonecas da comunidade voltadas pra nossa realidade, contando a história da boneca, pessoas homenageadas. (...) Uma vez com o barro a gente fez na sala de aula o retrato da história da comunidade retratando as mulheres, enfim coisas do nosso cotidiano. (Boneca Josefa)

O nono saber escolar apontado fala da necessidade de identificar a produção cultural e artística que está fora da comunidade, que pode ser destacado no seguinte depoimento:

E eu acho que é importante também aprender as coisas que não são só daqui também, aprender as culturas de outros lugares, as artes e os modos de ser. A escola não pode ficar fechada pros outros conhecimentos que vem de fora. (Boneca Liosa)

O décimo saber elencado refere-se às atitudes de cooperação e socialização dos conhecimentos entre alunos e professores. Sobre este saber os sujeitos evidenciam:

(...) a gente aprendemo o que não sabe, o que não sabia, a gente tá aprendendo com a professora. É importante. Uma vez eu até ensinei o que sabia pra professora e pro pessoal de lá da sala. (Mandacaru)

O décimo primeiro saber escolar sinalizado pelos sujeitos, refere-se ao aprender saber trabalhar com projetos no campo da arte articulado às questões artísticas e culturais da comunidade na escola. Sobre este saber podemos verificar a partir dos depoimentos que:

(...) tinha um tal de um projeto que foi bem bacana. A gente fez pesquisa com os mais velhos daqui. Outro grupo foi conversar com o pessoal que faz artesanato, outra equipe foi pesquisar sobre os índios e os lugar do encantado, teve aula de culinária. Foi bem bacana.(Cacto)

A partir dos discursos dos sujeitos, foi possível extrair os saberes escolares tanto do ponto de vista das alunas-artesãs (47%), quanto dos professores (53%). No entanto, fica evidenciado que a concentração dos saberes escolares foram identificados em maior quantidade nos professores. Isso significa dizer que os professores são os maiores detentores

destes saberes, reafirmando que a escola é o espaço que privilegia a formalização e sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos.

O saber apontado com maior frequência entre os grupos de sujeitos foi o saber de número (5), que se refere ao reconhecimento da importância da história e dos mitos fundadores da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Em relação a este saber percebemos que o mesmo fundamenta todas as ações educativas do ensino de arte escolar na comunidade e a partir dele derivam as demais práticas que buscam aproximar a escola da comunidade e vice-versa.

O menor índice de saberes apontados no dizer das alunas-artistas e professores foi o saber de número (3), que faz referência a reprodução de pinturas e objetos a partir de cópias. O que nos leva a refletir que a escola, ainda, evidencia uma prática educativa que relaciona o ensino de arte como técnica, vinculada a um fazer descontextualizado, voltado à repetição. Neste sentido a arte não é ensinada, mas reproduzida.

Os saberes de números (5) e (6) foram quantificados em maior proporção que os demais saberes escolares para o grupo de alunas-artistas. Estes saberes expressam uma forte aproximação entre ambos. Pois, tanto o reconhecimento da história e dos mitos fundadores da comunidade, quanto a valorização das artes dos povos indígenas e quilombolas estão presentes nas ações fomentadas na escola para a construção de uma perspectiva de ensino de arte intercultural, onde o diálogo entre os saberes comunitários e escolares possam resignificar as relações estabelecidas pelos sujeitos.

Percebe-se que entre as alunas-artistas há um quadro de equivalência em maior proporção entre os saberes (1), (2), (8), (10) e (11). Os saberes de números (1) e (2) estão relacionados a concepções de ensino de arte que estão presentes no ambiente escolar e dá indícios, a partir dos dados fornecidos por este grupo de sujeitos, que estas não representam a concepção de ensino que deveria estar em consonância com a necessidade das propostas educativas em arte para este grupo. O saber (10), remete as ações atitudinais vivenciadas pelas alunas-artistas no contexto escolar. Sinaliza, se comparada com o contexto comunitário, que no cenário escolar estas relações necessitam ser intensificadas. No saber (11), as alunas fazem referência ao trabalho com projetos. Apesar deste saber não ter recebido destaque entre os demais, percebeu-se que o método de ensino por projetos no ambiente escolar possibilita a construção de novas aprendizagens e serve de mote para aproximar os saberes comunitários dos saberes escolares. Quanto ao saber (8), que está relacionado com a produção dos artefatos artísticos, verificamos que apesar deste saber ter sua origem na comunidade, ele também se

faz presente nas aulas de artes visuais da escola, representando um momento de diálogo entre estes dois universos.

Os professores relacionam os saberes (5) e (11) como os de maior destaque. Conforme anunciamos, estes são os saberes que norteiam a prática educativa em arte deste grupo. Razão pela qual creditamos a forte menção a estes saberes por este grupo de sujeitos.

O saber de número (3), que está relacionado com a reprodução como forma de ensino das artes visuais, conforme anunciamos anteriormente, não foi evidenciado na fala dos professores.

Os saberes que contaram com menor destaque entre os professores foram os saberes de números (2) e (7). O saber (2) que faz referência as práticas de ensino de arte como expressão, revela uma concepção de ensino que se contradiz com o saber mais apontado por este grupo, o saber que reconhece a importância da história e do contexto local da comunidade de Conceição das Crioulas, tal saber possibilita uma concepção de ensino de arte como geradora de conhecimentos.

Diante do exposto, pudemos perceber que os saberes escolares produzidos no ensino das artes visuais estão fortemente ligados ao cenário escolar, recebendo uma ênfase maior por parte dos professores. Os saberes escolares estão centrados na natureza do saber conhecer desencadeando um processo de construção e reestruturação dos conhecimentos artísticos comunitários. A escola considera em grande medida os saberes produzidos por ela própria potencializando seu papel social, no entanto coopta os saberes presentes no contexto comunitário para fundamentar suas práticas de ensino de artes visuais. O grande conteúdo problematizado nas aulas é, sem dúvida, a história da comunidade e suas produções artísticas e culturais. No entanto é possível perceber também que existem limitações nas formas como estes conteúdos vem sendo trabalhados.

Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos, pudemos verificar que nas aulas de Arte, os conteúdos trabalhados trazem as marcas do diálogo com a cultura, a história e a produção artística da comunidade. A trajetória de luta, de conquista, de busca de qualidade de vida sem perder a identidade quilombola, são discussões que permeiam a fala dos professores e alunas-artesãs, oportunizando que entendam e valorizem o sentimento de pertença em ser morador da comunidade. Esses conteúdos culturais não são pertencentes apenas à disciplina de Arte e auxiliam no entendimento da produção artística como uma manifestação da cultura local.

Acreditamos que a utilização do contexto cultural da comunidade representa uma significativa forma de experiência para o ensino das artes visuais. Mas, pensamos também que este não é o único caminho. A escola precisa compreender que as referências culturais locais são importantes, mas é preciso atentar também para os riscos de aprisionamento do ensino da arte apenas ao que é peculiar ao cotidiano dos sujeitos. O ensino da arte se potencializa quando os sujeitos tem a possibilidade de confrontar, conviver, interagir e aprender a dialogar com outros contextos culturais.

O estudo revelou que as produções realizadas na escola a partir da inserção dos conteúdos que emergem das práticas e saberes da comunidade, indicam que as atividades são contextualizadas e resignificadas dentro da escola. Não se discute apenas o como fazer, mas o porquê é importante fazer e o que este fazer representa dentro da comunidade. Desta forma, o trabalho realizado nas aulas de artes visuais procura conduzir uma prática educativa em Arte rumo ao fazer e o entender articulados e complementados com as vivências e apreciações estéticas compartilhados no contexto cultural da comunidade.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LIBÂNIO, J. Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.
- LOPES, A. Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, vol. 22, n. 1, jan./jun., 1997, p.95-112.

O TRABALHO ARTÍSTICO COM CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA E POSSIBILIDADES – PIJ (UnB)

Daiana Nasário de Alencar
Marcos Vinícius Silva Magalhães
Universidade de Brasília

RESUMO

O trabalho com crianças, certamente, apresenta-se como um constante desafio para nós, arte/educadores. Ao considerar um contexto específico, no ano de 2011, uma proposta pedagógica em artes visuais foi elaborada para as crianças que participam do Programa Infante Juvenil (PIJ), da Universidade de Brasília (UnB). O presente trabalho diz respeito à nossa “experiência” como professores de artes diante da realidade da educação infantil, podendo contribuir para a reflexão das práticas educativas em artes visuais com as crianças, na perspectiva da atuação dos arte/educadores nesse contexto.

Palavras-chave: Artes Visuais. Crianças. Experiência.

ABSTRACT

Working with children, certainly presents a constant challenge for us art/educators. When considering a specific context, in 2011, a pedagogical proposal in visual arts was developed for children participating in the Programa Infante Juvenil (PIJ), at Universidade de Brasília (UnB). This paper is about our "experience" as arts teachers before the reality of early childhood education, contributing to the reflection of the educational practices in visual arts with children, from the perspective of participation of art/educators in this context.

Keywords: Visual Arts. Children. Experience.

No tempo atual, as práticas pedagógicas em artes visuais podem ser elaboradas e sistematizadas, ao considerar os novos espaços onde elas se inserem, bem como a diversidade do público e os desafios que eles exigem. A arte pode adentrar esses novos ambientes de formas e objetivos variados permitindo que os alunos vivenciem novas e significativas experiências com o universo artístico.

Surge, nessa perspectiva, a necessidade de ações educativas que contemplem o aluno e o seu respectivo contexto. As atividades artísticas orientadas pelos professores de artes podem permear as diferentes realidades e espaços da educação. Nesse processo, um caminho desafiador é traçado, no qual o professor se vê diante de necessidades específicas do seu alunado.

A educação em artes visuais pode ser desenvolvida com estudantes de várias faixas etárias proporcionando uma experiência artística enriquecedora. Desse modo, o professor

pode reconhecer o seu aluno como um ator importante dentro do contexto educacional. Nesse sentido, o aluno poderá assumir uma postura consciente e ativa diante das práticas educacionais.

A partir de tais considerações acerca da “transmissão” de conteúdos por parte do professor e sobre um processo educacional que desconhece a participação ativa do aluno, o filósofo norte americano John Dewey afirma que:

Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros espectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência. A própria palavra aluno quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos (DEWEY, 1979, p. 153).

Assim, quando a educação não é compartilhada de forma adequada, o estudante não se envolve de forma significativa nas atividades, muito menos vivencia uma experiência artística que interliga o seu viver ao trabalho sugerido. Conseqüentemente, o discente reproduz os frutos de uma educação mecanizada. A proposta defendida por Dewey (1979) é que o aluno possa ter a oportunidade de aprender por meio de suas experiências e o professor, nesse contexto, poderá ser responsável por articular novos meios de aprendizagem, nos quais a experiência pode se constituir como um fator essencial. Dewey afirma que:

“Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar e sofrer (DEWEY, 1979, p. 153).

A experiência leva em consideração os conhecimentos prévios do aluno, valoriza suas ideias e sua imaginação. O aluno que tem seu trabalho realizado através da experiência passa a conhecer a arte por meio de suas vivências próprias. A problematização dessas questões pelo arte/educador é um estímulo para que os seus alunos desenvolvam uma postura diferenciada no fazer artístico, no qual processos livres e autônomos sejam reconhecidos.

Segundo Simone Selbach (2010, p. 36), utilizando métodos variados, o professor poderá estimular os alunos a participarem efetivamente das aulas para que haja uma construção coletiva do conhecimento. Trabalhar a arte com os estudantes de forma a evidenciar suas experiências e imaginação gera resultados reveladores sobre o entendimento dos mesmos com relação ao trabalho artístico, compreendendo esse universo não apenas através de teorias, mas também de suas práticas. Desse modo, a constituição da aprendizagem por meio da experiência pode reconhecer a capacidade que o aluno possui de exercer seu potencial criativo e artístico. Para Fayga Ostrower (2010), os processos de criação estão vinculados aos fatores culturais e sociais. Nessa premissa, o professor poderá reconhecer o

aluno como um agente criador e investir, no ambiente educacional, para que tais potencialidades sejam reconhecidas e desenvolvidas.

É imprescindível, nesse sentido, considerar a importância que a experiência exerce sobre os processos mentais. Assim, na elaboração das práticas pedagógicas em artes visuais, um componente importante a ser considerado no processo criativo dos alunos é a imaginação. Por meio das contribuições de Arthur Efland (2010) é possível considerar a imaginação como um fator que impulsiona os processos cognitivos. A experiência com a arte pode oferecer aos alunos a oportunidade de imaginar e refletir sobre seus próprios trabalhos artísticos.

Experiência e imaginação podem nortear a sistematização de práticas pedagógicas em artes visuais, as quais reconhecem o aluno como ser legítimo dentro do seu processo educacional e de sua realidade sociocultural. Sob esse contexto, nos novos desafios propostos pelo cenário educacional, o professor de artes pode assumir uma postura consciente da sua prática ao considerar as novas oportunidades que surgem à frente.

Ao nos depararmos com uma nova oportunidade de desenvolvimento de atividades em que o conhecimento e a experiência com o universo artístico pudessem estar envolvidos, um desafio foi proposto ao desenvolver um trabalho com crianças. Ao conhecer o público específico para o trabalho, novas estratégias deveriam ser traçadas.

Ao tomar conhecimento do Programa Infante Juvenil (PIJ), da Universidade de Brasília (UnB), surgiu uma possibilidade de desenvolver experiências artísticas com crianças. O referido programa é um projeto alternativo, que atende crianças de dois a dez anos de idade, cujo objetivo é oferecer atividades variadas no período em que os alunos não estão na escola. As crianças atendidas pelo programa são, na maioria, filhos de estudantes e servidores da UnB. Os alunos têm acesso a aulas de capoeira, informática, inglês e recebem acompanhamento nas atividades encaminhadas por suas escolas de origem. Por ser um programa complementar, são desenvolvidas lições básicas de ensinar a criança a escrever o próprio nome, contagem simples, o reconhecimento de cores, desenvolvimento de atividades que ajudam na coordenação motora, dentre outras.

Para que as atividades sejam desenvolvidas com êxito, o Programa Infante Juvenil possui uma parceria com a Universidade de Brasília, que proporciona a seus alunos de graduação dos cursos de pedagogia e artes plásticas a oportunidade de “aplicarem”, no conjunto das atividades desenvolvidas pelo projeto, os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória acadêmica. A disposição do Programa em receber os estudantes de graduação os capacita como futuros educadores, além de contribuir para a formação das crianças proporcionando experiências diferenciadas de ensino-aprendizagem.

A oportunidade de acompanhar as crianças do Programa possibilitou o desenvolvimento de experiências artísticas significativas, notando-se a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas em artes visuais, desenvolvidas por professores específicos de artes, voltadas para a educação infantil. Utilizando os “princípios” da experiência e da imaginação como fatores primordiais em uma proposta educativa em artes visuais, surgiu no Programa Infante Juvenil a ideia de trabalhar uma obra de arte específica, a qual poderia sugerir às crianças novas possibilidades para o desenvolvimento de seus próprios trabalhos. Assim, surgiria, para nós, o desafio de contemplar todas as idades nessa mesma atividade. A partir de uma mesma proposta educativa, desenvolveríamos meios nos quais as diferentes faixas etárias pudessem estar inseridas e nos quais poderíamos, concomitantemente, perceber e investigar como se desenvolvem tais processos com as crianças.

O PIJ se constituiu como um espaço de aprendizagem, onde a convivência com as crianças se tornou um dos maiores desafios, sobretudo para nós, como professores de arte. Cabe ressaltar que a promoção de uma experiência artística com as crianças, por meio das contribuições específicas de um professor de artes, aconteceu ao considerar um contexto particular, uma vez que as experiências artísticas com crianças, em muitas situações, partem do trabalho de um pedagogo.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado com as crianças aconteceu por meio da colaboração de toda a equipe do Programa. A coordenação, as professoras e os demais bolsistas¹, contribuíram significativamente para que o trabalho pudesse ser realizado.

Ao articular as etapas do trabalho, foi preciso, primeiramente, compreender a realidade das crianças atendidas pelo Programa. Como professores de arte, sabíamos quais eram as vivências em artes que as crianças, juntamente com suas professoras, estavam experimentando nas “salas de aula”, de modo que pudessemos estruturar atividades que levassem em consideração tais experiências. O PIJ é um espaço de atividades alternativas, o conjunto de atividades sistematizadas pelo currículo escolar não entram em cena nessa configuração, uma vez que as crianças atendidas, em idade escolar, se encontram devidamente matriculadas na rede regular de ensino. Nesse sentido, as crianças participam das atividades desenvolvidas pelo Programa no turno oposto ao da sua escola.

Sob um processo colaborativo, as professoras do PIJ estavam trabalhando de forma

1. Os bolsistas do PIJ são os alunos de graduação da UnB, os quais devem se dedicar semanalmente às atividades do Programa. Não são todos os alunos que passam pela experiência do trabalho com as crianças no PIJ, uma vez que a bolsa de trabalho nesse espaço se configura mediante a um estudo sócio-econômico e a análise do histórico de graduação dos estudantes.

prática e conceitual as diferentes formas geométricas que faziam parte do cotidiano dos alunos. Observava-se que as “formas” eram um motivo de atividade “pedagógica”. Por meio da experiência com o espaço e com os objetos que se encontravam na sala, o processo de aprendizagem foi sendo desenvolvido, e as crianças poderiam, por meio da experiência, vivenciar o conhecimento das formas geométricas.

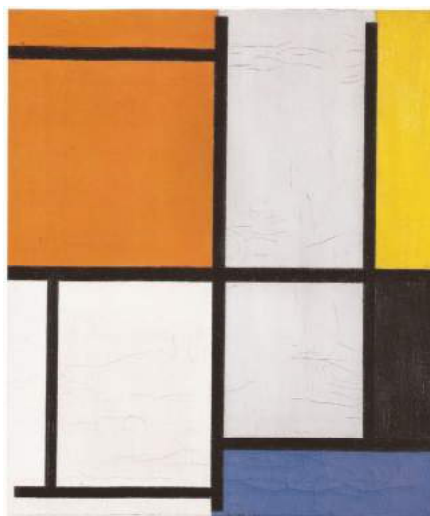
Por meio da observação e vivência com as crianças, uma ação pedagógica em artes visuais foi sendo desenvolvida. É importante reconhecer como a prática da observação se constituiu como um elemento determinante para o desenvolvimento e a proposição de atividades com as crianças. O universo infantil ainda tem sido um desafio para arte/educadores e merece ser redescoberto a cada nova oportunidade de trabalho com as crianças. Compreender e observar como se desenvolve o pensamento cognitivo e pictórico dos alunos é fundamental para educadores que se permitem adentrar nesse contexto.

É fundamental que conheçamos o grupo de crianças, investigando sensivelmente suas necessidades no campo expressivo: o que elas formulam como linguagem gráfico-plástica, como interação com os materiais em situações diversas, os referenciais culturais individuais e coletivos, o repertório de imagens, a memória simbólica e afetiva e a curiosidade em relação ao mundo. Perceber como se compõem esses processos precede o planejamento pedagógico, pois essa leitura do professor sobre seu grupo é que dará suporte para suas intervenções pedagógicas (CUNHA, 2012, p. 54).

Sabíamos, então, que o trabalho com as formas geométricas seria o nosso ponto de partida. Assim, caberia a nós a investigação de novas possibilidades, as quais poderiam oportunizar o desenvolvimento de novas potencialidades nas crianças, bem como novas experiências em artes.

Por meio de tais considerações, o desafio permanecia em oferecer aos alunos um contexto específico, uma imagem na qual eles poderiam vivenciar, admirar e reconhecer por meio dela as formas geométricas com as quais estavam habituadas a ver e a identificar. Nessa perspectiva, a obra do artista Piet Mondrian (1872-1944), datada em 1921, sugeriu um caminho no qual poderíamos percorrer juntamente com as crianças. Formas, linhas e cores nos eram apresentadas em sua “simplicidade”.

A composição de Mondrian (1921) revela traços e cores puras. O conteúdo expressivo da obra pode ser identificado na simplicidade e na organização dos elementos. O estilo abstrato do artista nos revela novas possibilidades espaciais por meio da construção da forma e da cor.



**Composição com Laranja-avermelhado,
Amarelo, Preto, Azul e Cinzento, 1921**

Óleo sobre tela, 49,5 x 41,5 cm

Museu da Basileia, Suíça

Por meio da utilização da obra de Mondrian, o trabalho foi realizado com as crianças. De maneira muito simples a obra foi apresentada aos alunos. Utilizamos de uma revista, a qual a obra havia sido apresentada, juntamente com o trabalho de outros artistas, de modo que as crianças pudessem manusear e “experimentar” o objeto o qual havia sido “exposta” a obra.

Por meio do trajeto de apresentação da obra, em particular, questões foram levantadas e problematizadas junto às crianças, como: “Quais formas estamos vendo? Quais cores estão presentes aqui? Podemos organizar as formas de outras maneiras? Podemos criar outras formas?” Assim, novas questões foram surgindo e sendo reformuladas ao considerar as diferentes idades e os diversos percursos que as crianças estavam vivenciando.

Foi importante, nesse sentido, apreender a obra de forma isolada. No contexto do trabalho com as crianças o que nos importava eram as possibilidades que poderiam surgir ao lidar com uma obra específica, nesse caso, de uma obra na qual as crianças pudessem identificar questões relacionadas às suas próprias experiências. Não caberia, nesse momento, articular questões voltadas para a história da arte, muito menos aquelas voltadas para o estilo próprio do artista. O foco do trabalho desenvolvido é a experiência pictórica por meio de um suporte, cores e formas específicas, as quais poderiam fazer parte do conhecimento e do cotidiano das crianças.

Nesse sentido, o próximo passo seria a delimitação das etapas a serem desenvolvidas, bem como o material a ser utilizado para o trabalho. Ao considerar o material como um

potencial a ser explorado pelas crianças, tinta, papel, arroz e barbante foram sendo utilizados para que uma composição pudesse ser realizada sobre uma tela.

A organização dos elementos da composição sobre uma tela resultou de um processo significativo entre os vários atores do Programa. Partiríamos, nesse contexto, para a “organização” das etapas do processo criativo, as quais as crianças estariam envolvidas, sendo as principais condutoras das atividades.

O processo de organização do trabalho parte do princípio de reconhecer as diferentes faixas etárias e os diferentes percursos que as crianças trilharam e desenvolvem seus caminhos. A atividade foi proposta para todas as crianças do PIJ, sendo adaptada para as diferentes idades. A definição do tempo para a execução do trabalho foi sendo desenvolvida no decorrer do processo, já que nossa atenção se voltava para o ritmo de cada criança. Nessa perspectiva, para as crianças a partir dos três anos, depois de estabelecido um diálogo e uma aproximação com suas respectivas realidades, foi oferecido o material para que os alunos pudessem estruturar, livremente, seus trabalhos.

Diferentes formas e cores as quais estavam relacionadas à obra que tínhamos visto e sobre a qual havíamos “conversado” foram distribuídas às crianças. Esse primeiro momento foi marcado pela brincadeira com as formas. O papel cartão, no formato das formas geométricas, depois de amassado e “molhado” foi colado sobre outra superfície de papel cartão, na cor preta. Essa etapa se constituiu para nós, professores de artes, como um esboço do trabalho que seria executado posteriormente. Nesse momento, as crianças tinham a liberdade de organizar as formas da maneira que quisessem. Assim, o espaço demarcado pelo papel cartão preto receberia a organização das formas geométricas feita pelas crianças.

O próximo passo seria a transposição do trabalho feito pelas crianças para a tela. Nessa etapa, nós, como professores e artistas, faríamos o trabalho, para que mais tarde, um novo processo pudesse ser estabelecido juntamente com as crianças.

Nessa etapa, o trabalho feito pelas crianças anteriormente foi organizado sobre uma tela. A preocupação se voltava para a preservação do trabalho que elas haviam feito, uma vez que ao desenhar as formas sobre a tela deveríamos considerar a organização e o espaço escolhido pelos alunos. A organização das formas no espaço deveria aparecer exatamente como era construída. Desse modo, a pintura sobre a tela poderia ser feita por meio da comparação entre o trabalho com as colagens e as linhas sobre a tela. É importante ressaltar, mais uma vez, que o trabalho com as colagens se constitui, para nós, professores de artes, como o esboço do que seria estruturado sobre a tela.

Assim, o trabalho com tinta poderia ser articulado. Por sua vez as crianças entrariam em cena ao pintar seus próprios trabalhos. Por meio da comparação e identificação das formas e cores, as crianças poderiam executar o trabalho. Os dedos seriam os pincéis, os quais deslizariam sobre a tela. É importante considerar as diferentes faixas etárias e por meio do conhecimento dos alunos identificar quais serão os melhores materiais e meios para que as atividades possam ser desenvolvidas. Ao entrar em contato com a tinta, a criança se suja e explora a materialidade e as diferentes sensações que a tinta pode ter. O contato da tinta com as mãos pode sinalizar novas possibilidades de experimentação. “As mãos, instrumentos de criação, são também órgãos de conhecimento: por elas a curiosidade infantil se prolonga na habilidade do artista” (LOUBET, 1993, apud RICHTER, 2012, p. 69).

Ao desenvolver a atividade artística com as crianças, sobretudo com as crianças menores, um maior grau de atenção deve se fazer presente, uma vez que esse é um contexto totalmente novo para elas. A tinta, para as crianças, não é somente um material de trabalho, pode ser um elemento a ser ingerido, podendo, também, entrar contato com áreas específicas e sensíveis do corpo, como os olhos. Nesse sentido, uma atenção constante sobre as crianças se faz necessária. Porém, o professor deve estar consciente de que o seu papel não é o de limitar o potencial criativo e artístico dos alunos, mas contribuir e reconhecer tais potencialidades. Sujar, pintar o corpo, extrapolar os limites das superfícies, sejam elas telas ou papéis são características comuns no processo de trabalho com as crianças. Reconhecer a criança a partir de suas experiências é um fator fundamental para a elaboração de atividades futuras.

À medida que a atividade foi sendo realizada, perguntas norteadoras do processo artístico do trabalho foram sendo feitas. Foi interessante perceber como as crianças foram identificando as formas e as cores e como foram desenvolvendo a pintura de acordo com o “projeto inicial”, o qual se caracterizava pelo manuseio das formas e pela organização delas no espaço. Assim, esse momento do trabalho foi caracterizado pela identificação das formas e das cores que as próprias crianças haviam escolhido para que, partindo da identificação, pudessem pintá-las.

Diferentes processos e trabalhos foram vivenciados. A “produção final” das crianças alcançou diferentes resultados, porém todos associados às características particulares de cada uma. Algumas atividades com muita tinta, outras com pouca, algumas com gestos fortes e intensos, outras misturando as cores sobre a tela e indo além das delimitações das formas. Projetos como esse precisam considerar as particularidades dos alunos e sua disposição. É necessário considerar as experiências às quais os alunos são expostos, e perceber, por meio delas, novas possibilidades. Nessa perspectiva, o processo de execução das atividades precisa

ser mais valorizado do que o resultado de suas produções. “Respeitamos os ritmos de cada uma, avançamos com outras, observamos as peculiaridades, reconhecendo as aquisições que vão se constituindo nesses aspectos de desenvolvimento” (CUNHA, 2012, p. 31).

Ao considerar as diferentes idades, um processo semelhante foi apresentado às crianças a partir dos seis anos de idade. Elas poderiam não só organizar as formas e o espaço da maneira que quisessem, mas eram elas mesmas que iriam transpor para a tela o que haviam feito com o papel cartão. Mais tarde, com tinta e arroz, poderiam preencher suas telas e explorar, livremente, novas materialidades entre os elementos. Por meio de uma postura consciente dos professores, o pincel poderia se constituir como uma ferramenta para o trabalho.

Na constituição do trabalho com as crianças, a presença de um professor não pode se confundir com a de um agente que limita e determina o que será feito. Pelo contrário, sua atuação pode contribuir para o trabalho realizado pelas crianças, propondo perguntas, contribuindo para as respostas e reflexões, e claro, tomando sempre os cuidados necessários quantos aos materiais e técnicas utilizadas.



Etapa inicial – Trabalhando com as formas.



“Copiando” para a tela o trabalho realizado com o papel cartão.



Identificando formas e cores.

No trabalho com as crianças maiores, a partir dos nove anos, foi proposta a utilização de um suporte maior, o qual “exigiria” uma maior dedicação quanto ao acabamento da pintura. As crianças exploraram outros materiais, como o barbante que em contato com a tinta poderia sugerir novas possibilidades. Foi interessante perceber, no trabalho com as crianças maiores do Programa, como se desenvolvem suas escolhas, uma vez que foi observado um constante diálogo sobre a técnica utilizada e os materiais empregados na atividade. Nesse

contexto, as crianças apresentaram maior autonomia quanto às suas escolhas para a realização da pintura.

Ao explorar o trabalho artístico com as crianças, novos processos de aprendizagem se desenvolvem, ao mesmo tempo que exigem de nós, professores de artes visuais, novas capacidades para que trabalhos artísticos sejam sugeridos às crianças de maneira intensa e significativa. Ao longo dos anos de trabalho com as crianças, novas experimentações foram surgindo e a parceria entre nós e a equipe do PIJ foi sendo cada vez mais aperfeiçoada.

Novas atividades foram problematizadas e novas propostas foram sendo articuladas. Assim, atividades que envolvessem o espaço e o contexto em que as crianças estavam inseridas foram sendo sistematizadas. A experiência artística e corporal das crianças foi sendo cada vez mais explorada. “É interessante propormos atividades além das mesas, para que tanto a percepção visual como a gestualidade corporal, e, em especial, os movimentos do braço e da mão sejam explorados de outras maneiras” (CUNHA, 2012, p. 36).



“Desenho coletivo”: metros de papel espalhados sobre o pátio.

A experiência do trabalho artístico com as crianças tem sido responsável por rever conceitos específicos quanto à aprendizagem em artes visuais, ressignificando nossas práticas à medida que os desafios da educação infantil se apresentam. Reconhecemos, mais uma vez, que o trabalho na educação infantil é, em sua maioria, orientado e desenvolvido pelo pedagogo. Nesse sentido, nosso trabalho surgiu em meio a um contexto específico, no qual a parceria com os professores de artes foi estabelecida.

Na contemporaneidade, novas propostas em arte/educação surgem para ir ao encontro dos desafios e das necessidades encontradas na atualidade, as quais dizem respeito aos novos

espaços e às possibilidades de atuação do professor de artes. Assim, experiências artísticas desenvolvidas com crianças podem ser um ponto gerador de novas práticas pedagógicas relacionadas às artes visuais, ao mesmo tempo em que podem se constituir como um objeto de estudo e pesquisa. “Não existe um caminho, existem múltiplos e singulares percursos. O prazer está na ação de buscar a reflexão em cada ação educativa com crianças pequenas” (RICHTER, 2012, p. 63).

Referências

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 13-56.

DEICHER, Susanne. **Mondrian**. Alemanha: Taschen, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: Introdução à filosofia da educação. 4. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 153-166.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: O propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias internacionais. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 318-345.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 25. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-75.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Crianças pintando: Experiência lúdica com as cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012. p. 57-107

SELBACH, Simone. et al. **Arte e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Como Bem Ensinar)

Daiana Nasário de Alencar

Estudante de Artes Plásticas da Universidade de Brasília-UnB. Estudos acadêmicos voltados para a área da metodologia de ensino da arte na educação hospitalar. Professora de artes no PIJ (UnB), do ano de 2008 a 2013.

<http://lattes.cnpq.br/2294975387494562>

Marcos Vinícius Silva Magalhães

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Arte (PPG-ARTE) da UnB, na linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais, sob a orientação da Prof^a Dr^a Thérèse Hofmann Gatti. Estudos e trabalhos acadêmicos voltados para a reflexão e atuação do arte/educador no contexto da educação especial e hospitalar. Como bolsista, atuou como professor de artes no PIJ (UnB) do ano de 2010 a 2013.

<http://lattes.cnpq.br/7143919593139918>

PROJETO VIVEIRO E AÇÃO ARTÍSTICA PEDAGÓGICA NA CRIAÇÃO DE JARDINS EDUCADORES: CONHECER, CUIDAR, COMPARTILHAR

Profa. Dra. Dália Rosenthal
Universidade de São Paulo - USP

RESUMO:

Este artigo relata o primeiro semestre de experiências do **Projeto Viveiro** realizado no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo com alunos dos bacharelados em pintura, gravura, escultura, multimídia e licenciatura em artes visuais. O **Projeto Viveiro** visa à recuperação de áreas verdes por meio da criação de jardins, a partir de uma concepção artístico-pedagógica geradora de pesquisa grupal. Baseado na relação dialógica entre espaço cultural e espaço natural, o **Projeto Viveiro** caracteriza-se como um projeto inter e transdisciplinar a partir de conceitos-chave como arte, memória, educação e meio ambiente para criação de espaços coletivos como uma ação de pertencimento gerador plástico social, na qual processos de mediação passam a ser integrados ao fazer artístico e vivenciar pedagógico.

Palavras-chave: Arte, Educação, Meio Ambiente.

RESUMEN

Se informa la primera mitad de los experimentos de Proyecto Vivero llevados a cabo en el Departamento de Artes da Universidad de São Paulo con los estudiantes de licenciatura en pintura, grabado, escultura, multimedia y el grado en artes visuales. El Proyecto Vivero busca la recuperación de las zonas verdes mediante la creación de jardines, de un grupo de investigación generadora de diseño artístico y pedagógico. En base a la relación dialógica entre el espacio cultural y el espacio natural, Nursery proyecto caracterizado como un proyecto interdisciplinar y transdisciplinar de conceptos clave como el arte, la memoria, la educación y el medio ambiente para la creación de espacios de acción colectiva como un plástico perteneciente generador social en el que los procesos de mediación se integran en la experiencia artística y pedagógica.

Palabras clave: arte, educación, medio ambiente.

Introdução

O **Projeto Viveiro** em suas primeiras experiências trouxe como objetivo principal a recuperação de áreas verdes presentes no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de

São Paulo por meio da criação de jardins, a partir de uma concepção artístico-pedagógica geradora de pesquisa coletiva.

Baseado na relação dialógica entre espaço cultural e espaço natural, o **Projeto Viveiro** caracteriza-se como um projeto inter e transdisciplinar a partir de conceitos-chave como arte, memória, educação e meio ambiente para criação de espaços coletivos como uma ação de pertencimento gerador plástico social, na qual processos de mediação passam a ser integrados ao fazer artístico e vivenciar pedagógico.

O **Projeto Viveiro** iniciou suas atividades no começo do ano de 2013, ainda como um *projeto piloto*, vinculado à disciplina *Fundamentos da Aprendizagem Artística*, oferecida pela área de Licenciatura do Departamento de Artes Plásticas (CAP) da Escola de Comunicação e Artes (ECA), para todas as habilitações (gravura, escultura, música, multimídia, pintura e licenciatura) e que tem como objetivo principal a investigação dos processos de formação no ensino e aprendizagem em artes.

Cerca de 20 alunos da graduação participaram dessa primeira etapa do projeto, em um trabalho coletivo, organizado por equipes que trabalharam em funções diferentes. Os grupos foram divididos a partir dos seguintes subtemas e funções:

- *Memória*: destinado a pesquisar e reconstruir a memória do CAP no que se referia principalmente às suas áreas verdes;
- *Projeto e desenho paisagístico*: destinado à pesquisa sobre as relações entre paisagismo e artes visuais por meio do estudo de artistas que trabalham em suas trajetórias a aproximação entre arte e meio ambiente; esse grupo também ficou responsável por realizar o desenho do projeto paisagístico que iríamos realizar no pátio central do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes;
- *Técnico e relações externas*: destinado ao contato com o viveiro da USP, localizado na Rua do Matão, e seus funcionários para escolha das mudas, preparação da terra e plantios;
- *Registro*: destinado a cuidar dos registros imagéticos oriundos dos processos desenvolvidos durante o semestre, assim como organizar os relatórios e documentos produzidos por cada equipe para criação de uma plataforma virtual

em formato *site*; a plataforma deveria contemplar ainda a publicação de vídeos e textos que colaborassem com uma contextualização mais ampla dos princípios artístico-pedagógicos que regeram o percurso formador.

Questões levantadas na atividade de 03/04/13

O que conhecemos?

O que queremos plantar?

O que queremos colher?

O que queremos cuidar?



Imagens 1, 2 e 3 - Perguntas geradoras criadas pelos alunos para a comunidade do Departamento de Artes Plásticas.

Como eixo transversal a todos os subgrupos encontram-se três palavras-chave que se caracterizam como eixos norteadores do trabalho coletivo: *Conhecer*, *Cuidar* e *Compartilhar*. Tais palavras fazem parte de pesquisa desenvolvida pela autora em prática transdisciplinar para o ensino das artes e que aqui são investigadas a partir das seguintes abordagens:

- *Conhecer*: conhecer o espaço no qual acontece a aprendizagem - a terra em que estamos, a memória do lugar inserido, os sujeitos que aqui atuaram e atuam, as plantas que formam este espaço verde, etc.;
- *Cuidar*: identificar as áreas degradadas, preparar a terra para seu plantio, oferecer um ambiente de maior harmonia e integração para todos;
- *Compartilhar*: criar um jardim educativo público.

Assim, durante todo o primeiro semestre de 2013, os subgrupos receberam a orientação da autora, responsável pela disciplina, idealizadora e coordenadora do projeto. Como parte da metodologia de trabalho periodicamente cada subgrupo relatava e dividia os processos e resultados vivenciados. Os alunos também produziram relatórios de trabalho que foram compartilhados em uma página no *Facebook*, para que esse e outros textos, vídeos e referências pudessem ser inseridos ampliando a rede de conhecimento.

Sobre os relatórios e trabalhos realizados pelos subgrupos, alguns aspectos podem ser destacados, neste artigo, a fim de expor o processo de aprendizagem vivenciado durante o **Projeto Viveiro**.

1. Grupo Memória

“O ponto inicial do grupo era a busca da história do CAP, o levantamento de registros do departamento, a fim de ver como esse espaço já foi, buscar elementos que nos guiem para pensar o hoje, o jardim que se deseja construir” (RELATÓRIO, 2013).

O grupo descobriu a inexistência de qualquer arquivo (fotográfico ou de outra natureza) no CAP. A única exceção de, no projeto *Memórias Ecanas*, um pequeno arquivo de materiais impressos circulantes desde 2004, organizados por um funcionário do CAP. As teses indicadas pela bibliotecária não falavam do aspecto físico do departamento, nem o funcionário encarregado pelo espaço físico sabia da existência de algum arquivo. Pensou-se, então, em *realizar uma busca por um tipo de material diferente, um registro pessoal do departamento, que poderia ter sido realizado por alunos, professores ou qualquer pessoa que tenha passado pelo CAP - imagens pessoais, que poderiam revelar uma memória afetiva com o espaço* (RELATÓRIO, 2013).

O que se observou aqui foi que os processos de aprendizagem gerados pelo projeto possibilitaram o despertar de muitas descobertas a respeito dos sujeitos que fazem parte do ambiente da universidade, assim como das lacunas documentais da mesma, no que se refere à memória de suas áreas verdes. Segundo depoimentos dos alunos participantes do projeto, vivenciar esse processo lhes trouxe uma ampliação perceptiva do sistema que os envolve na aprendizagem, gerando o sentido de pertencimento e o desejo de cuidado.

2. Grupo Técnico

Os integrantes da disciplina fizeram observações sobre os jardins e espaços do CAP e, com a colaboração de um engenheiro e de um técnico agrônomo, parceiros do **Projeto Viveiro**, descobriram o real estado do solo, da grama, das árvores, assim como das condições de luz e de trânsito de pessoas nos ambientes. O passeio inicial com os alunos do Departamento de Artes Plásticas pelas áreas verdes teve como objetivo pedagógico despertar o *olhar cuidador*. Muitos já haviam passado por aquelas áreas inúmeras vezes, entretanto, nunca as tinham *realmente* observado para perceber quais eram as necessidades naturais exigidas por cada uma. Como resultado, a prática lhes trouxe a consciência do abandono de muitas regiões, assim como o excesso de lixo produzido e depositado nas mesmas. Os alunos que integravam esse subgrupo também nunca haviam ido ao viveiro da USP e não sabiam de sua existência. O contato com os funcionários que trabalham no viveiro ofereceu a eles uma rica troca de aprendizagens, que se desenvolveu durante todo o período do semestre, trazendo uma possibilidade de aproximação e colaboração entre alunos e funcionários da universidade. Tal experiência nos leva a pensar sobre uma *universidade educadora*, na qual todos podem ter o seu papel no ensino e aprendizagem, pois cada função é detentora de rico conhecimento passível de ser partilhado.

Procuramos demonstrar também por meio da exposição destes aspectos como o **Projeto Viveiro** atua pedagogicamente. A cada etapa vivenciada pudemos perceber como o espaço cultural e espaço natural, de cada local, coexistem, e podem se integrar à aprendizagem, por meio de uma educação transdisciplinar e que opere sistemicamente.

3. A busca por uma metodologia integrativa

Como preocupação pedagógica, o objetivo principal do **Projeto Viveiro** é o trabalho inter e transdisciplinar por meio de uma ação artística geradora de *jardins educadores*. Aqui se busca uma metodologia que se baseie em uma prática integrativa que possibilite a articulação entre sistemas de trabalho simultâneos e vivenciados organicamente no espaço pedagógico, admitindo-o como um lugar vivo, e que se transforma, continuamente, pelas nossas ações, assim como um jardim natural. A criação de jardins, assim, atua como um ato simbólico: ao preparar nosso solo para o plantio, preparamos nossas intenções; ao escolhermos as mudas, escolhemos o que queremos ver crescer em nosso espaço pedagógico; e ao exercitar o cuidado

com a vida, exercitamos o cuidado com nossos saberes geradores de nosso presente, assim como do futuro, que queremos colher em nossas escolas, universidades e comunidade em geral.

As experiências proporcionadas pelo **Projeto Viveiro** possibilitaram a percepção vivencial de que todos os espaços podem ser vistos como espaços pedagógicos gerados por jardineiros que, em todo momento, preparam o solo, plantam, cuidam e colhem seus frutos.

O fazer integrado entre os subgrupos, somado aos demais eixos que compõe a disciplina envolvida, como estudos teóricos, seminários, pesquisa de campo e ações de colaboração, criaram, por sua vez, a possibilidade de uma relação sensível para com o espaço, a partir de novas relações que se revelaram por meio de uma rede de conexões pulsantes entre o espaço natural e o espaço cultural, presentes e atuantes no percurso de cada estudante.

Nosso problema central, portanto, situa-se na criação contínua de metodologias que possibilitem a percepção integral e a aprendizagem circular por meio de um diálogo plástico-social entre arte, educação e meio ambiente. Nosso jardim final, aqui, não é apenas um jardim que cultiva plantas, mas que também cultiva ideias e conceitos que se unem para uma mudança escolhida e guiada por perguntas, geradas por sujeitos aprendizes propositores, e apropriados de seu espaço formativo. O trabalho com meio ambiente e com a eco pedagogia é, assim, entendido pelo **Projeto Viveiro**, como um todo contínuo, no qual cada sujeito é um mobilizador determinante das mudanças que deseja no seu espaço *natural-cultural* seja este uma escola, universidade, cidade, país ou planeta. O sentido da ação local neste projeto é atuar como um pequeno círculo que simboliza a nossa atuação na grande roda planetária.



Imagens 4 e 5 - Alunos aprendendo a plantar mudas e fazendo coleta para análise do solo.

A história da Eco pedagogia aparece inicialmente como pedagogia do desenvolvimento sustentável, num estudo realizado pelo Instituto Latino-Americano de pedagogia da Comunicação (ILPEC), da Costa Rica, e assinado por Francisco Gutierrez (1994)

[...] que faz referencia a uma visão holística, ao equilíbrio dinâmico do ser humano e da natureza e a categoria da sustentabilidade que são pressupostos essenciais da eco pedagogia. [...] Francisco Gutierrez e Cruz Prado, do ILPEC perceberam logo que a pedagogia do desenvolvimento sustentável não tinha a abrangência necessária para se constituir em uma grande inovação na teoria da educação e lançaram, logo a seguir, o conceito de eco pedagogia, em seu livro “Eco pedagogia e Cidadania Planetária” (GUTIERREZ; PRADO, 1999).

Eles foram falar de uma cidadania planetária, que vai além da cidadania ambiental. Para eles, a eco pedagogia seria aquela que promove a aprendizagem do “*sentido das coisas a partir da vida cotidiana*” (GADOTTI, 2010, P.41).

Considerações Finais

O cotidiano da aprendizagem, seja escolar ou universitária, nos oferece uma infinidade de estímulos novos e transformadores a cada momento. Na contemporaneidade tais estímulos somam-se ainda ao excesso de informação e complexidade curricular embora ainda tenhamos um olhar fragmentário para o ensino da maioria das disciplinas.

Faz-se presente, no âmbito do ensino, maior estímulo às atividades que proporcionem um processo de ensino e aprendizagem inter e trans disciplinar, no qual, por meio de projetos baseados em temas transversais, seja possível proporcionar aos alunos uma vivência integradora do conhecimento como um corpo comum e em constante movimento.

O **Projeto Viveiro** dirige-se para essa busca e oferece, no âmbito da aprendizagem, outras possibilidades de articulação entre a arte e eco pedagogia, para uma educação planetária, por meio de práticas pedagógico-vivenciais que estimulam múltiplas conexões possíveis entre pensar e fazer. Muitos dos alunos relataram um estranhamento inicial que lhes provocou inúmeras reflexões: Afinal, qual a relação entre fazer um jardim e fazer artes visuais? Quais as relações entre o cuidar de nosso espaço físico, os textos e os autores estudados sobre transdisciplinaridade e educação planetária? Qual a relação entre meu percurso pessoal e o percurso coletivo de minha turma, departamento ou universidade? E, assim, conforme as semanas se seguiam, novas reflexões eram lançadas e o fazer integrado e contínuo trazia-lhes

as respostas procuradas. Respostas que não obedeciam às polaridades certo ou errado, mas que se configuravam como tangências possíveis em meio ao fluxo ininterrupto do conjunto viver-saber-ensinar-aprender.

Nosso jardim externo florescia no jardim interno que nos forma e transforma a cada momento.

Finalmente, por meio dos relatos de avaliação, produzidos pelos alunos graduandos ao término da disciplina, pode-se confirmar a ampla potencialidade do projeto, no que diz respeito não apenas à inter e a transdisciplinaridade, mas, sobretudo, à uma postura mais consciente e propositiva, direcionada à reflexão inclusiva, à cidadania e à cultura de paz. Dessa forma, finalizamos este artigo inserindo alguns trechos desses relatórios, no intuito de compartilhar esta experiência, por meio de outras vozes, presentes nesse primeiro semestre de atuação do **Projeto Viveiro** na Universidade de São Paulo.

O **Projeto Viveiro**, particularmente, valoriza mais o trabalho coletivo, com cada um contribuindo da forma que pode e com aquilo que tem mais afinidade ou habilidade. O que é muito interessante desse lado do **Projeto Viveiro** é que todo o trabalho desenvolvido em conjunto tem um resultado visível o que é bastante instigante para quem participa (e para quem contempla e usufruirá também); isso acaba sendo muito positivo porque nos incentiva a querer desenvolver mais ações deste tipo, com todo mundo ajudando em prol de algo que todos se interessem. Acho que, de alguma forma, o projeto abre portas para que outros movimentos deste tipo possam surgir pelo departamento no futuro, talvez projetos desenvolvidos diretamente pelos alunos com o apoio dos professores (ASSUNÇÃO, 2013).



Imagens 6 e 7 - Alunos e funcionários do viveiro da USP durante “mutirão” de plantio.

Particularmente adorei a proposta do **Projeto Viveiro**, embora inicialmente tenha tido certa dificuldade em relacioná-la ao curso como um todo. Mas, com o decorrer das aulas, com o avançar do projeto e com o crescente envolvimento dos alunos, a relação ficou clara. Com o perdão das metáforas botânicas, uma experiência que certamente se enraizará em nossas memórias e certamente frutificará na produção de cada um de nós (SANTOS, 2013).

De um modo geral o curso de Fundamentos da Aprendizagem Artística foi muito importante para mim. Ele me fez refletir questões que estavam muito latentes em mim mesma, questões essas que eu tinha muita dificuldade em encontrar ou entender. Em primeiro lugar foi o **Projeto Viveiro** que abriu os meus olhos: fez-me olhar para o ambiente no qual eu estava vivendo, e mais do que o ambiente físico, o ambiente da convivência, esse espaço que é tão frágil em cada um de nós. Participando desse projeto eu percebi que mesmo quando as relações são conflitantes (e elas sempre serão em algum nível) o diálogo é possível e, mais do que isso, é essencial. Criar esse espaço (o jardim) também me aproximou de questões mais pessoais: fez-me pensar que espaço é esse, que espaço eu gostaria que ele fosse e o que eu poderia fazer para realizá-lo (JAPYASSU, 2013).

O **Projeto Viveiro** permitiu aos alunos, por mais que se tenha esbarrado com as dificuldades iniciais de adaptação por uma parte dos estudantes, um contato singular com o próprio ambiente, um trabalho que envolveu autoconhecimento do próprio mundo e interior do aluno, um novo olhar para o lugar onde se é habitado, trabalhando, assim, em conjunto, para a realização de um espaço no qual se torne maior o contato entre os alunos, destes com os funcionários e demais frequentadores do departamento. O objetivo, entretanto, vai além de aumentar o contato entre as pessoas do local, tornou-se um elo de convivência, de solidariedade, na qual cada aluno se dispôs a ajudar da maneira que podia ou lhe interessava na elaboração e na prática do projeto (SILVA, 2013).



Imagens 8 e 9. Aluna cuidando do jardim e alguns participantes do Projeto Viveiro após plantio final.

Referências

- ANTUNES, A. e PADILHA, P.R. Educação Cidadã Educação Integral: Fundamentos e Práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- ANJOS, A.C.C. Arte e Educação Ambiental. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da Arte Educação para a Educação Ambiental. Tese de doutorado. USP. São Paulo, 2010.
- ASSUNÇÃO, C.R. Trecho de relatório final para disciplina Fundamentos da Aprendizagem Artística. Departamento de Artes Plásticas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- ATELIÊ Nossa Casa. Texto s/ título presente no site. 2012. Disponível em: <<http://www.atelienossacasa.blogspot.com.br/p/sobre-o-atelie.html#!/p/o-projeto-nossa-casa.html>>. Acesso em: 01 jun. 2013.
- BARBOSA, A.M. Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. IN: Coutinho, Rejane Galvão (Orgs.). São Paulo: UNESP, 2009.
- BARROS, M. e BETTO, F. O amor fecunda o Universo. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

- GADOTTI, M. A carta da Terra na Educação. São Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire, 2010.
- _____. Pedagogia da Terra. 6ª. Edição. Coleção Brasil Cidadão. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- JAPYASSU,I.L. Trecho de relatório final para disciplina Fundamentos da Aprendizagem Artística. Departamento de Artes Plásticas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- JARES, X.R. Pedagogia da Convivência. Trad. SANTANA, E.M. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- MORIN, E. e CASSÉ, M. Filhos do Céu: Entre Vazio, Luz e Matéria. Trad. VIVEIROS, A.P. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: TRIOM, 1999.
- _____. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2001.
- O’SULLIVAN, E. Aprendizagem Transformadora: Uma Visão Educacional para o Século XXI. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2004.
- SANTOS,T.N. Trecho de relatório final para disciplina Fundamentos da Aprendizagem Artística. Departamento de Artes Plásticas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- SECRETARIA de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- SILVA, C.V. Trecho de relatório final para disciplina Fundamentos da Aprendizagem Artística. Departamento de Artes Plásticas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Currículo resumido

Dália Rosenthal - Artista visual, pesquisadora, arte educadora e docente do Departamento de Artes Plásticas (CAP) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Se dedica à pesquisa *Transdisciplinaridade, Formação e Arte*, coordenando diferentes projetos tais como *Ateliê Nossa Casa, Conversas. CAP, Viveiro e Comunidade* (PIBID/ECA), nos quais desenvolve a prática transdisciplinar para o diálogo entre Arte, Educação Planetária, Sustentabilidade e Cultura de Paz. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais, Mestra em História da Arte e Doutora em Poéticas Visuais pela UNICAMP com a dissertação *O Elemento Material na obra de Joseph Beuys e a Tese Do Interno no tempo*.

A MONTAGEM TEATRAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Davi de Oliveira Pinto

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

A presente comunicação trata de alguns aspectos processuais da disciplina “Laboratório de Criação Cênica para a Licenciatura”, recentemente introduzida no currículo do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. A reflexão aqui apresentada focaliza a importância de se vivenciar um processo coletivo de criação cênica, quando está em jogo a formação do professor de artes cênicas, o qual terá, como possibilidade de prática pedagógica, a condução desse tipo de processo criativo. Tal processo, no contexto da pós-modernidade, adquire relevância especial, uma vez que investe na artesanidade, na presencialidade e na coletividade próprias ao fazer teatral.

PALAVRAS-CHAVE: montagem teatral, prática pedagógica, coletividade, experimento artístico

ABSTRACT

This communication deals some procedural aspects of the discipline "Laboratory of Scenic Creation for Licenciature", recently introduced in the curriculum of the Licenciature's Degree in Performing Arts at the Federal University of Ouro Preto. The reflections presented here focus on the importance of experiencing a collective process of scenic creation when the central point is training performing arts teachers, which will conduct, as one of the possibilities of pedagogical practice, this type of creative process. This process, in the context of postmodernity, acquires special relevance, since it invests in the handcraft character, presentality and collectivity that are characteristic of theater making.

KEY WORDS: stage production, pedagogical practice, collectivity, artistic experiment

As reflexões apresentadas a seguir partem do desenvolvimento da disciplina “Laboratório de Criação Cênica para a Licenciatura”, introduzida recentemente no currículo do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto – MG (UFOP).¹

Um dos pontos de partida para a idealização dessa disciplina foi a constatação de que os processos de criação cênica que ocorriam ao longo desse curso se davam mediante a formação de pequenos grupos de alunos, que se reuniam para criar cenas nas

¹ É importante ressaltar que esta é uma reflexão em processo, visto que a disciplina está em andamento e somente se encerra no dia 13 de setembro.

disciplinas voltadas para a interpretação e a direção, que também fazem parte do currículo da Licenciatura. Não havia uma disciplina em que se propusesse um processo coletivo de criação envolvendo toda uma turma desse curso.

Ora, sabe-se que, no contexto da Educação Formal (e aí se inclui o Ensino Superior), normalmente, o professor não escolhe seus alunos, nem esses optam pelo primeiro. Conviver com o “outro”, então, se torna particularmente desafiador, posto que, partindo dessa reunião não pautada em afinidades, devem ser buscadas maneiras de construir processos ensino/aprendizagem significativos para todos os sujeitos envolvidos.

Conduzir, pois, um processo criativo em artes cênicas – e nesta comunicação o teatro é a linguagem focalizada – demanda, por parte do professor de arte, abertura para “escutar” a turma e perceber como, a partir de uma determinada proposta, se pode obter, por meio de um processo coletivo de criação, um produto cênico que “diga” um pouco do que cada “voz” envolvida tem a colocar diante de si, do outro e do mundo.

Partindo desse pressuposto, foi inserida a mencionada disciplina no referido curso, e se pode inserir as presentes reflexões no contexto apontado por Celia Salume Mendonça, a qual afirma que,

[...] no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão na universidade e à realização de congressos, cada vez mais são desenvolvidas pesquisas que relacionam o aprendizado teatral a percursos criativos voltados à organização de uma encenação, o que possibilita que um olhar mais cuidadoso e exigente se detenha sobre esses processos. (Mendonça In TELLES, 2012, p. 125)

Além de o processo aqui relatado e refletido se pautar nesse olhar descrito por Mendonça, é necessário dizer que, quando da elaboração do plano da disciplina, surgiu a ideia de relacionar a mesma a três outros componentes curriculares do mesmo período, no caso o quinto período da Licenciatura. Pensou-se em dialogar com o estágio de observação e as disciplinas “Pedagogia do Teatro I: Educação Infantil” e “Psicologia da Educação II”. Os respectivos professores se entusiasmaram com perspectiva de trabalharem conjuntamente, e assim está sendo feito.

Em que pesem o interesse e a relevância dessa discussão, a dimensão interdisciplinar que adquiriu o processo criativo aqui tratado não será objeto da presente comunicação, podendo ser abordada em futuros textos.

A proposta inicial, feita pelo professor de “Laboratório de Criação Cênica para a Licenciatura”, foi desenvolver um processo coletivo de criação a partir de duas obras de arte: o filme “Sonhos” de Akira Kurosawa, e o “Livro das Ignorâncias”, de Manuel de Barros. O público-alvo da montagem seria constituído de crianças entre 3, 4 e 5 anos.

Tendo em vista essa proposição primeira, iniciaram-se as aulas, sendo que, diante de uma turma pequena, com cerca de dez licenciandos,² verificou-se que seria viável cada um dos alunos propor um experimento artístico próprio, a ser vivenciado pelos colegas e pelo professor.

Os experimentos foram dos mais variados.

Um deles se constituiu da escrita de uma carta, para alguém importante, na qual cada um dos colegas, e também o professor, deveria dizer como estava. Sentimentos de saudade predominaram numa densa experiência de compartilhamento afetivo de faltas, ausências, lembranças e presenças, enraizadas no complexo cotidiano de graduandos que, em sua maioria, deixam suas respectivas cidades para estudar em Ouro Preto, na UFOP (ver FIGURA 1).



FIGURA 1: proposição do experimento das cartas

Fonte: acervo pessoal do autor.

² Aqui devem ser mencionados os nomes desses licenciandos, os quais, junto com o autor deste artigo e as professoras Danielle Rodrigues de Moraes (Departamento de Artes Cênicas) e Claudia Braga de Andrade (Departamento de Educação), deram a “cara” da montagem cujo processo é aqui examinado: Augusto Macedo Silva Mesquita, Brigitte Amanda Sato de Freitas, Luísa Aguiar Arrigoni, Matheus Borelli dos Santos, Maxwell Duarte Campos Antunes, Nilmara Aparecida de Castro, Paola Camila Mota, Paula Lopes Gouvea, Raizza Borges Tosatti Almeida, Thaíssa Trancoso Gomes e Giovany de Oliveira Silva.

Outro experimento incluiu um passeio noturno pelos arredores do Departamento de Artes Cênicas, onde, numa área campestre, pudemos contemplar juntos, por alguns instantes, Ouro Preto à noite, com seus morros pontilhados das luzes das casas e pontuados pelas fachadas azuladas das igrejas barrocas. O aluno que propôs essa caminhada ressaltou que a cidade que observávamos era a mesma das crianças para quem apresentaríamos o espetáculo que resultaria do processo em andamento (ver FIGURA 2).



FIGURA 2: vista noturna de Ouro Preto, registrada durante experimento artístico

Fonte: Raizza Borges Tosatti Almeida.

Outra proposta envolveu a livre exploração musical de materiais do cotidiano e instrumentos de percussão, a qual foi se transformando em um jogo entre um grupo que emitia os sons, e outro que criava movimentos corporais correspondentes.

Uma outra experimentação teve como tema figurinos diversos, que deram ensejo a improvisações onde surgiram imagens, figuras, personagens que marcaram nossas memórias e foram, mais tarde, retomados como elementos do roteiro, do texto dramático e das cenas que estão agora compondo o espetáculo pretendido.

Ainda aconteceram momentos de dança, contos a serem traduzidos em forma de desenho ou cena, tentativas com sombras obtidas via data show, jogos com a luz de lanternas e cortejos feitos com cada um segurando uma sacola azul (ver FIGURA 3).



FIGURA 3: experimento com sacolas azuis, participação especial de Clara
Fonte: arquivo pessoal do autor.

Também foi proposta a transcrição de contos literários para outras formas artísticas (contação de histórias, cenas de bonecos de papel ou a síntese plástica em um aplique colado sobre a roupa) e foram experimentadas silhuetas decorrentes de determinado posicionamentos de refletores de palco (ver FIGURA 4).



FIGURA 4: experimento de silhuetas obtidas via iluminação cênica
Fonte: arquivo pessoal do autor.

Os ecos do filme e do livro de poemas, propostos como pontos de partida para a criação cênica, permaneciam nos experimentos, mesclados pelo universo de cada proponente, ao que se somavam as respostas singulares dos colegas e do professor.

Atravessávamos e éramos atravessados uns pelos outros, e todos pelas referências que iam surgindo nos experimentos, conversas e no diário da turma, caderno onde, no começo do encontro, um determinado participante fazia um desenho, um relato, por meio dos quais cada um acrescentava a sua visão pessoal do processo, em constante movimento.

Um dos recursos paralelos utilizados nesse processo foi a rede social facebook, até então não muito utilizada pelo professor. Aos poucos, as postagens de fotos do processo, de vídeos indicados pelos alunos, de músicas criadas em sala de aula, foram se sucedendo, configurando uma espécie de portfólio dos caminhos criativos percorridos.

Ou seja, o processo de criação não ocorria somente em sala de ensaio, mas continuava nas postagens feitas por todos, nos materiais que eram escaneados e disponibilizados, como desenhos feitos em sala de aula. Um dos desenhos, feito por Clara, filha de 4 anos da professora de “Pedagogia do Teatro I: Educação Infantil”, que frequentou alguns dos experimentos desenvolvidos, se tornou, efetivamente, o “mote” para o cartaz do espetáculo que vai resultar de todo esse processo.

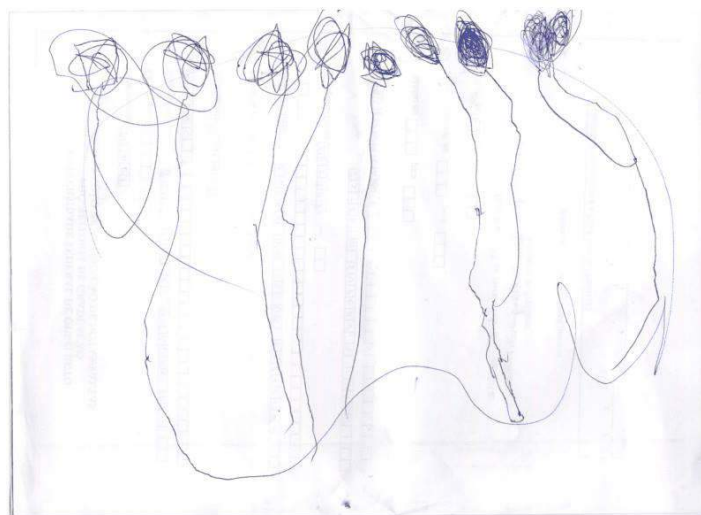


FIGURA 5: desenho feito por Clara, durante o experimento das cartas

Fonte: acervo pessoal do autor.

Todo esse movimento foi denominado, ao mesmo tempo, nutrição estética e artística, e experimentação cênica.

Passou-se, então, ao momento da concatenação, quando o cuidado maior foi aproveitar momentos pontuais de cada experimento, compondo um mosaico que ia

sendo costurado pela figura de um menino que sonhava com a procura do mar, sonho esse que se tornou o fio condutor da narrativa cênica. Como sonho, essa narrativa não era linear, mas contava como “surgimentos” de figuras inesperadas.

O processo, no momento da escrita desta comunicação, encontra-se nesse ponto, onde, diante de um texto dramático escrito a partir de um roteiro definido coletivamente, a equipe vai, então, tratando de construir as cenas a partir de tudo o que foi criado até o momento.

A partir da descrição feita até aqui, é possível desenvolver alguns diálogos teóricos, em prol da reflexão que se pretendei.

Pode-se iniciar dialogando com Gisa Picosque e Mirian Celeste Martins e o que chamam de “nutrição estética”, a qual, segundo as autoras,

[...] é um modo de gerar conhecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais. (PICOSQUE e MARTINS, 2012, p. 36)

Esse conceito é muito sugestivo, e foi apropriado no modo de compreender os materiais artísticos que eram fruídos por licenciandos e professores, quando da exibição do filme de Kurosawa, quando da realização de um sarau – onde todos diziam poemas, fossem de Manuel de Barros, de outros poetas, ou de autoria dos próprios participantes –, quando de cada experimentação proposta, onde se alternavam os papéis de observadores e apresentadores de formas artísticas.

Nesse sentido, se considera ser possível ampliar o conceito, acrescentando o termo “artístico”, modificando-se a expressão para “nutrição artística e estética”, a partir da diferenciação feita por Maria Helena C. de T. Ferraz Maria F. Rezende e Fusari, quando dizem que “o *estético em arte* diz respeito, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sociocultural” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 54, grifo das autoras), enquanto que “a concepção de *artístico* relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até o seu contato com o público” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 46, grifo das autoras).

Em outras palavras, o momento inicial promoveu tanto a fruição quanto a produção de formas artísticas, nutrindo a equipe de imagens que, mais tarde, se

tornariam uma “despensa” (seguindo a metáfora da “nutrição”), onde encontraríamos diversos “mantimentos” a serem, em outro momento, concatenados, também coletivamente.

Em termos de prática pedagógica, essa perspectiva da “nutrição artística e estética” se apresenta como uma possibilidade muito rica de se construir uma série de experiências comuns, seja no fazer, no ler, ou no contextualizar um e outro, conforme a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1998, p. 30-51).

Um outro diálogo possível é com Joaquim Gama, em relação ao conflito que se verifica frequentemente, entre a valorização do processo em detrimento do produto, e vice-versa, quando se trata da criação cênica. No caso do Departamento onde se deu a experiência aqui relatada e refletida, observou-se, por parte de alguns alunos de turmas anteriores, uma certa tendência de preferir o produto em favor do processo.

No entanto, e junto com Gama, pode-se dizer que

A concepção moderna do ensino da Arte na escola propõe que o Teatro seja encarado como área específica do conhecimento humano e não como uma simples atividade que venha a preencher os momentos sociais e de lazer da escola. Dessa forma, *processos* e *produtos* tornar-se-ão não dicotomizados, gerando *processos* investigativos que possibilitarão aos alunos e aos professores uma compreensão maior dos elementos envolvidos na Arte Teatral. (GAMA, 2002, p. 269)

O que se percebeu é que, a cada momento do processo criativo, processos geravam produtos efêmeros – como é próprio da cena teatral – que iam se acumulando na memória dos participantes, e nos registros que eram feitos. Desse modo, se obtinha uma maior compreensão de cada elemento que era explorado num experimento que passava a integrar o repertório de imagens poéticas da equipe de criação (licenciandos e professores envolvidos).

Outra interlocução pode ser feita com Paulo Freire, ao se pensar na construção coletiva da identidade cultural que surge a partir do “nós” que se constói a partir da reunião participativa dos integrantes da equipe de criação.

Segundo Freire,

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz,

perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.
[grifo do autor] (FREIRE, 2008, p. 41-42)

Ao longo do percurso criativo trilhado coletivamente, foram diversos os momentos em que cada um teve a chance de se assumir, sem que isso significasse a anulação do outro ou do coletivo. Houve momentos de pausa, de discussão, de enfrentamento, onde as individualidades se chocavam, sem que o conflito se sobrepusesse à vontade criadora que animava e reunia a todos como sentido mais amplo da disciplina em questão.

Uma outra conversa a ser trazida aqui conta com a voz inspiradora de Ingrid Dormien Koudela, quando disserta sobre a encenação contemporânea e sua possibilidade de ser concebida como prática pedagógica e, em certo ponto de seu texto, diz:

Toda transposição de um modelo para o palco baseia-se na interpretação do encenador e do coletivo de todos os colaboradores artísticos. A análise do texto escolhido e/ou a pesquisa temática levam a uma concepção de encenação que necessita ser desenhada e traduzida cenicamente com o auxílio de signos (e de cenas teatrais). (KOUDELA, 2008, p. 52)

A concepção do espetáculo teatral foi sendo descoberta a partir do que surgia de cada encontro. Por exemplo, na definição dos figurinos, foi sugerido que, como havia uma característica coral (Cf. KOUDELA, 1992, p. 75-91) no trabalho, ou seja, existia uma ênfase na coletividade em cena, decidiu-se por um figurino neutro – branco, para que as cores da iluminação pudessem ser potencializadas – sobre o qual se aplicariam adereços para diferenciar os personagens que se sucederiam em cena.

Koudela é uma referência importante para a disciplina aqui analisada, na medida em que essa autora tem desenvolvido, como professora e diretora, uma série de montagens teatrais com turmas de Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Sorocaba, sendo que alguns aspectos desses processos coletivos de criação cênica têm sido compartilhados pela autora em comunicações apresentadas nas reuniões e congressos da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), bem como nos congressos da FAEB.

A montagem teatral traz para o centro do debate sobre a formação do professor a importância do encontro vivo de sensibilidades, processo em que cada um é – ou deveria tornar-se – “parte de um todo” (SPOLIN, 1999, p. 99).

No entanto, na era da “modernidade líquida”, segundo Zygmunt Bauman,

A fragilidade e transitoriedade dos laços pode ser um preço inevitável do direito de os indivíduos perseguirem seus objetivos individuais, mas não pode deixar de ser, simultaneamente, um obstáculo dos mais formidáveis para perseguir eficazmente esses objetivos – e para a coragem necessária para persegui-los. Isso também é um paradoxo – e profundamente enraizado na natureza da vida na modernidade líquida. (BAUMAN, 2001, p. 195)

Não se está dizendo aqui que uma montagem teatral seja a panaceia para todos os males dessa fase da modernidade, também chamada de pós-modernidade por muitos. Ainda assim, o face a face do encontro criador é um dado que não pode ser desconsiderado, quando se pensa a formação inicial de professores de arte.

Essa característica presencial que marca o teatro, do processo ao produto, esse labor criativo que se efetiva na ação de uma equipe enfrentando os desafios de equacionar indivíduo e coletividade, esse horizonte onde o fazer artístico se dá na presença do outro, que observa o “fazedor” em ação, são traços que podem contribuir para o enfrentamento do paradoxo apontado por Bauman.

Não seria possível fechar essas reflexões sem trazer aqui Akira Kurosawa e Manuel de Barros, artistas que inspiraram o percurso artístico e estético percorrido coletivamente, e do qual alguns traços foram transportados, dentro do possível, para esta comunicação.

Kurosawa apresenta, no mosaico dos oito sonhos que compõem seu filme “Sonhos”, um amplo espectro da experiência humana. Ao assistir o filme, licenciandos e professores aperceberam-se da recorrência da morte como tema que atravessa o filme. A iminência da morte, a sua possibilidade, a sua celebração.

Ao longo dos experimentos, também a morte surgiu como tema para o espetáculo, particularmente durante o já mencionado experimento das cartas. Naquela ocasião, a menção a pessoas já falecidas, como interlocutores da fala de alguns licenciandos, somada à presença “ausente” de amigos e familiares residentes em outras localidades, construíram uma atmosfera emotiva que, de algum modo, reverberou nas imagens que foram posteriormente construídas.

Chegou-se, em determinado experimento, à tradução plástica da dor como um olho de lágrimas que se cola ao corpo e lhe confere uma nova significação, no ensino/aprendizagem do risco doloroso da vida e da afetividade.



FIGURA 6: síntese imagética feita pelo licenciando, a partir da leitura de um conto

Fonte: arquivo pessoal do autor.

Com relação a Manuel de Barros, na perspectiva de se assumir a descoberta contínua do mundo como mote da formação inicial do professor de arte, período que pode – e deve – ser permeado por experiências de alta densidade poética, onde sensibilidade, criatividade e criticidade se intersectem sem solução de continuidade, é possível trazer aqui alguns versos, publicados já lá se vão vinte anos:

Ando muito completo de vazios.
Meu órgão de morrer me predomina.
Estou sem eternidades.
Não posso mais saber quando amanheço ontem.
Está rengo de mim o amanhecer.
Ouço o tamanho oblíquo de uma folha.
Atrás do ocaso fervem os insetos.
Enfiei o que pude dentro de um grilo o meu destino.
Essas coisas me mudam para cisco.
A minha independência tem algemas. (BARROS, 2010, p. 310)

Considerando que ainda não se chegou ao fim do trajeto coletivo de criação cênica aqui descrito e analisado, decide-se aceitar a completude feita de vazios a que nos remete Manuel de Barros, sabendo que um percurso criativo é cunhado em efemeridades, nas quais o ontem e o amanhã sujam de ciscos a limpidez do presente.

Em que pesem as algemas que se apresentam, elas não impedem o artista de voar, e é nesse voo poético que se espera que permaneçam os licenciandos, e confirmam,

em suas respectivas práticas pedagógicas, a fundamental importância que os processos coletivos de criação artística merecem quando se trata de ensinar/aprender arte.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, Manuel de. Livro das Ignorâncias. In: _____. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

FERRAZ, Maria Helena C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAMA, Joaquim. Processo e produto: onde está a primazia? *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 264-269, 2002. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/121/119>>. Acesso em 29/07/2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A encenação contemporânea como prática pedagógica. *Revista Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 45-54, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/urdimento_10_especial.pdf>. Acesso em 29/07/2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Vôo – experimento de encenação da peça didática*. In: _____. *Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 75-91.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.

MENDONÇA, Celida Salume. Montagem na sala de aula: os princípios norteadores do processo. In: TELLES, Narciso (org.). *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas – SP: Papyrus, 2013, p. 123-171.

SONHOS. Direção e roteiro: Akira Kurosawa. Produtores executivos: Hisao Kurosawa e Mike Y. Inque. Warner Bros. Entertainment. Manaus: Videolar S. A., 2009.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Davi de Oliveira Pinto

Doutor e Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto I do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto. Ator, diretor, dramaturgo e compositor de canções para teatro. <http://lattes.cnpq.br/5661114112130354>

ARTE CONTEMPORÂNEA NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MARECHAL CASTELO BRANCO.

Dayany da Silva Cunha

Graduanda da UFG.

RESUMO

Devido o ensino de Arte Contemporânea no Estado de Goiás ter se iniciado como disciplina na Universidade em 2001, é de se imaginar que o fluxo desse conhecimento para as escolas municipal e estadual, esteja acontecendo a passos lentos. Com o intuito de descobrir se esse movimento artístico tem sido estudado nas escolas e como está sendo realizado, propus investigar essa questão e através dessas percepções elaborei uma ação pedagógica para introduzir o ensino da arte contemporânea no terceiro ciclo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco. Para isso, iniciamos os estudos com os alunos de 9º ano.

Palavras Chave: Acumulação, Arte Contemporânea, Ensino de Arte.

ABSTRACT

Because the teaching of Contemporary Art in the State of Goiás have started as a discipline at the University in 2001, one can imagine that the flow of this knowledge to the municipal and state schools, is happening at a slow pace. In order to find out if this artistic movement has been studied in schools and how it is being done, I proposed to investigate this issue and through these perceptions elaborated pedagogical action to introduce the teaching of contemporary art in the third cycle of the Municipal School Marechal Castelo Branco. For this, we initiated studies with students in 9th grade.

Keywords: Accumulation, Contemporary Art, Art Education.

Arte contemporânea onde e quando?

A Arte Contemporânea ainda é um labirinto de conceitos, formas e técnicas a ser explorado e pesquisado. É um conceito que vem sendo gerado desde o final da década de 60 e que está em construção até hoje. Não podemos nos esquecer do fato de que Arte Contemporânea não está diretamente relacionada à arte que se faz hoje (na contemporaneidade) e sim, muito mais, ao aspecto conceitual do mesmo. Segundo Millet (1997, p.7), a expressão:

... arte contemporânea possui as qualidades das expressões feitas,

suficientemente ampla para se inserir numa frase quando falta uma designação mais precisa, mas suficientemente explícita para que o interlocutor perceba que está a falar de uma determinada forma de arte e não de toda a arte produzida por todos os artistas hoje vivos e que são, portanto, nossos contemporâneos.

Sendo assim, a proposta da ação desenvolvida foi aprofundar as pesquisas em arte contemporânea e seu ensino, descobrir como ela vem sendo trabalhada no terceiro ciclo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco e conjuntamente com a realidade da sociedade local propor uma forma de abordagem introdutória ao ensino de arte contemporânea contemplando o aspecto relacional da arte com as vivências do aluno em seu ambiente social.

A escolha do tema se deu devido à necessidade de compreender como a arte contemporânea tem sido abordada na escola pública, já que é um tema relativamente novo até mesmo para os professores formados em Artes Visuais na UFG, dado a discussão do tema só ter sido iniciado dentro da universidade há aproximadamente dez anos, contemplando então a minoria dos professores atuantes no ensino de arte em Goiás. Por isso, a importância de levar essa discussão para dentro da escola, por mais complexa que seja devido à dificuldade de sua classificação histórica e formal. Propomos então uma introdução histórica juntamente com imagens de arte contemporânea para observação e análise para a construção da proposta para a inserção da arte contemporânea no terceiro ciclo do ensino fundamental.

Onde...

A Escola Marechal Castelo Branco está situada numa região afastada do Centro de Goiânia. Neste bairro existem mais quatro escolas municipais, duas estaduais e algumas particulares. É uma escola ampla, com quadra de esportes, um pátio central coberto onde os estudantes correm e jogam bola durante o recreio, também tem um mine tablado neste local, onde eles usam para palestras e apresentações. Tem também um espaço para horta. Esta escola foi construída sob um modelo padrão para escolas municipais do ano aproximado de 2006, pavilhões de salas de aula com dois andares laterais ao pátio central e quadra de esportes ao fundo. É uma construção relativamente nova se comparada às demais escolas municipais. Fica ao lado do condomínio e quartel do exército de Goiânia.

Nesta escola não possui espaço específico para aula de artes, às vezes o professor improvisa quando precisa de um lugar maior para trabalhar com os alunos, por ser amplo, o pátio muitas vezes é usado como o local das produções artísticas. Existe uma sala de Vídeo/Cinema

reservada para artes, mas não contempla todas as aulas, sendo restrita para a apresentação de vídeos. São oito turmas com o professor de artes e dois com professor pedagogo, uma média de 33 alunos por turma. A visualidade da escola também é composta por quatro imagens de stencil, uma técnica de molde vazada utilizada para grafitar. Nas paredes de dentro e de fora das salas, tem cartazes pregados de acordo com o tema da disciplina abordada em sala por um determinado período. O professor de arte faz em média quatro mostras artísticas por ano com a produção dos alunos, com resultados muito interessantes.



Exposição dos alunos de artes da Escola Marechal Castelo Branco 2012¹



Exposição dos alunos de artes da Escola Marechal Castelo Branco 2013²

¹ Foto de arquivo pessoal: Kleber Jorge d'Abreu Teixeira

² Foto de arquivo pessoal: Kleber Jorge d'Abreu Teixeira

Quando...

O pré-projeto foi elaborado antes do contato com a escola, devido a uma metodologia diferente para o início da pesquisa. Quando entrei no PIBID, era nos exigido um pré-projeto, com tema, metodologia, objetivos já elaborados, antes mesmo do primeiro contato com a escola. Essa posição mudou com a entrada de uma nova professora orientadora. Discorrendo sobre o ensino de artes visuais e da cultura visual, descobrimos que era importante e necessário conhecer a comunidade escolar local, antes de propor uma ação pedagógica. Ter um período de imersão na escola conhecer os alunos a realidade social e comunitária, observar os fenômenos próprios da realidade vivenciada por esse grupo e juntos propor uma ação pedagógicas coerente com a realidade local.

Através do contato com a escola e o professor supervisor de arte, percebi de cara que eu havia caído numa contradição a respeito do que eu imaginara. Pensava eu que devido a recente exploração da arte contemporânea no ensino de artes visuais na Universidade, talvez essa temática não estivesse sendo escoado ainda para as escolas de base.

O professor supervisor Kleber Jorge d'Abreu Teixeira formou-se na UFG, em Licenciatura em Artes Plásticas no ano de 1995, época em que o curso era polivalente, abrangendo, artes visuais, teatro, musica e dança. Bem ou mal essa mistura se estendeu por seu estilo de trabalho poético e aberto ao diálogo reunindo várias características sensoriais ao ensino das artes na Escola Municipal Marechal Castelo Branco.

Vendo o trabalho já realizado com os estudantes, percebi que tinha muito o que aprender com eles, e que a contemporaneidade do discurso estava presente nas suas realizações e formas de produzir. Fiquei encantada com os trabalhos realizados, descobri depois que o trabalho desenvolvido, levou um tempo relativamente grande, fruto de muito esforço e persistência do grupo e do professor Kleber que além de mediador dos processos, sempre ressaltou a importância de iniciar projetos com começo meio e fim, motivando os estudantes a experienciar os processos até a conclusão e fechamento do trabalho, para que os estudantes pudessem também descobrir a satisfação de terem um trabalho concluído depois de muito labor, algo do qual os estudantes pudessem se orgulhar, feito com suas próprias mãos.

Eu particularmente me interessei por essa pesquisa devido a minha própria dificuldade de entender os tempos da arte contemporânea, sua definição, início e fim... E descobri que ela

realmente não se define como processo, ou material, método ou tempo. Não inventaram ainda uma classificação que a enquadre num período histórico, (apesar desse movimento de nome “contemporâneo” ter começado na década de 70 com Duchamp e por não ter um fim definindo porque ainda o estamos vivendo. Essas questões foram me permeando a medida que eu me envolvia com o tema e pesquisava mais a respeito.

Antes de reger a turma, já os havia acompanhado no desenvolvimento de um projeto anterior, realizado por outra bolsista do PIBID sobre audiovisual stop motion. Percebi com isso que minha inserção em sala foi tranquila, sem estranhamento, testes ou resistência por parte dos estudantes, uma vez que eles já me conheciam em sala.

Desde o primeiro dia me trataram como ‘A Professora’, e não como uma aluna que também estava ali para aprender. Dirigiram-se a mim para qualquer petição, e não ao professor supervisor que estava comigo em sala e que me acompanhou durante todo o processo.

Minha relação com o professor regente foi enriquecedora durante todo o processo, trocamos muitas ideias, discutimos os assuntos abordados as metodologias, conteúdos e plano de aula antes da minha entrada em sala. Meu interesse maior era na construção do conhecimento e da criticidade, através da arte contemporânea por ser ela carregada de conceitos, quebra de conceitos, críticas e contradições. Neste momento meu foco maior era na discussão com os estudantes, e o que essas imagens carregadas de ideologias poderiam suscitar entre nós. Porém como costume da escola e prática do professor, ambos prestigiavam muito a produção plástica material, então adequiei o projeto para que ele contemplasse teoria e produção plástica meio a meio no curto espaço de tempo que tínhamos. Este foi um grande desafio. Creio que passamos por isso diariamente como professores de arte, já que o conteúdo é extenso e nos é reservada no máximo duas entradas semanais no ensino fundamental.

A interação com os alunos também foi muito boa, apesar das conversas paralelas, conseguimos discutir assuntos interessantes que citarei adiante.

Comecei as aulas com as cadeiras dispostas em círculo para nos apresentarmos e falarmos sobre o que gostávamos em artes visuais.

Observamos uma chuva de imagens, 71 fotografias de obras de arte contemporânea, e em síntese discutimos algumas ideias como parte da abordagem teórica, como o significado da palavra contemporâneo.



Roda de bicicleta³



A Fonte⁴



Campbell's Soup Cans⁵



Campbell's Soup Cans⁶



Campbell's Soup Cans⁷

Mostrei a eles uma linha do tempo para situar e localizar o movimento em questão. Ressaltei algumas rupturas, primeiro a imagética, como o surgimento da fotografia e a desconstrução do realismo pictórico como o impressionismo e alguns movimentos modernos, como a arte saiu da tela para novas formas de expressão como a instalação por exemplo. Fazendo um link com o que eles tinham estudado antes nos projetos de PIBID anteriores ao meu, dados em sequência com os assuntos: identidade e subjetividade tendo a fotografia como trabalho prático e posteriormente o trabalho áudio visual com o desenvolvimento de um curta em stop motion. Depois discutimos um pouco sobre a ruptura conceitual com a antiarte de Duchamp que culminou no movimento contemporâneo.

³ Imagem. Marcel Duchamp. Roda de Bicicleta. Disponível em: <<http://salomao.tijolo.zip.net/images/duchamp.gif>> Acesso: 26/08/13.

⁴ Imagem. Marcel Duchamp. A Fonte. Disponível em: <<http://comunicacaoeartes20122.wordpress.com/2013/02/18/marcel-duchamp/>> Acesso: 26/08/13.

⁵ Imagem. Andy Warhol. Campbell's Soup Cans. Disponível em: <<http://www.imageriacomunicacao.com.br/arte/campbells-e-andy-warhol/#.Uhv2gudwfnq>> Acesso: 26/08/13.

⁶ Imagem. Matthew Barney, De Lama Lâmina, 2004, trator florestal, Ficus, polietileno de alta densidade, polivinil e tela de nylon. Disponível em: <<http://magelstudio.com.br/2011/10/30/voce-precisa-conhecer-inhotim/>> Acesso: 26/08/13.

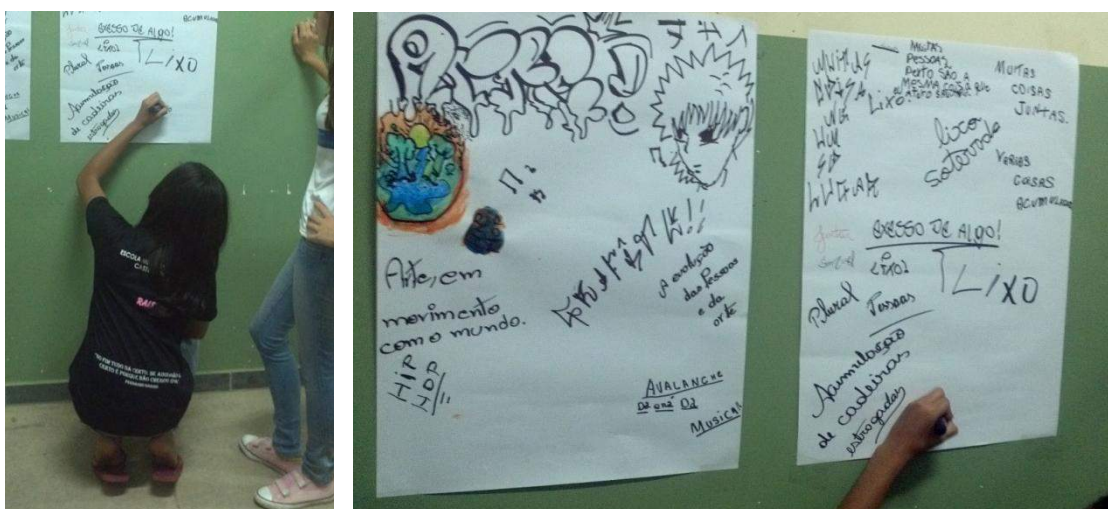
⁷ Imagem. Hélio Oiticica, Invenção da cor, Penetrável Magic Square # 5, De Luxe, 1977, foto: Carol Reis. Disponível em: <<http://www.inhotim.org.br/index.php/arte/obra/view/354>> Acesso: 26/08/13.

Estudamos um texto com o título: A ruptura da arte como modelo de representação do exterior, de Ângelo Dimitre Gomes Guedes. Utilizando a técnica phillips em dinâmica de grupo.



Estudantes da Escola Marechal Castelo Branco em sala⁸

Os alunos ficam interessados, e conversam entre si. Pergunto que nome eles dariam as obras que estou mostrando, então a sala vira um alvoroço. Todo mundo quer falar ao mesmo tempo. Peço ordem e que falem um de cada vez, que deem sua opinião, mas que também possam ouvir a opinião dos colegas. Proponho que escrevam numa folha de cartolina afixada na parede o que veem e o que sentem com as imagens que estão mudando no data show.



Estudantes da Escola Marechal Castelo Branco em sala⁹

⁸ Foto: Dayany Cunha. Arquivo pessoal.

⁹ Foto: Dayany Cunha. Arquivo pessoal.

Por ser a arte contemporânea muito extensa em formas, matérias e conceitos, fiz um recorte dentro da acumulação para a execução do trabalho artístico uma porque foi utilizado para varias formas de arte contemporânea como instalação, performance, escultura, fotografia...com muitos exemplares documentados para demonstração outra porque possibilita o uso de material diverso expandindo o campo de possibilidades e também por ser de fácil acesso para os estudantes uma vez podemos acumular qualquer tipo de coisa e principalmente pela rica discussão que a própria historia do nosso país nos proporciona como por exemplo o acumulo de terras e de renda.

Continuamos a demonstração de imagens com obras de vários artistas como: Wahol, Duchamp, Jean Shin, Bispo do Rosário, Cildo Meireles, Vik Muniz, Yoko Ono, Romero Brito, obras do acervo de Inhotim entre outros. Todas as imagens foram tiradas da internet. Discutimos sobre o que é acumular e abrimos os horizontes para reflexões sociais e pessoais sobre o ato de acumular, o que gerou uma boa discussão sobre quais as formas de acumulação (bens, pessoas, coisas, sentimentos bons ou ruins, dinheiro, poder...) as consequências dessas acumulações como as desigualdades sociais, as favelas, os problemas urbanos gerados pela acumulação de lixo, ou pessoas ou o que o acumular tem a ver com o nosso cotidiano. Os estudantes foram bem participativos deram sua opinião, falaram sobre os problemas do país, as lotações de ônibus o acumulo de lixo nas ruas e o que acumulavam em casa.



Missão/Missões¹⁰



Atalanta e Hippomenes After Guido Reni¹¹

¹⁰ Imagem. Cildo Meireles. Missão/Missões. Disponível em:
< <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u501175.shtml> > Acesso: 26/08/13.

¹¹ Imagem. Vik Muniz. Atalanta e Hippomenes After Guido Reni. Disponível em:
< <http://www.mercadoarte.com.br/artigos/artistas/vik-muniz/vik-muniz/> > Acesso: 26/08/13.



Carte Blanche Construções¹²



Natureza Morta¹³

Partimos para uma discussão pessoal, sobre o que nós mesmos acumulamos o que geramos com isso. Refletimos sobre dividir mais e acumular menos. Englobamos as desigualdades sociais e nosso próprio egoísmo diário com as pessoas com quem convivemos e nossa comunidade. Os próprios alunos então chegaram à conclusão que o maior problema não está na ferramenta acumular, mas sim o que fazemos dessa acumulação.

Podemos acumular coisas boas ou para o bem social, ou contra ele e pra nós mesmos. Pensei que chegar a essa discussão crítica e dialógica fosse o ápice da intenção do meu projeto, mas felizmente eu estava enganada, algo maior ainda estava por vir...

Nas aulas subsequentes dividimos os grupos para a prática artística acumulativa. Formamos quatro grupos, com quatro tipos de matérias diferentes, sugeri : pessoas, madeira, tecido e papelão, mas deixei livre pra que eles escolhessem outro tipo de material se quisessem . A um dos grupos propus o desafio de criar expressões de acumulação de pessoas através da performance. Aos outros, que criassem alguma representação com os outros materiais já citados; E que dialogassem com as recentes reflexões obtidas em sala. Partimos para a produção.

Os alunos se organizaram em torno do material escolhido, papelão, madeira, tecido e um grupo de estudantes. pedi que fizessem um projeto desenhando no papel antes de começarem a lidar com o material. A primeira dificuldade que percebi dos estudantes foi a dificuldade de imaginar algo por conta própria elaborando o projeto, o que fazer, como e por que, sem que

¹² Imagem. Jean Shin. Carte Blanche Construções. Disponível em:
< http://www.jeanshin.com/carte_blanch.htm > Acesso: 26/08/13.

¹³ Imagem. Yoko Ono. Natureza Morta. Disponível em:
< <http://olharparaarte.wordpress.com/2010/08/28/yoko-ono/>> Acesso: 26/08/13.

eu desse minhas sugestões para a representação. Eu queria que partissem deles as ideias, que livremente sugerissem embasados nas discussões e nas imagens que foram mostradas em sala que tivessem autonomia para a criação. Mas na pratica, mesmo depois de três aulas teóricas e todas as discussões, eles queriam que eu dissesse a eles o que fazer, dirigindo e delimitando o objeto a ser executado, penso que para eles era o caminho mais rápido e fácil. Precisei conscientiza-los a que aliassem teoria á pratica.

Existia empolgação inicial e o trabalho começou bem. Percorrendo os grupos que produziam o trabalho ao ar livre, no pátio da escola, participei do processo orientando, às vezes sugerindo e até limitando os excessos de brincadeiras fora de contexto entre os estudantes.



Foto dos alunos durante a execução do projeto¹⁴

No prazo de seis aulas chegamos ao final da linha, quer dizer do tempo. Era a ultima aula que eu tinha para dar antes das férias de julho. O trabalho prático ainda não estava concluído e neste ultimo dia, houve muitos faltosos. Também fomos pegos de surpresa com um evento da Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas) da policia militar, que ocupou o ‘nosso lugar’ no pátio da escola.

Sem a possibilidade de concluir o trabalho prático, nos reunimos em sala para reflexões finais.

¹⁴ Foto: Dayany Cunha. Arquivo pessoal.

Fizemos uma roda e começamos o debate. A descoberta do fenômeno só veio depois da prática pedagógica, com as vivências durante a execução do projeto, observe:

Essas são as falas dos membros de um dos grupos:

“Achei o trabalho interessante, porque nele conhecemos a capacidade de cada pessoa, e poder mostrar as coisas do dia a dia, como no ônibus, na torcida organizada no elevador.”

“O trabalho no começo foi difícil de interpretar, porque a gente levou na brincadeira, o dia a dia uma coisa que a gente faz tão normal, ficou tão difícil pra fazer.”

“Eu gostei muito do trabalho no geral, mas achei muito difícil lidar com algumas pessoas, você não pode fazer do jeito que você quer, você tem que escutar a ideia do outro e eu tava indo nessa, borá minha ideia mesmo, e quando você escuta a outra pessoa é muito melhor. A gente tem que saber dialogar pra colocar o trabalho legal.”

Então eu questioneei: Quando eu sugeri um trabalho sobre acumulação de pessoas vocês não imaginaram que teriam esses problemas? E a resposta foi: Eu achei que seria reunido e que não seria brincadeira porque vale nota. É uma coisa que a gente tá fazendo porque gosta, mas também porque a gente precisa.”

Saber lidar com as diferenças, com os colegas, respeitar o espaço uns dos outros e as opiniões dos participantes foi um dos nossos principais debates. Além da importância de passar por etapas, vencê-las e alcançar um estágio subsequente. Não desistir no meio do processo e o estudante perceber que é gratificante concluir um projeto iniciado.

Durante o debate alguns alunos se exaltaram, expondo seu ponto de vista. Nesta fase os estudantes concluíram que trabalhar em grupo foi a parte mais difícil do projeto. A conciliação das ideias e do fazer gerou conflitos e revelou outros problemas como dificuldades pessoais de relacionamento, e o desejo de só permanecer em algo enquanto é fácil e prazeroso.

Descobrimos que em todos os grupos, houve uma grande dificuldade de trabalhar em equipe, de achar um equilíbrio entre colaborar e ceder para que juntos executassem o trabalho e atingissem algum resultado. Essa dificuldade de interação, de foco e de organização gerou a desmotivação de alguns integrantes se estendendo para os demais. Percebemos a importância

de lidar com nossas próprias limitações e ampliar nossa flexibilidade para aceitar a contribuição de outras pessoas do grupo.

Referências Bibliográficas:

AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo? In: *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009. p.55-76.

ARCHER, Michael. Arte contemporânea: uma historia concisa, São Paulo, Martins Fontes, 2001. 262p.

DANTO, Arthur. Introdução: moderno, pós-moderno e contemporâneo. In: *Após o Fim da Arte. A arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Edusp, 2006. p 3-21.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 2ªed.- Campinas, SP:Autores Associados,2003.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Couto. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Campinas; SP.Ed. Papirus, 1990.

OSTROWER, Fayga Perla. *Criatividade e Processos de Criação*. RJ, Editora Vozes, 1977, 187 páginas, 20 ilustrações.

ROOKMAAKER, H.R. *A Arte não precisa de justificativa*. Viçosa, MG: Ultimato, 2010, 80p.

RUCH, Michael. Novas mídias na arte contemporânea. 2006. SP. Martins Fontes. 225p.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. Elementos estéticos na leitura das criações digitais contemporâneas. (2010) Texto Digital. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

WALLERSTEIN, Immanuel. Como saber a verdade? O universalismo científico. In: *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Bon tempo, 2007.

OFICINA

CORPO, LUDICIDADE E ARTE-EDUCAÇÃO

Denise Torraca Soares *

RESUMO

A oficina “Corpo, Ludicidade e Arte-educação” fundamenta-se em discussões elaboradas a partir da concepção de Ludicidade do educador Cipriano Luckesi (2005) e das concepções de Estado de Corpo e Fluxo de Consciência do neurocientista Antônio Damásio (2011). A ludicidade é compreendida assim, por estados de abrangência mínima e alta intensidade dos processos da consciência. Com o uso de jogos componentes do treinamento corpóreo do palhaço, os participantes são convidados a vivenciar e distinguir estados corporais específicos em busca de perceber o denominado fluxo de consciência. Compreende-se ser inevitável a ocorrência de pensamentos relacionados a outros fatos, a outros momentos de vida, pois estes são operações cognitivas e não abstrações do momento presente. Deste modo, problematizam-se conceitos de corpo que permeiam nossa prática pedagógica cotidiana assim como suas implicações metodológicas. Se considerarmos que atenção, por exemplo, é um estado de corpo, quais são os estados que cada arte-educador deseja despertar nos aprendizes para qualificar a atividade que por ele está sendo proposta?

Conceitos-chaves: Ludicidade, estados do corpo, fluxo de consciência.

Objetivos Geral

Perceber os conceitos de corpo que fundamentam práticas pedagógicas e refletir sobre suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente em arte.

Objetivos Específicos

- Facilitar a compreensão em torno de estudos recentes da neurociência sobre corpo, mente e consciência;
- Problematizar práticas educativas subsidiadas por concepções dualistas de corpo;
- Contribuir na desconstrução do senso comum da ludicidade unicamente como divertimento;
- Provocar o interesse para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de investigação das motivações pessoais para criação artística.

Metodologia

A oficina será realizada em três dias com aprofundamento gradativo do conteúdo teórico-prático (Rengel, 2007). Os participantes receberão uma folha de papel ofício em branco, na qual deverão colocar o nome e farão pequenos registros diários da oficina para sistematização do material de criação ao final. As anotações serão recolhidas pela ministrante ao final de cada dia.

Primeiro dia – serão realizados jogos e exercícios específicos do treinamento corpóreo do palhaço, sempre enfatizando nos comandos orais os aspectos que devem ser observados com maior atenção pelos participantes – o olhar, alterações de estados do corpo, sensações promovidas pelos jogos, pensamentos ou reflexões que surgem no decorrer da atividade.

Segundo dia – os mesmos jogos serão realizados acrescentando-se novas etapas juntamente a leitura de pequenos textos para reflexão teórica. Será realizado também um exercício de improvisação de dança com o objetivo de perceber possíveis aproximações com

os estados e sensações registrados corporalmente nos jogos, bem como instrumentalizá-los para atividade do dia seguinte.

Terceiro dia – improvisação de dança como aquecimento e repetição de apenas três jogos para rememorar os três estados de corpo registrados nos dias anteriores, incluindo-se a escrita. Aplicação de um novo exercício que será direcionado à investigação dos três estados corporais, estimulando a associação com imagens, memórias e objetos. Divididos em dois grupos, terão a oportunidade de observar uns aos outros no processo.

A avaliação junto aos participantes será realizada oralmente, em roda, ao final do terceiro dia.

Até 20 participantes

Recursos Materiais Técnicos

Sala ampla para movimentação e vazia (sem móveis)

Aparelho de som com entrada para MP3

20 Cadeiras sem braço (número de participantes)

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência – do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____, Antônio. **E o cérebro criou o Homem**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna**. [artigo científico]. 2005. Disponível em: www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Acesso em: 22 Jul. 2011.

PUCETTI, Ricardo. **No caminho do palhaço**. Revista Anjos do Picadeiro, 5º Encontro Internacional de Palhaços. Rio de Janeiro, Edição comemorativa 10 anos, p.20-25, 2006.

REIS, Demian Moreira. **Caçadores de risos: o mundo maravilhoso da palhaçaria**. Salvador: UFBA, 2010. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2010.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade Comunicação por Procedimento Metafórico nas Mídias e na Educação**. São Paulo: PUC, 2007. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica, 2007.

* Mestranda em Dança pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Dança Universidade Federal da Bahia – UFBA (2012). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2012) e formação Técnica em Dança pela Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB (2008). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Corponectivos em Dança, coordenado pela Profª. Dra. Lenira Peral Rengel na Escola de Dança (UFBA). Bailarina, palhaça e educadora corporal. E-mail: dtorraca@hotmail.com.

FOLCLORE E CULTURA POPULAR NA CONTEMPORANEIDADE: A EDUCAÇÃO DO LÚDICO

Luciana Dilascio Neves – UFRRJ
Ludmilla Pollyana Duarte – UFRRJ
Diego Alves – UFRRJ

RESUMO

A partir de uma série de trabalhos e experiências didáticas realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Belas Artes – UFRRJ, nas escolas conveniadas ao Programa, em torno do “tema” da Cultura Popular e do Folclore, este artigo visa fazer refletir sobre a pertinência do ensino destes nas escolas da Educação Básica: Que estratégias poderiam ser usadas visando ações significativas sobre estes temas, que não recaiam em práticas estereotipadas e/ou mecanizadas, sem um vínculo com o processo do fazer que as originam, com o imaginário e a vivência que as motivam? É possível pensar em estratégias capazes de restabelecer o diálogo entre o presente, sujeito ao devir, e o passado, que busca no contato com as origens uma ampliação/contribuição para o presente? Quais estratégias a educação pode se valer para transpor preconceitos relacionados às manifestações, folclore e ritos religiosos de determinadas culturas, visando uma sociedade pautada na diversidade cultural em que seus indivíduos possam crescer e se ampliar para além de suas próprias fronteiras ideológicas e religiosas? Viver o outro, vivenciar experiências para além das suas como modo de uma recepção ativa, de um sujeito em construção, que pode assimilar e vivenciar o mundo para além de seu eu, de suas fronteiras. Pode a Cultura Popular e o Folclore contribuir neste sentido, encontrados processos, estratégias, metodologias e finalidades apropriadas? Este artigo propõe uma reflexão sobre estes questionamentos a partir das experiências até então concretizadas.

Palavras-chaves: Arte/educação; PIBID; Cultura Popular; Folclore

ABSTRACT

From a series of works and didactics experiments conducted by Institutional Program Initiation Scholarship to teaching - PIBID Fine Arts - UFRRJ, accredited schools in the program, around the "theme" Popular Culture and Folklore, this article aims to make reflect on the relevance of education in these schools of Basic Education: what strategies could be used in order meaningful action on these issues, which do not fall into stereotypical practices and / or mechanized without a bond with the process of doing that originate with the imagination and experience to motivate them? It is possible to think of strategies to re-establish dialogue between the present, future, and past, who seeks in touch with the origins magnification / contribution to this? What strategies can avail education to overcome prejudices related to demonstrations, folklore and religious rites in some cultures, towards a society based on cultural diversity in their individuals to grow and expand beyond their own ideological and religious boundaries? Living the other, have experiences beyond their means as an active reception, a subject under construction that can assimilate and experience the world beyond the self and their limits. Can the Popular Culture and Folklore contribute to this, found processes, strategies, methodologies and objectives appropriate? This paper proposes a reflection on these questions from the experiences hitherto realized.

Keywords: Art / education; PIBID; Popular Culture, Folklore

Introdução

A reflexão proposta neste trabalho parte das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do Curso de Licenciatura Belas Artes

da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, referentes à utilização do folclore e da cultura popular nas práticas didáticas das escolas da Educação Básica conveniadas ao Programa, de maio de 2010 a junho de 2013.

A partir desta experiência, nosso questionamento – no âmbito da licenciatura e dos bolsistas do PIBID – se concentra em fazer refletir sobre a validade e motivo de permanência do ensino de folclore e cultura popular na educação básica: Qual a pertinência do trabalho sobre folclore e cultura popular e em que medida é possível definir hoje um campo específico do que seja cultura popular? Que estratégias poderiam ser usadas visando ações significativas sobre estes temas, que não recaiam em práticas estereotipadas e/ou mecanizadas que apenas estimulem a confecção, pelos alunos, de objetos que aludem a determinadas culturas, mas sem um vínculo com o processo do fazer que as originam, com o imaginário e a vivência que as motivam?

As propostas de trabalho vinculadas ao PIBID visaram uma prática docente para além das salas de aula, integrando, em especial, através de oficinas, saberes da cultura popular brasileira às práticas tradicionais como desenho e pintura, assim como às práticas relacionadas às novas tecnologias, como o cinema de animação, ou mesmo, utilizando-se de elementos cênicos como o teatro de sombras, encenações do Bumba meu Boi¹ e da Nau Catarineta², entre outras, resgatando algumas importantes manifestações do folclore nacional.

A opção por refletir sobre o Folclore na Educação do Ensino Básico conduziu-se pelo desenvolvimento de um trabalho baseado na “recriação” a partir dos folguedos e da mítica popular, mas de maneira que fosse estabelecido um processo em que as contextualizações e apropriações dos saberes relacionados aos temas fossem incorporadas e relacionadas às vivências próprias dos educandos. Pensamos nesta “recriação” como um modo de apropriação de manifestações populares tradicionais, como fonte de referência para processos de criações que congregue o observado e o experimentado, com as vivências particulares dos alunos, traduzidos, seja pelo pensamento visual, verbal, pelas formas de narrativas ou pela dramatização.

A preocupação primeira da licenciatura foi estudar e pesquisar como surgiram os conceitos de folclore e cultura popular no mundo e no Brasil, relatando os principais teóricos e suas interpretações sobre tais conceitos, bem como as transformações sociais que ocorreram

¹ Manifestação folclórica que aparece em inúmeras regiões do Brasil, variando com as localidades e recebendo diferentes denominações: boi-bumbá, boi-surubi, boi-de-mamão, reis-de-bois etc)

² Tema encontrado no folclore brasileiro, inspirado nas viagens marítimas portuguesas e retratando seus episódios. Relaciona-se e/ou recebe outros nomes, dependendo da região: Cheganças, Fandango, Barca, Marujada. Forma teatral de enredo popular, convergências de cantigas brasileiras e xácaras portuguesas, composta por 21 jornadas com diversas coreografias.

e que possibilitaram um discurso sobre a importância da preservação do patrimônio material e imaterial³ dos povos. Já na educação básica, o objetivo estava em como transportar tais questões em atividades didáticas que ajudassem o aluno a compreender e vivenciar o folclore e suas manifestações, dentro do nível de aprendizado das turmas trabalhadas.

Assim, tomando como ponto de partida as experiências concretizadas, propomos aqui contribuir com a reflexão sobre tal tema. Em meio à era da tecnologia, da cultura midiática e de exigências pragmáticas firmadas frente aos atuais anseios sociais – aos quais não pretendemos aqui colocá-los de lado –, existem posicionamentos, em geral, de senso-comum e pouco fundamentados, que julgam que conhecer as culturas e crenças que fazem parte de nossa história se faz desnecessário, e mesmo pouco produtivo e/ou retrógrado. E perguntamos se é possível, em especial, como desafio para a educação, pensar em estratégias capazes de restabelecer o diálogo entre o presente, sujeito ao devir, e o passado, que busca no contato com as origens uma ampliação/contribuição para o presente?

Além destas questões, entre as dificuldades encontradas por arte-educadores e outros profissionais está o preconceito e a resistência ao que é originário de determinadas culturas, tais como as de matriz indígena e, em especial, as relacionadas a nossa afro-brasilidade. Mas como falar de cultura dos povos, folclore, ritos religiosos - que estão ligados a formas de concepção de mundo e de manifestações culturais correspondentes – sem despertar preconceitos religiosos e/ou ideológicos? Quais estratégias a educação pode se valer para transpor tais preconceitos visando uma sociedade pautada na diversidade cultural em que seus indivíduos possam crescer e se ampliar para além de suas próprias fronteiras ideológicas e religiosas? Viver o outro, vivenciar experiências para além das suas como modo de uma recepção ativa, de um sujeito em construção, que pode assimilar e vivenciar o mundo para além de seu eu, de suas fronteiras. Perguntamos: Pode a cultura popular e o folclore contribuir neste sentido, encontrados processos, estratégias, metodologias e finalidades apropriadas?

As pesquisas iniciais: Sobre Folclore e Cultura Popular

No âmbito da licenciatura, o ponto de partida foi a pesquisa em estudiosos do assunto, a exemplo de Câmara Cascudo, Renato Almeida, Mario de Andrade, Darcy Ribeiro, entre

³ “Os Bens Culturais de Natureza Imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas)” <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>, acessado em 17.04.2013, às 11:30h.

outros. No que tange a estas pesquisas, a folclorista Cáscia Frade⁴ diz que, segundo historiadores do período Medieval, o que existia nesta época era “uma cultura da maioria, transmitida informalmente nos mercados, nas praças, nas feiras e nas igrejas [...] também o clero adotava procedimento pouco ortodoxos, na celebração das Festas dos Santos, usando máscaras, dançando, cantando [...]”. De modo geral, clero, palhaços, médicos, curandeiros, contadores de histórias e poetas habitavam de igual modo as classes sociais. Contudo, mesmo havendo uma cultura para todos, havia, para uma minoria, uma outra tradição transmitida formalmente nos liceus e demais instituições, o que torna possível identificar, desde esta época, uma tradição erudita e uma tradição popular. Segundo nosso modo de compreender, ambas, popular e erudita, puderam coexistir como duas formas de manifestação do conhecimento e da vivência humana, e sem que uma devesse desenvolver-se em prejuízo da outra. De acordo com nossas observações, o grande problema passaria a desenrolar-se, não entre o erudito e o popular, mas sim, entre o popular e uma cultura legitimada, normatizada pelos modelos da sociedade civil e religiosa, baseada em conceitos como verdade (conhecimento verdadeiro x conhecimento falso), racionalidade (práticas aceitáveis e coerentes na sociedade estabelecida) e convenção (código social determinado), fazendo com que a cultura popular vivesse uma vida subsidiária e periférica. Ainda conforme Frade, Peter Burke em seu livro “A Cultura Popular na Idade Média” (1989) afirmará que o despertar do interesse e importância dada à cultura popular surge “no momento em que ele tendia a desaparecer sob o impacto da Revolução Industrial em meados do século XIX”.

Assim, em fins do séc. XIX e início do XX ocorre a “descoberta” da cultura popular, incidindo mais especificamente nas chamadas “Antiguidades populares”, recolhidas na literatura oral como contos, lendas, narrativas mitológicas... A difusão do movimento se realiza na medida da ampliação do interesse, merecendo pesquisas também as festas, as práticas religiosas, a música vocal e instrumental, os usos e costumes... O termo “Folklore”, criado pelo inglês Jonh Thoms (1846) surge no seio destas questões e se referia aos estudos dos usos e costumes, cerimônias, crenças, romances, superstições, refrãos...

No Brasil, os ecos destes estudos europeus chegaram a partir da segunda metade do século XIX, liderados por nomes tais como Celso de Magalhães (1844-1879), Sílvio Romero (1860-1914), João Ribeiro (1860-1934) e, no séc. XX teve continuidade nas pesquisas de Mario de Andrade (1893-1945), Renato Almeida (1895-1981), Câmara Cascudo (1898-1986), Gilberto Freire (1900-1987), Edson Carneiro (1912-1972), Darcy Ribeiro (1922-1997), entre

⁴ retirado da internet: http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_aspectos.pdf (s/data).

outros. No séc. XX, Renato Almeida propõe o estudo sobre demais aspectos da vida social, materiais e concretos, como artesanatos, indumentárias, instrumentos musicais e suas formas de execução, as coreografias, os componentes rituais..., liderando grande movimento em todo território nacional, com a criação, em 1946, da Comissão Nacional do Folclore. Em 1951, no I Congresso Brasileiro de Folclore, elabora-se a Carta do Folclore Brasileiro, a partir de uma posição consensual dos folcloristas brasileiros:

Constitui o fato folclórico a maneira de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação, e menos influenciada pelos círculos e instituições, que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica.

Rossini Tavares complementa tal definição dizendo que o fato folclórico caracteriza-se “pela sua espontaneidade e pelo seu poder de motivação sobre os componentes da respectiva coletividade. A espontaneidade indica que o fato folclórico é um modo de sentir, pensar e agir, que os membros da coletividade exprimem ou identificam como seu [...]” (2003, p. 17). Em decorrência das grandes transformações sociais e do avanço das ciências, estes conceitos, muitas vezes, se tornaram polêmicos, sendo reavaliados e/ou relativizados.

Segundo a poetiza e folclorista, Cecília Meireles, a tarefa de “proteger” as artes populares é também delicada, já que a arte é um organismo vivo e “qualquer tentativa de prolongar sua duração pode perturbar a sua verdade, transformando-a em coisa artificial e anacrônica” (1952, p. 23). Como ela observa, “em vão se procuraria ‘continuar’ os modelos de Santarém ou da ilha de Marajó [...] São outro idioma, contam uma concepção do mundo, dirigem-se a uma vida já vivida” (ibid., p. 24). Do mesmo modo, considera que as especulações industriais e turísticas destitui seu fundamento de verdade, de expressão humana, passando a meros sinais exteriores, sem função e vida.

Pensando na contemporaneidade os desafios são ainda mais complexos. Com as inovações tecnológicas que possibilitaram o surgimento de veículos de comunicação em massa, as concepções sobre o assunto são polêmicas. Segundo os autores abaixo:

[...] a cultura entendida como cultivo do espírito e da identidade social é dissolvida nos esquemas de massificação voltados ao consumo e cultivo do modelo econômico vigente. Indivíduos *semiformados*, sem acesso ao que de essencial subsiste na produção dos bens culturais tendem à incorporação de uma baixa taxa de exigência cultural, fator que intensifica o atrelamento ideológico e a ausência de reflexão crítica (FABIANO, L. H.; SILVA, F. A., 2012, p. 1078).

Mas pode-se dizer que a cultura midiática estabelece então determinados conceitos e estereótipos que ferem a diversidade da cultura popular, resultando num sistema de

dominação que trata o espectador como consumidor, passivo e ingênuo? Tais diretrizes – folclore e cultura de massa – partem de experiências antagônicas que, por natureza, se excluem, ou é possível pensar em ações conciliatórias em que as “vivências” podem encontrar “correspondências”, em especial, no que tange à educação, onde os indivíduos devem ser considerados em suas complexidades, levando-se em conta toda rede de experiências e vivências que os envolvem?

Com as mudanças comportamentais de uma sociedade em constante transformação, qual seria o papel da escola no que se refere a esta questão, e com a emergente reflexão de um possível desaparecimento de determinadas manifestações artístico-culturais no cenário contemporâneo? Caberia aos professores transmitirem uma leitura mais crítica das questões que envolvem o folclore, ou até mesmo a discriminação de algumas manifestações populares? Deve-se atribuir a escola o papel de pensar e repensar, na atualidade, a arte e a cultura popular brasileira?

A escola, ao assumir questionamentos em torno da constituição de ideias comuns, de estéticas “padrão”, de conceitos pré-estabelecidos e veiculados por um sistema que se faça dominante, não estaria trabalhando também a visão crítica, estimulando indivíduos reflexivos e mais capazes de buscar compreensão para sua própria realidade social e histórica? Segundo Fabiano e Silva (ibid., p. 1075), as formulações de Immanuel Kant em seu ensaio *Resposta à pergunta: que é esclarecimento* demonstram que a liberdade é colocada como condição essencial ao esclarecimento, o que significa ter autonomia para “fazer um uso público de sua razão em todos os assuntos”, questionando criticamente sua realidade.

Breve relato de algumas atividades desenvolvidas

As atividades realizadas propunham conduzir os envolvidos a um passeio pelo folclore e cultura popular brasileira, interagindo também com outras áreas do saber. Os trabalhos foram desenvolvidos com turmas do 6º ao 9º ano do segundo segmento do ensino fundamental do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC Paulo Dacorso Filho, e do 3º a 5º ano do primeiro segmento do ensino fundamental da Escola Estadual Municipalizada Profª Creuza de Paula Bastos, ambas no município de Seropédica, RJ.

Em 2010, o grupo PIBID participou do projeto da escola – CAIC Paulo Dacorso Filho – denominado “Feira Cultural”, efetuando junto aos alunos da mesma (6º ao 8º ano) três propostas de trabalhos relacionados à dramatização, e que tinham um caráter interdisciplinar, já que intencionavam convergir desenho, pintura, música, poesia, narração e encenação. Um deles tratava-se da encenação do tradicional Bumba-meu-boi, com o 6º ano. O outro, uma

encenação com Teatro de Bonecos, tendo como tema folclórico O Auto da Nau Catarineta, com o 7º ano. A terceira encenação, com o 8º ano, foi realizada com Teatro de Sombras, a partir da adaptação de um trecho do livro Martim-Cererê, de Cassiano Ricardo⁵ (1895-1974).

Desde o início, as imagens selecionadas, que transitaram entre xilogravuras, desenhos, pinturas, fotografias e vídeos, foram contextualizadas, analisadas e desenvolvidas como ponto de reflexão sobre o tema e manifestações utilizadas. Visávamos estimular o imaginário relacionado aos folguedos, assim como o caráter mítico e fabuloso que envolve os personagens, assim como a própria prática dos que exercem tais manifestações em seus contextos originais. A confecção dos roteiros e dos personagens, desenhos, cenários, adereços e materiais requisitados por cada uma das encenações foram realizados pelos alunos do CAIC, que ensaiaram e a realizaram no dia do evento.

Em 2012, o PIBID Belas Artes passou a atuar com o primeiro ciclo do ensino fundamental na E. E. M. Profª Creuza de Paula Bastos. Lá também, uma das propostas foi o trabalho com teatro de mamulengos⁶. Os alunos da escola tiveram a oportunidade de resgatar lendas e contos, desenvolvendo seu imaginário ao criar o seu próprio. Os tradicionais contos despertaram a curiosidade, provocando reflexões a partir da contextualização destes elementos suscitados. Foi interessante observar que vários conteúdos trazidos da cultura popular serviram de estímulo para uma interiorização das vivências particulares dos alunos, muitas vezes, fundidas com a internalização/criação de personagens.

Em 2012, visando transitar nas linguagens artísticas, a temática da cultura popular e folclórica foi trabalhada através de experiências com animação *stop motion*⁷.

A primeira proposta realizou-se pela criação de uma oficina no CAIC visando produção artística/cultural elaborada pelos alunos da escola. Objetivou a elaboração coletiva de uma animação produzida a partir de desenhos no quadro negro, refeitos a cada *frame*, de acordo com princípios da animação. Foi escolhida letra do compositor Luiz Gonzaga, como inspiração para criação do roteiro e da dinâmica visual da animação, e em homenagem ao seu centenário, visava interagir com saberes e elementos culturais diversos. Por fim, estabelecer conexões entre as referências visuais do cordel brasileiro, da técnica de animação e do imaginário presente na composição do cantor e compositor Luiz Gonzaga, estimulando a produção artística dos discentes da escola.

⁵ Poeta e ensaísta brasileiro, representante do modernismo de tendência nacionalista, tendo publicado em 1928, Martim-Cererê; fábula em forma de poema épico, inspirado em nossa mitologia e nosso folclore.

⁶ Tradicional boneco do teatro popular nordestino.

⁷ Técnica de animação em que os objetos (bi ou tridimensionais) são fotografados quadro a quadro, numa sequência de movimentos, criando a impressão do mesmo ao ser montado cinematograficamente.

A segunda proposta relacionando animação e cultura utilizou o recurso do *pixilation*⁸, em que alunos do 5º ano do fundamental deveriam criar uma encenação sintética a partir de um trecho poético retirado do livro *A Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna⁹. A atividade ocorreu inserida em evento da escola com temática da cultura popular brasileira e a partir do contato com um poema literário permeado por aspectos da cultura popular, visava conjugar elementos visuais e sonoros deste contexto, interagindo com noções básicas sobre a técnica do *pixilation*, relacionando arte e tecnologia. A partir da interação com elementos e objetos relacionados ao contexto apresentado, os alunos da escola criaram coletivamente uma encenação que deveria sintetizar a compreensão do poema, inspirados também pelo ritmo do repertório musical selecionado e contextualizado. A ação dramática elaborada foi recriada através da movimentação solicitada pela técnica do *pixilation*. Por fim, foi gravada a declamação do poema pelos alunos da escola e procedeu-se a edição do trabalho, com a exposição do resultado do trabalho desenvolvido.

Como trabalhos que visam experimentações didáticas neste campo, o resultado destas propostas demonstra grande envolvimento por parte dos alunos da educação básica, propiciando a assimilação de saberes e conteúdos diversos que podem ser inter-relacionados.

Análise sobre a Experiência concretizada: Por que Cultura Popular? Desafios e dificuldades

Uma das intenções do subprojeto é fazer com que os alunos – das escolas conveniadas – ao entrarem em contato com diferentes manifestações, crenças, costumes e valores, façam com que essas informações tenham sentido no mundo em que vivem, e que não considerem algo tão distante de sua realidade, como de fato acontece. Além disto, é necessário fazer compreender que o conhecimento destas inúmeras formas de concepção e criação humana, não implica em posicionamentos particulares, religiosos ou ideológicos.

Considera-se assim, que uma das maiores dificuldades seja criar uma metodologia que contribua para a desconstrução de preconceitos culturais, assim como dos padrões tradicionais de representação estética, centrados unicamente na representação realista ou de uma pura expressividade (centrada apenas na subjetividade), “ampliando o potencial criativo, lúdico e investigativo das crianças e jovens, e possibilitando a construção de uma linguagem que represente o seu próprio universo simbólico” em diálogo com o visto e o vivenciado. O professor de arte tem como possibilidade levar o folclore e a cultura popular para as aulas,

⁸ Técnica de animação *stop motion* utilizando-se atores (pessoas), fotografadas quadro a quadro.

⁹ Dramaturgo, romancista e poeta, nascido em João Pessoa, Paraíba, em 1927.

acreditando no potencial do lúdico para “diluir” fronteiras, permitindo que o dia-a-dia da sala de aula seja um espaço de valorização da criatividade, do ato criador e reflexivo construídos nas experiências culturais de cada indivíduo em contato com o “mundo”.

A escola tem meios de buscar estratégias que auxiliem no despertar do interesse. Transmite-se um conhecimento cultural através da educação escolar, que tem potencial para se enraizar, em especial, se tal trabalho estiver permeado pela vivência, considerando a participação afetiva e intelectual do aluno, agregando seu “olhar” sobre o mundo num processo contínuo de construção e reconstrução. O trabalho com a cultura popular e o folclore tem ainda potencial educacional por ser encantador, concebendo vida a bonecos de mamulengos, a personagens do cotidiano ou a seres sobrenaturais, trabalhando assim com o lúdico, o drama, o espírito crítico, a ironia ou com o belo – compreendendo várias possibilidades de compreender este “belo” – em suma, trabalhando com o real e o irreal de cada um, espaço distendido do hoje, do ontem e do amanhã, pois a cultura é viva, podemos nos apropriar dela e dela produzir, recriar e nos manifestar.

Defesa do Folclore e da Cultura Popular na Educação

De acordo com Joana Abreu (in NEVES, M. *et al*, Cecília Meireles: A Poética da Educação, 2001), para a educadora, poetisa e folclorista Cecília Meireles, o povo conserva uma proximidade com a magia, possibilitando uma relação singular com a arte e com a poesia: “Aí, já é pleno mundo da poesia. O povo – quando é povo deveras – navega por ele à vontade, e entre os símbolos e a vida, não percebe diferenças” (apud ABREU, *ibid.*, p. 217). Segundo a poetisa, a exposição folclórica é uma:

festa de fraternidade não apenas geográfica, mas também histórica e principalmente humana, uma vez que não há nada que humanize mais tanto como os estudos de Folclore, que isentam de quaisquer preconceitos e apresentam os homens uns aos outros conforme lhes vai sendo permitido ser – sem humilhação nem vanglória – na pura autenticidade de sua condição de habitantes da terra, nas suas relações naturais ao ambiente da vida, com seus poderes, as suas leis profundas, as suas afirmações ou negativas, enfim, a sua ciência ou sabedoria expostas com a ingênua crueza da liberdade (MEIRELES, 1954, p.17 *apud* ABREU, *ibid.*)

Cecília identifica o folclore e a cultura popular ao “mundo da magia” ao qual compreende como mundo da “solidariedade, convívio, fraternidade, reconhecimento, amor, comunhão e ilimitada família”, estabelecendo tal “comunicação até os ‘confins do universo’”, sendo esta “a intenção última de Cecília com o folclore, que transcende, portanto, os limites de uma única nacionalidade” (ABREU, *ibid.*, p. 220). Segundo Câmara Cascudo, o folclore revela a permanência de uma “alma popular”, pelo qual “séculos depois, um prato, um gesto,

uma forma de representar, folgar, dançar” (in FRADE *et al.*, 1980, Prefácio, p.7), resgatam uma memória de outros tempos e de outros lugares do mundo, numa colaboração anônima que vem de milênios. Para ele, o folclore preservaria uma ancestralidade, ou isto que pode ser chamado de “alma popular”, por integrar uma memória coletiva que, mesmo em suas especificidades locais, preserva traços de uma universalidade. Pode-se dizer que o elemento que motiva as manifestações espontâneas de uma coletividade está relacionado ao mítico, ao imaginário, em que qualquer fazer ou manifestação pode tornar-se um ato simbolizado capaz de despertar uma série de reminiscências relativas ao imaginário dos povos, amálgama do conhecimento, da imaginação e das práticas que fortalecem e revelam os laços que unem os mesmos. Ainda segundo Cecília:

A arte popular manifesta a sensibilidade geral dos que a praticam, por uma seleção de motivos que são uma espécie de linguagem cifrada. Por detrás desses elementos aparentemente simples, – aparentemente desconexos [...] estão as variadíssimas experiências realizadas por muitas gerações [...] é a Vida em reminiscência.” (MEIRELES, C., 1952, p. 18)

Segundo Mircea Eliade, “as pesquisas sistemáticas sobre o mecanismo das ‘mentalidades primitivas’ revelaram a importância do simbolismo para o pensamento arcaico e, ao mesmo tempo, o seu papel fundamental na vida de qualquer sociedade tradicional” (1996, p. 5). O mundo moderno reconheceu o símbolo como modo autônomo de conhecimento, sendo consubstancial ao ser humano, precede a linguagem e a razão discursiva: “As imagens, os símbolos e os mitos [...] respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser” (id., *ibid.* p. 9). Escapando a sua historicidade, o homem pode encontrar uma outra “linguagem” correspondente ao lúdico, ao mítico, à poesia. Segundo Eliade (*ibid.*, p. 9) “os sonhos, os devaneios, as imagens de suas nostalgias, de seus desejos” projetam este homem “historicamente condicionado em um mundo espiritual infinitamente mais rico”, o que comprova a atualidade e a força das Imagens e símbolos:

A dessacralização incessante do homem moderno alterou o conteúdo da sua vida espiritual; ela não rompeu com as matrizes da sua imaginação: todo um refúgio mitológico sobrevive nas zonas mal controladas [...] Toda essa porção essencial e imprescritível do homem – que se chama imaginação – está imersa em pleno simbolismo e continua a viver dos mitos e das teologias arcaicas. Depende apenas do homem moderno, dizíamos, “despertar” para esse inestimável tesouro de imagens que traz consigo [...] e assimilar sua mensagem. A sabedoria popular muitas vezes exprimiu a importância da imaginação para a própria saúde do indivíduo, para o equilíbrio e riqueza de sua vida interior (id., *ibid.*, p. 16)

Ainda segundo Eliade:

‘Ter imaginação’ é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens. Etimologicamente, ‘imaginação’ está ligada a *imago*, representação, imitação, a *imitor*, ‘imitar, reproduzir’ [...] A imaginação *imita* modelos exemplares – as Imagens –, reproduzindo-os, reatualizando-os, repetindo-os infinitamente. Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade, pois as imagens têm o poder e a missão de *mostrar* tudo que permanece refratário ao conceito [...] (id., *ibid.*, p. 16)

Acreditamos que neste “campo imagético” se ligam os homens com suas experiências pautadas nas infinitas diversidades, o que nos faz crer que o contato com as imagens do folclore e da cultura popular têm potencial para contribuir no despertar da imaginação e de vivências interiores integradas numa “humanidade”, nesta “Vida em reminiscência”, como nos diz a poeta, com predisposição para a solidariedade, a fraternidade, o amor, a comunhão...

Conclusão

Este artigo se relaciona à importância com que consideramos esta proposta na Educação Básica. Através desta valorização, objetivou-se destacar a importância da sensibilidade, da imaginação e da poesia para a educação e para a vida de qualquer indivíduo. Em suma, visou-se salientar a importância da educação poética, do lúdico, do simbólico como forma de conhecimento autônomo daquele da linguagem discursiva; e, em especial, o modo como esta educação poética pode se realizar pela vivência e pelo contato com o imaginário de nossas origens culturais.

Mesmo em face dos crescentes avanços tecnológicos, das mudanças de paradigmas e ideologias, afirmar o valor permanente destas raízes culturais – repletas de misticismo, de significações e simbologias. Acreditamos que a pesquisa e o contato com tais fontes podem contribuir para soluções que venham a fazer com que este tema, humano e artístico, possa ser melhor vivenciado e repercutido entre os alunos da educação básica, não como algo inerte, exemplos estereotipados e ultrapassados de algo que não nos pertence mais, mas como algo que pode ser “sentida” como nossa, encontro com secretas fantasias, pensamentos e imaginações que, de certo modo, também são nossas. Ressaltar a importância destas raízes culturais – do folclore, da cultura popular – não como algo setorizado, pertencente a uma classe específica a qual pouco temos contato, mas sim, como algo que faz parte de nossa formação e de nossas vivências, permitindo, com isto, inúmeras formas de abordagens e questionamentos de ordem social, cultural, psicológica, no contato com o lúdico, o estético, o poético, possibilitando com isto um espaço que tende a diluir fronteiras socioculturais e ideologicamente instituídas, enriquecendo o imaginário e universo cultural dos educandos, neste espaço agregador.

Referências:

- ANDRADE, Mario de. Danças Dramáticas do Brasil. 1º e 3º tomo. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. Folclore nacional I. Festas, bailados, mitos e lendas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- CASCUDO, Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1954.
- FABIANO, L. H.; SILVA, F. A. Massificação Cultural, práticas educativas e autonomia social. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1065-1084, set./dez. 2012.
- FRADE, Cascia *et al.* BRASIL: Festa Popular. Prefácio de Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: Livroarte, 1980.
- FROTA, Lélia Coelho. Pequeno Dicionário da Arte do Povo Brasileiro. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- LIMA, Rossini Tavares. Abecê do Folclore. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MEIRELES, C. As artes Plásticas no Brasil. Artes Populares. Rio de Janeiro: Tecnoprint Gráfica, 1952.
- _____. Crônicas de Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 (5 volumes).
- MIRCEA, Eliade. Imagens e Símbolos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NEVES, M; LÔBO, Y; MIGNOT, A. C. Cecília Meireles: A Poética da Educação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.
- RICARDO, Cassiano. Martim-Cererê (O Brasil dos meninos, dos poetas e dos heróis). Rio de Janeiro: José Olímpio, 2001.

Luciana Dilásccio Neves

Professora Assistente do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DArtes/UFRRJ). Possui Graduação em Pintura (1996) pela Escola de Belas Artes – UFRJ, Mestrado (2005) em Ciência da Arte – UFF. Coordenadora do subprojeto PIBID do Curso de Licenciatura em Belas Artes Artes - UFRRJ (CAPES/Edital 2009-2012), desde 2010. Coordenadora do Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas.

<http://lattes.cnpq.br/9002099783022805>

Ludmilla Pollyana Duarte

Licencianda do curso de Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, desde 2012. Neste período apresentou trabalho no Encontro Nacional do PIBID com enfoque na literatura de cordel e artes visuais, e vem desenvolvendo pesquisas e oficinas sobre o tema.

<http://lattes.cnpq.br/2878253510617184>

Diego Alves

Licenciando do curso Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista da CAPES no Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID desde 2012. Durante este período vem desenvolvendo pesquisas e oficinas sobre folclore e cultura popular nas Escola da Educação Básica – Seropédica, RJ – conveniadas ao Programa.

<http://lattes.cnpq.br/3583111180033210>

IMAGENS DIGITAIS: CONSTRUÇÃO SUBJETIVA DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO

KLEM, Dilma Marques Silveira - Unimontes
MARTINS, Alice Fátima - UFG

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise de um conjunto de entrevistas realizadas com estudantes do curso de Licenciatura de Artes Visuais UAB/Unimontes como parte da pesquisa “Experiências Estéticas e Cognitivas Mediadas por Imagens Digitais no Ensino de Artes Visuais”, cujo objetivo é compreender as relações de educadores e educandos com as imagens digitais. A abordagem tem como foco o sujeito e o processo, fundamentada em autores como Flusser, Veiga-Neto, interligados a concepções focaultianas e estudos culturais. As Tecnologias de informação e comunicação e as imagens digitais estão presentes na cultura contemporânea, com mudanças conceituais, em que valores são construídos, forjando o sujeito com uma identidade nômade. Nesta perspectiva, desponta desafios na arte-educação para as práticas pedagógicas nos processos de produção e criação.

PALAVRAS-CHAVE: imagens digitais – sujeito – processo – contemporâneo

ABSTRACT

This work presents an analysis of interviews performed with students from the Visual Arts graduation course of UAB/Unimontes as part of the research: “Esthetic and Cognitive experiences mediated by Digital Images in the Visual Arts Teaching”, which objective is to understand the relationship of educators and learners with the digital images. The approach will focus the subject and the process, based in authors like Flusser, Veiga-Neto, interconnected with the focaultian concepts and cultural studies. The information and communication technologies and the digital images are presented in the contemporary culture, with conceptual changes, with values being built, forging the subject with a nomad identity. In this perspective, it appears some challenges in the Art-education for the pedagogical practices in the production and creation process.

KEY-WORDS: imaging digitais – subject - process – contemporary

Introdução

Neste trabalho é apresentada a análise de entrevistas realizadas com estudantes do curso de Licenciatura de Artes Visuais UAB/Unimontes¹, integrando a pesquisa intitulada “Experiências Estéticas e Cognitivas Mediadas por Imagens Digitais no Ensino de Artes Visuais”. O objetivo da pesquisa consiste em compreender as relações estabelecidas por educadores e educandos com as imagens digitais: como estas imagens foram apropriadas no processo de aprendizagem na modalidade de ensino a distância? Até que ponto as imagens

¹ UAB/Unimontes: A Universidade Estadual de Montes Claros em Parceria com o governo federal Universidades Aberta do Brasil desenvolve cursos em educação a distância.

eletrônicas proporcionaram a experiência cognitiva, estética e que repercussão foi alcançada na vida cultural e social dos estudantes?

A pesquisa é de cunho qualitativo, compreendendo elementos subjetivos dos sujeitos envolvidos. Dentre alguns caminhos metodológicos, evidenciamos as entrevistas realizadas com as estudantes do curso² investigado. A partir de critérios³ pré-estabelecidos, foram entrevistadas quatro acadêmicas.

Para a realização das entrevistas, foram tomadas algumas providências prévias, conforme planejamento da pesquisa. Duas disciplinas foram selecionadas, buscando aproximar a utilização das imagens digitais. A investigação foi iniciada com uma disciplina que aconteceu anteriormente, “Laboratório de Arte e Tecnologia” e em seguida foi pesquisada outra disciplina em vigência. O acompanhamento do processo tanto virtual como presencial da disciplina “Laboratório de Poéticas Contemporâneas”, contribuiu para a realização das entrevistas, de modo que foram alcançados resultados potenciais, desencadeando o tema aqui proposto.

Este acompanhamento consistiu em: pesquisa etnográfica no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, relato dos momentos presenciais, fotografias e filmagens das produções artísticas criadas pelos estudantes.

Entrevistas - Operação estratégica

Como etapa da metodologia, as entrevistas objetivam alcançar conhecimento do tema proposto. Nos colóquios percebem-se identidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos. Mediante observação prévia dos estudos virtuais da disciplina em questão e relatos dos momentos presenciais, realizamos com alguns estudantes encontros para conversas, com indagações, que revelem saberes a partir da experiência vivenciada no processo de aprendizagem.

Saliento que, com esta técnica metodológica, foram evidenciadas singularidades, aproximando com as ideias da cultura visual.

A cultura visual, quando se refere à educação, pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. Por isso, não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir

² Curso de Licenciatura Artes Visuais atualmente possui dois pólos em municípios da região de Minas Gerais, que são Lagoa Santa e Urucuia. Acontecem dois encontros presenciais para cada disciplina, e são realizados os estudos digitais no AVA.

³ A indicação das alunas foi feita pelos tutores e professor.

significados e a desloca para indagar a origem – os caminhos de apropriação de sentido – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados; o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais. (HERNANDEZ, 2011, p.34)

Buscou-se articular relatos em rizomas, um termo usado por Deleuze e Guattari (2000), no livro *Mil Platôs*, em que discorrem a noção de multiplicidade, colocando no centro ontológico os processos de movimento em vez de noções estáticas e definidas. O rizoma deve agenciar as produções, sem estruturas pré-determinadas, conexões abertas vindas de várias direções. A ação rizomática configura em hibridações que podem passar por mudanças tomando formas diferentes, de acordo com as vivências e contatos, formas diferenciadas de olhar e os efeitos sobre cada um. A princípio investigamos as relações pessoais dos pesquisados com as imagens digitais.

A veiculação das imagens digitais é aspecto marcante na cotidianidade, visualidades que têm ocupado lugar central na cultura contemporânea e em especial nas Artes Visuais, por ser elemento significativo para metodologias de produção e interpretação, suscitando experiência estética e cognitiva. Dias (2011, p. 50) salienta: “É o mundo das imagens, que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver.” Nesta ótica, a sociedade desenvolve comportamentos através das circunstâncias e experiências decorrentes da comunicação imagética que estão presentes na contemporaneidade, um processo que constroem na mente humana, novas formas de pensar.

As quatro estudantes entrevistadas foram unânimes em admitir, que o uso das imagens digitais é intenso no cotidiano. As imagens exercem funções diversas: como recurso pedagógico em sala de aula; na família, como memória, registros fotográficos. Como forma de ensinar, de representar situações, publicidades e outras finalidades que ocupam no dia-a-dia. As revelações certificam que há uma relação intrínseca entre o sujeito contemporâneo e as imagens eletrônicas. Esta amalgamação remete a Flusser (2002) quando afirma que os instrumentos foram criados em função do homem, depois o homem passou a funcionar em função das máquinas. Segundo este autor, os homens passaram a ser dependentes das imagens digitais. Não idolatram as imagens como em períodos antigos, mas vivem em função destas imagens e aparatos tecnológicos.

Na entrevista, o uso das imagens digitais na disciplina “Laboratório de Arte e Tecnologia” foi abordado. Todas as entrevistadas confirmaram que a professora fez uso, durante todo o processo, de imagens tecnológicas, não só na exposição dos conteúdos, como também no processo de produção das imagens digitais. Através de programa de manipulação,

os estudantes experimentaram criação de efeitos e formas a partir de imagens existentes. Segundo relatos, este tipo de trabalho foi uma novidade, sem experiências prévias. As dificuldades surgiram, mas foram superadas pela instigante manipulação das imagens computacionais. Flusser (2008) assinala que o homem, diferentemente do animal, tem mãos e pode agir sobre objetos, imagens e modificar ou criar circunstâncias. A manipulação é um gesto que permite a abstração e transformação guiada pela imaginação, privilégio exclusivamente humano.

Por essa “manipulação” o homem abstrai o tempo e destarte transforma o mundo em “circunstância”. Os objetos abstratos que surgem em torno do homem podem ser modificados, “resolvidos” (“objeto” e “problema” são sinônimos). (FLUSSER, 2008, p. 16)

O contato com os equipamentos tecnológicos e as possibilidades de criação, por meio dos recursos apresentados por programas de computação, foi importante para o conhecimento e interação com a ambiência digital. As estudantes relataram suas experiências, relevando este momento de aprendizagem, porém, somente uma estudante revela que ainda hoje continua atuando com manipulação de imagens, levando para sua vida pessoal e social os procedimentos de natureza tecnológica. Nesta perspectiva, percebe-se que a produção de imagens por meio da manipulação digital foi um procedimento agregador ao processo de aprendizagem, mas não tão imperativo à vida cotidiana das estudantes.

Com a disciplina “Laboratório de Poéticas Contemporâneas”, os estudantes vivenciaram experiências de cognição e estética, com singularidades. Nos depoimentos das alunas entrevistadas foi possível perceber alguns aspectos que merecem serem discutidos, alusivos às imagens digitais atreladas ao conteúdo em questão. Os estudos da disciplina abordam a “Arte Contemporânea”, na qual foi manifestada com clareza a falta de conhecimento e vivência com a temática, caracterizando certo preconceito com a tendência pós-moderna. Desta forma, ficou assinalado um repertório inicial que pode ser considerado precário, no tocante a esse campo, tendo-se em vista as vivências de assuntos contíguos e memória cultural.

... Eu gostei muito, na verdade antes de estudar a disciplina, eu gostava, mas não era uma coisa que me atraía muito não, essas imagens contemporâneas. (Helene, entrevista, 14/04/2013)

O procedimento de apreensão, compreensão e assimilação estava intimamente ligado a experiência e valores culturais de cada um. Processo e sujeito são categorias inseparáveis. Foucault (1982) postula que o sujeito não é uma entidade a priori, mas a

posteriori, ou seja, é no processo que se constitui enquanto sujeito. A experiência forja o sujeito, com uma natureza não homogênea, monolítica, mas é formada uma identidade nômade e volátil. As estudantes entrevistadas deixam perceber que antes do estudo da disciplina tinham uma opinião sobre o tema abordado e depois no transcorrer das discussões, debates, pesquisas e assumem novos pensamentos.

O processo de aprendizagem consistiu em estudos na ambiência digital, em que a professora disponibilizou imagens, vídeos e links referentes ao assunto proposto. Utilizou alguns dos recursos disponíveis na plataforma como: os fóruns discursivos, promovendo reflexão, cognição e experiência estética, mediadas pelas imagens tecnológicas. Os relatos dão conta de que a metodologia da educadora foi propositora e instigante.

Eu gostei da disciplina, achei que foi interessante. A professora sempre manda muitas imagens, questiona bastante no fórum. Ela coloca as imagens e pergunta o que agente acha. Eu gostei bastante... Eu acho que as discussões, colocações que ela faz, ela não dá resposta, ela questiona, até que agente consiga colocar no fórum. (Tatiane, entrevista, 14/04/2013)

Nesta perspectiva, a estudante em seu relato demonstra contentamento nos procedimentos metodológicos aplicados pela professora. Uma propensão que se apresenta para resultados satisfatórios dos aprendizes.

Os fóruns constituíram espaço de reflexão, troca de experiências e construção de conceitos. Os acadêmicos analisavam as obras representadas por imagens eletrônicas, imergindo em seus possíveis significados, um processo de articulação da memória, da vivência cultural e de pesquisa. A figura 1⁴ mostra um tópico do fórum temático, em que o estudante é instigado a exercitar um olhar pensante, que requer pensamento crítico, conhecimento, e sensibilidade estética.

⁴A instalação "Insercionen Circuito Ideologico", do colombiano Edwin Sánchez, remete às violentas lutas em seu país de origem, exibindo imagens de uma arma adquirida no mercado negro. Disponível em: http://www.select.art.br/article/da_hora/arte-politica. Acesso: 04/06/2013

Figura 1: Sala Digital – Disciplina Laboratório de Poéticas contemporâneas
 Fonte: <http://www.virtualmontes.unimontes.br/mod/forum/discuss.php?d=84355>. Acesso: 31/05/2013

As figuras 2 e 3, apresentadas abaixo, exemplificam um debate promovido pela imagem fotográfica de uma performance. O processo de aprendizagem é evidenciado, intrínseco no sujeito, seu modo de ver, sua cultura. Transparece também, a possibilidade de mudanças de conceitos, a partir do olhar do outro.

Na perspectiva que aqui interessa, a questão, entretanto, é pensarmos a cultura para além do domínio material – isso é, do domínio dos objetos e das práticas envolvidas com esses objetos. A questão é pensarmos a cultura também e ao mesmo tempo, no domínio simbólico: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos. (VEIGA-NETO, 2004, p.57)

O ser humano não é fechado, pronto e acabado. Mas perdura o inacabado, estar sempre passando por transformações, assumindo posturas diferentes em cada situação vivida. “Na medida em que, como vimos, o processo de identificação é radicalmente contingente, o simples fato de estarmos vivos faz de nós sujeitos/identidades abertas, inacabadas. O fechamento é a morte.” (VEIGA-NETO, 2004, p.62)

Na figura 2, apresenta uma performance intitulada "*The Other: Rest Energy*", da artista Marina Abramovic e seu ex-marido Ulay, em 1980. O casal apoiou o peso de seus corpos em um arco denso, a flecha segura por Ulay apontava para coração de Marina. Havia microfones prendidos em uma altura que ressoavam as batidas dos corações,

mostrando palpitações e acelerações. Esta obra revelava as limitações do corpo e remetia a dor, amor e confiança. A partir da imagem foi aberta às análises e possíveis interpretações.

Não basta apenas libertar a imagem de seu duplo verdadeiro e correspondente ao real como certeza, mas muni-la de intuição como agenciamento capaz de imaginação e de manutenção da vida (diferente da forma como se apresenta) entendida como proliferação de sentidos. (KIRST e FONSECA, 2010, p. 404)

No desenvolvimento das discussões deste tópico “Arte Conceitual” no fórum digital, a imagem do trabalho artístico revela vários sentidos e nem sempre estão ligados à ideia gênese do artista. Esta liberdade de pensamento que a imagem oferece desnaturaliza a origem, considerada verdadeira, proliferando outros sentidos.

Neste contexto, tomo de empréstimo algumas proposições de Foucault (1982), particularmente no tocante ao exercício do poder como uma forma de ação sobre ações de outros. O autor denomina “governo” dos homens, ou seja, liberdade.

O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas. (FOUCAULT, 1982, p. 289)

As ideias foucaultianas referem o poder como uma ação sobre outras ações estabelecendo uma relação intrínseca com o saber. O poder não vem de fora, mas está associado ao saber que posiciona oculto.



Figura 2: Sala Digital – Disciplina Laboratório de Poéticas contemporâneas

Fonte: <http://www.virtualmontes.unimontes.br/mod/forum/discuss.php?d=84355>. Acesso: 31/05/2013

A Figura 3 é a imagem do fórum de discussão em que foi captado diálogo entre uma acadêmica entrevistada e uma tutora. São explicitadas possibilidades de aprendizagem mediante interpelações sociais, opiniões e questionamentos de outros, mudando maneiras de ver e pensar.

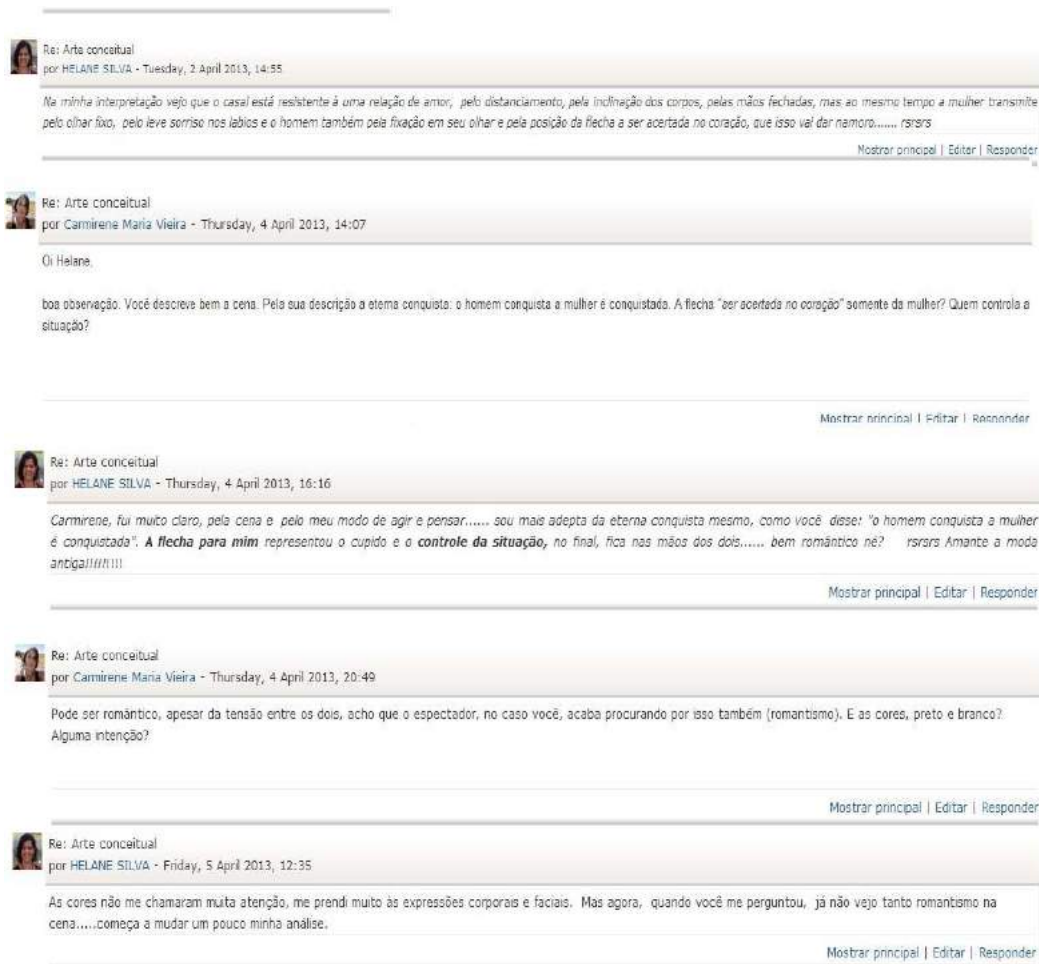


Figura 3: Sala Digital – Disciplina Laboratório de Poéticas contemporâneas

Fonte: <http://www.virtualmontes.unimontes.br/mod/forum/discuss.php?d=84355>. Acesso: 31/05/2013

A discussão estabelecida no fórum, como mostra a figura 3, evidencia como a relação interacionista tem potencial para transformação de concepções e mudanças de olhares. O sujeito é constituído por mediações de dispositivos contemporâneos.

Cada um pega a imagem e traz pra si, eu acredito muito nisso. Você vê nitidamente nos fóruns, como cada um vê uma coisa. Ah eu vejo isso, ah eu vejo não sei o quê. Você consegue perceber isso claramente como que é visto por você conhecer as pessoas, você fala: oh, você vai vê assim. A possibilidade de mudança no debate, nas discussões de pensamentos. Nestas discussões consegui construir conceitos. Porque assim quando você começa enxergar, outras visões, você abre um pouco a mente. Poxa não é que é diferente, não é que é assim. (Verônica, entrevista, 14/04/2013)

Os foruns digitais propiciaram a interação e interlocução de experiências e pontos de vistas divergentes que em debate, ideias foram convergidas e consolidadas a partir de imagens digitais.

O processo dos estudos no AVA, acrescentando aos encontros presenciais, possibilitou a apreensão do conteúdos trabalhados. Os estudantes vivenciaram com debates, reflexões, troca de experiências, intercâmbio de culturas, propiciando saberes, construção de concepções, aquisições de “verdades” e novas visões. Veiga-Neto (2004) observa que a identidade individual é ocasionada por um conjunto de histórias e experiências, afirmando ainda: “Não há como pensarmos a identidade individual fora de um grupo social, pois a própria interpelação só é possível quando o indivíduo se confronta com outros indivíduos.” (p.59)

Através do processo consegui pensar, refletir sobre as imagens, Achei que foi bem produtiva esta disciplina. (Helane, entrevista, 14/04/2013)

Com as imagens digitais, conseguimos pensar, refletir sobre as obras. No presencial e na plataforma virtual foram trabalhadas as imagens, com esta metodologia conseguimos compreender a arte contemporânea. (Maria Geralda, entrevista, 14/04/2013)

Os depoimentos das estudantes desvelam que após as discussões e interpelações desencadeadas em torno da temática, “Arte Contemporânea”, houve uma assimilação de conceitos e características referentes ao assunto proposto.

Ainda no processo, assinalo potencialidades que o vídeo proporciona: vídeos de depoimentos, de apresentações artísticas, performances, happenings e outros. Dispositivos que oferecem narrativas visuais, por vezes vinculadas a textos, que sensibilizam, provocam, estimulam e influenciam o pensamento intuitivo e estético. Nos depoimentos das estudantes pesquisadas, fica evidente a marcante prática pedagógica aplicada no processo. Os vídeos assistidos, as imagens fotográficas analisadas, debatidas, resultaram em construção cognitiva, e foi inspiração para o processo de criação. Proposta final que culminou os estudos da Arte contemporânea, uma produção artística, um exercício de criatividade subsidiada pela prática analítica e reflexiva dos dispositivos imagéticos tecnológicos .

A imagem me tocou assim, eu não sou muito radical, feminista, mas essa imagem me tocou na aula, a de Berna Reale. A artista faz performance. Pesquisei na internet ela fez uma performance, que colocou tripas no corpo dela, e eu vi como ela usa o próprio corpo pra poder fazer... e a mulher toda vez ela se esconde... E ela tenta colocar isso, como a mulher se sujeita a tantas coisas para o mercado, para vida, para sociedade e ela busca sua... Me chocaram bem, pelo vídeo. A performance só foi possível chegar até nós pelo vídeo. Porque assim, ou era o vídeo ou era quem estava lá presenciando. Por isso eu acho que é importante essa forma de vídeo, de

computador. Porque por mais que agente tenha essa acessibilidade, a gente não consegue acessar tudo, e as ferramentas que a gente tem hoje é justamente essa, é a internet, é o vídeo, é a imagem, porque a palavra por mais explicativa, ela nunca é clara. A imagem, acho bem mais clara do que a palavra. (Verônica, entrevista, 14/04/2013)

As imagens digitais, de vídeo, de obra, que foram apresentadas. As obras da artista Nazareth Pacheco, as obras que foram apresentadas dela na aula e a própria ideia dela. Foi muito interessante entender que a partir de uma ideia o artista chega até ali, e ela partiu da história de vida, da dor dela. Eu nunca pensei nisso, nunca tinha parado pra pensar, atentado pra isso. Esse conhecimento foi muito bom. Aquela outra obra que a mulher, no caso uma performance que ela sai pendurada, foi tudo muito interessante. Os recursos midiáticos foram muito importantes para minha criação. (Helane, entrevista, 14/04/2013)

A minha ideia surgiu depois das discussões e reflexões a partir das imagens digitais, principalmente depois da aula presencial, ficaram bem claras, e pesquisando sobre a arte contemporânea, as discussões no fórum, ajudou muito. (Maria Geralda, entrevista, 14/04/2013)

A imagem que mais me tocou foi o trabalho da Nazareth. O trabalho da Nazareth me tocou porque eu acho que ela representa o que ela vive, o que ela passa, os problemas dela, a situação de saúde dela, a obra dela é isso aí. Isso me tocou muito. Antes do vídeo eu não conhecia o trabalho da Nazareth, com depoimento fiquei conhecendo a artista e o trabalho dela. Se eu não visse o vídeo seria pra mim uma coisa “banal”. Depois que fui conhecer a história dela, a história de vida, os problemas que ela tem passado, eu vi na obra de Nazareth uma forma que ela encara a situação dela de uma forma mais tranqüila, mais aceitável. Ela retrata completamente a vida dela. (Maria Geralda, entrevista, 14/04/2013)

As construções de identidades são forjadas pelas experiências estéticas, cognitivas, de maneira singular e diferenciada. O pensamento foucaultiano e os estudos culturais enfatizam o sujeito contemporâneo, descentrado, múltiplo, contingente e fragmentado, forjado pelas inúmeras experiências do social, dentre elas, a estética.

A fragmentação do sujeito aponta para a necessidade de examinarmos os processos pelos quais se formam e se alteram os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os fragmentos dos outros. Trata-se de processos em que estão sempre envolvidas relações de poder, ou seja, relações que procuram impor determinados significados (e não outros quaisquer). É como resultados destes processos que se estabelecem as identidades. ((VEIGA-NETO, 2004, p. 56)

O término do processo cognitivo/estético, culminou-se numa prática artística, um estágio. Na perspectiva foucaultiana, esse pode ser pensado como um exercício de poder, uma apreensão do processo vivenciado, com fluidez o sujeito e objeto estabeleceram identidades.

O que se pode dizer do sujeito a posteriori, do sujeito com efeito, mencionado nas abordagens foucaultianas? As construções, a assimilação, as novas posturas assumidas são desveladas nos depoimentos das estudantes.

Meu trabalho é fotografia. As vezes eu via aquela imagem, e não conseguia entender, ver a mensagem por trás. Agora consigo ver com mais facilidade. Depois desta disciplina, eu consigo pegar uma imagem e ver. Uma foto, por exemplo, tem uma história, tem todo um porque daquela poética ali. (Tatiane, entrevista, 14/04/2013)

A pouco tempo atrás eu fui fazer uma visita no Inhotim e fiquei encantada, de pegar cada obra, cada espaço ali, e ver a obra exposta, não sei, passou me atrair mais. E no momento que comecei estudar, eu consegui entender melhor, conectar minha visita com as imagens que foram postadas. E eu percebi que eu gosto, eu imaginava que eu não gostava, mas aí comecei entender melhor, aí percebi que eu gosto da arte contemporânea. As imagens digitais me fez compreender melhor o que é arte contemporânea e apreciar, porque antes eu não entendia. E agora as imagens digitais me fez compreender e apreciar. E só foi possível através do vídeo e das imagens disponibilizadas. E até mesmo para o contexto e discussões. (Helane, entrevista, 14/04/2013)

O vídeo, a mídia me deu essa possibilidade de pensar o que é arte contemporânea, é um trabalho que tem na apostila, que muita gente nem entende o que é arte contemporânea, então acha que é uma coisa banal. - Ah isso é arte, o que é isso? Isso é arte? Olha que coisa feia, que coisa horrosa? Vamos conhecer como foi construído aquilo, igual o livro do artista, nessa obra que agente fêz agora, é que agente ta entendendo a importância do livro do artista, que agente vai registrando passo-a-passo da obra, a gente vai entendendo direitinho os conceitos, a arte conceitual. As imagens digitais neste processo ajudaram muito, totalmente tanto para refletir tanto para produzir. (Maria Geralda, entrevista, 14/04/2013)

Num processo descontínuo, rizomático, nos dizeres foucaultiano e deleuziano, o sujeito configura saberes e ideias próprias, vivencia experiências e apropriam de conceitos de forma flexível, menos rígida um efeito micropolítico. Possibilidades que requer a desterritorialização de regimes de verdades, que aprisionam e disciplinam os olhares. Ainda que orientado por um sistema (EAD), com regras, com mecanismos de ordenação e buscando resultados tangíveis, são apresentados possibilidades de reflexão, tomada de decisão e liberdade de expressão.

Considerações finais

A subjetividade mediada pelas tecnologias imagéticas imbricam, processo, objeto e sujeito. São olhares e entre-olhares que ressignificam, associam a imagem com a vida. A cognição e a estética são elementos que entrecruzam, por se tratar de processualidades inerentes ao repertório, experiência e predisposição do sujeito, se despojando de regimes de verdades.

O sujeito ancorado pelas imagens digitais de forma rizomática, híbrida, menos rígida e micro-política, tece saberes e desenvolve produções criativas. Uma tessitura em processo, inacabada, com possibilidades de estar sempre (des)construindo.

A identidade é transitória, em que o sujeito assume comportamentos e preceitos de acordo com as vivências, consistindo em um conjunto de experiências singulares e coletivas.

As imagens digitais, produto característico da cultura contemporânea pode representar um recurso potencial nas práticas pedagógicas, no ensino de artes visuais.

Referencias Bibliográficas

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Mil Platôs (volume I). São Paulo: editora 34, 2000.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

FLUSSER, Vilém. O universo das Imagens Técnicas Elogio da Superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

HERNANDEZ, Fernando. **A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. In: Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos. Orgs. Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. Santa Maria: Editora USFM, 2011.

KIRST, Patrícia Beatriz Argôllo Gomes; FONSECA, Tania Mara Galli. **A imagem digital como dispositivo de apropriação dos modos de Subjetivação contemporâneos**. Psicologia em Estudo [online]. Maringá, 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722010000200019&script=sci_abstract&tlng

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. In: Estudos culturais em Educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Orgs. Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto [et al.]. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

KLEM, Dilma Marques Silveira Klem

Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Montes Claros (1995). Especialista em História das Artes e Pedagogia em Espaços Não-Escolares. Mestrado em andamento em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, UFG (2012).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7332681695378459>

MARTINS, Alice Fátima

Pós-Doutora em Estudos Culturais (PACC/UFRJ), Doutora em Sociologia (UnB). Professora na Faculdade de Artes Visuais (FAV/ UFG), no curso de Licenciatura em Artes Visuais, e no PPG em Arte e Cultura Visual, do qual é Coordenadora. Autora dos livros Catadores de Sucata da Indústria Cultural, pela Editora da UFG (2013) e Saudades do Futuro: a ficção científica no cinema e o imaginário social sobre o devir, pela Editora da UnB (2013).

PESQUISA SOBRE SI
uma estratégia de sensibilização para a culturas populares

**REDES E RODAS DE CONVIVÊNCIA E CRIAÇÃO ENTRE ARTISTAS
POPULARES E UNIVERSITÁRIOS**

*Eleonora Gabriel**

Doutoranda PPGARTES-UERJ,
profa.-orientadora Isabela Frade
Mestre-Docente EEFD-UFRJ
Rua Cezário Alvim 55 apto 502-b
Humaitá –Rio de Janeiro-RJ CEP 22261030
21 93358792 lolafole@gmail.com

A ***PESQUISA SOBRE SI*** incentiva a investigação na árvore genealógica de cada pessoa. Anima o discente-pesquisador a (re)descobrir-se através de entrevistas realizadas com seus familiares, locais de nascimentos e/ou moradias, revisitando as histórias que envolvem os movimentos humanos: eventos migratórios, rituais de passagem, herança e criação em arte, que perpetuam e dinamizam as tradições culturais. Sua metodologia parte das narrativas populares, se produzindo no entrelaçar com as histórias de vida, envolvendo fatos, pessoas e objetos demarcados pelo afeto, localizados em espaços e tempos emocionados. Incorpora como princípio o olhar para os encontros (e desencontros também) coletivos, de comunidades e povos que contemplam essas histórias em seus corpos. A memória em movimento, em eterna construção, dinâmica, cheia de símbolos e sentires e, de alguma forma, presente na vida comum. Busca revelar esse potencial identitário e estético, demarcado pela dança e outras expressões, através das lembranças de marcas originárias. Trata de revelar a pluralidade cultural da casa, da rua que cria arte, solidariedade, convivência, ética, pertencimento, autoestima, curiosidade e respeito à riqueza patrimonial identitária. Estratégia desenvolvida nos Cursos de Dança e Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro junto a Companhia Folclórica do Rio-UFRJ.

Palavras chave: universidade e cultura popular; patrimônio identitário; arte popular.

1.2. Poéticas em Práticas Pedagógicas

REDES E RODAS DE CONVIVÊNCIA E CRIAÇÃO ENTRE ARTISTAS POPULARES E UNIVERSITÁRIOS

PESQUISA SOBRE SI **uma estratégia de sensibilização para a culturas populares**

Eleonora Gabriel

[...] Na verdade, em certo sentido a teoria nada mais é que o momento em que essas práticas são reforçadas, pela primeira vez, como objeto de sua própria investigação [...] A teoria surge no momento em que uma prática começa a voltar-se sobre si mesma, de modo a esmiuçar suas próprias possibilidades [...] (EAGLEATON, 2001, pp. 299-300).

A ***PESQUISA SOBRE SI*** faz parte do projeto **REDES E RODAS DE CONVIVÊNCIA E CRIAÇÃO ENTRE ARTISTAS POPULARES E UNIVERSITÁRIOS** que estou desenvolvendo no curso de doutoramento em Artes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ. Deste lugar, busco “teorizar” mais esta experiência vivida nesses 33 anos em sala de aula da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Esta iniciativa, mais que tudo, tenta incentivar em cada um de nós a lembrança de que somos criadores de arte e cultura, sempre, e como essa conscientização pode navegar em ações em defesa e guarda das sabedorias populares nos ambientes educacionais e artísticos.

Minha vida acadêmica é com a dança, mais especificamente as danças populares brasileiras, em disciplinas que ministro na UFRJ: nos cursos de Licenciatura, Bacharelado e Teoria em Dança e Licenciatura em Educação Física. Há 26 anos coordeno a Companhia Folclórica do Rio-UFRJ – projeto acadêmico de ensino, pesquisa e extensão sobre artes populares que tem desenvolvido atividades sobre as expressões de dança, música e teatros folclóricos brasileiros. A realização de espetáculos sobre esses temas e a organização de eventos como: a RODA CULTURAL-roda de tambores aberta a comunidade em geral realizada no campus; o CICLO DE CINEMA E IDENTIDADE-exibição de filmes temáticos e posterior debate; ENCONTRO COM MESTRES POPULARES NA UFRJ-projeto premiado pelo Ministério da Cultura-BR que proporciona a UFRJ o encontro com mestres populares e seus grupos tradicionais, que oferecem oficinas e discutem sobre assuntos pertinentes a suas reivindicações e o FESTIVAL FOLCLORANDO-mostra de trabalhos realizados por crianças e adolescentes desenvolvidos em escolas e projetos sociais; têm mantido a

Companhia como referência nos estudos sobre danças populares brasileiras em todo o Brasil. São docentes, funcionários (ex-alunos) e alunos de várias áreas de formação acadêmica da UFRJ que atuam como pesquisadores, artistas e agentes culturais. Como muitos integrantes são professores na rede de ensino e projetos sociais do Rio de Janeiro são multiplicadores desses ideais de reunir harmônica e ludicamente Educação, Cultura e Arte. Vivenciando os saberes populares aprendemos a admirar a diversidade cultural e temos trabalhado em prol da tolerância. Sempre com muita dança, música e alegria.

A *PESQUISA SOBRE SI* é um instrumento pedagógico o qual convido vocês para visitarmos juntos e refletirmos sobre o que a valorização de si pode ter de importância educacional, artística e cultural na formação cidadã. A *PESQUISA SOBRE SI* incentiva a investigação na árvore genealógica de cada pessoa. Anima o discente-pesquisador a (re)descobrir-se através de entrevistas realizadas com seus familiares, locais de nascimento e/ou moradias, revisitando as histórias que envolvem os movimentos humanos: eventos migratórios, rituais de passagem, festas, heranças e criações, que perpetuam e dinamizam as tradições culturais.

Falo de expressões humanas que vem de casa, da rua, das ascendências, que passam de mão em mão, de boca em boca e nos constituem como sabedores de algo que, se fosse ouvido, visto, tocado, saboreado em seus gostos e cheiros pelas instituições de ensino, o caminho da construção do conhecimento seria perfumado do sentimento de pertencimento identitário. Criamos estas manifestações, chamadas por alguns de práticas espetaculares, por outros de performances culturais, imagens da memória social etc, para poder entender a própria vida. Representação e reflexão de ideias, e a conseqüente criação cênica do que se vive e do que se quer dizer, marcando tempos e espaços, criando corporalidades, criando arte popular.

Os povos do mundo continuam, na contemporaneidade, criando e recriando imagens culturais, temperadas pela ancestralidade e atualidade. Movimentos simbólicos consagrados, para trazer ao olhar do coletivo e de si mesmo o que se quer eternizar. Linguagem de significados que se transforma no tempo, sem perder o poder de ser. (BARTHES, 1970, p: 72). Um universo que se constrói, ética e esteticamente, através de interações históricas e sociais, organizadas como formas de sentimento, pensamento e ação, ilustrando o que é importante, o que continua afetando a humanidade, talvez um

amor, como poetiza Bachelard: “Amar uma imagem é ilustrar um amor” (2002). Uma forma identitária de ser na diversidade.

A sociedade de consumo penetra em nossos corações e mentes privilegiando imagens que levam a homogeneização dos desejos humanos. Será somente isso? Continuamos a precisar do símbolo, o nosso símbolo, fruto de hibridações culturais, mas enraizado na história coletiva e de cada um de nós, mesmo sem percebermos. Em algum momento este signo se revela como existente e persistente, apesar de tudo. E é rico, esclarecedor, vivo, real.

A *PESQUISA SOBRE SI* se torna relevante ao se interessar em desvelar esta força cultural histórica, social e artística no cotidiano das pessoas, mesmo em metrópoles aonde geralmente se localizam nossas universidades, identificando e analisando a diversidade das encenações populares tradicionais viventes na memória dos povos, muitas vezes invisíveis à população e, também, ao meio acadêmico. Invisível para quem? Por que uma imagem da diversidade de desejos e criações populares não tem espaço na cultura “oficial”, divulgada pelos meios midiáticos e, também, é tão pouco valorizada na formação educacional de nosso povo, em todos os níveis?

TRADICIONAL E CONTEMPORÂNEO

A *PESQUISA SOBRE SI* quer valorizar as práticas espetaculares da cultura tradicional na cultura contemporânea, uma complementando o poder da outra e sempre em transformação. Imagens cênicas identitárias expressas através das celebrações festivas, da dança, da música, do teatro, das artes visuais, da culinária, dos jeitos de ser que revelam a diversidade artística e cultural das criações populares, que de tão íntimas não são consideradas como tal.

Mesmo submetidos ao mundo em aldeia global que impõe uma cultura de massa conveniente ao capitalismo, como uma colonização cultural que homogeneiza os desejos e símbolos, e que pode solapar as culturas locais (talvez, por isso mesmo), continuamos fazendo “festa”. Desde sempre, dançamos a natureza para tentar entendê-la, cuidá-la e dominá-la, celebramos as passagens da vida e a memória de fatos significativos, comemoramos (trazemos a memória) no campo, nos salões, na tristeza e na alegria,

construindo performance, que nos faz lembrar ou esquecer. Celebrações organizadas pelas sociedades e expressas através das manifestações de artes integradas. Um intervalo no cotidiano, um ornamento da vida. Duvignaud tece comentários sobre a atitude estética da arte encontrada em diversos tipos de sociedades, definida como "ilustração voluntária da vida cotidiana". A ideia de um grupo mirar-se num espelho. (Duvignaud, 1970, p.62).

Carlos Rodrigues Brandão diz:

[...] possivelmente, mais humana do que o próprio trabalho, a festa não quer mais do que essa contida gramática de exageros com que os homens possam tocar as dimensões mais ocultas de sua própria difícil realidade. As sociedades jogam com alternativas de combinações de símbolos, reforçam e rompem sistemas de relações e invadem um com a lógica do outro: o sagrado e o profano, o feminino e o masculino, a devoção e a diversão, a restrição e a permissividade. [...] A festa apenas quer brincar com os sentidos, o sentido e o sentimento” (1989).

A *PESQUISA SOBRE SI* é realizada através da investigação das narrativas populares, muitas vezes em forma de festas, produzidas no entrelaçar das histórias de vida, envolvendo fatos, pessoas e objetos demarcados pelo afeto, localizados em espaços e tempos emocionados. Leva o discente-pesquisador a incorporar como princípio o olhar para os encontros (e desencontros também) coletivos, de comunidades e povos que contemplam essas histórias em seus corpos. A memória em movimento, em eterna construção, dinâmica, cheia de símbolos e sentires e, de alguma forma, presente na vida comum. Busca revelar esse potencial identitário e estético, demarcado pela dança e outras expressões artísticas, através das lembranças de marcas originárias. Trata de revelar a pluralidade cultural de nossas formações que cria arte, solidariedade, convivência, ética, pertencimento, autoestima, curiosidade e respeito à riqueza patrimonial identitária.

Em contraponto ao processo maravilhoso e perigoso de “mundialização”, a investigação, valorização e divulgação das manifestações artísticas dos nossos diversos, talvez, possam nos fazer refletir sobre uma grande dificuldade de nossos tempos - a intolerância -, que levada aos extremos nos joga nas garras da violência.

Em 2005 é adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, a Convenção Mundial da Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais, propondo que os países tenham autonomia para

elaborar, implementar e incentivar políticas culturais próprias, tentando assim equacionar os desafios trazidos pelo processo de globalização. O tratado, já ratificado em 2006 por diversos países, é dedicado à garantia dos direitos de expressão da diversidade. O documento traz como uma das estratégias: incentivar, proteger e valorizar a diversidade artística e cultural e se refere a cultura popular, como patrimônio, iluminando os modos de vida, pertencimentos e sentidos expressos em cultura simbólica, ritualística e rica em linguagens artísticas de raízes ancestrais.

A pluralidade cultural só muito recentemente começou a ser entendida como um fenômeno que potencializa as culturas e, mesmo assim, ainda estamos no caminho da respeitabilidade as alteridades. A multiculturalidade sem hierarquia, a alteridade desmistificada nos levam aos estudos de Stuart Hall que localizam as identidades na “pós modernidade” como móveis e afirmam que o fenômeno da “globalização” tem trazido as nações, em contraponto, um novo interesse das comunidades pela cultura local (2002). De uma total “invisibilidade” de nossa pluralidade étnica, hoje precisamos nos entender diversos. Um novo desafio!

PESQUISA EM CAMPO

A ***PESQUISA SOBRE SI*** de alguma forma nos leva a sensibilização de si e as diferenças, reveladas nas pesquisas em campo, e o desvelar e refletir sobre a valorização das artes populares e de que forma esta sabedoria pode contribuir no ensino e criação em Dança ou em qualquer outra arte ou área de conhecimento. A pesquisa em campo nos faz sentir a complexidade das imagens cênicas culturais, cheias de sentidos e significados impressos nos passos das danças, nos sons, na contação de histórias, enfeites, cores, poesia e também, tensões. Por baixo da pele do corpo cultural vivo, “há sangue, ossos, carne e nervos que são a vida social que a pele da cultura estudada torna visível” (BRANDÃO, 1993, p.88). Arantes (1982) complementa: os símbolos culturais não estão vagando no vazio, eles se articulam em situações particulares colocadas pela estrutura de sua sociedade, são produtos de homens reais.

Só a pesquisa em campo nos faz entender realmente estas questões. A ***PESQUISA SOBRE SI*** nos leva ao campo, ao campo das nossas vidas, de nossos ancestris e

descendentes e de todo o nosso entorno. Isso é sempre surpreendente e forma redes e rodas!

UNIVERSIDADE E CULTURA POPULAR

A *PESQUISA SOBRE SI* pretende facilitar a formação de redes e rodas de convivência e criação entre artistas populares e universitários. Este é o tema geral de minha tese de doutorado que aposta nesta parceria, e pretende analisar esse processo através de ações da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ.

Tenho me encantado com a importância do que é descoberto por cada pessoa nesta investigação. Imagens e memórias de brincadeiras, histórias, canções, danças, superstições, quereres, talentos que sensibilizam a todos e nos fazem lembrar quem somos e localiza a cultura popular em nossas vidas. Tenho ouvido depoimentos de diversos alunos como, por exemplo: “parece que me reencontrei com uma parte de mim”; “esse processo estreitou minha relação com a família”; “nunca mais vou olhar para um aluno ou qualquer pessoa sem pensar que ela sabe coisas e valorizar isso que pode nos unir para inventar alguma outra coisa”; “muitas surpresas na família e um mundo que estava ao meu lado e eu nunca tinha visto”; “a arte do meu povo que eu nem sabia que existia, quanto mais aqui na metrópole”; entre outras impressões e emoções.

Os discentes-pesquisadores têm buscado e encontrado em suas vidas, de seus parentes, locais de nascimento e entorno de moradias e lugares de trabalho a cultura popular e as multiexpressões artísticas deste saber. São olhares para o processo criativo, os mecanismos de adaptação da tradição a contemporaneidade, a rede de significados consagrada e dinamizada na prática, as formas e motivações, enfim, tudo que contextualiza a manifestação. Trazem essas descobertas para suas criações artísticas e ações educacionais e começam a elaborar processos pedagógicos de Dança e Educação Física baseados neste instrumento e nas informações que conquistaram. As apresentações dos seminários sobre as pesquisas são extremamente emocionadas. Como a proposta é que os alunos apresentem as investigações o mais vivenciais possível, temos recebido em nossas salas de aula: mestres populares, grupos de várias categorias de dança e outras artes, parentes artistas de várias idades, aptidões, muitas vezes, desconhecidos na própria família.

Uma rede e roda são formadas e tanto a universidade como o artista popular refletem sobre esta parceria e a autoestima de todos é iluminada.

A *PESQUISA SOBRE SI* é um instrumento simples e tantas vezes construído por alguém da família e agora até pela internet. Faz-se inovadora enquanto uma estratégia de ensino desenvolvida numa universidade que tenta humanizar e concretizar esta curiosidade e afeta os corpos e se faz intensa e sutil. Ressalta e valoriza o que cada um pode dar de si, de talentos e percepções individuais, que construirão o todo, que pretende dias melhores. Uma estratégia de sensibilização para as culturas populares. Esta tem sido minha inspiração, como educadora e artista.

Nesta efervescência cultural em que vivemos e tende a massificação, não seriam as Universidades, instrumentos importantes nessa construção identitária, na formação profissional e do indivíduo, sobretudo, nas universidades latinoamericanas?

Poder (re)conhecer, sentir, vivenciar, avaliar a cultura local se faz um grande instrumento político de luta e cidadania e tem-se observado que os discentes-pesquisadores começam a ser guardiões, agentes de cultura que cuidam dessa memória, e se tornam pessoas mais críticas, guerreiras, sem perder as raízes e por isso, sem perder a ternura.

Cascia Frade (2006) ensina:

“A abertura dos vetustos portais de organizações acadêmicas as expressões populares é interpretada pelos artistas populares como valorização, aceitação, legitimação de seu saber, conferindo status”. E complementa dizendo que: “para a universidade, acolher o conhecimento que se instaura distante dela soa como uma oportunidade de repensar suas práticas, de assumir uma postura crítica frente à busca do tão propalado conhecimento científico” (FRADE, 2006, p.13).

A valorização das culturas populares na construção do conhecimento oficial desenvolvido nas Universidades aproxima a Educação da realidade e criatividade humanas, cotidianas, que enxerga e inclui a diversidade e a necessidade de educar para a tolerância perante as diferenças. Os mestres Paulo Freire (1984, p.99) e Carlos Rodrigues Brandão (2005, p.22) afirmam que: a educação que tanto revê os seus currículos ganharia muito em qualidade se ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar pessoas e, também reaprender com a arte,

com o imaginário e com a sabedoria do povo outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida.

O desafio é que essas expressões humanas façam parte dos currículos da Educação Infantil à Universidade, como disciplinas e/ou estratégias de ensino. “A escola necessita escorrer para a rua. Por sua vez, a rua quer e precisa invadir a escola.” (MARTINS, 2005).

Para mim, uma doutoranda, fundamentar teoricamente a **PESQUISA SOBRE SI**, é de crucial importância. Os estudos sobre Etnocologia, idealizada pelo francês Jean Marie Pradier, que se interessa em estudar as práticas espetaculares organizadas pelas sociedades como elemento cultural tão relevante quanto a própria língua; os conceitos de Victor Turner sobre dramas sociais, rituais em ação; os estudos sobre performances; Sennett quando nos fala sobre a negociação entre os tempos e regras, Canclini na constatação e o potencial do hibridismo; o conhecimento sobre pesquisa em campo de Carlos Rodrigues Brandão; as sábias palavras de Paulo Freire e tudo que apreenderei no curso de Artes da UERJ e neste encontro CONFAEB me darão as mãos para tornar esta experiência cada vez mais importante para meu povo, minha universidade, alunos e para mim.

Abrir as portas, no “pós-mundo” da Educação e da Arte para a Cultura, tradicional e contemporânea, da comunidade que faz parte, é estar interagindo, interpenetrando, transgredindo e criando uma Escola viva com ações criativas, efetivas e afetivas de valorização de si, da alteridade, dos nossos diversos, que celebra o hibridismo ou nas palavras de Salmon Rushdie: “Uma canção de amor para nossos cruzados eus” (apud Hall, 2002).

Segue um exemplo de **PESQUISA SOBRE SI**, cada um pode inventar a sua!

PESQUISA SOBRE SI

Companhia Folclórica do Rio-UFRJ

Nome:
Email e tel:
Bairro:
Idade:

FOTO:

A ideia é cada um construir uma árvore genealógica e suas curiosidades culturais, isto é, contar em texto e imagem:

1) As nacionalidades e naturalidades de vocês, dos pais, avós, bisavós e ir até onde conseguir pesquisar.

2) Lembrar e ou perguntar o que cada uma dessas pessoas de sua vida e você gostavam de brincar ou brincam.

3) Lembrar e ou perguntar o que cada uma dessas pessoas de sua vida e você gostavam de dançar ou dançam.

4) Lembrar e ou perguntar o que sua família ou amigos faziam ou fazem nas festas de Natal, Carnaval ou Junina.

5) Contar alguma outra curiosidade como: alguém que faz um prato gostoso em determinada época do ano ou comemoração, lembrança de alguma música ou hábito especial, um costume religioso ou lúdico, uma superstição etc.

6) Procurar encontrar, na cidade ou no bairro onde nasceu ou vive ou trabalha e/ou na sua escola alguma manifestação ou festa da cultura popular: uma Folia de Reis, algum artesão, uma escola de Samba, um bloco de Carnaval, uma Festa Junina, um grupo de Hip Hop ou Funk ou Forró ou Pagode, um grupo de devotos religiosos, um grupo de migrantes de outro país ou de outro estado ou cidade brasileira etc.

No primeiro momento a gente acha que não vive nada disso, mas é só querer pesquisar sobre si que muita história vai brotar. Tem dado bons resultados e as pessoas, geralmente, se surpreendem com as descobertas e se sentem criadoras de cultura. Uma cultura muito íntima que de tão natural, muitas vezes, não é valorizada como tal.

Se você não estiver em contato com ninguém da família, busque amigos, vizinhos. **O importante é se divertir com a sua própria história e como ela está refletida no seu jeito de ser pessoal e artístico...ou não.**

7) Conte um talento seu.

8) Fale sobre seus desejos profissionais.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antonio Augusto.(1982) *O que é Cultura Popular*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

BACHELARD, Gaston.(2002) *A Água e os Sonhos* São Paulo: Martins Fontes.

_____.(2000) *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.

BARTHES, Roland. (1970) *L'empire des signes* Genève: Skino.

BIÃO, Armino; GREINER, Christine (orgs).(1999) *Etnocologia - textos selecionados*. São Paulo: Anna Blume Editora.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.(2005) “Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação”. In: *Boletim Salto para o Futuro- Linguagens Artísticas da Cultura Popular*. Rio de Janeiro: TV Escola, março.

_____. (1993) *O Que é Folclore*. Brasília-DF: Editora Brasiliense.

CANCLINI, Néstor García. (2000) *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.

DUVIGNAUD, Jean. (1970) *Sociologia da Arte*. Rio de Janeiro: Forense.

EAGLETON, Terry.(2000) *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.

FRADE, Cascia. (2006) “Universidade e cultura popular”. In: *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, Rio de Janeiro, UERJ, v. 3, n. 1, p. 7-15.

GABRIEL, Eleonora. (2003) “*Escorrego mas não caio é o jeito que o corpo dá*” - as danças folclóricas como expressão artística de identidade e alegria. Niterói: UFF. Dissertação de Mestrado em Ciência da Arte-IACS.

HALL, Stuart. (2002) *A identidade cultural na pós-modernidade* São Paulo: DP&A Editora.

FREIRE, Paulo. (1984) *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LIGIÉRO, Zeca. (2011)*Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. (2005) “Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso?”. In: *Boletim Salto para o Futuro- Linguagens Artísticas da Cultura Popular*. Rio de Janeiro: TV Escola, março.

RODRIGUES, Graziela. (1999) "O bailarino-pesquisador-intérprete incorpora uma realidade gestual" In: *Etnocologia - textos selecionados* São Paulo: Anna blume Editora, pp. 105-108.

TURNER, Victor. (2008) *Dramas, campos e metáforas-ação simbólica na sociedade humana*. Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense.

* CV: <http://lattes.cnpq.br/6873119787631458>

Doutoranda do curso de Artes UERJ. Mestre em Ciência da Arte-UFF. Especialista em Folclore Brasileiro-UFRJ. Licenciada em Educação Física-UFRJ.

Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, desde 1980.

Diretora da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, desde 1987.

Consultora da Escola de Formação de Professores Bilingues do povo indígena TICUNA Amazonas. Cadastro WIKIDANÇA e FOLCLORISTAS DO BRASIL.

FAZER A RODA GIRAR - EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE IMAGENS, POEMAS, CRIAÇÕES...

Eliane Aparecida Bacocina
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Grupo de Estudos e Pesquisas "Linguagens - Experiência - Formação" (CNPq)
UNESP –Rio Claro

RESUMO

O presente trabalho traz fragmentos de experiências de ensino, pesquisa e interlocução com educandos, educadoras, artistas e poetas, com o objetivo de pensar caminhos para a Arte Educação. A partir de autores como Larrosa, Rancière, Bakhtin, Foucault, a proposta é de abertura aos saberes, de aprendizado na interação, invenção, criação. A “roda”, utilizada como metáfora, e que aparece em tantas falas e situações vivenciadas, constitui-se também como um dos pontos de partida (e, por que não, ponto de chegada?) para uma educação capaz de emancipar, produzir saberes e abrir caminhos para formar artistas. Inicialmente, é apresentada a “roda” em sala de aula, junto a educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em atividade artística. A seguir, na produção de professoras que atuam na EJA, também a partir do contato com a Arte. Pouco depois, uma roda de conversas numa sala de aula em uma disciplina de leitura e escrita no ensino superior. E, por último, uma roda de poetas que se propõe a, por meio da poesia, “fazer a roda girar”. O que tais situações podem ter em comum? Que pistas essa “roda” pode trazer para o ensino de Arte nos dias atuais e futuros? E para a educação?

PALAVRAS-CHAVE: Arte – Educação – Experiência - Roda

RESUMEN

El presente trabajo trae fragmentos de experiencias de enseñanza, investigación y tertulias con alumnos, educadoras, artistas y poetas, con el objetivo de pensar caminos para la Arte Educación. A partir de autores como Larrosa, Rancière, Bakhtin, Foucault, la sugerencia es la de la apertura de los saberes, del aprendizaje en la interacción, invención, creación. La “rueda”, utilizada como metáfora, y que aparece en tantas hablas y situaciones vividas, es también uno de los puntos de partida (¿y por qué no de llegada?) para una educación que sea capaz de emancipar, producir saberes y abrir caminos para formar artistas. Inicialmente é presentada la “rueda” en el aula, con alumnos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en actividades artísticas. A continuación, en la producción de profesoras que actuen en la EJA, también teniendo como base el contacto con el Arte. Enseguida, una rueda de conversaciones en un aula en una asignatura de lectoescritura de enseñanza superior. Por fin, una rueda de poetas que se propone a “hacer la rueda girar”, por intermedio de la poesía. ¿Qué pueden tener en común estas situaciones? ¿Qué indicios esa “rueda” puede traer para que se piense la enseñanza del Arte en los días de hoy y futuros? ¿Y para la educación?

PALABRAS CLAVE: Arte – educación – Experiencia - Rueda

*Ciranda de roda
De samba de roda da vida
Que girou, que gira
Na roda da saia rendada
Da moça que dança a ciranda
Ciranda da vida*

*Que gira e faz girar a roda
Da vida que gira
(...) Na rodilha embaixo da talha
E em cima do torso da negra
Que ainda rebola
Nas curvas da vida da velha
Que ainda consola
A criança que chora
A roda é pra rodar na gira
Da vida que roda
(...) Ciranda de roda.
(Roda Ciranda. Martinho da Vila)*

O texto que se propõe, apresenta-se em fragmentos.

Fragmentos de situações experienciadas, seguidas, ao final, de fragmentos teóricos.

Pensar a Arte Educação nos dias atuais. No pós mundo?

Como fazer isso sem desconstruir paradigmas sistematicamente organizados?

Os leitores estão convidados a acompanhar a roda.

Rodar junto com o texto.

E, por que não, construir seus próprios giros.

Fazer a roda girar. Para onde nossa roda nos levar...

1. Uma bola a girar...

Em 2002, em sala de aula de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, no decorrer de um semestre de aulas, imagens se tornavam mediadoras para a aprendizagem da leitura e escrita. A partir do conceito de “leitura de mundo” (FREIRE, 1993) e temas geradores que tem como fio a vida de cada um, entre eles: identidade, experiência escolar, família, medo, aprendizado, a educadora e estudante de pós graduação¹ que atuava nesta sala de aula, convidou cada educando a ler nas imagens os próprios sentidos e vivências, atribuindo, dessa forma, sentidos singulares para o ato de ler e escrever.

Em momento final, em atividade de criação em que se propõe representar a própria vida e o que a escola representa, um dos alunos, com o nome fictício de Adriano, desenhou uma bola.

¹ Curso de Especialização em Alfabetização – UNESP Rio Claro



Figura 1: representação em forma de imagem produzida por educando da Educação de Jovens e Adultos

O que significa a bola? Girar... Deixar o mundo mais bonito? Transformar-se a si e ao mundo em que vive? Atribuir sentidos às vivências, talvez, a partir do conhecimento adquirido...

2. Aventura. Vamos rodar juntos?

2006. Agora, as imagens são tomadas como ponto de partida de diálogos com educadoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Em uma atividade proposta em um dos encontros, elas são convidadas, pela mesma educadora anteriormente citada, agora pesquisadora no Mestrado em Educação²,

Em continuidade ao trabalho anteriormente apresentado, com os educandos, as diferentes produções realizadas pelas professoras, expressas em desenhos, textos escritos e transcrição de vozes formaram uma espécie de “mosaico” e foram colocados lado a lado, sem hierarquias, às produções dos educandos da pesquisa anterior. Viraram “obras de arte”, capazes de instaurar um verdadeiro diálogo, no qual não se faz possível definir quem ensina e quem aprende.

Em um dos encontros, a proposta é de realizarem uma produção em imagem a partir de músicas instrumentais. De novo, a roda está presente, no desenho produzido por uma das professoras, que optou por ser chamada pelo nome fictício de Milena:

² Pesquisa realizada no Programa de Pós Graduação em Educação, realizada com o auxílio da CAPES (set/2005 a ago/2006) e da FAPESP (set/2006 a abr/2007).



Figura 2: representação em forma de imagem produzida por educadora que atua na Educação de Jovens e Adultos.

A hora que começou tocar a música veio um sentimento de alegria, de aventura. Então o que me veio na minha cabeça foi um parque de diversões, todo mundo naquele chapéu mexicano girando e as pessoas assim com os braços, queriam também entrar, que queriam participar dessa roda, queriam se alegrar também. Então foi isso que eu senti, um dia bonito, e todo mundo querendo participar junto, querendo brincar. (Milena, 03/06/2006).

Com essa fala, a professora ilustra seu ideal pedagógico, a partir do convite para o diálogo, acreditando que é necessário envolver o educando nos processos de aprendizagem e valorizar seus saberes e “leituras de mundo”. Milena, mais que considerar seus alunos, considera-se também aprendiz e transformada pela experiência de educar.

“Não só na hora da alegria que seria o parque de diversões [...] a nossa vida gira, tanto a minha como a dos alunos”, (Milena, 03/06/2006).

3. Uma roda de diálogos e leituras

Em 2010, eis que a roda continua a girar e, a professora pesquisadora que antes estava em contato com a Educação de Jovens e Adultos, agora atua como professora universitária

num Curso de Pedagogia³. No início do ano, tem início seu contato com a disciplina Oficina de Leitura e Produção de Textos e ela decide, numa sala retangular, começar a conversa a partir de uma roda. Roda de apresentação... Roda de diálogos... Diálogo sobre leituras...

Divididos em duplas, cada aluno conta parte de sua história (referente à chegada ao curso e ao histórico que tem com a leitura e com a escrita) a um colega da turma e, em momento seguinte, em duplas, cada um deles é apresentado por seu companheiro de dupla. Ao final, a tarefa é produzir uma narrativa cujo personagem seja o colega que acabou de conhecer.

Entre os relatos de grande parte dos alunos, estão a ausência do hábito de ler, a ideia de que “ler é muito chato” e “escrever é difícil” e não apresenta conexão com o que se vive. Pergunta-se: é possível escrever a própria história, em uma realidade assim constituída?

Nessa mesma roda, uma educanda se destaca – Ludimar. Apresenta-se como poetisa e conta um pouco da sua história de vida: quando menina gostava muito de estudar mas, por ser mulher, não pode prosseguir os estudos. Primeiro, o pai; depois, o marido, não permitem que ela frequente a escola. Mas isso não impede seus passos e sua mente de girar. Nas rodas da sua vida, ela vai encontrando caminhos para aprender. Um deles é acompanhar os filhos nos estudos, dizendo que está ajudando-os, quando na verdade, ela é a aprendiz que encontra prazer nas palavras escritas. As leituras, de forma quase que camuflada, escondidas do marido, não deixam de fazer parte de sua rotina. Nem a escrita de versos, que ficam muitos anos guardados na gaveta. Até que chega o dia em que ela retorna à escola, numa turma de EJA e, ali, reencontra-se com seus objetivos e é motivada a enviar seus poemas a concursos literários. Sua luta passa a ser coroada, com inúmeros títulos e medalhas. O ensino superior é mais um de seus objetivos, a ponto de ser alcançado.

E ali está ela, servindo como exemplo para um grupo de estudantes jovens, a maior parte deles recém concluintes do Ensino Médio, com poucos hábitos de leitura e de escrita. A roda realizada na primeira aula vai tomando forma no decorrer dos três anos de curso e, num movimento circular, se tornando um espaço de construção de sentidos para o aprendizado.

Em trabalhos de diferentes disciplinas, vão surgindo, algumas vezes de forma proposta pelos professores, outras, espontaneamente, atividades que envolvem arte: futuros educadores vão se revelando artistas – cantam, dançam, interpretam, desenham... e, muitas vezes, surpreendem com seus talentos.

³ Faculdade do Litoral Sul Paulista (FALS), localizada em Praia Grande / SP.

E vão, aos poucos, aprimorando seus modos de escrever – poemas, narrativas, artigos de opinião, artigos científicos, Trabalhos de Conclusão de Curso. E superam suas dificuldades, tendo a Arte como aliada nesse processo.

E caminham escrevendo a própria história. Rodam. Giram. Encontram-se aos outros e a si mesmos nesse rodopiar.

4. A poesia entra na roda

Uma roda literária. Numa biblioteca, poetas se apresentam, na segunda sexta-feira de cada mês. Leem, escrevem e declamam poemas, em círculos, emocionados, como se caminhassem por entre livros. A educadora / pesquisadora está lá, em 2011, em contato com esse espaço. Ludimar é uma delas. Cada um deles se apresenta em um momento do evento.

A dinâmica da Roda Literária conta com a presença dos poetas e demais convidados, todos amantes da arte literária, sentados em roda. Dado início a apresentação e considerações iniciais segue em sentido horário até que se complete o ciclo. Há declarações de poemas, citações de autores consagrados e troca de informações, bem como abertura para jogos literários e improvisos com muita interação do público. (CASA DO POETA, site).



Figura 3: imagem de divulgação do evento Roda Literária, promovido pela Casa do Poeta de Praia Grande.

Fonte: Site da Casa do Poeta. Disponível em: <<http://www.casadopoetapg.com.br/events/roda-literaria-casa-do-poeta-e-porto-do-saber-12-abril-2013#.UesrZdI3udg>>

Em um determinado momento, os participantes, que foram ali apenas para assistir às apresentações, são convidados a ir à frente e, também, apresentarem seus poemas. Alguns dos alunos do curso de Pedagogia, futuros educadores, que vão até o local apenas para conhecer o trabalho e cumprir uma tarefa, passam a voltar todos os meses para levar a conhecer os poemas que escrevem, ler para os poetas. É como se a leitura ganhasse vida, a partir dos poemas ali “recitados”.

Ler, ouvir, escutar com atenção, produzir, escrever, ler para outros, compartilhar...

Ludimar passa a ser convidada, pela mesma educadora / pesquisadora a ir até a sala de aula, na disciplina Oficina de Leitura e Produção de Textos para contar sua história aos alunos e, claro, declamar poemas. Nos anos seguintes, não vai sozinha, mas com um dos grupos do qual faz parte, o Sarau das Ostras, grupo que conta com cinco integrantes, um deles, também levado ao Curso de Pedagogia - NP, poeta e *rapper*.

Significado do nome do grupo: a ostra - pequeno ser presente nas praias próximas ao local, vítima de exploração, mas que, diante do perigo, produz a pérola.

O grupo tem sua inspiração na Literatura Marginal Periférica. Poesia Arte... Poesia Rap... Poesia Viva... Poesia que tem poder.

Tamanho é o encantamento – não apenas dos educandos, mas também da educadora, que, com a mente inquieta e ideias a rodopiar, vai transformando essa experiência em projeto para o Doutorado em Educação. Em 2012, a proposta é aceita. As reflexões continuam. A roda continua a girar.

5. Roda e Arte – Roda e Educação. Buscando teorizar

Os fragmentos anteriormente apresentados fazem parte do processo de uma pesquisadora.

Acontecimentos em lugares distintos e, aparentemente, desconexos.

O que podem ter em comum?

Para a pesquisadora, um olhar, aos poucos, construído e a se formar.

Um movimento circular – de pensamentos, sensações, autores que dialogam.

A Arte, em suas diferentes formas.

A roda a girar.

O que a roda nos possibilita pensar? Rodar – expressão que pode dar a entender, num sentido popular, “andar em círculos” ou “não sair do lugar”.

Mas, aqui, a roda da qual se fala segue adiante. É roda de ideias, pensamentos, elaborações. Roda de conversas, leituras, compartilhamentos... Rodas de Arte – arte de escrever, arte de criar, arte de partilhar... Na roda não existem hierarquias, não há o “pedestal” que distancia quem, supostamente, sabe mais de quem “sabe menos”. O movimento circular não admite arrogância nem predileção entre pessoas. Todos têm o mesmo direito a falar e a expor pensamentos e sensações, saberes e construções.

Que podemos pensar sobre Arte e sobre Educação, a partir da ideia circular que a roda sugere?

Read (1986), ao falar sobre Educação, propõe “redefinir a velha palavra”. (p. 11). Sobre Arte e Educação, considera impossível separar os dois processos:

O que tenho em minha própria mente é uma fusão completa dos dois conceitos, de forma que quando falo em arte quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento e quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. (READ, 1986, p.12).

Rancière propõe a emancipação, por meio da semelhança entre quem ensina e quem aprende. Em “O mestre ignorante” (2002) aponta o poder emancipador que se torna possível quando se rompe as barreiras hierárquicas entre mestre e aprendiz. O autor defende uma relação de igualdade entre os saberes:

Mais ainda, o homem sabe que há outros seres que a ele se assemelham e aos quais poderá comunicar os sentimentos que experimenta desde que os situe nas circunstâncias às quais deve suas penas e seus prazeres. Assim que ele conhece o que o comoveu, ele pode se exercitar em comover os outros, se ele estuda a escolha e o emprego dos meios de comunicação. É uma língua que ele deve aprender. (RANCIÈRE, 2002, p. 76).

Comunicar sentimentos que experimenta. Conhecer o que o comoveu... Comover os outros... Aprender uma “língua”. Nos momentos em que a roda gira, é possível vivenciar tal experiência - a Arte e a Educação, o processo educacional e de autocriação propostos por Read, assim como a “amizade”, exposta por Larrosa (1998), que se estabelece no contato entre leitores.

A amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo. [...] A liberdade aqui só é generosidade. Não apropriação do texto para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos, no texto. (LARROSA, 1998, p. 145).

A linguagem artística, composta por poesias, músicas, imagens, não possibilita apenas uma leveza às discussões e situações, como também se constitui um aporte teórico. Partindo da perspectiva de Foucault (2006), que considera a escrita / a arte para além da representação, do corpo, mas “em direção ao infinito”, e dos estudos de Vigotski (2001) que considera o ato artístico “um processo que amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades” (2001, p. 325), é possível considerar a arte um rico processo estético.

Em *Psicologia da Arte* (2001), Vigotski lança algumas ideias novas no campo da discussão científica do tema e busca aprofundar a questão da criação, explicitando a forma como ocorre a reação estética e o processo de criação. No processo de reação à obra de arte, algo muito profundo ocorre, ao que o autor denomina “lei da reação estética”. Esse fenômeno “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 2001; 270). O autor enfatiza na arte seu aspecto contraditório, conflitante, paradoxal ao conceituar o efeito da arte como *catarse*. Usa esse termo para referir-se à transformação de sentimentos que ocorre no contato com a arte.

Também Bakhtin considera a arte como uma linguagem significativa, atribuindo a ela um papel “imanentemente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela.” (BAKHTIN, 1926). Sem o meio social, o caráter valorativo da arte, enquanto arte, inexistente.

Foucault (2006a; 2006b) traz à linguagem, enquanto arte, possibilidades múltiplas, ilimitadas, infinitas, considerando sujeitos que escrevem a si mesmos, à sua “alma”:

É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve; porém, assim como um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreve a filiação dos pensamentos que se gravaram em sua alma (FOUCAULT, 2006a, p. 152).

Pensamentos que se gravaram na alma... Infinitos... A girar?

6. Para não parar de rodar...

Que bom se a Educação, em todos os seus espaços, pudesse, como o “chapéu mexicano” criado pela professora Milena, acolher as diferentes formas de leitura e visão de mundo... Ser um lugar onde todos pudessem se encontrar, participar da roda, juntos, “de

braços abertos”, “em conjunto”. Que bom se permitisse a quem quisesse, declamar sua poesia, produzir, inventar.

Vivemos num mundo em transição. Valores se fazem e se refazem a cada dia. Nesse mundo a rodar, talvez o caminho a propor seja fazer a roda girar. Para onde ela irá nos levar? Pra lá? Pra cá? Seguir? Retomar? Ir ou voltar? Não sabemos. O caminho é circular. Girar. Abrir-se à experiência.

Para não finalizar, retomamos o início da roda, com a fala de Adriano, educando da EJA:

“A minha vida é uma bola. Eu adoro girar. Quanto mais giro mais bonito meu mundo irá ficar”.

Referências Bibliográficas

BACOCINA, E. A. *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadoras: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler*. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Rio Claro, 2007.

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. M. e VOLOSHINOV, V.N. *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, Revista Zvezda número 6, 1926. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Número 6, 1926.

CAMARGO, M.R.R.M. (org.); SANTOS, V.C.C. (colab.) *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CASA DO POETA DE PRAIA GRANDE. Disponível em:
<<http://www.casadopoetapg.com.br/events/roda-literaria-casa-do-poeta-e-porto-do-saber-12-abril-2013#.UesrZdI3udg>>. Acesso em: 18/07/2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, MI. A escrita de si. In *Ditos e escritos: estratégia, poder-saber – Volume V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. pp. 144-162.

FOUCAULT, M. A linguagem ao infinito. In: *Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. pp.47-59.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. Abr, 2002.

_____. Sobre a lição. In: *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998. pp. 139-146.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante* – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

READ, Herbert. *A Redenção do robô*. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da Arte*. – tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Eliane Aparecida Bacocina

Doutoranda em Educação pela UNESP - Campus de Rio Claro/SP, onde também cursou Mestrado, Especialização em Alfabetização e Licenciatura em Pedagogia. Participante do Laboratório EsCRIARte e do Grupo de Estudos e Pesquisas "Linguagens - Experiência - Formação" (CNPq). Professora no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAAL e Supervisora de Ensino na Rede de Ensino Municipal de Limeira/SP. <http://lattes.cnpq.br/9376530637845314>

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Professora Adjunta, atua na Graduação junto ao Departamento de Educação e integra o corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Rio Claro. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas "Linguagens - Experiência - Formação" (CNPq) e do Laboratório EsCRIARte. <http://lattes.cnpq.br/3060869388251465>

TEATRO ESTUDANTIL: CRIAÇÕES COLETIVAS E FRUIÇÕES DO COTIDIANO

Eneila Almeida dos Santos - UEA

Resumo

Essa experiência aconteceu logo após um semestre dedicado às atividades lúdicas no espaço educativo: jogos e exercícios teatrais que objetivavam novas percepções e compreensões acerca do pessoal e coletivo na dimensão social, contextualização das ações e dos papéis assumidos na vida cotidiana, enfim, experimentações que despertam os alunos para outros fazeres, novas leituras no contexto artístico e pedagógico. Foi nesta circunstância favorável que os espectadores passivos de outrora assumiram o papel de criadores de suas próprias histórias, unindo teatro e educação em um projeto maior, a criação de um grupo de teatro estudantil. Partindo do princípio de que toda ação teatral é uma ação política, solidificamos todas as experimentações do grupo em fatos reais, substituindo magias por verdades vivenciadas pelos próprios participantes, nas quais a espontaneidade, a criatividade, as regras e as avaliações nortearam todo o processo de iniciação à composição de uma obra: uma peça teatral dentro do ambiente escolar. A riqueza dessas vivências foram os avanços, os diálogos que os alunos travaram com o teatro, a partir dos seus elementos de composição: texto, gestos, iluminação, maquiagem, encenação, figurino, adereços e a educação escolar, as observações e análises detalhadas que faziam em relação à pesquisa, aos jogos e exercícios trabalhados fazendo transferências engrandecedoras aos aspectos pessoais e pedagógicos. No decorrer das criações coletivas, termo utilizado nas experiências teatrais ocorridas fortemente aqui no Brasil na década de 1970 com conotações igualitárias dentro de um projeto ideológico e em oposição ao modelo tradicional da produção teatral, os alunos participantes tornaram-se mais críticos e conscientes e a escola também se modificou para eles, perdeu lentamente sua identidade depositária, niveladora dando espaço a uma cara nova, um lugar para trocas de experiências, descobertas e valorizações. A pesquisa trouxe também uma reflexão sobre a importância da Arte Teatral no ambiente escolar, exemplificando e estimulando os professores a outras possibilidades de trabalhos, de estratégias na qual a escola está inserida. A parte teórica da experiência, ou seja, as suas fundamentações, unem a práxis teórica de Bertolt Brecht e Viola Spolin, indispensáveis para o teatro de cunho pedagógico, à rica vivência política de Augusto Boal e Paulo Freire, estimulando a ressignificação do ambiente escolar, em um grande palco de encontros culturais, no qual todos os participantes assumem personagens reais de suas próprias histórias.

Palavras-chave: teatro-educação; teatro estudantil; criações coletivas.

ABSTRACT

This experience has taken place after a semester which was dedicated to ludic activities in the educational space: games and theatrical exercises which aimed at exploring new perceptions and comprehension about the individual and the collective in the social dimension, contextualization of the actions and the roles played in everyday life, that is, experimentation which awake the students to new roles, new readings in the artistic and pedagogic context. It was under this favorable circumstance that the previous passive spectators took upon themselves the role of creators of their own stories, bringing together theater and education into a bigger project, the creation of a school theater group. Departing from the principle that all theatrical action is a political action we solidify all experimentation of the group in real facts, replacing magic for truths experienced by the participants themselves, in which spontaneity, creativity, the rules and evaluation guide all the process, from beginning to the composition of a work: a theatrical play within the school environment. The riches of such experience were the advances, the dialogues that students had with theater from their own compositional elements: text,

gestures, lightning make-up, acting, costumes, accessories and the school education, the observation and detailed analysis they did in relation to the research, the games and exercises carried out by transferring enriching personal and pedagogic aspects. During the collective creations, a term coined to name the theatrical experiences that took place in Brazil in the 1970s with equalitarian connotations within an ideological project and in opposition to the traditional model of theatrical production, the participant students became more critical and aware, and the school was also modified for them, lost its depositary identity, assuming a new role, a place to exchange experiences, discoveries, values. The research has also provided a reflection over the importance of Theatrical Art in the school environment, exemplifying and stimulating teachers to other project possibilities, strategies in which the school is inserted. The theoretical part of the experience, that is, its backgrounds, unite the theoretical praxis of Bertolt Brecht and Viola Spolin, indispensable to the pedagogically-related theater, the rich politic experience of Augusto Boal and Paulo Freire, stimulating the re-signification of the school environment into that of a big stage for cultural encounters, in which all participants embody real characters of their own histories.

Keywords: theater-education, juvenile theater, collective creations.

"Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos" (FREIRE, 1987, P. 60).

Essa experiência foi desenvolvida no período noturno de uma instituição pública escolar do estado de São Paulo, posterior às ações com jogos teatrais que intitulamos de montagem de um grupo de teatro por significar a união, a coletividade no espaço da sala de aula, de forma pluralizada, rompendo com o "eu e eles" na relação escolar.

O seu objetivo principal é compartilhar experiências relevantes do teatro na educação escolar, destacando o papel do professor de organizador e mediador das ações e os resultados estético-pedagógicos na vida pessoal e coletiva dos alunos, estimulando, dessa forma, essas experiências dentro e fora do espaço escolar.

Descrevendo os percursos

Definimos desde a primeira semana de encontro, certas regras, acordos e negociações necessárias ao perfil de um grupo de teatro estudantil, cujo objetivo era trabalhar com temas contemporâneos, com as experiências sócio-culturais dos próprios alunos somadas às buscas, as pesquisas dentro do contexto político em que a escola está inserida.

Buscamos uma linha de trabalho mais próxima à realidade da comunidade escolar, definindo as ações teatrais como uma etapa necessária ao processo ensino-aprendizagem dos

alunos envolvidos, priorizando o fazer, o pensar e o sentir como metodologia dos estudos almejados.

A primeira empreitada do grupo era iniciar uma busca por um texto teatral, pois até então, só tinham tido acesso ao formato, aos modelos, descrições e criação de pequenos textos, faltando a tônica do trabalho, a leitura na íntegra e identificação coletiva, o que seria fácil a princípio, começando por uma varredura entre tantos textos encontrados na biblioteca da escola, fazendo uma catalogação por gênero, tema, quantidade de personagem e duração.

O grupo achava os textos mais clássicos com um linguajar muito difícil e detinham os olhares nos mais contemporâneos. Liam, reliam e não se entusiasmavam, queriam um texto que se encaixasse na realidade física do grupo, meninos e meninas com personagens bem definidos, que representasse as características peculiares de cada um, algo quase que sob encomenda!

Finalmente encontramos um texto intitulado “Morcegos Humanos” de Marcelo Ricardo d’Almeida, com foco voltado para a realidade carcerária de um presídio brasileiro. Lemos com muita atenção e momentos depois já percebíamos os olhares de satisfação de alguns alunos, principalmente os meninos, pois tratava-se de um presídio masculino.

Ao término da leitura, eles automaticamente, já haviam se identificado com alguns personagens, fazendo associações às suas características físicas, uma leitura inicial dividida aleatoriamente entre os integrantes do grupo, que assumiram a distribuição de personagens pelas afinidades pessoais, o mais forte, sendo o xerife, o que mandava na cela, o mais tímido, seria aquele mais humilhado, o explorado na cela.

O texto foi adotado imediatamente, na íntegra, motivo para as meninas questionarem a ausência de personagens para todos. Aproveitamos, enquanto coordenadora do trabalho, do grupo teatral, para esclarecer que não era o texto que tinha que se adaptar a nós alunos e professora naquele exato momento, mas o inverso, precisávamos conhecer melhor a proposta do texto, e assim iniciamos as leituras de forma mais intencional, explorando os aspectos estéticos e pedagógicos presentes na trama, nos atentando à realidade específica que o mesmo tratava e o ambiente urbano no qual a escola estava inserida, conhecida popularmente como Cracolândia devido a intensidade de tráfico de drogas.

Fizemos uma inversão da lógica e o personagem mais forte, que representava o poder, o domínio foi oferecido ao mais franzino do grupo, as meninas foram divididas entre os

personagens masculinos, de forma que quase todos iriam interpretar presidiários e as suas relações sociais dentro de uma cela, com exceção de um personagem externo, o carcereiro.

Os primeiros ensaios já estavam impregnados de clichês, de exageros cênicos, que precisavam ser retrabalhados, reconstruídos e assim iniciava um laboratório teatral, buscas que acarretaram em encontros temáticos, pesquisas, debates, presença de convidados da comunidade e ex-presidiários, que a convite dos próprios alunos, davam seus depoimentos e contribuições, no intuito de aproximar nossas buscas à realidade focada.

Os ensaios se intensificaram e tivemos que agir de forma mais rigorosa, principalmente, por termos feito opção de não existir no trabalho um cenário real e sim uma delimitação feita pelos próprios corpos dos alunos, pela percepção do espaço como estímulo ao imaginário, às possibilidades de apoio que requer explorações de limites individuais e coletivos para a caracterização de uma cela apertada, desproporcional para a quantidade de presidiários, lembrando que meus esforços eram no sentido de aproximar o grupo para a observação mais intensa dos seus corpos em movimento.

Essa proposição tinha um cunho dialógico, cada fala, cada gesto e movimento suscitavam novas investigações e proporcionavam autonomias individuais no coletivo, entregando às descobertas que solidificavam a construção epistemológica desses experimentos cognitivos, estéticos, não meros “teatrinhos” como eram conhecidas, até então, as práticas teatrais no contexto interno da escola.

Procuramos eliminar o maior número possível de adereços, a partir das qualidades observadas, instigando o trabalho de interpretação, aguçando criatividade e explorando de forma construtiva o integral humano, mente e corpo, distribuindo os elementos teatrais, a partir das escolhas e das necessidades surgidas nas criações iniciais do grupo.

A iluminação ficou restrita ao geral, quando queríamos representar tensão, negociação e o recurso de diminuição, até a ausência total de luz, para uma ação efetivada, ou seja, as cenas de violência, agressão e morte, deixando ecoar no ambiente apenas os gritos e os murmúrios, com provocações imagéticas, contribuindo para que os espectadores atuassem, explorassem suas capacidades autorais, complementassem em suas mentes cada situação, assim descrita por Desgrandes (2006, p. 37):

[...] os significados de uma obra não estão cravados nela como algo inalterável, que está lá e precisa ser entendido pelo espectador, pois se trata menos de entendimento dos significados e mais de construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra. O que nos permite apontar que a atitude última do evento teatral se opera no âmbito do espectador, e

que, se este não empreender o papel autoral que lhe cabe, o fato artístico não terá efetivamente acontecido.

Como recurso de sonoplastia utilizamos um *Rap* instrumental, intercalando volume baixo para a rotina na penitenciária e o volume mais alto para as rebeliões, as alterações comportamentais dos detentos.

O figurino era definido pelas roupas comuns de verão com alguns detalhes que distinguiam personagens e hierarquizações, com a liberdade para o “não uso” de camisetas e a utilização de bonés, indicações dos próprios alunos.

A maquiagem era feita no decorrer das cenas, nos momentos de *blackout*, simbolizando sangue e hematomas e os adereços se resumiam em objetos característicos do ambiente penitenciário como rádio, sapatos, panelas e roupas.

Os gestos, a expressividade corporal foram exaustivamente explorados, buscando os limites, a desmecanização do corpo cotidiano, acostumado à rotina diária, almejando a libertação de padrões castradores, principalmente na rotina escolar.

Nos ensaios, os alunos-atores, os ex-espectadores, traziam sempre alguém para conferir as suas vivências, tínhamos constantemente uma plateia participativa, que com muita espontaneidade, interferiam nas marcações, davam palpite, sugestões, e muitas vezes queriam atuar, participar da montagem, das encenações mais fortes, como as de assassinato.

Após um mês de ensaios intensos dentro do ambiente escolar marcamos uma pré-estreia, um ensaio geral aberto a todos os alunos da escola, relatado nas fases a seguir:



Imagem 1 - Preparação do grupo de teatro na biblioteca da escola

Primeiro sinal

Apagamos as luzes, esperamos os alunos espectadores se acalmarem e saímos ao grande desafio, pois se agradássemos, se houvesse entendimento por parte daqueles espectadores, tão íntimos e conhecedores do tema a ser apresentado e tão pouco conhecedores da Arte de representar, estaríamos preparados para as apresentações posteriores destinadas também aos alunos de outros períodos e à comunidade local.

Segundo sinal

Os alunos-atores entraram em cena já nos surpreendendo, pois sempre nos ensaios, o momento inicial tinha sempre um gracejo, um e outro que se desconcentrava e naquele instante a entrada fora triunfal, nenhum barulho, acertaram no escuro as marcações, pois o cenário era apenas um quadrado de um metro demarcado por fita crepe e alguns adereços no chão, nas laterais, o que dificultava as relações dentro da cela.

Terceiro Sinal



Imagem 2 – Alunos-atores em cena

A luz acende e se inicia algo que jamais sairia das nossas mentes, tanto os que atuavam quanto os que observavam: a mudança de atitudes refletida nos personagens, a seriedade, o respeito dos espectadores para com os atores e vice-versa.

Os alunos espectadores participavam ativamente do espetáculo, interagindo, dialogando com alguns personagens, dando dicas, soluções, pareciam presos de uma cela vizinha, enquanto que os alunos-atores com muita autonomia e criatividade, amenizavam essas

interferências, gritando, por exemplo: “carcereiro, ô carcereiro, dá para pedir para fazerem silêncio, eu tô com sono e preciso dormir” e, automaticamente, o carcereiro correspondia ao pedido, o que deixava os alunos espectadores entusiasmados e sentindo-se parte integrante da encenação.

O espetáculo tinha uma duração rápida, o que ajudava para o encerramento planejado, o momento mais esperado por todos os alunos, o momento de romper com a magia, de descortinar o teatro, tirar dúvidas, conhecer os segredos dos efeitos da maquiagem, as delimitações, os truques de locomoção.

Final



Imagem 3 – Final do ensaio geral

Todos queriam cumprimentar os alunos-atores, que a partir dessa experiência não seriam somente alunos e sim alunos-atores, cada um com seu papel definido, pessoas capazes, habilidosas, protagonistas no interior e no exterior do ambiente escolar.

Os alunos-atores ficaram extasiados após a apresentação, a autoestima do grupo, sem exceção, estava em elevação, só queriam relatar suas emoções, suas conquistas, o quanto eles eram capazes, se abraçavam, se beijavam, explicavam para os alunos-espectadores como foram os ensaios, como fizeram para chegar ao resultado final, o quanto foi trabalhoso fazer Arte, fazer Teatro e ao mesmo tempo gratificante, multiplicador, por isso se sentiam felizes.

O sucesso era promissor para a nossa estreia, o grupo já estava querendo desafios maiores, enfrentar um público que não fosse formado apenas pelos colegas de escola e assim, marcamos a data da apresentação em um teatro convencional.

No palco convencional

Era a primeira vez que os alunos subiam em um palco de teatro, observavam atentamente o espaço, as mesas de som e de luz, experimentavam os assentos da plateia e exploravam cada detalhe dos camarins.

Momentos depois, já em cena, observávamos superações, espontaneidade, uma relação mais amadurecida entre ator e personagem, aumentando dessa forma, a duração das cenas, pois criavam e complementavam os diálogos, tornando a trama mais caracterizada, mais estilizada e menos mágica e irreal.

Os espectadores naquela ocasião eram apenas os jurados e os alunos dos outros grupos de teatro que se apresentariam na sequência, assim mesmo, os aplausos e assobios expandiam-se dentro do espaço quase que vazio do teatro e confirmava a aceitação, o bom desempenho do nosso grupo.

Durante o retorno à escola, o ônibus se encheu de emoção, o caminho parecia infinito para tantos comentários, empolgações, riam muito, se abraçavam, vibravam e não paravam de repetir suas falas, reforçar os momentos de glória e de criações. Metaforicamente falando, era como ter recebido diplomas de reconhecimento pelo desempenho, ou seja, acabavam de delimitar seus espaços, conquistando respeito e confiabilidade.

Aplausos



Imagem 4 – Concentração na escola para o Festival de Teatro Estudantil

A partir dessa fase, todas as ações foram colaborativas (alunos-professores-escola-direção) e não mais o grupo de teatro com uma diretora, funções bem delimitadas, mas uma unidade mais definida que se solidificou com as atuações em eventos político-culturais,

reforçando e valorizando o multiculturalismo existente na escola, assim como participando de eventos em outras unidades escolares, estimulando outros alunos às práticas teatrais.

Concluindo

Com base nas experiências vivenciadas, os alunos-atores encontraram mais estímulo para sequenciar suas histórias de vida, tendo na linguagem teatral um meio eficaz para conscientizar, questionar e propor possibilidades e variações no contexto social e escolar, rasgando o papel do aluno-espectador como ser ouvinte, passivo e conquistando autonomia, vez e voz, sendo parte atuante do processo, construindo “os percursos próprios, o próprio saber, o próprio prazer, deixando que cada qual vá descobrindo (há seu tempo) laços e afinidades, tornando-se íntimo a seu modo, relacionando-se e gostando de teatro do seu jeito” (Desgranges, 2003, p.173).

Essa disponibilidade, garra e crescimento dos alunos serviram de chamada final para essa narrativa, que nos seus últimos minutos de explanação, eis que surge o próximo trabalho dessa equipe, assumir como novo desafio, o estudo e as criações a partir da leitura do texto A exceção e a regra de Bertolt Brecht, almejando reflexões sobre os temas poder, luta de classes, política da dominação e de controle, tão presente nos tempos atuais e pertinentes ao ideário do grupo em questão.

Referência Bibliográfica

BETTO, Frei. In: FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. Essa escola chamada vida. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BROOK, Peter. A porta aberta. Trad. Antonio Mercado. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. Teatro legislativo: versão beta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. Técnicas latino-americanas de teatro popular. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

FREIRE, Paulo. A educação como prática da liberdade. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. Pedagogia do Oprimido. 23ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Educação e Mudança. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian L. Martins. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FISCHER, Stela. Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras. São Paulo: Hucitec, 2010.

SANTOS, Eneila. A práxis do teatro didático na instituição pública escolar: Uma experiência dentro e fora da sala de aula. Dissertação (mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2003

SPOLIN, Viola. O jogo teatral no livro do diretor. Tradução de Ingrid D. Koudela e Eduardo Amos. SP: Editora Perspectiva, 1999.

_____. Improvisação para o teatro. 4. ed. Tradução de Ingrid D. Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Mini currículo

Eneila Almeida dos Santos

Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com estágio sanduíche em Portugal - Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Educação Artística. Graduação em Educação Artística: Artes Cênicas e em Pedagogia. Professora Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas - UEA: ESAT.

<http://lattes.cnpq.br/8047829434629710>

A PERCEPÇÃO DOS TUTORES SOBRE O TRABALHO DA TUTORIA

Eny Arruda Barbosa. Universidade Estadual de Montes Claros-MG

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o perfil do docente-tutor virtual, seus desafios, dificuldades, responsabilidades e estratégias pedagógicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem para formação do aluno nos ambientes virtuais. O docente-tutor é responsável por acompanhar, direcionar o estudante a construir o seu próprio saber nas atividades individuais e coletivas da disciplina. Também atua como facilitador da compreensão do material didático utilizado, além de ser capaz de sustentar uma rede de comunicação entre os estudantes, promovendo a socialização das idéias e permitindo a construção coletiva de saberes em comum. Serão abordados nesse texto, pontos como o uso dos espaços e tempos de trabalho, as tecnologias mediadoras das atividades, bem como propostas de interação entre tutor-aluno/ tutor-professor. Foi utilizada pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, e como instrumento de coleta de dados, o questionário. Foram entrevistados seis tutores do Curso Pró-Licenciatura Artes Visuais atuantes da Universidade Estadual de Montes Claros/MG. Constatou-se que para os tutores muitos alunos não compreendem a metodologia dos cursos à distância, possuem dificuldade de leitura e escrita e não tem acesso a internet de qualidade, o que interfere na realização das atividades. Destaca ainda a desvalorização salarial falta de vínculo empregatício dos docentes-tutores, o que acarreta a ausência dos direitos trabalhistas.

Palavras-chave: Educação à distância; tutoria virtual; ensino aprendizagem

ABSTRACT

This article aims to present some reflections on the teaching-profile virtual tutor, your challenges, difficulties, responsibilities and teaching strategies used in the teaching-learning process for the student training in virtual environments. The teacher-tutor is responsible for monitoring, directing and instigating the students to construct their own knowledge in individual and collective activities of the discipline. It also acts as a facilitator of understanding of the teaching materials used, as well as being able to sustain a network of communication among students, promoting the socialization of ideas and allowing the collective construction of knowledge in common. Will be addressed in this text, points such as the use of the spaces and times of work, technologies mediating activities, as well as the proposed interaction between tutor-student / tutor-teacher. We used a qualitative, descriptive and exploratory, and as an instrument of data collection, the questionnaire. We interviewed six tutors Course Pro-active Visual Arts Degree from the State University of Montes Claros / MG. It was found that for tutors many students do not understand the methodology of distance learning courses, have difficulty reading and writing and have no access to internet quality, which interferes with the performance of activities. They also emphasize the devaluation of wages and lack of employment contract for teachers, tutors, which leads to the absence of labor rights.

Keywords: distance learning; virtual tutoring; teaching-learning

1. Introdução

Nos últimos tempos, o trabalho da tutoria começa a se fazer cada vez mais presente nos ambientes acadêmicos, sobretudo quando está em pauta à discussão dos elementos essenciais a adequação do processo educativo. É preciso rever e discutir o papel deste profissional, o docente-tutor, como uma ação pedagógica necessária nas diversas etapas de uma proposta de cursos virtuais. Cumpre também pontuar e entender os conflitos enfrentados pela tutoria na busca de se adequar a um ritmo individual e coletivo de tempos e espaços curriculares, o que implica a necessidade de desenvolver uma pedagogia que seja como uma base de compreensão do processo educativo, exigindo das instituições formadoras e da tutoria ao mesmo tempo a construção de novas competências para desenvolver propostas pedagógicas em educação à distância (EAD). O papel da tutoria está intrinsecamente ligado a compreensão que se tem sobre a EAD. Desse modo, a tutoria é considerada como um dos elementos da EAD que contribui para mudanças no processo educativo. Nessa perspectiva essa pesquisa teve como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o perfil do docente tutor virtual, seus desafios, dificuldades, responsabilidades e estratégias pedagógicas utilizadas no processo ensino aprendizagem para formação do aluno nos ambientes virtuais. Como metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa tipo exploratória e como instrumento o questionário.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa possibilita a abordagem que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes aprofundando nas relações, processos e fenômenos.

Trata-se ainda de uma pesquisa exploratória e descritiva, ou seja, permite ao investigador expandir sua experiência para com determinado problema, explorando a primeira aproximação de um tema com o intuito de criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno (LEOPARDI, 2002).

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências, analisando as contribuições culturais ou científicas existentes acerca de um determinado assunto, podendo ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental (CERVO e BERVIAN 1996).

O questionário é uma técnica de coleta de dados que utilizamos para o levantamento de informações e se difere da entrevista, pois nele é o próprio sujeito da pesquisa quem preenche as respostas, é ele quem deverá “respondê-las de acordo com sua interpretação e sem ocorrer à mediação dialógica do pesquisador” (GROPPO; MARTINS, 2007, p.50).

2. Desenvolvimento

A tutoria na educação à distância

O aparecimento da figura docente denominada por tutor configura-se no papel de professor auxiliar responsável pela disciplina e como mediador dos estudos dos alunos, entre as mais presentes mudanças pelas quais passou a docência da educação presencial para a docência virtual.

Na EAD o tutor é o sujeito que lida diretamente com o aluno, seja para prestar esclarecimentos administrativos, seja no processo de ensino e aprendizagem, na avaliação do processo formativo do aluno ou simplesmente na monitoria das atividades dos estudantes e, por isso, é considerado como “fator humanizador” do sistema de ensino na modalidade à distância (NEDER, 2000).

No contato virtual com o aluno se efetivam as condições de trabalho, as relações afetivas, as situações de aprendizagem, bem como as “regras e códigos” nos quais o ensino e a aprendizagem se darão, revelando as singularidades desse processo (PETERS, 2003, 2004; BELLONI 2003; MAGGIO, 2001).

A educação a distância acaba por provocar uma mudança na interação entre professor e aluno sendo marcada pelo desaparecimento da estrutura rígida da sala de aula regular, levando-se em consideração a sala de aula virtual. O tutor atua nesse processo como um agente responsável pela evolução do aprendizado, estimulando o aluno a interagir cada vez mais na plataforma de aprendizagem.

A tutoria utilizada em cursos a distância é conhecida como tutoria virtual, dedicada ao acompanhamento do educando virtualmente, por meio de tecnologias de informação e comunicação. E a tutoria presencial é composta pelo grupo de educadores que acompanha os alunos presencialmente, com encontros freqüentes ou esporádicos. O principal atributo do sistema tutorial é servir de intermediário entre a instituição que oferece os cursos e os alunos. Segundo Dandolini (2007), “esse sistema de tutoria deve trabalhar com os seguintes objetivos: auxiliar os alunos na construção autônoma do conhecimento, motivar os alunos para o trabalho cooperativo e colaborativo, auxiliar os alunos a organizarem seus estudos, provocar questionamentos e sanar suas dúvidas”. Podemos dizer que este sistema de apoio aos alunos divulga na prática o entendimento a concepção de EAD na instituição que o organizou.

Corrêa (2004), diz que o cotidiano da prática pedagógica dos programas de EAD implica necessariamente investir na organização e no desenvolvimento do trabalho de tutoria.

Para Mill (2012), a docência-tutoria possui um trabalho composto por atividades didáticas circunscritas no atendimento aos alunos: estudar os materiais do curso e estimular os estudantes em seus estudos, orientar na realização das atividades da disciplina, auxiliar os

estudantes em suas dúvidas e dificuldades com o conteúdo ou com questões técnicas, desenvolver e empregar estratégias de estímulo à reflexão sobre os temas discutidos na disciplina, gerenciar o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina e dar *feedback* sobre as atividades dos alunos, promover situações de interação/interatividade entre formandos e entre estes e seu formador, no cotidiano do ensino-aprendizagem e no processo de formação mais amplo.

Nossas pesquisas indicam a tutoria um dos elementos da educação à distância que contribui para mudanças no processo educativo. Como descreve Neder (2000), “a orientação acadêmica traz a possibilidade de se garantir o tempo como o tempo de cada um, na perspectiva do respeito às diversidades e singularidades de grupos e/ ou indivíduos” (NEDER, 2000, p. 99).

A docência nos ambientes virtuais engloba os saberes didático-pedagógicos, experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais, independentemente da utilização ou não da tecnologia digital. A este respeito Silva (2004) citando Barbero (1998, p.23) enfatiza que:

O professor terá que se dar conta da lógica hipertextual “De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações”. (BARBERO, 1998 p.265)

Na carreira, os docentes continuam a ajuntar novos saberes que vão acrescentando ao durante o processo formativo na construção da identidade profissional.

Vivemos em um estável confronto entre uma educação pautada nos premissas da teoria do capital humano, entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada (SEVERINO, 2008, p. 87).

Para Tardif (2002), os saberes docentes se compõem de vários saberes provenientes de ordens diferentes. São eles os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes experienciais.

A responsabilidade da tutoria nos ambientes de EAD

A discussão acerca do papel da tutoria está intimamente ligada ao entendimento que se tem sobre EaD. È considerada como um dos elementos da EaD que contribui para mudanças no processo educativo. Pensava-se desta forma quando “ensinar” era sinônimo de transmitir

informações, ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas. Nesse contexto, a tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, servido de apoio ao programa (LITWIN, 2001).

É fato que o tutor não pode ser chamado de professor, mas o tutor é, legalmente, um docente, que auxilia e orienta o acadêmico no processo de ensino aprendizagem. As principais distinções entre tutor e professor residem nos tempos e espaços de trabalho, daí, acreditamos que uma análise dos espaços-tempos do docente-tutor elucidará modificações que vem acontecendo no trabalho do docente professor.

Na tutoria existe um diferenciador em relação à prática pedagógica convencional é observado na forma como o diálogo é estabelecido entre aluno e tutor. Essa comunicação é mediada pelas novas tecnologias. O computador é a ferramenta principal desse processo. Sem ele a interlocução entre os atores não seria vantajosa. Assim fica registrado a necessidade de alunos e professores saberem manuseá-lo e, principalmente, saberem navegar na *Internet*. Outra ferramenta importante na função do tutor é a criatividade. Com ela o tutor pode contar nas diversas situações de aprendizagem, pois cabe ao tutor estimular no aluno a aquisição da autonomia nessas diversas situações de aprendizagem.

No processo de ensino aprendizagem o tutor, como orientador, deve conduzir os trabalhos de tal forma que o aluno crie sua própria metodologia e autonomia de estudo e se sinta estimulado e motivado a continuar engajado no processo.

Para Moran (2003):

Com a educação on-line os papéis do professor se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades. O professor, que até pouco tempo atuava somente em salas de aula presenciais, nas quais “expunha conteúdos”, no contexto atual passa a se deparar com a possibilidade de transcender as “informações fechadas” em blocos, para caminhar livremente em um ambiente próprio para que professor, tutor e aluno revejam a posição de emissor e receptor informacionais. (MORAN 2003).

A diferença entre o docente e o tutor é institucional, que leva a conseqüências pedagógicas importantes. As intromissões do tutor na educação à distância, definidas por Litwin (2001), em função de analisar o tempo utilizado para o atendimento individual ao aluno. A oportunidade de oferecer respostas específicas para sanar as possíveis dúvidas a este aluno. O risco em permitir a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução do entendimento.

Tais conhecimentos dos docentes em geral nos conduzem à situação específica dos saberes demandados ao tutor da EAD. Nestes ambientes, os contextos educacionais assumem um valor especial, que requerem do tutor uma análise fluida, rica e flexível de cada situação, vista sob o ângulo do tempo, oportunidade e risco, que imprimem as condições institucionais da EAD.

Para Aretio (2002, p.125), não existe um consenso entre os autores e as instituições quanto à denominação do docente a serviço do aluno em um sistema educativo não presencial. Ele é chamado indistintamente de tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor, caracterizando uma relação com as funções que desempenha; no entanto reconhece-se que o termo mais utilizado é o de tutor.

Entre as denominações atribuídas a este docente entendemos tutor virtual, tutor eletrônico, mentor, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e várias outras denominações. O que diferencia este trabalhador e sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem acontece, pela mediação tecnológica.

No contexto, a tutoria oferecida no curso de EAD pode ser passiva ou ativa. A tutoria passiva é focada no atendimento de solicitações do aluno, orientando-os quando surgirem dúvidas, que possivelmente o responderá. A tutoria ativa é baseada na motivação, o tutor estimula o aluno a enfrentar os desafios da EAD e a prosseguir seu estudo. Ele tem que demonstrar ao aluno as metodologias e técnicas de estudo.

Cabem as instituições de EAD a preocupação de formar o tutor através de cursos de capacitação e averiguar o seu desempenho. O importante é que se ofereçam permanentemente cursos preparatórios, para que conheçam o funcionamento dessa modalidade de ensino. Além de proporcionar aos docentes capacitações sobre as técnicas de EAD, elas devem realizar práticas de tutoriais para ampliar os temas de estudo.

A tutoria é necessária para orientar, dirigir e supervisionar o ensino aprendizagem. Ao estabelecer o contato com o aluno, o tutor complementa sua tarefa docente transmitida através do material didático, dos grupos de discussão, listas, correio-eletrônico, *chats* e de outros mecanismos de comunicação. Assim, torna-se possível traçar um perfil completo do aluno: por via do trabalho que ele desenvolve, do seu interesse pelo curso e da aplicação do conhecimento pós-curso. O apoio tutorial realiza, portanto, a intercomunicação dos elementos professor, tutor e aluno que intervêm no sistema e os reúne em uma função tríplice: orientação, docência e avaliação.

A formação do tutor não deve repetir a fragmentação do saber e a cultura do conhecimento compartimentado. É fundamental garantir uma formação que vá além da

capacitação e implique no desenvolvimento de competências, considerando o rumo histórico da função de tutoria e do próprio tutor. Nesta direção, Almeida (2001 p.26) afirma que:

Para desenvolver as competências requeridas para atuar nesse ensino, os pressupostos da formação do educador encontram-se alicerçados na articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, formação e investigação, ação e reflexão, mediação e interação, tecnologias e mídias interativas. (ALMEIDA 2001).

Tutoria virtual e tutoria presencial

A EAD se manteve situada em tecnologias convencionais como rádio, televisão e material impresso, pouca atenção foi dada à atuação do professor, tendo em vista que as informações eram produzidas pelos centros de ensino e espalhadas de maneira uniforme para todos os alunos. A definição de conteúdos, a elaboração dos materiais instrucionais e o planejamento das estratégias ficavam sob a responsabilidade de uma equipe de profissionais de diversas áreas de atuação, incluindo professores, técnicos em programação visual, especialistas em conteúdos e outros. Na EAD, o professor ou o especialista no conteúdo é visível ao aluno por meio da autoria do material impresso. Cabe ao tutor a função de interação com o aluno, buscando orientá-lo em suas dúvidas sobre as atividades propostas para que ele as desenvolva individualmente.

Collins (2004) observa que a atuação do professor na EAD on-line pode afetar a intensidade das interações entre os alunos; quando os professores mantêm o foco das interações entre si mesmo e os alunos, as interações entre os alunos tendem a diminuir.

O professor que assume essa atuação no espaço virtual tem consciência de que ele não é o centro das relações e detentor do saber, mas compreende seu papel na construção de ambientes de aprendizagem que utilizam a linguagem como mediação para a expressão de pensamentos e emoções, a comunicação e a produção colaborativa de conhecimentos, entrelaçando razão e emoção (Bruno, 2002), com a comunicação dialógica. A mensagem representa o lugar social em que a pessoa é capaz de se envolver em um processo produtivo na relação com os outros, apoiada em ferramentas, conceitos e signos (Daniels, 2003).

Desta maneira o tutor deixa de ser um mero apoio tecnológico e passa a atuar diretamente com o professor presencial, acompanhando o aluno em suas atividades, respeitando a sua individualidade, corrigindo, orientando a elaboração das atividades e atuando ativamente no processo de avaliação.

A tutoria deve entender que a escolha dos meios é feita tendo o aluno como centro, permitindo que ele se torne autônomo. Além disso, deve criar e praticar estratégias de

acompanhamento ao aluno para assegurar a interação com o sistema de ensino. Para isso acontecer é necessário a adequação das metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem que potencializem de forma direta a aprendizagem do aluno, pela utilização de algumas modalidades de tutoria, como: a tutoria a distância, onde o aluno poderá entrar em contato com o tutor, individualmente, por telefone, sendo estabelecido um horário definido anteriormente. É possível esclarecer dúvidas na mesma hora; portanto, uma comunicação rápida e eficaz.

Na tutoria presencial sua principal responsabilidade é acompanhar o desempenho dos alunos, buscando incentivá-los a cumprir dentro dos prazos todas as atividades propostas, gerando a menor taxa de evasão possível para o curso. Também é sua responsabilidade esclarecer dúvidas e orientar os alunos nos encontros presenciais obrigatórios no Pólo, podendo recorrer aos tutores à distância, caso tenha dificuldade em solucionar a dúvida de algum aluno ou grupo de alunos. Já com o tutor a distância cabe realizar as funções de mediação e avaliação no processo de aprendizagem do aluno, esclarecendo as suas dúvidas quanto aos conteúdos. Para tal, este deverá estimular motivar e orientar os alunos a desenvolverem suas atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem.

O tutor a distância deverá manter o professor especialista sempre informado sobre o nível de preparação e desenvolvimento dos alunos, além de poder recorrer a ele no caso de dificuldade em esclarecer as dúvidas enviadas.

A natureza da atuação da tutoria dependerá da concepção pedagógica presente nos materiais didáticos. Se o conteúdo dos materiais didáticos forem mais autoinstrucionais será necessário um tutor mediador, ao passo que se os materiais didáticos forem menos auto-instrucionais vai ser necessário um tutor mais convencional.

A percepção dos tutores sobre o trabalho no ambiente virtual

Para a coleta dos dados foi elaborado um questionário contendo cinco questões fechadas e quatro abertas. As questões identificaram o perfil do tutor, formação acadêmica, experiência na docência em EAD, desafios e dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das atividades previstas no curso a distância, atribuições e atividades do serviço de tutoria e estratégias pedagógicas adotadas para resolução dos problemas. O questionário foi respondido por seis tutores que atuaram no curso Pró-licenciatura em Artes Visuais da UNIMONTES no mês de dezembro de 2012. Os questionários foram disponibilizados por email depois de

contato da pesquisadora com os pesquisados. Dentre os tutores que responderam o questionário cinco atuavam como tutor a distância e um como tutor presencial.

Dentre os tutores que participaram da pesquisa três possuem idade entre 20 e 30 anos, dois entre 31 a 35 anos e um acima de 40 anos. Quatro tutores são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos possuem especialização, cursos de formação para o trabalho na EAD e todos possuem de um a cinco anos de experiência.

Ao serem questionados sobre os desafios e dificuldades do tutor para o desenvolvimento das atividades planejadas para o curso citaram problemas relacionados aos alunos, aos tutores presenciais e condições de trabalho. Sobre os alunos relatam a dificuldade do aluno em entender o processo da EAD, dificuldade de leitura e escrita e a falta de acesso dos acadêmicos a internet de qualidade .

Sobre os tutores presenciais, citaram que nem todos cumpriram suas funções sobrecarregando o tutor à distância como se ele fosse o único responsável pela tutoria. Quanto às condições de trabalho destacam a remuneração incompatível com as funções e atribuições desenvolvidas pelo tutor e o modelo trabalhista que não os vincula a instituição nem garante os direitos trabalhistas.

Quanto às atribuições dos tutores destacam o acompanhamento e mediação das atividades; prestação de contas das atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), encontros presenciais, acompanhar a vida acadêmica dos alunos e oferecer suporte técnico e pedagógico.

Para resolver os problemas citados os tutores relataram utilizar como estratégias, a presença constante na plataforma e a atenção a todas as necessidades dos alunos incentivando o estudo, a pesquisa e a autonomia através de uma metodologia colaborativa. Destacaram também a participação nas reuniões pedagógicas e a busca de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A última questão objetivou dar voz aos tutores para que pudessem tecer qualquer comentário que julgassem importante sobre o papel do tutor nos cursos a distância. Para eles a tutoria é importante como nos seguintes depoimentos:

O papel da tutoria é de suma importância para que o aluno sinta que, apesar da distancia física que o separa do professor, ele não está sozinho. A tutoria, mais que a atribuição de mediação do processo de ensino a aprendizagem, tem como função incentivar, apoiar, ajudar, estimular... Enfim, facilitar a aprendizagem do aluno. (Tutor A)

Como os cursos à distância contemplam muitos alunos, fica difícil o professor dar assistência a todos indistintamente por um período tão curto. É o tutor quem dá a mão ao

aluno e o orienta nas dificuldades, o estimula através das palavras e conduta, mostrando que não há distância nessa imensidão. (Tutor B)

Ele tem sua importância como mediador já que permanece no curso do início ao fim, e tem capacidade de avaliar juntamente com o professor (que muda a cada disciplina) os acadêmicos, e pode assim compreendê-lo melhor do que o próprio professor, apesar de isto poder influenciar nas suas decisões. (Tutor C)

O tutor é o elo, a ponte entre o aluno e professor, sendo ele o responsável pela informação e aprendizado direto do aluno. Um tutor que não tem conhecimento prévio e não procura se atualizar, nunca conseguirá ser referência para os seus alunos, pois ficará obsoleto e ultrapassado. (Tutor D)

O papel do tutor é de fundamental importância na educação à distância, suas principais atribuições no acompanhamento das atividades virtuais e nos encontros à distância possibilitam a integração entre o conhecimento e a prática e permitem a consolidação das habilidades. (Tutor E)

O papel do tutor é o de garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. No ambiente online, tornando-se um facilitador que conduz o grupo/aluno, fazendo-o explorar/pesquisar, estimulando o pensamento crítico sobre o assunto discutido. Os tutores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar como facilitadores do curso. Estimular as relações humanas, mantendo o grupo unido, ajudar de diferentes formas e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão. (Tutor F)

Percebe-se que para os entrevistados o tutor desempenha papel fundamental nos cursos à distância desempenhando atividades de assessoria e intermediação entre o aluno e o professor.

3. Considerações finais

Ser professor on-line é um trabalho bastante novo, permeado de incertezas e desafios específicos. Cabe às universidades criar condições que permitam aos professores vivenciar novas maneiras de ensinar, aprender e avaliar esse novo meio. A partir daí, será necessário fomentar o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à formação e atuação do professor on-line, bem como sobre as inter-relações mais adequadas entre professores e alunos, entre os alunos e destes com os materiais de apoio; as tecnologias e recursos disponíveis; os papéis do professor, do aluno e demais profissionais envolvidos; que deverão aflorar à medida que avançarem as práticas atuais de EAD e surgirem novas tecnologias. As abordagens

contrariam a respeito da tutoria fazem com que os gestores de cursos da distância e os próprios tutores compartilhem de uma visão limitada da atividade, onde se centralizam: o tutor como o facilitador; como dinamizador; como assessor, podendo oferecer informações, problematizar, mas dele não pode ser exigido o conhecimento profundo dos conteúdos.

A posição do tutor melhor se associa a um papel do ensino-aprendizado, onde o professor atua proporcionando, mesmo sem estar ao lado do aluno, o suporte necessário para que o mesmo possa gerir seu processo de aprendizado.

Sua intervenção mais importante reside na relação professor, aluno, conteúdos curriculares e a construção do conhecimento coletivo, que se estabelece no acompanhamento atento do aluno. Ajudando-os a superar as dificuldades, estimulando-os a ultrapassar os limites do próprio material de estudos a observar, e manifestar-se neste processo de construção do conhecimento que exige do tutor a capacidade de estimular à autonomia a formação do aluno agente da própria construção de saberes.

Ser tutor online em qualquer curso exige muito além do conhecimento técnico, uma postura de interatividade que forma um canal fluido e flexível entre os membros do grupo, para que a rede de aprendizagem se estabeleça como uma rede estrutural básica na construção de atitudes positivas e construtivas. Percebe-se que para os entrevistados o tutor desempenha papel fundamental nos cursos à distância desempenhando atividades de assessoria e intermediação entre o aluno e o professor. O conhecimento do tutor no processo ensino e aprendizagem são percebidos, só não são valorizados, visto pelos salários, número excessivo de alunos, falta de vínculo com a instituição. Para que estes profissionais sejam mais valorizados é necessário que consigam ter os mesmos direitos trabalhistas, a mesma segurança das outras categorias de profissionais da educação em nosso país, para continuarem seu ofício de forma mais segura.

Referências

ARETIO, L. G. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Espanha: Ariel, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. *Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem*. In: ALMEIDA, F. J. (Org.). *Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos e aprendizagem*. São Paulo: Projeto NAVE – PUCSP, 2001, p.20-40.

ALMEIDA, M. E. B. *Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v.29, n.2, 178p., jul./dez., 2003a.

BELLONI, M. L. *Educação à distância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRUNO, A. *A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos: Tecendo a Razão e a Emoção nos cursos de formação de educadores*. 25º Encontro Anual – ANPED/2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COLLINS, H. *Interação e permanência em cursos de línguas via internet*. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (orgs.). *Relatos e experiências de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

CORRÊA, J. (org.). *Educação à distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DANDOLINI, G. A.; SOUZA, J. A.; DE PAULA, M. B. *Sistema de Tutoria no Ensino a Distância*. In: XXXV COBENGE (Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia), Outubro, 2007.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

DUARTE, S. V.; FURTADO, S. V. *Manual para elaboração de monografias e projetos de pesquisas*. Montes Claros: Unimontes, 2002.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. *Introdução à Pesquisa em Educação*. Piracicaba: Biscalchin, 2007.

MAGGIO, M. *O tutor na educação a distância*. In: LITWIN, E. *Educação à distância: temas para um debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MILL, D. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. *Educação à distância e trabalho docente virtual*. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação). FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

_____.; JORGE, G. *Letramento, cognição e processos de inclusão*. NEDER, M. L. C. *A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional*. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000. p. 105-124.

MORAN, J. M. *Contribuições para uma pedagogia da educação on-line*. In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

NEDER, M. L. C. *A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional*. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000. p. 105-124.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

SILVA, J. F. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre. Mediação, 2004.

SEVERINO, A. J. *O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios*. Educar. Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. *Manual de normatização de trabalho de conclusão de curso*. Montes Claros-MG. Unimontes, 2008. (p. 44-52).

Eny Arruda Barbosa

Arte-educadora. Mestranda em Cultura Visual - Minter Universidade Federal de Goiás (UFG)/Universidade Estadual de Montes Claros/MG (UNIMONTES). Especialista em História da Arte pela UNIMONTES. Especialista em Educação à Distância pela UNIMONTES. Professora do Departamento de Artes da UNIMONTES. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8714534471442769>

AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ARTE (MORENO/PE)

Fábio Santana da Silva¹
PPGAV UFPE/UFPB

RESUMO

Essa pesquisa busca tratar de analisar e refletir as concepções dos professores e professoras e os sentidos que atribuem à avaliação da aprendizagem em Arte. De abordagem qualitativa, o campo de estudo está em processo e sendo realizado em três escolas do município do Moreno/PE: uma escola estadual, uma escola municipal e uma escola privada. Nosso campo de pesquisa contempla turmas do 9º ano do ensino fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio. Para o desenvolvimento do estudo coletamos dados a partir da aplicação de questionários, entrevistas, observação, documentos escolares, documentos oficiais, etc. Aqui apresentamos alguns dados analisados na pesquisa. Inicialmente o processo de avaliação na concepção dos sujeitos aponta para uma ausência de fundamentação teórica. Há um discurso que intenciona uma publicidade sobre a consideração que é dada aos saberes trazidos pelos alunos. Esse discurso anuncia uma aprendizagem significativa intuitiva resultando numa contribuição para realização do processo avaliativo bimestral.

Palavras-Chaves: Ensino de Arte. Avaliação da avaliação. Ação docente.

RESUMEN

Esta investigación trata de abordar la revisión y reflejar las opiniones de los profesores y las professoras y los significados que atribuyen a la evaluación del aprendizaje en el Arte. Enfoque cualitativo, el campo de estudio y está en el proceso que se lleva a cabo en tres escuelas de la ciudad de Moreno / PE: una escuela pública, una escuela municipal y una escuela privada. Nuestro campo de investigación contempla clases de 9º grado de la escuela primaria y 1º y 2º año de la escuela secundaria. Para el desarrollar del estudio recogemos datos de los cuestionarios, entrevistas, observaciones, documentos escolares, documentos oficiales, etc. Aquí presentamos algunos de los datos analizados en el estudio. Inicialmente, el proceso de evaluación en la concepción de los sujetos señalar para una ausencia de fundamentación teórica. Hay un discurso que intenciona una publicidad sobre la consideración que se le da al conocimiento aportado por los estudiantes. Este discurso anuncia un aprendizaje significativo intuitivo que resulta en una contribución para realización del proceso de evaluación cada dos meses.

Palabras clave: Enseñanza de la Arte. Evaluación de la evaluación. Acción docente.

Introdução

No decorrer do processo em que estamos desenvolvendo a pesquisa sobre avaliação da aprendizagem em Arte² no município do Moreno, foram transcorridos vários caminhos em

¹ Bolsista Capes, com a Orientação da Profª. Drª. Maria Betânia e Silva.

² Arte com letra inicial maiúscula, entendida como área de conhecimento, componente curricular e demais casos.

relação ao objeto de estudo, que curiosamente estamos averiguando com um grupo de professores e de professoras que lecionam Arte, avaliam a aprendizagem dos seus alunos e alunas, e quais os sentidos e atributos que estes professores e professoras conferem a avaliação no seu fazer docente.

Pois bem, deparando-me e concordando com DEMO (2002 e 2008), percebo que o ato de avaliar vai mais além do que só um item técnico, que está inserido nas construções metodológicas de ensino e aprendizagem, impregnados na sala de aula e nos corredores das escolas.

Avaliar está intrínseco a essência humana, se assim podemos escrever. O tempo todo estamos avaliando algo. O ato de avaliar está no construto das nossas histórias, do nosso meio social, econômico e cultural com o outro. Estamos externamente sujeitos a sofrer impactos, que estas infraestruturas nos acercam e que direcionam o nosso discurso avaliativo.

A Avaliação é uma ação impregnada de intenções e também de *questões políticas* (Gadotti apud Demo, 2008). Ela pode revelar, mesmo que timidamente, às vezes, a postura autoritária e julgadora do avaliador.

No âmbito escolar, ela é obrigatória como prevê na LDBEN 9.394/96, e como pudemos identificar nas escolas em que estamos pesquisando no município, foi percebido que ela, a avaliação, tem um momento privilegiado nesses espaços, ou seja, estancam o processo de ensino e aprendizagem. Cria-se um ritual³, "a semana de prova"; confere à avaliação como algo que está posto de fora do processo de ensino e aprendizagem, e "não a normalidade de processos bem acompanhados e garantidos da aprendizagem dos alunos e alunas" (DEMO, 2002, p. 25). Estabelecem um instante e/ou um momento no tempo escolar, para pontualmente testar e identificar o que foi dissertado, narrado e distribuído, o que os alunos e alunas acumularam durante os bimestres⁴, no ano letivo, os conteúdos programáticos, assim transmitidos. Geram-se um momento de tensão, nervos e angústias para os alunos e alunas adentrarem nesse sistema excludente, que inevitavelmente busca a classificação, nesta árdua jornada organizada e mantida nos ares das escolas para a manutenção da competição ao acesso aos bens de consumo; em que o *Ter* é mais importante que o *Ser*, e assim horizontalmente esse discurso se reverbera nas salas de aulas.

³ "O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinatório ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?" (FOUCAULT, 2012, p.42).

⁴ Foi possível constatar que esses professores e essas professoras da escola estadual, municipal e privada no município do Moreno investigadas no nosso estudo, avaliam frequentemente os seus alunos e alunas neste determinado tempo, tornando-se um hábito entre as escolas e os docentes.

Avaliar também é classificar? Por que não? Ao volver sobre a literatura referente às práticas avaliativas dos professores na avaliação da aprendizagem e as concepções e tendências teóricas para a avaliação da aprendizagem, entre elas, podemos citar: Nunes (2011), Pillotto e Mognol (2007), Varjal (2007), Casanova Rodríguez (2002), Romão (2002) e Barreto, Pinto, Martins e Duran (2001). Nos estudos apresentados por esses autores, o conceito "classificatório" é bastante combatido em relação a uma prática avaliativa formativa e reflexiva⁵. Concordamos com tais críticas e discussões, mas é importante ressaltar que a classificação está impregnada no *background* na nossa sociedade. Se transitamos, se vivemos e convivemos em uma sociedade de classes, que corriqueiramente está avaliando qualquer atividade humana e as coisas também, é inevitável que esse conceito classificatório não esteja presente nessas ações. Pois quando avaliamos, atribuímos juízo de valores e méritos.

De acordo com os referenciais e procedimentos atribuídos na escola pelos professores e pelas professoras de Arte, a avaliação, tem se dado em demandas provocativas e repletas de situações de aprendizagem, que ao longo da escolarização vão possuindo características peculiares em cada nível de ensino. A avaliação também está entrelaçada com as representações pessoais, interpretações, linguagens e ações que podem revelar a construção poética do(a) aluno(a) e também os objetivos, a intencionalidade de ensino e a subjetividade do(a) professor(a).

A Avaliação em Arte

À primeira vista, percebe-se que a avaliação em Arte tem se dado exclusivamente no campo da atribuição de valor estético do(a) professor(a), sendo que esse valor estético também traz consigo um valor de mérito e juízo do avaliador. No primeiro valor, há um interesse de validar a maneira da manipulação de materiais e na execução da expressão em uma determinada linguagem artística. O outro valor como o objeto, a coisa e o produto final foi apresentado e disposto no momento.

É impossível escapar da colocação, escalonamento e classificação em relação a avaliação também em Arte. Até porque, quando conceituamos e refletirmos, também estamos avaliando e validando. Avaliar é escalonar (DEMO, 2002).

⁵ Aprovo e acredito quando Hadji (2001) traz a reflexão que o paradigma da avaliação formativa seja um modelo ideal e regulador mais tocante a ser utilizado nas práticas avaliativas hoje nas escolas. Mas também tenhamos o cuidado para a contaminação de uma avaliação por outra (exemplo: classificatória pela formativa, formativa pela classificatória), como alerta Hadji. Ver: HADJI, C. **Avaliação desmistificadora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Para que não haja incômodo, angústia e repressão no processo avaliativo, Hadji (2001) julga necessário que o(a) professor(a) se distancie das práticas avaliativas da aprendizagem, em primeiro momento; para poder refletir panoramicamente em torno de quatro palavras-chave: **questões, decisão, objeto e instrumentação**. Em seguida, retorne de maneira mais inteligente à sua prática avaliativa na sua ação docente diária, e que esse retorno acompanhe o construto e a evolução do(a) aluno(a), no sentido em que a ação de avaliar promova a aprendizagem e desenvolva a autonomia e a crítica no(a) aprendente, mediada também pelas linguagens artísticas.

Será que essas palavras-chave acima bastante desafiadoras e importantes propostas por Hadji (2001), não estão dentro de uma seleção e escolha, que no horizonte superficial desse enunciado estaria escamoteando efeitos classificatórios?

A escola é uma invenção puramente social, portanto, não poderia estar fora de um sistema de classificação, pois a mesma e às vezes, carrega e absorve consigo no decorrer da sua construção e/ou estagnação, os discursos que a sociedade externaliza.

Compreendo e sinto tal critério, ao visitar as escolas que pesquiso no município do Moreno, e percebo a presença da classificação na implicação social das dinâmicas internas e externas que essas escolas estão inseridas e continuam a preservar. Na escola privada, prevalece a classe social que tem mais o bolso farto, ao mesmo tempo em que as escolas públicas⁶ estão destinadas, em sua maioria, as classes populares mais excluídas. Então com afirma DEMO (2002), imaginar a avaliação sem a classificação, não é avaliar.

É importante alertar a disparidade do abuso da classificação e os efeitos classificatórios, como adverte DEMO (2002). O abuso da classificação está atrelada entre outras coisas ao teor repressivo, autoritário, humilhante, seletivo, dominador, punitivo e alienante. Já os efeitos classificatórios, estão implicados em qualquer processo avaliativo que estejam comprometidos com as aprendizagens dos alunos e das alunas com consonâncias pedagógicas e éticas.

Gosto se discute e se compara. Às vezes se compete, quando está aliado ou colocado em um determinado jogo de interesses, regras e de intenções a serem avaliadas, e assim, validadas. No que tange a avaliação da aprendizagem em Arte, ela tem sido muito polemizada devido a complexidades e cuidados que a envolvem, pois a Arte é uma área de conhecimento na qual os produtos do fazer artístico do(a) aluno(a) representam a sua individualidade, sua cultura, suas competências expressivas e construtivas.

⁶ **Missão:** Garantir aos alunos uma educação de qualidade que oportunize a todos a busca pela construção da cidadania. Discurso versado no PPP da EREM Sofrônio Portela, Moreno-PE. 2012.

Nesse sentido, a expectativa de que os professores e as professoras sistematicamente avaliem seus estudantes nunca foi tão forte e complexo, principalmente, quando se refere ao estabelecimento de critérios e procedimentos, à expressão de julgamentos sobre a produção estética e expressiva, paralelamente à cultura da avaliação impregnada no cotidiano escolar.

A dificuldade de tratar a avaliação da aprendizagem em Arte torna-se ainda mais intrigante, pelo motivo de que os(as) professores(as), além de avaliarem elementos próprios do conteúdo – o belo, a técnica, a materialidade, o sensível, a percepção e a criação -, precisam atentar para os valores culturais e emocionais dos alunos – a subjetividade.

Apesar dos esforços de especialistas para estabelecer padrões claros esperados na ação avaliativa, ainda existe uma grande discrepância entre essas pesquisas e as práticas avaliativas da aprendizagem exercidas pelos(as) professores(as) na sua ação diária. Esta complexidade presente no cotidiano do(a) professor(a) é contribuída por vários fatores, dentre eles, Boughton (2005, p.376, grifo nosso) nos apresenta quatro destes de suma importância, sendo eles:

O fato de a avaliação requerer dos professores várias formas de análise e de relato, a fim de satisfazer diferentes propósitos educacionais;

Muitas discussões sobre avaliação na área são confusas por causa de discordâncias ou do não-entendimento de termos-chaves. E, ainda, **a limitação das palavras para descrever distinções sutis na qualidade de formas visuais** inibe a aplicação de padrões bem como o uso de **critérios de julgamento**;

O atual esforço político e de diretores de escolas para engenhosamente definir a natureza da área quanto aos padrões de execução, ocorre em um momento da história da arte e da educação caracterizado por árduos desafios às **ortodoxias modernistas** estabelecidas. Novas ideologias pós-modernas questionaram dogmas sedimentados sobre a **natureza da educação**, particularmente sobre a **natureza da própria arte**;

Em quarto, recentes ideias e pesquisas proporcionaram um leque de sugestões para formas alternativas de evidências (dados) e de métodos de análise na condução da avaliação. A **avaliação “autêntica”⁷** é um termo de uso popular que carrega consigo certas implicações para a aplicação em classe.

A partir desses fatores Boughton (2005) afirma que a avaliação desempenha vários papéis importantes na Arte-educação e aduz terminologias usadas às vezes distintamente por estudiosos a se referirem a termos-chaves em avaliação.

Sendo elas, incluindo, dentre outros a **avaliação diagnóstico**, que auxilia o professor a decidir o que fazer a partir das fraquezas e potencialidades dos alunos. Eisner (1996) afirma,

⁷ Pesquisa desenvolvida nos EUA, especificamente nas escolas públicas de Pittsburg, realizado pelo projeto de Arte Propel. Estas avaliações habitualmente são alternativas com base no desempenho do aluno, envolvendo decisões similares às feitas por profissionais na área de arte.

que essa forma de avaliação pode “incluir observação, teste e análise do trabalho em sala de aula” (apud BOUGHTON, 2005), e em certa medida está relacionada com a avaliação “formadora”, que ajuda aos estudantes a se autocriticarem e analisarem seu próprio desempenho (BOUGHTON, 2005, p.382).

Sobre este termo acima referido na maneira de como avaliar nos remete a avaliação formativa, que permite tanto ao professor e a professora como aos alunos e as alunas a prerrogativa de corrigir, repensar as ações ao longo do processo.

Veiga (2004) confirma que a **avaliação formativa** em seu sentido amplo, abarca mais do que meras apreciações sobre a maneira de como o(a) aluno(a) pode atingir a aprendizagem. Manifesta-se intencionalmente quanto à formação do(a) aluno(a) em sua inteireza, levando em consideração todo o processo das atividades da aprendizagem, do nível de domínio e da qualidade em seus conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas pelos(as) alunos(as). Veiga (2004), apresenta as principais características da avaliação formativa a partir de Méndez (2002). Resumidamente, são elas:

O processo é inteiro; está referida a princípios educativos; é horizontal; dinâmica; processual; participativa; ação compartilhada; contínua; favorece a autoavaliação; as provas são de ensaio, de elaboração e de aplicação; há preocupação com a compreensão; há interesse pelo singular; a subjetividade é reconhecida, considerada e exercida com responsabilidade; há compromisso do professor; os **critérios de avaliação** são explicados, a avaliação está relacionada ao projeto pedagógico da escola; há negociação no processo avaliativo procura a ação justa, não neutra, entre outros. (p.25, grifo nosso)

Percebemos que avaliar está condicionado em estabelecer relações e que se processa na interação entre o referencial de controle da realidade e de como ela é percebida pelo(a) aluno(a) e professor(a). Esse referencial pode estar localizado também em uma determinada posição, como na seleção programática de conteúdos que compõe o currículo; no nosso caso, o currículo em Arte, como veremos a seguir.

O Currículo e o Avaliar da Avaliação em Arte

O que ensinar? Para quem e quando? Quais os conhecimentos a serem considerados conhecidos e concebidos como importantes para compor o currículo? Quem o constrói e para que serve? Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim *curriculum*, "pista de corrida", podemos dizer que no trajeto dessa "corrida" que é o currículo, acabamos por nos tornar o que

somos. É uma construção e uma invenção social. Ele é o resultado de um processo histórico, em determinado momento, entre processos de disputa e conflito social, na qual são selecionados intencionalmente certas formas curriculares, e outras não.

O currículo é um fragmento de uma realidade textualizada, que a partir dessa construção de discursos sobre uma determinada realidade, se consolida em uma imagem, em um reflexo, ou como continua Silva (2011, p.11), em "um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede".

	Comunicação e Expressão		Estudos Sociais		Ciências		Língua Portuguesa	CONDUTA	FALTAS	ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL
	Comunicação e Expressão	Interpretação Social	Interpretação Social	Interpretação de Ciências	Matemática					
1º Bimestre	7,3	7,5	9,8	8,0	7,0	100	100	-	Rute Maria S.S.	
2º Bimestre	8,0	9,0	100	100	6,2	100	7,0	-	Rute Maria S.S.	
3º Bimestre	8,0	100	100	7,5	6,0	100	8,0	-	Rute Maria S.S.	
4º Bimestre	6,8	8,0	8,0	9,4	7,5	8,0	8,0	-		
Média Anual	7,5	9,4	9,4	8,7	6,2	9,5				
Prova Final										
Média Após Prova Final										
Nota de Recuperação										
Média Após Recuperação										
RESULTADO FINAL: APROVADO <input checked="" type="checkbox"/> REPROVADO <input type="checkbox"/>										

Boletim escolar⁸. Fonte: Arquivo pessoal.

Ao observarmos o nosso campo de pesquisa, os professores do **Colégio Disneylândia** anunciaram que são bastantes "livres" para determinar os temas que serão abordados durante o ano letivo:

Eu fiz um planejamento, como é o 1º ano, eu preferi abordar o Barroco, o Arcadismo... Fui vendo os princípios das primeiras escolas e casando com os monumentos para poder ver as questões do Barroco [...].Primeiro começamos com o quinhentismo, aí a gente viu muitas coisas da Arte Indígena, que era e o que tinha presente, e a partir das escolas eu fui casando. Eu peguei as primeiras escolas literárias, a gente vai entrar agora um pouquinho no Modernismo e tal... Eu peguei as primeiras escolas pra poder ver as obras de artes que eu poderia inserir nessas escolas. Então foi que meu mesmo. A escola me deixou aberta... então foi através desse planejamento que eu fiz essa divisão. (PJ, professora do 1º ano)⁹;

⁸ Meu boletim escolar (1988) da 3ª série do 1º grau menor (nomenclatura da época, e hoje o 4º ano do Ensino Fundamental 1), na Escola de 1º grau Disneylândia, atual Colégio Disneylândia. Escola que faz parte do nosso estudo.

⁹ Aqui serão apresentadas só algumas falas dos(as) professores(as). As vozes dos alunos e alunas participantes do estudo ainda precisam de um tempo maior para a sua análise, tratamento, reflexão e escrita subsequente, para que se crie uma rede, um rizoma com os discursos apresentados pelos(as) docentes, e assim, possamos problematizar com os nossos referenciais teóricos e também com as nossas referências adquiridas durante a pesquisa no município do Moreno. Na construção deste texto na inserção das transcrições das entrevistas optamos por suprimir os vícios de linguagem para torná-los mais fluentes na leitura, mas foram mantidas na íntegra as suas respostas. Os nomes dos professores e das professoras participantes foram substituídos por siglas para preservar suas identidades. A escolha por sigla é para fazer alusão aos termos conceituais avaliativos criados para simbolizar o desempenho escolar dos alunos. Logo **PG**, **PJ** e **PL** significam, respectivamente, a identificação dos professores nesse estudo.

"Olha é... Como é... No caso da escola particular, a gente produz, tá entendendo? E se cria todo o programa de Artes [...]." (PL, professor do 2º ano).

"Os temas já são, já vem previamente aqui programados pela escola. Mas, eu costumo dar as minhas pinceladas. Eu não sigo a risca como vem. Aquele conteúdo programático, aquela grade curricular como chamam." (PG, professora do 9º ano).

Paralelo a esse sistema de seleção de conteúdos, saímos da escola particular e partimos para a escola estadual no município do Moreno, a **Escola de Referência em Ensino Médio Sofrônio Portela**, e constatamos que a organização dos conteúdos a serem abordados na sala de aula são direcionados por documentos oficiais¹⁰, ditados pela Secretaria de Educação do Estado, como alega o professor de arte do 1º ano do ensino médio:

"Vem o material pronto da Secretaria de Educação, mas assim, a gente pode colocar temas transversais que a gente acha pertinente, né." (PW).

Sobre esses temas transversais, o professor afirma também que tem a "liberdade" na escolhas desses "temas transversais"¹¹, além de poder incluir outros, mas sem sair da vigilância do documento:

Esse temas transversais são temas que o MEC introduz na grade curricular que a gente pode ou não trabalhar né, são temas, por exemplo: Direitos Humanos, essa questão de socialização, a África, a História da África. São temas que o MEC, ele dar uma proposta, e se a gente quiser colocar dentro do ensino, a gente coloca. E também outros temas que eu acho pertinentes né, que... Por exemplo, a Arte Barroca... É... Arte Rupestre, né. E, não veio no programa e a gente coloca também. [...] Agora ele não pode sair daquela linha, daquela espinha dorsal que o MEC propõe. (PW).

Diante desta perspectiva, Veiga (2004) afirma que o processo de avaliação dependerá circunstancialmente da relação que o(a) professor(a) firma com os(as) alunos(as) e com a escola e das concepções de ensino que serão desenvolvidos e que orientarão as possíveis escolhas de critérios do processo avaliativo.

Concordamos com Veiga (2004) e Freire (2010), ao compreender que o processo didático deve ser relacional e dialógico, e a dicotomia que ilumina o parecer em que "cabe ao professor o ensinar, ao aluno o aprender", seja revisitado e transformado em um processo que vincule o professor e aluno, aluno e professor por meio do conhecimento e da aprendizagem

¹⁰ Como os OTMs - Orientações Teóricas Metodológicas.

¹¹ Esse temas são tratados de forma marginal e oficializadas pelo o Estado como questões de conhecimento nos currículos escolares. Ver SILVA, 2011.

significativa "permeando pelas intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas, analisando criteriosamente cada uma das dimensões e quais seus significados." (VEIGA, 2004, p.13).

Portanto, é preciso que se desenvolva uma ação relacional e complementar dessas dimensões em seus processos, e que a avaliação não resulte como uma dimensão isolada e com meras funções pragmáticas: avaliar é estabelecer diálogos. O diálogo é um ato de criar e de recriação. Quando há o interdito para a ação dialógica castra-se o percurso para o caminho pelo qual os indivíduos possam ampliar as suas experiências estéticas.

Apesar dos avanços que as metodologias de ensino e aprendizagem vem galgando na literatura acadêmica, ainda existe a discrepância das práticas pedagógica exercidas na sala de aula. Como pude observar em uma das aulas realizadas em uma das escolas investigadas, a professora de Arte se ateu a narrar conteúdos, enquanto que os alunos eram objetos pacientes e ouvintes. Existiu discussão, mas sem reflexão a priori, pois tudo estava condicionado ao saber interno e programado da professora sobre os saberes inquietantes e explosivos dos aprendentes.

É também responsabilidade do(a) aluno(a) a aprendizagem, e do(a) professor(a) o acesso a ela, com tanto que os(as) alunos(as) fiquem a par de seus objetivos e critérios que nortearão a avaliação da aprendizagem, e por seguinte, dos resultados alcançados mediante tal processo.

Assim, nos discurso dos professores há uma publicidade em levar em consideração os saberes trazidos pelos alunos, anunciando uma aprendizagem significativa intuitiva, quase fantasma, que colaborará na aplicação da avaliação.

Avalio na verdade é... A criticidade do aluno. No momento em que ele conseguiu, percebeu o que é Arte, o que ele percebeu a questão cultural. Então eu vou questionar exatamente o ponto de vista dele. Porque não pode ser uma coisa fechada, eu tenho que ver o ponto de vista do aluno. Fazer com que ele produza suas próprias teses, seus próprios conceitos dentro do que ele aprendeu. (PL, professor do 2º ano do colégio Disneylândia).

[...] o aluno tem suas peculiaridades, que ele traz consigo elementos de casa, né. Então a gente leva em conta também a vivência do aluno lá fora. Pensando, a pedagogia de Paulo Freire. A gente tenta, principalmente aqui em Moreno, município rural, então a gente tenta... Levar nesse sentido. (PW, professor do 1º ano da EREM Sofrônio Portela).

Em Arte o que eu avalio, primeiramente é a opinião deles, né? Eu não vejo, Arte como aquela matéria em que você bate o martelo. [...] eu vejo muito a maneira deles, eu procuro muito conhecer o meu aluno. Então assim, eu vejo muito é... a maneira como ele observa as coisas, né? A maneira que ele ver o mundo ao seu redor e a gente conversa muito. É...a minha avaliação é essa. (PG, professora do 9º ano do colégio Disneylândia).

O ponto de vista do aluno, a vivência do aluno e a opinião deles; são os termos-chave que esses docentes elegem com ponto de partida para avaliar a aprendizagem de seus aprendentes.

De outra maneira, mas não tão distante das fronteiras do território do "o que avalia", narrados acima pelos docentes, a "performance" e a "produção" são os resultados de uma transação para o ato avaliativo. Como afirmam a professora e o professor:

[...] o domínio daquilo que eles estão falando, de onde eles pesquisaram, porque eles chegaram naquele conceito, através de quê? Depois, a questão da desenvoltura na apresentação. [...] Então a minha avaliação ela é meio que geral. Tem uma parte escrita, lógico. (PJ, professora do 1º ano do colégio Disneylândia).

"Eu avalio assim, o que eles produziram, né? [...] A criatividade deles. É assim, a maneira deles fazer..." (PM, professor do 2º ano da EREM Sofrônio Portela).

Na primeira fala, a professora toma com critério avaliativo o mérito sobre o domínio da oratória e a postura na apresentação sobre um conteúdo que foi transferido para se expor em sala de aula aos demais estudantes. Será que a desenvoltura para narração de um tema se constitui em ser conteúdo específico para o ensino de Arte? Qual intenção de ensino e aprendizagem que está intrínseca para a avaliação desse domínio? A professora também justificou que há uma avaliação escrita para complementar, ou autenticar, as representações que os alunos e alunas executaram, e em seguida recebe os trabalhos escritos, relatórios e etc., produzidos por eles. Nesse caso, a professora entende que esses trabalhos escritos é a parte teórica da sua ação docente, em que os alunos e alunas não apreciam.

Mas, como eu falei, vou juntando as peças e avalio vários pontos do aluno. Não é uma coisa só. Se eu ficar colocando assunto, assunto, assunto... "- A gente vai fazer uma prova, estudem isso." Então, eu acho que não flui do mesmo jeito. Até porque eles dizem... eles vão achar... às vezes a gente escuta o aluno: "- Ah! Não vou ficar lendo conceito de Arte para fazer uma prova, isso é chato! A prática ela é melhor!" Aí, eu vou colocando a teoria em alguns pontos, que às vezes eles nem percebem, mas fazem a teoria: entregando trabalho, fazendo relatórios, isso e aquilo outro. É prática que eles gostam mais. (PJ, professora do 1º ano do colégio Disneylândia)

A produção, a criatividade e a maneira de como os estudantes constroem as atividades propostas, são os itens escolhidos para serem avaliados, como afirmou o professor do 2º ano da EREM Sofrônio Portela, e vai mais além:

Às vezes eles fazem os trabalhos, a gente diz assim: - "Tá lindo!" E eles pensam que eu estou brincando... É que eu acho bonito mesmo. (risadas). [...] Porque tem coisa que o cara faz que é interessante mesmo, né? Se você for olhar direitinho, às vezes

aqueles artistas famosos... você vai lá ver aqueles riscos, aquele negócio... quer dizer, claro né? Tem que entender, que ele tá fazendo aquilo há mais tempo, né. Mas, é... os alunos também fazem. Eu levo nesse ponto aí, entendeu?

Aqui o seu gosto pessoal, as experiências estéticas vividas, o saber-fazer no cotidiano, o seu entendimento e conceito sobre o que é Arte, é um critério evidente para avaliar as atividades propostas aos seus alunos e alunas.

Enfim, não finalizando...

A partir da gravura de Daumier (1808-1879) abaixo, possamos remeter como a medição, a classificação e a seleção estão intrínsecas no contexto social, e que a escola não está fora desse pano de fundo de desigualdades que a ação avaliativa, muitas vezes praticada nas salas de aulas, provoca danificações, uma quebra na relação envolvente entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), o(a) aluno(a) e o(a) professor(a). É fundamental formar cidadãos e cidadãs que saibam lidar com as frustrações, com o conviver e o saber solidário para não tomar o mercado capitalista como referencial de ensino e aprendizagem, e sim, problematizá-lo e confrontá-lo e construir novos horizontes. (DEMO, 2002 e FREIRE, 2010).



Fonte: <http://bluesliterario.wordpress.com/>

Referências

BARRETO, E. S. S., DURAN, M. C. G., MARTINS, A. M. e PINTO, R. P. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 114, p. 49-88, nov 2001.

BRASIL. LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BOUGHTON, D. Avaliação: da teoria à prática. In: BARRBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 375-387.

CASANOVA RODRÍGUEZ, Maria Antonia. Evaluación en el sistema educativo. In: **IV Congresso de Estrategias de Intervención en la Educación Primaria y Secundaria**. Trad. Elizabeth Varjal. Salamanca: INICIO, 2002, p.13-16.

DEMO, Pedro. **Mitologias da educação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção polêmicas do nosso tempo 84p.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção polêmicas do nosso tempo. 109p.
Escola Sofrônio Portela, **Projeto Político Pedagógico**. Moreno-PE, SEDUC PE, 2007. 18p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no collège de france, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005. 213p.

NUNES, Maria de Lourdes. A prática avaliativa dos professores e as novas tendências teóricas para a avaliação da aprendizagem. **Revista Lentes Pedagógicas**, [on line]. Disponível em:
<http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/lentespedagogicas/article/viewFile/341/301>: v.1, n.2. p.131-148. 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? **Eccos Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: v.4, n.1. p.43-59.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VARJAL, Elizabeth. **Avaliação das aprendizagens na escola inclusiva**. In: Conferência Municipal de Educação de Moreno - PE, 2007. 10 p.

VEIGA, I. P. A.. As dimensões do processo didático na ação docente. In: JUNQUIERA, Sérgio R. A. MARTINS, Pura Lúcia O. ROMANOWASKI, Joana P.. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente** (org.). Curitiba: Champagnat, 2004. p.13-29.

Fábio Santana da Silva

Educador e artista visual com participação em exposições nacionais e internacionais, é bolsista pela Capes no Programa Associados de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPA, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil. Possui especialização em Arte-Educação pela UNICAP e Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFPE. É músico e baterista de uma banda de hardcore.
<http://lattes.cnpq.br/1064611233485080>

HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Fábio Tavares da Silva
Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar as Histórias em Quadrinhos - HQs como uma linguagem artística das artes visuais, e como tal deve ser experimentada nas relações de ensino/aprendizagens das artes visuais em todos os níveis da educação básica, no entanto, para isto acontecer é importante dar lugar a leitura e experimentação de sua linguagem dentro dos cursos de graduação em Artes Visuais. As reflexões partem de uma experiência realizada com o ensino de HQs no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, que a partir do primeiro semestre de 2013 vem ofertando uma disciplina de história em quadrinhos objetivando proporcionar a seus estudantes uma experiência cultural com os quadrinhos por meio da leitura, da contextualização e do experimentar a produção de quadrinhos.

Palavras-chave: Quadrinhos, Ensino, Artes Visuais

RESUMEN

En este artículo se presenta el Comics como lenguaje artístico de las artes visuales, y como tal debe ser experimentado en las relaciones de enseñanza / aprendizaje de las artes visuales en todos los niveles de la educación básica, sin embargo, para que esto suceda, es importante colocar leyendo y experimentando con su lengua en los cursos de licenciatura en Artes Visuales. Las reflexiones son de un experimento con los cómics de enseñanza en la Licenciatura en Artes Visuales por la Universidad Regional de Cariri - URCA, que desde el primer semestre de 2013 ha estado ofreciendo un curso de cómic con el objetivo de proporcionar a sus estudiantes una experiencia con los cómics culturales por la lectura, la contextualización y la experiencia de producción de comics.

Palabras-clave: Comics, Educación, Artes Visuales.

1. Introdução

Este artigo objetiva apresentar minha compreensão e experiência com as Histórias em Quadrinhos no Ensino de Artes Visuais. Em 2013, ingressei como professor substituto no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Neste curso, venho ministrando as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais e também a disciplina de História em Quadrinhos.

As Histórias em Quadrinhos, também chamadas aqui de Quadrinhos ou simplesmente HQs, são como diz Edgar Franco, “a união entre texto, imagem e narrativa visual, formando um conjunto único e uma linguagem sofisticada com possibilidades expressivas ilimitadas” (FRANCO, 2008, p. 25).

Compreendemos que as HQs são além de um importante meio de comunicação, uma manifestação artística das artes visuais que deve ser estudada no âmbito acadêmico. Devendo-se ampliar os espaços nas universidades para os estudos em/sobre arte que tenham como objeto de investigação as histórias em quadrinhos.

2. História em Quadrinhos no Ensino de Artes Visuais

Nas últimas décadas do século XX houve um grande esforço de teóricos e Arte/Educadores para que a arte fosse reconhecida e estabelecida no currículo escolar como uma área do conhecimento. Entendendo que o aprendizado em arte pode responder as exigências da sociedade contemporânea que cada vez mais valoriza na formação profissional e pessoal dos estudantes características como flexibilidade, imaginação, inventividade e criatividade.

Este esforço assegurou que na LDB 9394/96 houvesse a obrigatoriedade do ensino de artes em todos os níveis da educação básica. O ensino de Arte na educação escolar é de grande importância por vários aspectos, como diz Mendonça,

a arte na educação contribui de forma substancial e significativa para incitar o pensamento, sendo agente transformador e formador do cidadão que reconheça a si mesmo, reforce a relação com a cultura em que está inserido, sendo esse um dos principais apontamentos do ensino de Arte na contemporaneidade. (MENDONÇA, 2006, p.37)

São muitas as funções da arte na educação, uma delas é fazer a mediação entre arte e público, proporcionando o entendimento e a reflexão sobre o que foi produzido em outros tempos e culturas e o que é produzido atualmente.

Discutir a inserção e ensino da linguagem dos quadrinhos nas aulas de artes é possível levando em consideração as exigências que atualmente se vem fazendo em relação a formação inicial do professor de artes e sua atuação no contexto da contemporaneidade do ensino de artes brasileiro. Um ensino de artes centrado na leitura de imagens, na alfabetização visual, na cultura visual e interculturalidade, rompendo com o modelo de ensino orientado pela livre expressão e pela polivalência.

Para Barbosa (2008, p. 98) “hoje, a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção”. Portanto, quando se fala em educar criticamente para o consumo e produção de imagens está se falando de todas as possibilidades culturais de visualidade, inclusive as histórias em quadrinhos.

Diante disso, “trabalhar na educação com histórias em quadrinhos pode ser um bom caminho para fazer um tipo de trabalho formativo em cultura visual” (SILVA; SANTOS NETO, 2010, p. 206).

As HQs nas aulas de artes podem ser úteis em exercícios de leitura e análises de imagens, pois para Mendonça (2006, p. 44), “as HQ apresentam elementos de composição comuns a várias obras de artes visuais, podendo proporcionar através de sua análise a identificação de como os elementos visuais atuam em sua estrutura espacial e a maneira como se organizam no espaço”. Diante disto, para o arte/educador,

as HQs podem ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição (BARBOSA, 2009, p. 131).

Outro uso importante é a própria leitura das HQs se detendo a história narrada, o exercício de leitura pode fazer os alunos se familiarizarem com a linguagem das HQs e se divertirem com as diversas histórias apresentadas. Porém, é necessário destacar que a leitura de HQs nas aulas de artes deve acontecer de forma crítica e contextualizada, pois “as HQs por vezes trazem conteúdos contraditórios e dentro dessa linha de pensamento não podem ser vistas apenas como desenhos, pois envolvem ideias, conceitos, valores, ideologias e crenças” (GRALIK, 2007, p. 18).

Neste artigo entendemos as HQs como uma linguagem das artes visuais e como tal deve ser ensinada/aprendida nas aulas de artes. No entanto, acreditamos que seu ensino deve levar em consideração as orientações pedagógicas para o ensino das artes visuais, neste sentido defendemos um ensino a partir da Abordagem Triangular para o ensino da arte que se fundamenta por meio de suas três dimensões cognitivas: leitura/interpretação, contextualização e fazer artístico (BARBOSA, 2009).

Sobre o ensino de quadrinhos a partir da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa (2009) faz referência ao estudo *O Humor dos Quadrinhos como Instrumento Educacional*¹ realizado por Eduardo Carvalho (2007), no qual ele entrevista a professora Betania Libanio Dantas de Araújo que ao se referir a importância de se trabalhar a partir da proposta sistematizada por Ana Mae diz que,

se atuamos apenas no fazer sem reflexão ou só na leitura alheia ao fazer, quebra-se aí o princípio da aprendizagem significativa. Esse é um problema em muitas escolas que ensinam quadrinhos apenas como repetição de uma

¹ Entrevista disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=13583>

Consultada em 07 de março de 2012.

técnica determinada impedindo os seus estudantes de criar os seus próprios personagens com traços próprios e perdem quando não lêem sobre a história em quadrinho, não debatem.

A Abordagem Triangular defende que nos lugares de ensino/aprendizagem a Arte seja o conteúdo do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Neste sentido, trabalhar com o ensino de quadrinhos deve ter as HQs como ponto de partida, seu contexto e sua experimentação tendo como resultado do processo de aprendizagem as interpretações visuais elaboradas pelos alunos.

Portanto as HQs nas aulas de artes não devem ser apenas um meio para estimular a leitura dos alunos, ou trabalhar apenas com a análise dos elementos formais que a compõem. A partir dessa proposta pedagógica, os alunos devem apreender a linguagem das HQs a partir da leitura, da compreensão da história dos quadrinhos e da experimentação do seu processo de produção.

A produção de HQs nas aulas de artes pode e deve “ser um meio para que os alunos expressem e comuniquem entre si e com outras pessoas, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades, utilizando vários conteúdos de arte em uma só modalidade” (MENDONÇA, 2008, p. 48). Sobre a produção de HQs, Santos Neto e Silva (2010, p. 95), dizem que, “como arte possibilita a expressão do ser que a produz e, portanto, sua comunicação no mundo”. Se comunicar com o mundo é uma das exigências do ensino da arte na contemporaneidade, não se pode mais trabalhar o ensino de arte se distanciando da realidade cotidiana.

A partir do pensamento de Alexandre Barbosa (2009), João Marcos Mendonça (2006, 2008) e Ana Mae Barbosa (2009) e de um ensino de artes a partir da cultura visual e da Abordagem Triangular, defendo o ensino da produção de histórias em quadrinhos nas aulas de artes. Pois ao aprender a fazer uma HQ o aluno estará usando diversos conteúdos das artes visuais, desde os fundamentos básicos do desenho até elementos de outras formas de linguagem como a pintura, a fotografia, o cinema entre outras.

No entanto, para ensinar quadrinhos é preciso ter em mente que os alunos estejam familiarizados com a linguagem das HQs. Sobre isto Vergueiro (2009, p. 31), chega a falar sobre uma alfabetização dizendo que “a ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização”.

Para a produção, além de ser alfabetizado na linguagem dos quadrinhos é necessário dominar os principais elementos exigidos para sua produção, desde aprender a fazer

argumento e roteiro até elaborar personagens, cenários, cenas, páginas, lápis final, arte-final, colorização, letreiramento, entre outros.

3. Disciplina de História em Quadrinhos na Licenciatura em Artes Visuais

Pesquisar e refletir sobre o lugar das histórias em quadrinhos no ensino de artes nos levou ao pensamento de Santos Neto e Silva (2011), ao dizerem que para um professor poder trabalhar com quadrinhos no ensino não só de artes, mas de qualquer outra disciplina escolar exige que este professor tenha uma experiência cultural com as HQs, tenha familiaridade com a sua linguagem, e perceba suas infinitas possibilidades comunicativas e expressivas. Sobre isto, Marta Silva diz que,

além da constituição de acervo para as bibliotecas escolares, faz-se necessário também investir na formação de educadores/as no que diz respeito à linguagem dos quadrinhos, a fim de que estes/as possam fruir em suas leituras, conhecer suas especificidades, selecionar bons materiais para uso na sala de aula e assim poder explorar todo o seu potencial. (SILVA, 2011, p. 65)

Diante disso, justifica-se a importância de se ter uma disciplina de história em quadrinhos na formação do Arte/Educador. Para o artista/professor/pesquisador Gazy Andraus (2011, p. 53), “os quadrinhos trazem possibilidades infinitas, que podem e devem ser exploradas, principalmente em cursos de artes.” Este autor ministra uma disciplina de histórias em quadrinhos no curso de Educação Artística na UNIMESP – Centro Universitário Metropolitano de São Paulo. Para ele, há duas maneiras para se utilizar HQs em cursos universitários e, em especial, na licenciatura em artes.

A primeira, com jovens universitários em uma disciplina específica de HQ. Deve-se explicar que ela não serve apenas para se realizar trabalhos de quadrinhos, mas sim, para alcançar a própria modalidade dos quadrinhos em seu *status* de arte atingindo uma modalidade maior de percepção.

A segunda maneira, é mostrar que os quadrinhos servem para ilustrar mensagens e fatos mais complexos, mas não só: também reforçam o aprendizado pela imagem, característica do momento cultural em que vivemos.

Sobre quadrinhos na formação do Arte/Educador, Betania Libanio Dantas Araújo em entrevista cedida a Eduardo Carvalho em 2007, diz que, “Os arte-educadores não conhecem o universo dos quadrinhos (salvo um ou outro curioso) e a culpa não é deles, a culpa está na

faculdade que não incorporou essa linguagem como disciplina permanecendo ou nos cânones ou na arte contemporânea”.

Diante destes questionamentos e da compreensão de ser importante ter uma disciplina de quadrinhos na formação do artista/professor/pesquisador de Artes Visuais, o curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA começou a partir do primeiro semestre de 2013 a ofertar a disciplina de *História em Quadrinhos*. Uma disciplina optativa de 72 horas-aula que nasce da compreensão de que História em Quadrinhos é uma linguagem das artes visuais, portanto sendo importante proporcionar aos alunos o conhecer e experimentar diferentes modos de produção de quadrinhos. Considera que este espaço de formação pode estimular os alunos a se familiarizarem com a linguagem dos quadrinhos a partir de sua leitura, contextualização e experimentação.

4. Uma Experiência de Ensino/Aprendizagem de Quadrinhos na Licenciatura em Artes Visuais.

A partir de minha trajetória com a linguagem dos quadrinhos, de ser um aficionado e ter me dedicado durante a graduação em artes visuais a estudar as histórias em quadrinhos como uma linguagem artística e seu lugar no ensino de artes visuais. Foi me dado à oportunidade e responsabilidade de ministrar a disciplina de História em Quadrinhos do curso de Artes Visuais da URCA. Apresentamos aqui, como se deu esta primeira experiência e quais os seus resultados.

Inicialmente, ao realizar o planejamento das aulas levamos em consideração alguns fatores que iriam interferir nesta primeira experiência, primeiramente a disciplina iria sofrer com o tempo que tinha a disposição para ser realizada, devido a entraves burocráticos, houve atrasos na nomeação e contratação dos professores substitutos, de modo que começamos a ministrar as aulas com quase dois meses de atraso, o que nos fez ter que planejar as aulas e as propostas de trabalhos acelerando alguns processos com o objetivo de concluir o semestre dentro do calendário acadêmico da universidade, portanto a disciplina contou com 14 encontros de 4 horas de duração cada, num período que foi do final de Abril ao início de julho de 2013.

Tivemos um total de treze alunos matriculados na disciplina, mas quatro desistiram de cursar antes de começarmos as aulas. Diante disso, contamos com nove alunos participando das aulas nesta primeira oferta.

4.1 Os Encontros

No primeiro encontro, apresentamos a ementa da disciplina, o programa e o cronograma de encontros. Depois de apresentar a disciplina, apresentei-me enquanto professor, falei de minha trajetória e porque eu estava ali com a responsabilidade de ministrar esta disciplina. Apresentei alguns desenhos e quadrinhos produzidos por mim ao longo dos anos, algumas publicações em revistas e experiências enquanto pesquisador. A apresentação foi realizada com muito entusiasmo, pois aquele era um momento de grande alegria para mim, posso dizer que se tratava da realização de um sonho estar em uma disciplina no curso de Artes Visuais destinada a estudar e experimentar a linguagem dos quadrinhos.

Nos encontros seguintes foi dada a oportunidade de cada aluno se apresentar e apresentar suas experiências com os Quadrinhos. Como sugestão, os alunos trouxeram para a sala de aula alguns dos experimentos realizados por eles com a linguagem dos quadrinhos, e alguns dos exemplares de HQs que gostavam de ler. Fiz isso, pois era importante conhecer cada um, e suas narrativas seriam muito importantes para conhecer e saber em que estágio de conhecimento sobre a linguagem eles estavam.

Descobri que dos nove alunos matriculados na disciplina, apenas dois não eram leitores de quadrinhos, os demais além de serem leitores já haviam produzido em algum momento, portanto se tratava de uma turma privilegiada o que me fez pensar as aulas como um lugar de trocar experiências.

Ministrei aulas sobre a história das histórias em quadrinhos, destacando suas origens e evoluções até chegar a maneira como a conhecemos atualmente. Apresentei algumas definições para o que são quadrinhos, definições de estudiosos como: Will Eisner, Scott McCloud, Edgar Guimarães, Edgar Franco, entre outros.

Tivemos encontros onde foram explicados quais e como se organizam os principais elementos que constituem a linguagem dos quadrinhos. Os encontros eram sempre muito alegres, com a presença de exemplares de HQs, ora levados por mim, ora levados pelos alunos. Realizamos em sala a leitura e análise de diferentes HQs, desde as mais tradicionais até HQtrônicas, termo criado por Edgar Franco para denominar as HQs eletrônicas. Assistimos a vídeos com falas de estudiosos da linguagem dos quadrinhos como Scott McCloud e Paulos Ramos onde falavam dos quadrinhos como linguagem autônoma e de suas possibilidades expressivas ilimitadas.

Dentre as propostas que realizadas na disciplina, uma delas foi um trabalho que chamei de Seminário, cada aluno recebeu um tema para pesquisar, estudar e apresentar em

sala. Foi um exercício muito significativo, pois todos pesquisaram e apresentaram com muita desenvoltura e entusiasmo contextualizando alguns dos principais estilos de quadrinhos. Tivemos apresentações sobre *Quadrinhos Disney*, *Quadrinhos Brasileiros*, *Fumetti*, *Mangá*, *Comics*, *Graphic Novels*, *Fanzines*, *HQtrônicas*, *Quadrinhos Poéticos Filosóficos* e *Quadrinhos Autobiográficos*. Depois dos seminários, dedicamos os encontros seguintes a explicações sobre os diferentes processos de produção de quadrinhos. Apresentamos o que é um Argumento, Sinopse e Roteiro e como construir cada um deles.

4.2 As Produções

Partindo da compreensão de que um aprendizado significativo em artes acontece ao se realizar a leitura, contextualização e experimentação. Buscamos provocar os alunos a criarem HQs, e para isso foi levado em consideração que existem diversas possibilidades de construir quadrinhos com diferentes estilos e suportes, o limite é a criatividade. Portanto, demos total liberdade para a experimentação, onde se apropriando dos elementos da linguagem dos quadrinhos cada um deveria criar uma narrativa visual explorando a temática e o material que desejasse.

Tivemos alguns encontros destinados ao fazer as HQs, nos quais fomos acompanhando os processos de trabalhos e orientando individualmente os alunos nas etapas de produção, como vários alunos já possuíam experiência com o fazer, estes encontros foram de muitas trocas de experiências entre eles.

O fato dos alunos já terem cursado as disciplinas de Desenho I e II, Pintura I e II e Gravura antes de chegarem a disciplina de HQ, também contribuiu muito na realização das produções. Diante disso, não foi necessário explicar como construir os desenhos, nos detendo especificamente ao estudo dos elementos que compõem a linguagem dos quadrinhos.

Apresentar um experimento com a linguagem dos quadrinhos se tornou uma exigência da disciplina, os alunos se dedicaram, mas dos nove, apenas sete apresentaram uma produção ao final, dois alunos acabaram sendo reprovados na disciplina pelo número excessivo de faltas, o que os prejudicou impedindo-os de produzirem seus trabalhos.

Ao final os alunos Henrique Sampaio, Isis Xenofonte, Andréa de Oliveira, Luiz Fernando, Amilton Duarte, Victor Vladimir e Jefferson de Lima apresentaram produções com diferentes histórias, cada um com o estilo e técnica desejada.

Henrique Sampaio surpreendeu a todos ao apresentar uma produção de dezenove páginas, foi a maior em quantidade de páginas, sua HQ foi intitulada de *Goof*, imagem 1,

uma história do gênero aventura que teve influência nos mangás, histórias em quadrinhos japonesas ou feitas no estilo japonês.

Isis Xenofonte, nunca havia feito quadrinhos antes, mas se dedicou e criou duas histórias, uma sobre seu cotidiano que por questões de tempo não conseguiu concluir antes do encerramento da disciplina e outra que entregou intitulada *Vida de Mosca*, imagem 2. História em que apresenta uma mosca se espantando com ações humanas que a fazem sentir nojo.

Andréa de Oliveira produziu duas narrativas, a primeira de uma página intitulada *Antes que Chegue o Ocaso*, narrando o pensamento de uma lagarta. A segunda, foi intitulada *ON/OFF Line*, imagem 3, fazendo uma reflexão sobre os relacionamentos virtuais muito comuns na contemporaneidade.

A HQ de Luiz Fernando teve uma capa e duas páginas intitulada *Doido de Pedra*, imagem 4, sua ideia inicial era construir uma HQ com estética de gravura e textos em forma de versos de cordéis.

A partir das HQs lidas na disciplina o aluno Amilton Duarte optou por fazer uma HQtrônica, realizando seu trabalho usando como suporte o computador, fazendo uma HQ eletrônica intitulada *Assim por Diante*, imagem 5, história que apresenta sua reflexão sobre o universo no interior de um átomo. Tendo como referência a teoria dos fractais, imagens de satélites e imagens microscópicas do interior de células.

Victor Vladmir produziu uma HQ de cinco páginas chamada *Dois Espetáculos*, imagem 6, HQ que mostra uma cena de assassinato, construída a partir da reinterpretação de uma cena do filme *Psicose* de Alfred Hitchcock.

O trabalho de Jefferson de Lima foi uma HQ de quatro páginas intitulada *Decomposição*, imagem 7, trabalho em que ele faz uma reflexão sobre a morte, construindo uma narrativa a partir da decomposição do corpo humano, nos desenhos ele faz referência ao seu próprio corpo se usando como modelo para a elaboração dos desenhos.

Na sequência apresentamos imagens de algumas páginas das produções realizadas pelos alunos na disciplina de história em quadrinhos.



Imagem 1 Pág 1 da HQ Goof de Henrique Sampaio

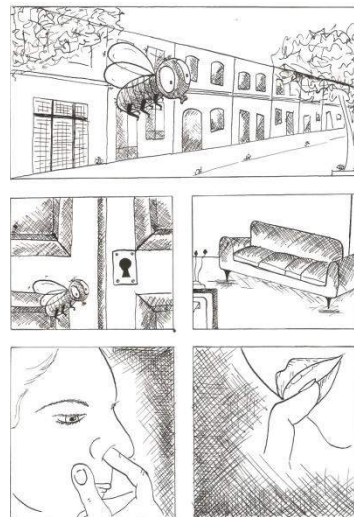


Imagem 2 Pag 1 da HQ Vida de Mosca de Isis Xenofonte



Imagem 3 Pag. 1 da HQ ON/OFF Line de Andréa de Oliveira

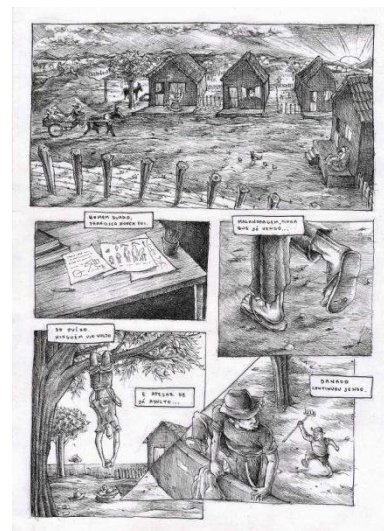


Imagem 4 Pag. 1 da HQ Doido de Pedra de Luiz Fernando



Imagem 5 Frame da HQtrônica Assim por Diante de Amilton Duarte



Imagem 6 Pag. 2 da HQ Dois Espetáculos de Victor Vladimir

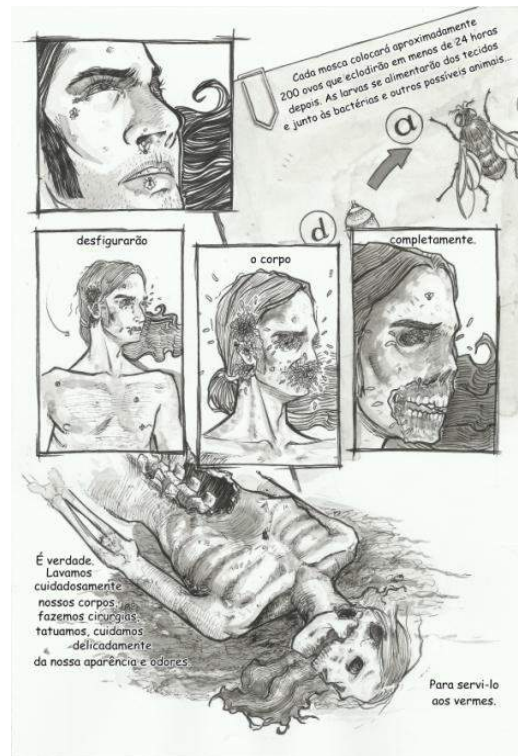


Imagem 7 pag. 3 da HQ Decomposição de Jefferson de Lima

5. Conclusões

A partir de nossa compreensão de que história em quadrinhos é uma linguagem das artes visuais, defendemos a leitura e experimentação de quadrinhos no ensino de artes visuais em todos os níveis da educação básica. No entanto entendemos que para um professor poder explorar todo o potencial da linguagem dos quadrinhos no ensino de artes, ele precisa ter conhecimento de sua linguagem, ter uma experiência com os quadrinhos, por isso sua importância como uma disciplina na formação do artista/professor/pesquisador de artes visuais.

Nossa experiência com ensino de quadrinhos na Licenciatura em Artes Visuais está apenas começando, mas a partir das discussões realizadas em sala, da participação dos alunos e da qualidade de suas produções acreditamos ter atingido nossos objetivos nesta disciplina. Esperamos poder viver novas experiências e cada vez aprender mais para poder continuar possibilitando aos alunos a experiência de ler, fazer e contextualizar quadrinhos em suas formações em artes visuais.

6. Referências

- ANDRAUS, Gazy. O trabalho com histórias em quadrinhos (HQ) no ensino universitário. In: NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo (Orgs.), **Histórias em Quadrinhos e Educação: formação e prática docente**, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.
- BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de artes. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed São Paulo: Contexto, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. (Org.), 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. Ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- FRANCO, Edgar Silveira. **HQTRÔNICAS: do suporte papel à rede Internet**. 2º edição. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.
- GRALIK, Thaís Paulina. **As Histórias em Quadrinhos no Ensino de Artes Visuais na Perspectiva dos Estudos da Cultura Visual**. Dissertação de Mestrado defendida na UDESC em 2007.
- MENDONÇA, João Marcos. **O ensino da arte e a produção de histórias em Quadrinhos no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado defendida na UFMG em 2006.
- MENDONÇA, João Marcos. **Traça Traço Quadro a Quadro: A produção de histórias em quadrinhos no ensino de Artes**, Belo Horizonte: C/ Arte, 2008.
- SILVA, Marta Regina Paulo; SANTOS NETO, Elydio dos. **Relações de gênero nas histórias em quadrinhos infantis: desafios às práticas educativas na perspectiva da cultura visual**. Educação & Linguagem • v. 13 • n. 22 • 192-213, jul.-dez. 2010.
- SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo (Orgs.) **Histórias em Quadrinhos e Educação: formação e prática docente**, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed São Paulo: Contexto, 2009.

Fábio Tavares da Silva

Graduado em Licenciatura Plena em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA em 2012. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Professor do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA. Estuda e desenvolve trabalhos na área de Ensino de Artes Visuais e de Histórias em Quadrinhos. <http://lattes.cnpq.br/0547320284932092>

UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE OS LIVROS DE ARTISTA “GIBIS” DE RAY COLARES.

Fátima Raquel Ferreira Costa¹

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a obra “Gibis”, livro de artista, de Raymundo Colares. Focamos na experiência estética como um fenômeno da percepção sensível, refletimos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos dessa criação, baseados na fenomenologia, numa perspectiva filosófica de Mikel Dufrenne. Buscamos compreender a essência dos gibis, seu processo de criação e como o artista produtor de um efeito estético, tem sua obra lida, experimentada e analisada pelo espectador. Ao realizarmos nossos estudos, recriamos e tivemos em mão o objeto estético idealizado pelo artista. Pontua-se no decorrer desse ensaio, que a obra de arte é resultado de um longo percurso de dúvidas, ajustes, certezas, acertos e aproximações. Ao recriarmos os “gibis” tivemos em mão o objeto estético idealizado pelo artista.

Palavras-chave: Gibis, criação, fenomenologia, objeto estético.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the work “Gibis”, book artist, Raymundo Colares. We focus on aesthetic experience as a phenomenon of sense perception, we reflect on the theoretical and methodological foundations of this creation, based on phenomenology, a philosophical perspective Mikel Dufrenne. We seek to understand the essence of the comics, his creative process and how the artist producing an aesthetic effect, has read his work, experimented and analyzed by the viewer. When we performed our studies, and we recreate the aesthetic object in hand designed by artist. Scores over the course of this essay, that the artwork is the result of a long journey of doubt, adjustments, certainties, successes and approaches. To recreate the “gibis” had in hand the aesthetic object designed by the artist.

Keywords: “Gibis”, creation, phenomenology, aesthetic object.

¹ Professora do Curso de Artes Visuais - UNIMONTES. Mestranda em Arte e Cultura Visual. Minter FAV- UFG/UNIMONTES, turma de 2012. frf.costa@yahoo.com.br

1. Introdução

O pintor e desenhista Raymundo Colares (1944 - 1986), foi considerado um dos mais expressivos artistas da geração da década de 60 e 70. Sua produção artística abrange pinturas sobre suportes como chapa de alumínio, madeira e livros de artista conhecidos como Gibis, livros objetos que o artista criou sob a influência das histórias em quadrinhos. Nossa pesquisa esta focada nos livros de artista “Gibis”.

Concebidos pelo artista, o livro é um campo primário para a realização de sua arte, confeccionados artesanalmente reforçam o talento, inteligência, sensibilidade e originalidade do artista. São considerados pelos críticos, curadores e estudiosos sobre o assunto, um livro de vanguarda, aberto a experimentações e interações com o leitor.

Propusemo-nos a investigar o processo de criação dos Gibis, produzidos por Raymundo Colares. Nosso interesse foi compreender e entrar na complexidade desse processo de criação, sentir a construção de um “Gibi”, acompanhar seu planejamento e execução. As reflexões que serão, aqui, apresentadas tiveram como ponto de partida pesquisas de campo concentradas em: visita a Pinacoteca do Estado de São Paulo, que apresentava uma exposição intitulada: “Aberto e fechado: caixa e livro na arte brasileira”. Dentro desta exposição havia quatro livros de artista de Colares e um vídeo sobre os gibis do autor. Também assistimos a outros vídeos sobre o tema, acessíveis na Internet e realizamos estudos em livros e catálogos.

Então decidimos recriar alguns exemplares destes gibis. Realizamos estudos teóricos e práticos, estes foram plenos em descobertas e estimulados, criamos nossos próprios livros de artista. Vislumbramos os possíveis caminhos seguidos pelo artista, e pudemos compreender como se dá a construção dessas representações.

2. Contextualização do artista no cenário artístico.

Ray Colares chega ao Rio de Janeiro em 1965, vindo de Montes Claros – MG e se junta aos jovens artistas da época. Esta geração se formou em torno do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. De acordo com Osório (2010):

Voltando para o desenvolvimento histórico do Neoconcretismo e da Nova figuração, chegaremos ao final daquela década com um nome na ponta da língua: Raymundo Colares. Este artista mineiro surge junto com Antônio

Manuel, Cildo Meireles, Artur Barrio e Guilherme Vaz em torno das agitações de 1968 e do balcão do bar do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Sua pintura misturava forte influência da abstração geométrica concretista com uma atenção redobrada pela visualidade urbana. [...] Outro elemento fundamental neste trânsito entre o pop e a geometria são os seus maravilhosos gibis, cujo manuseio do público gerava um movimento orgânico dos planos/páginas de cor. Este lance de Colares é mais um genial desdobramento da pintura para além do quadro. (OSÓRIO, 2010, s/p.)

No Rio e São Paulo, efervescia a política e a arte. Em 1967 Raymundo Colares estreia na cena artística.

Hélio Oiticica redige uma espécie de manifesto pós-neoconcreto, levando em consideração os desdobramentos experimentais da arte brasileira recente dentro de um momento político específico: o golpe militar e a intensificação da resistência política e contracultura. Ele divide o texto em seis itens que resumiriam as principais tendências poéticas presentes naquela exposição. Quatro delas parecem-me determinantes para a compreensão do desenvolvimento da obra de Colares: a vontade construtiva, a chegada ao objeto, a participação do espectador e a rebeldia dada. Quase toda a sua obra cabe aí dentro. (OSÓRIO, 2010, p. 8-9)

A Nova objetividade, sendo um estado típico da arte brasileira, não foi um movimento dogmático, esteticista, mas uma chegada de múltiplas tendências. Para Alvarado (1999):

Era bastante amplo o universo das principais características da nova objetividade: a vontade construtiva geral; tendência para o objeto ao ser negado e superado o quadro de cavalete; participação corporal, tátil, visual, semântica do espectador; abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; tendências para proposições coletivas e consequente abolição dos “ismos”, característico da primeira metade do século, tendência esta que pode ser englobada no conceito de “arte pós-moderna” de Mário Pedrosa; ressurgimento e novas formulações do conceito de antiarte. (ALVARADO, 1999, p.143).

Entender a trajetória do artista mineiro Raymundo Colares e seu envolvimento com os movimentos artísticos da época nos aproxima do conhecimento histórico nas artes no Brasil e nos oferece instrumentos reflexivos sobre essa arte nos anos 60/70, um dos períodos mais férteis da arte brasileira. Contextualizamos o artista Raymundo Colares e sua produção pictórica, considerado pelos críticos, “visualidade pura”. Para Pontual (1970, p.61):

Raymundo Colares alcançou especialmente a partir de sua atividade em 1969, o plano do reconhecimento crítico nacional, assumindo um sentido vetorial encaminhador, a seu modo próprio e ao lado de outros artistas ligados à linhagem construtivista de um dos mais importantes rumos da arte nova em plena expansão pelo Brasil inteiro. Sua fala firmou-se desde logo

através da apreensão, pela pintura, de uma estreita faixa da iconografia urbana em moldes civilizatórios contemporâneos, com seus apelos a toda uma ampla escala de novas visualidades, passo a passo absorvida e resolvida em cada um dos não muitos trabalhos que o têm caracterizado. (PONTUAL *Apud* CANONGIA, 1970, p.61).

Escolhemos os seus Gibis como foco de nosso estudo, que é uma obra que precisa ser manuseada, fazendo com que a fronteira entre sujeito e objeto, autor e observador, deixe de existir. A importância dessa pesquisa se justifica na compreensão das características e particularidades do livro de artista “Gibi” uma produção do artista que é um representante de expressões significativas da nossa cultura na década de 60/70.

3. Gibi - Livros de artista

Os livros de artista “Gibi” foram criados a partir de 1968. Os brasileiros associam a palavra “Gibi”, a revista em quadrinhos, e parafraseando Cadôr (2010), Raymundo Colares ao escolher o mesmo nome para todos os trabalhos que fazem parte da série livros de artista, evidencia a influência das histórias em quadrinhos, sua leitura preferida, dos tempos de criança. Na figura 01, temos dois exemplares de Gibi.

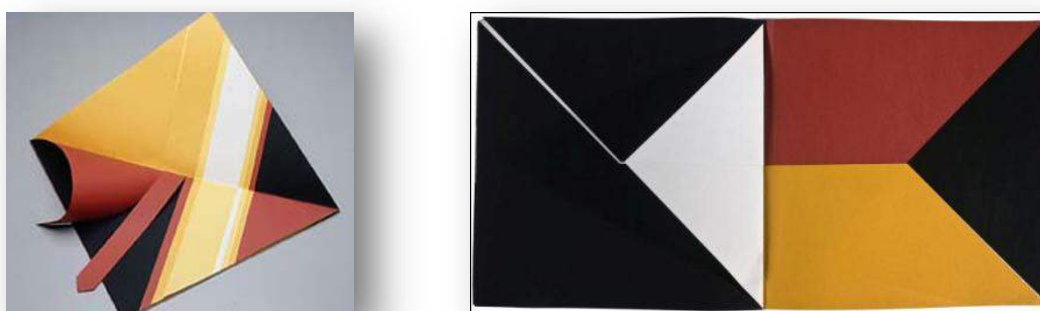


Figura 01: Gibi, 1970- Papel recortado e grampeado, 44 x 44 cm.

À direita - Gibi, 1970 – Da série decomposição de Volpi, 31 x 16 cm.

Fonte: OSORIO, Luiz Camillo. Catálogo 2010 - Museu de arte Moderna de São Paulo.

Confeccionados com papéis recortados de diferentes tamanhos, cores e formatos os Gibis se afastam dos livros tradicionais pela ausência de textos e imagens. São formados apenas por cortes e dobras, sem nenhuma imagem desenhada ou pintada, os recortes, de cada lâmina se sobrepõem, num vai e vem, criando estruturas simples, diversas, coloridas e concretas, é uma demonstração de visualidade pura. Os Gibis de Ray, são apropriações poéticas, demandam toque e assim se tornam obras inteiras. É um lugar para o exercício de sensações táteis e visuais.

Sabemos que um artefato artístico surge ao longo de um processo complexo de apropriações, transformações e ajustes. E os Gibis de Colares são lindíssimos e instigantes artefatos artísticos. De acordo com as minhas interlocuções o espectador ao visualizar um gibi se sente convidado a pegar e descobrir sua narrativa visual. Segundo Salles, (2009), “Vivendo os meandros da criação, quando em contato com a materialidade desse processo, podemos conhecê-lo melhor”. Interessamo-nos em compreender e entrar na complexidade desse processo de criação, sentir a construção de um “Gibi”, acompanhar seu planejamento e execução.

Alguns livros são formados por duas cores, outros por escolhas cromáticas harmoniosas. E a percepção dessas formas e relações cromáticas agrada ao olho e à mente. Ocasionalmente, um convite ao manuseio, onde olho e mão interagem na descoberta do livro que exige a participação ativa do leitor. Este explora cuidadosamente o objeto. O livro acontece quando toco o papel. Sinto a textura das folhas, viro e desviro as páginas de apenas cor. É uma exploração, um jogo lúdico. Na Revista de Cultura Vozes (1970), Roberto Pontual comentou:

[...] virar, uma a uma, suas páginas de apenas cor e distribuir todas as possibilidades de novos conjuntos de planos, que os cortes oferecem em sucessivas surpresas de muito mudar, é como retornar à essência de certos brinquedos de infância e aperfeiçoá-los pela procura do melhor equilíbrio formal. [...] os planos do papel em cor, emergindo e se sucedendo corte após corte, constituem toda a mínima/múltipla linguagem dos livros de Colares. (PONTUAL Apud CANONGIA, 1997, p.62)

O projeto Neoconcretista visava à produção de objetos que utilizassem uma linguagem universal, e que dessa maneira pudessem se tornar acessíveis ao público. Segundo Morais (1983), os Gibis constituem um dos momentos mais fascinantes da arte brasileira

contemporânea. E analisou: “O movimento de um dos elementos em uma página altera toda composição, as imagens se fazem, ou se desfazem à medida que as folhas vão sendo movimentadas”. Cada Gibi tem múltiplas narrativas potenciais, verifica-se que o artista conjuga tempo e espaço em uma mesma obra. Na figura 2, uma série de gibis, que são triângulos equiláteros, que formam um losango regular quando abertos.

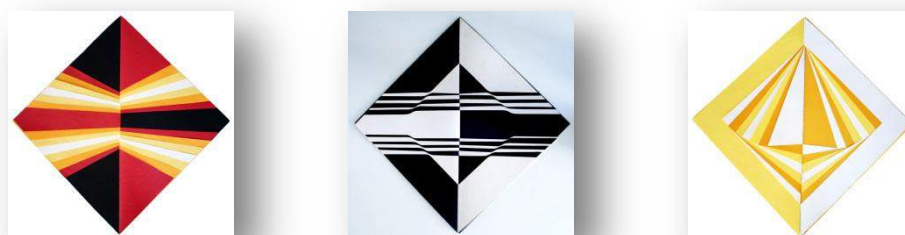


Figura 2: Exemplos de Gibis, 1970. Papel recortado – 44 x 44 cm.

Coleção de Ricardo Rego, Rio de Janeiro.

Fonte: OSORIO, Luiz Camillo. Catálogo 2010 - Museu de arte Moderna de São Paulo.

4. Um olhar fenomenológico sobre os “Gibis”

A fenomenologia argumenta que qualquer tentativa de entender a realidade social deve se basear nas experiências das pessoas com essa realidade. Devemos deixar de lado nosso entendimento prévio dos fenômenos, permitir que o mesmo fale por si, e desprovidos de nossos preconceitos que impõem um viés aos dados, revisitar nossa experiência imediata com eles para que venham à tona novos sentimentos. O resultado será um sentido renovado, mais integral.

Segundo Gray, (2012, p.140) - “Os fenomenólogos afirmam que a relação entre a percepção e os objetos não é passiva – a consciência humana constrói ativamente o mundo, além de o perceber. [...] A fenomenologia busca entender o mundo do ponto de vista dos participantes”.

Interessados e seduzidos pelos livros de artista “Gibis” de Raymundo Colares, recriamos alguns dos exemplares do artista. Primeiro por que é uma oportunidade de

manusear e participar da obra, entender a construção e organização do livro de artista. Segundo, também queríamos saber como e que relações os livros de artista “gibis” de Raymundo Colares suscitam no público.

Criamos um grupo de estudos com quatro acadêmicos do último ano do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, interessados pela obra do artista e construímos alguns de seus livros de artista. Colocamo-nos, então, mais como um recolhedor da experiência de criar um livro de artista “Gibi”, inspirados pela vontade de compreendê-la. Tínhamos dúvidas sobre o princípio organizacional e sequencial das lâminas que compõem os livros-objeto, também a sequência de cores e formatos dentro do livro. Assistimos aos vídeos disponíveis na Internet como um norteador da construção deste exercício. Tornamo-nos sujeitos participantes da pesquisa.

Cada participante escolheu um livro de artista para recriar e descobrir os passos do artista, testar caminhos e percebemos que o artista se viu diante de um acúmulo de ideias, planos e possibilidades que foram selecionadas e combinadas. As combinações foram testadas e opções foram feitas e surgiu o artefato com organização própria. Compreendemos que o artista poderia ter feito àquela obra de modo diferente daquela que fez. Vimos que outras obras teriam sido possíveis. Percebemos que o Gibi é lúdico atual e poético. Cada pesquisador realizou um diário de bordo, onde registraram o percurso, narraram e apresentaram a sua construção de um gibi e sua leitura da obra.

5. “Gibis” - Experimentos da obra em sua verdade

O espectador não julga o trabalho pelas intenções de seu autor, mas pelo que realmente vê. É na obra que se realiza o encontro entre o espectador e o artista. A fenomenologia esta circunscrita à experiência do espectador. Para Dufrenne (2004):

[...] Existe uma intercomunicação entre a experiência do espectador e a experiência do artista. Não é possível descrever a experiência do espectador sem ter presente, ao menos implicitamente, a experiência do artista. Esta visão nunca é objetiva: o espectador interpreta e refina o que vê. A experiência estética é uma experiência perceptiva, indica uma relação sensível do sujeito ante um objeto visado como obra. [...] “Ninguém põe em dúvida que a experiência estética diga respeito primariamente a sensibilidade”. (DUFRENNE, 2004, p. 10 e 90)

Virar e desvirar cada página do Gibi é um jogo fascinante, refletimos sobre as intenções do artista ao organizar a obra, a escolha do papel, a seletiva de cores, a inspiração, sua metodologia para construir. Ray Colares queria a participação do espectador. Seus “Gibis” são obras em processo, em que as imagens se fazem ou desfazem à medida que as páginas são movimentadas. Os cortes oferecem sucessivas surpresas, um caráter lúdico. Obras participativas e próximas do espectador, que estimulam os sentidos, feita para experimentar, brincar, sonhar, refletir. Martins refletiu:

O trato das cores acentua o caráter específico de cada elemento, o fetiche de cada artista. Nos Gibis a passagem entre cores é toda construída pelo encontro dos vértices dos ângulos; produz quase o efeito de um caleidoscópio cromático. Cada página é um arranjo possível de quatro quadros multiplicados por mais quatro, numa progressão constante. O exercício possível da construção da tríade espaço/tempo/movimento desafia a verve do artista. O objetivo não é ativar uma pura sensação ótica e sim propor uma construção espacial a partir do movimento e da cor. (MARTINS, T., 2011, p.30-31)

Os Gibis são objetos de percepção. Veremos que o apelo a participação não pretende apagar a diferença entre o artista e espectador, mas potencializar a recepção, recuperar a atividade intrínseca do espectador-participador. Dentre as várias possibilidades de abordagem do livro de artista, nosso interesse neste texto está focado na experiência estética como um fenômeno centrado na percepção visual. Recriamos alguns dos “gibis” de Ray Colares para refletimos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos dessa criação na perspectiva fenomenológica, ancoramos na ontologia Merleau-Ponty e Dufrenne.

6. Considerações finais

Tornar sua arte acessível a todos era uma das grandes preocupações de Ray Colares. Enquanto o livro tradicional, mesmo quando ilustrado, distancia o leitor do objeto que tem à mão, a forma-livro o aproxima de sua realidade material. Recuamos da transcendência à imanência. Os Gibis pedem uma leitura plurisensorial, um manusear criativo, uma recriação.

O Gibi são obras que precisam ser manuseadas, de modo que a fronteira entre sujeito e objeto, autor e observador, deixe de existir. São obras em processo: as imagens se fazem ou se desfazem na medida em que as folhas são movimentadas. Pura Virtualidade. E são obras fascinantes. O projeto neoconcretista visava à produção de objetos que utilizassem uma

linguagem universal, e que dessa maneira pudessem se tornar acessíveis ao grande público. Raymundo Colares queria que os seus gibis fossem como os gibis, revista em quadrinhos, que se encontra em qualquer banca de jornal.

Revivemos a geometria particular de Colares ao recriarmos seus cadernos manuseáveis. Ray Colares inspirou-se em nomes como Mondrian e Volpi, buscando uma nova leitura dos seus universos e ao transpor as ideias desses artistas para os gibis não se limitou a apenas inventar uma nova maneira de reler a obra de alguns ícones e fundadores da arte construtivista. Dividiu essa leitura com o público, na medida em que seus Gibis nunca têm páginas inteiras, mas fragmentos de páginas, e estes, tratados como planos de cor permitem rearranjos e reordenações fascinantes.

Existem exemplos de Gibis que são triângulos equiláteros que formam um losango regular quando abertos. Percebemos que ao modificar a linha de base, estes não possuem mais começo nem fim, nem parte de cima ou de baixo, a leitura pode iniciar por qualquer um dos lados. A composição é uma sequência de formas e cores que se altera conforme a leitura. Verificamos que o artista conjugou tempo e espaço em uma mesma obra. O movimento conta com a participação do leitor para acontecer.

A criação percorre extremos numa trajetória, do caos ao cosmos. Vive um acúmulo de ideias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados. As combinações são, por sua vez, testadas e assim opções são feitas e um objeto com organização própria vai surgindo. O objeto artístico é construído desse anseio por uma forma de organização. Aceitar a intervenção do imprevisto implica compreender que o artista deveria ter feito àquela obra de modo diferente daquele que fez. Se aceita que há concretizações alternativas e admite-se que outras obras teriam sido possíveis.

Ao realizarmos nossos estudos, recriamos e tivemos em mão o objeto estético idealizado pelo artista. A concretude dos rascunhos, esboços e ensaios esta diretamente ligada à materialização da obra, na formalização do Gibi. O desenvolvimento da obra se deu na contínua metamorfose, no surgimento de novas maneiras de criar os gibis e aplicar as alternativas descobertas.

7. Referências

ALVARADO, Daisy Valle Machado Peccinini de. **Figurações Brasil anos 60: neofigurações fantásticas e neo-surrealismo, novo realismo e nova objetividade.** São Paulo: Itaú cultural: Edusp, 1999.

CADÔR, Amir – Os Gibis de Raymundo Colares. In: **Museu de Arte Moderna de São Paulo.** Raymundo Colares. Luiz Camillo Osório (Curadoria). São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2010.

CANONGIA, Lúcia (Org.). **Raymundo Colares - Trajetórias.** Centro Cultural Light. Rio de Janeiro, 1997. Catálogo de exposição, 09 - 24 ago.1997. Galeria Centro Cultural Light.

DOCTORS, Márcio; MINDLIN, José e SACCA, Lucilla. **Livro Objeto: A fronteira dos vazios.** Rio de Janeiro. CCBB, 1994.

DUFRENNE, Mikel – **Estética e Filosofia.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GRAY, David E. – **Pesquisa no mundo real** – 2. ed. – Porto Alegre: Penso, 2012.

MARTINS, Tatiana. - A poética do Asfalto: Antônio Manuel e Raymundo Colares - **Jornal A Relíquia**, Rio de Janeiro/São Paulo. p. 30-31, 01 nov. 2011. Disponível em:<
<http://jornalareliquia.blogspot.com/2011/11/poetica-do-asfalto-antonio-manuel-e.html> > Acesso 05 dez. 2012.

MORAIS, Frederico. O Globo, 1983, *apud* BRETT, Guy (Org.) - **Aberto e fechado: caixa e livro na arte brasileira-** São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. **Raymundo Colares.** Luiz Camillo Osório (curadoria): catálogo. São Paulo, 2010. 96 p.

PONTUAL, Roberto. Revista de Cultura Vozes *apud* CANONGIA, Lúcia (Org.). **Raymundo Colares - Trajetórias.** Centro Cultural Light. Rio de Janeiro, 1997.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística.** 4ª ed. – São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.

OSÓRIO, Luiz Camillo. Os Gibis de Raymundo Colares. In: **Museu de Arte Moderna de São Paulo.** Raymundo Colares. Luiz Camillo Osório (Curadoria). São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2010.

O PESQUISADOR ANDANTE E A ORDEM DA EDUCAÇÃO AVENTURESCA: POR UMA PEDAGOGIA DO IMPREVISÍVEL

Felipe Ferreira Joaquim

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Depto. de Educação – Instituto de Biociências – UNESP Rio Claro

RESUMO. Partindo dos exemplos de Dom Quixote e Joseph Jacotot, o *mestre ignorante* de Rancière, sugerimos a figura do “pesquisador andante”, pertencente à Ordem da Educação Aventuresca, naquela onde os seus membros partem em busca de aventuras pedagógicas. O pesquisador andante não sabe o que vem pela frente; por isso lida com o imprevisível. Mas sabe que trabalha com pessoas, e são nelas que se passa a experiência. Neste trabalho apresentamos os pressupostos da pesquisa andante, enfatizando o empenho de Jacotot pela emancipação. Também expomos três acontecimentos passados pelo primeiro autor que servem como exemplos para endossar a pesquisa andante como um possível aporte para uma prática pedagógica que se quer transformadora.

Palavras-chave: Linguagem, experiência, emancipação.

RESUMEN. Partiendo de los ejemplos de Don Quijote y de Joseph Jacotot, el maestro ignorante de Rancière, sugerimos la figura de “investigador andante”, perteneciente al Orden de la Educación Aventurera, aquella donde sus miembros parten en búsqueda de aventuras pedagógicas. El investigador andante no sabe lo que viene por la frente; por eso lidia con lo imprevisible. Pero sabe que trabaja con personas, y son en ellas que se pasa la experiencia. En este trabajo presentamos los presupuestos de la investigación andante, enfatizando el empeño de Jacotot por la emancipación. También exponemos tres acontecimientos pasados por el primer autor que sirven como ejemplos para endosar la investigación andante como un posible aporte para una práctica pedagógica que se desea transformadora.

Palabras clave: Lenguaje, experiencia, emancipación.

I

Como Dom Quixote, o mais intrépido andante que a História pôde conceber, saio à cata de aventuras. São elas como frutos rebuscados em meio a bosques encantados. Diferente da colheita, assemelham-se à respigadura: alimento que não é semeado, mas recolhido ao longo do caminho. Ao contrário do ícone da cavalaria, braço valente a serviço das armas, figuro como pesquisador andante, pertencente à Ordem da Educação Aventuresca. Nós outros privilegiamos o exercício das letras¹: compete-nos, durante as andanças, fidelidade com todos e todas com quem venhamos trabalhar, *dando a cada um o que é seu*, ou seja, cumprindo com

¹ “O fim a que as letras se dirigem (...) é estabelecer com clareza a justiça distributiva, e dar a cada um o que é seu, e o procurar e fazer que as boas leis se guardem e se cumpram.” (CERVANTES, 1978, p. 227)

a verdade quando empunhamos a pena, nosso ofício por excelência: seja não tomando por sua a ideia de outrem, identificando a origem do pensamento, seja valorizando a todas as inteligências por igual, sem favorecer classe alguma em detrimento de outras.

Assim exposto, minha função como pesquisador andante é esta: voltar-se à pobreza². Antes que te surpreenda, adianto: não a miséria humana, mas aquele ideal de pobreza ansiado por Francisco de Assis, que despojado de posses e, portanto, sem avareza, abre-se ao mundo, tanto ao belo quanto ao feio, e em tudo busca proveito, tira aprendizados. É na ignorância que reside a sua sabedoria: reconhecendo que a tudo não conhece, não domina, maior é a sua disposição, o seu deleite, em aprender.

Mas não deixemos a aventura de lado. Como é que se aventura? Arriscando-se ao porvir, aventureiras e aventureiros se encontram com aquilo que lhes foge ao controle, o imprevisto. Ainda que tenha um plano de antemão, o aventureiro não sabe o que vem pela frente. Nisto reside o segredo de sua coragem: surpreender-se com a vida.

II

Vou lhes contar a história do patrono da Ordem da Educação Aventuresca: Joseph Jacotot. Um jovem com seus plenos dezenove anos de idade quando eclodiu a Revolução Francesa (1789). Na época preparava-se para estudar Direito e ensinava Retórica em Dijon. Serviu às tropas da República, foi Secretário do Ministro de Guerra e substituto do Diretor da Escola Politécnica. Chegou até a ser deputado. Entretanto, a volta ao comando dos Bourbons, em 1814, provocou o seu exílio para os Países Baixos. Lá obtivera o posto de professor de francês. Mas havia uma grande dificuldade: Jacotot ignorava completamente o holandês. Como ensinaria o francês desconhecendo a língua dos estudantes? Qual não seria a solução adotada, de improviso, pelo ilustre professor: publicava-se uma edição bilíngüe do *Telêmaco*, de Fénelon, e por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês. Ora, e não era observável que os alunos se davam bem na empreitada? Incrédulo, Jacotot resolveu ousar: passou a lecionar pintura e piano, matérias em que era incompetente por completo. Com sucesso, suas aulas cresciam em audiência. Jacotot passou a refletir sobre o seu papel enquanto professor. A que serve um professor, um mestre?

Para aprender a língua materna, as crianças não necessitam de mestres. Em seus

² “- Digo, pois, que os trabalhos dum estudante de letras humanas são estes: o principal é a pobreza, não porque todos sejam pobres, mas para pôr o caso em todo o extremo a que ele pode chegar”. (CERVANTES, 1978, p. 228)

meios, enquanto crescem, percebem as vozes que lhes são dirigidas e também aquelas ditas no entorno. Escutam, retêm, imitam, repetem... erram, mas aprendem. Fazem-se entendidos por sua própria inteligência movida pela vontade de aprender. Entretanto, chega o momento em que as crianças são encaminhadas à instrução, passam a receber os ensinamentos por intermédio de um mestre³. Institui-se, então, que para *compreender* (o mundo, a sociedade, as relações de trabalho, etc.) as crianças necessitam de um mestre explicador. E este mestre, a partir de suas *explicações*, verifica se os alunos compreenderam o que foi explicado. Agora, as explicações precedem a compreensão⁴. O mestre explicador decreta quando se inicia o ato de aprender, ao avaliar o momento adequado para um sujeito assimilar tal conhecimento. Com suas explicações conduz o aprendiz, sempre junto a si, em direção ao esclarecimento; este, porém, jamais é alcançado, pois o caminho é infundável: à medida que avançam sucessivas outras novas explicações fazem-se necessárias. Surge, pois, o mito pedagógico, que divide a inteligência em duas: a inteligência inferior e a inteligência superior⁵. Eis o *principio do embrutecimento*, ancorado no pressuposto da desigualdade das inteligências.

E o que dizer sobre a experiência com os estudantes holandeses? Quais inteligências participaram do aprendizado? Fénelon escreveu a obra, o tradutor forneceu o equivalente em holandês e os aprendizes *quiseram* aprender a língua francesa⁶. Formava-se o princípio da igualdade das inteligências. Todas as pessoas são capazes de aprender qualquer coisa, basta que empreguem *vontade* suficiente neste intento⁷.

Mas, no referido exemplo de aprendizado de francês, os estudantes estavam, de fato, sozinhos? Embora não tenham usufruído diretamente da inteligência do mestre, os estudantes beneficiaram-se da sua orientação: Jacotot fora mestre, emancipador, porque retirara da cena os seus conhecimentos, enquanto mergulhava-os numa situação da qual, com os elementos

³ “Tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse a partir daí, estrangeira” (RANCIÈRE, 2002, p. 19).

⁴ “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (*Ibid.*, p. 20).

⁵ “A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência das crianças e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do **embrutecimento**” (*Ibid.*, p.20).

⁶ “E ficou evidente que nenhuma outra inteligência era necessária. Sem perceber, ele os havia feito descobrir o que ele próprio com eles descobria: todas as frases e, por conseguinte, todas as inteligências que as produzem são de mesma natureza” (*Ibid.*, p. 22).

⁷ “Esse método da **igualdade** era, antes de mais nada, um método da **vontade**. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (*Ibid.*, p. 25).

dos quais dispunham, puderam sair sozinhos⁸. Assim caracteriza-se a função social do mestre emancipador: um orientador do aprendiz, não o intermediador de conhecimentos. Sua busca, enquanto sujeito emancipado, é a própria emancipação dos que o cercam⁹.

Tendo como princípio a igualdade das inteligências, eis que surgia o método de ensino que ficou conhecido como *Enseignement Universel*; Joseph Jacotot, o seu fundador. O método difundiu-se, primeiro pela França e pela Holanda, depois por toda a Europa. Jacotot publicava suas experiências em diversos jornais da época, em especial no *Journal de l'emancipation intellectuelle*. À medida que os resultados se comprovavam, redigiam-se as diretrizes do Ensino Universal para as diversas ciências. Eminentemente pesquisadores acorriam até o centro irradiador, queriam verificar a eficácia do sistema com os próprios olhos. Em geral retornavam surpreendidos e convencidos. A ordem explicadora acusara o golpe e estava abalada. Até mesmo o Ministro da Instrução Pública, após a Revolução de Julho de 1830, fora por iniciativa própria consultar-se com Jacotot¹⁰.

Entretanto, mesmo atordoado, o sistema explicador triunfaria. A Revolução Industrial estava a pleno vapor, e os “progressistas” ansiavam pelo poder. Era preciso um sistema bem ordenado de instrução pública. Era preciso métodos e explicações mais racionais. Era preciso instrutores qualificados e diplomados. Novamente, o saber era hierarquizado: era preciso inteligências desiguais¹¹.

Jacotot morreu em 1840, e sob a lápide seus seguidores gravaram a máxima da emancipação intelectual “*Creio que Deus criou a alma humana capaz de se instruir por si própria, e sem mestres*”. Os explicadores não deixaram barato: em poucos meses ela seria profanada. Se Jacotot partiu satisfeito com o trabalho que desenvolveu, firme com o legado transmitido aos seus emancipados aprendizes, ou derrotado pela ordem explicadora, descrente na sociedade progressista, são elucubrações das quais dificilmente encontraremos respostas. Mas uma coisa é certa: o seu legado continua vivo: aí estão Rancière, e tantos mais, para

⁸ “Um professor não é, nem mais, nem **menos** inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de **fatos** à observação daqueles que procuram” (RANCIÈRE, 2002, p. 108).

⁹ “O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual a sua” (*Ibid.*, 2002, p. 50).

¹⁰ “- O que é preciso, para organizar a instrução que o governo deve ao povo e que pretende fornecer segundo os melhores métodos? – **Nada**, respondeu o Fundador, o governo não deve instruir ao povo, pela simples razão de que não se deve às pessoas aquilo que elas podem conquistar por si próprias. Ora, a instrução é como a liberdade: não se concede, conquista-se” (*Ibid.*, p. 112).

¹¹ “Tal como o tempo, o sistema explicador se alimenta de seus próprios filhos, aos quais devora à medida que são produzidos; uma nova explicação, um novo aperfeiçoamento nascem e morrem em seguida, para dar lugar a milhares de outros (...) Assim se renova o sistema explicador, assim se preservam os colégios de latim e as universidades de grego. Gritar-se-á, mas os colégios ficarão. Zombar-se-á, mas os doutíssimos e sapientíssimos continuarão a se saudar, compenetrados em seus velhos costumes de cerimônia” (*Ibid.*, p. 133).

mantê-lo animado¹².

III

Experiência 1.

Recordar é viver? A lembrança pode aflorar sentimentos e traçar súbitas feições. Alguns fatos particulares de nossas vidas são carregados até o derradeiro momento. Mas o que nos acompanha tão intimamente é a impressão que formamos destes momentos, a maneira como os interpretamos posteriormente e o movimento de reflexão que insiste em perdurar. Este é inesquecível. O fato, em si, já foi. E não volta.

Lida-se de maneira análoga com a História. Estudar o passado, no presente, não é retornar ao mesmo, não é reconstituí-lo. Pelo contrário; o presente que é moldado, definido pelos atos passados¹³. As possibilidades de ação se dão no presente. Aliás, nestes termos, só presente existe: passado é referência e futuro é projeção. Mas ainda assim, o passado é indelével. Perdura, mesmo que se transfigurando.

Haverá limite, para a nossa mente humana, que não seja extrapolado? Creio que não; pelo menos no que tange à maneira como lidamos com as recordações. Vejamos um exemplo.

Na minha breve história como educador, um acontecimento, que remonta às primeiras práticas, vem comigo e em mim perdura, suscitando continuamente novas reflexões: as aventuras traçadas numa determinada cartolina. Vou contar.

Primeiro semestre de 2007. Terceiro ano do curso de graduação em Ciências Biológicas. Neste período, iniciava-se a minha participação efetiva no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da UNESP de Rio Claro.

Dona Célia era uma das educandas. Mulher, 82 anos, sem escolaridade regular. Aluna assídua do PEJA desde o ano de 2005.

A proposta para a aula era levantar as lembranças da infância, e pô-las na cartolina; recordando a geografia e narrando alguma boa história daqueles tempos, naqueles lugares. Dona Célia, qual dançarina, baila alegremente com as letras, para além das margens do analfabetismo.

Palavras, desenhos, arranjos, recortes, disso tudo ela se fiou. O que importava era o

¹² “O Fundador havia predito que o Ensino Universal não vingaria. É bem verdade que havia acrescentado, também, que ele jamais morreria” (RANCIÈRE, 2002, p. 143).

¹³ “Cada presente tem um passado próprio e toda reconstrução imaginária do passado aspira reconstruir o passado deste presente, do presente em que se está produzindo este ato de imaginar, tal como é percebido aqui e agora” (COLLINGWOOD apud FONTANA, 1993, p. 247).

que se tinha a dizer, captar e inscrever os sentidos ao sabor das imagens do passado. E para que a plenitude a cartolina alcançasse, faltava apenas que fosse ela lida. Felizmente, fui agraciado: coube ser a minha leitura.

Enquanto compunha, Dona Célia arrebatou-me com a simplicidade e firmeza dos gestos, e por isso fui impelido a também escrever, a me juntar na construção. Num primeiro impulso, adotei a narrativa como modo de olhar, compor e pensar: uma maneira de fazer o corpo a corpo com a cartolina. Capturado pelo acontecimento, atento às minúcias da composição, pus-me a registrar, a relatar aquilo que, por minha vez, percebia.

E daí não houve escapatória. Não desejava compor uma crítica, uma resenha ou uma reflexão sobre o texto original. *Eu queria participar também*. Ser criança junto com a Dona Célia. Assim, qual solução encontrei? Somar as minhas palavras às palavras de Dona Célia, aquelas mesmas da cartolina.

Mal sabia que algo estava por acontecer: tomei o gosto por uma escrita que fosse além da minha voz, que buscasse consigo, em seu âmago, outras vozes. Não bastou somente a minha, em adição à voz de Dona Célia. Chamei também o senhor Palomar, com a sua capacidade afinada de observação.

Éramos três. Um trílogo, quiçá? Vejamos, em dois trechos, o que a cartolina, e suas vozes, têm a nos dizer...¹⁴

Iniciou o trabalho pelo canto superior esquerdo da cartolina. Traçou duas retas perpendiculares ao plano e paralelas entre si, distantes cerca de 30 cm uma da outra, as quais foram responsáveis por delimitar as margens de limite horizontal do parágrafo. Feito isto, pôs-se a escrever:

Este trabalho nos estamos fazendo na biblioteca relebando as nos aulas pasada.

la na fazenda grandi nos morva tinha muitos carneros e cabitos tinha tambem muitas vacas. tinha muita toceras de bambu, a fazenda ficava euma varzea la bem no fundo

O senhor Palomar vê uma onda apontar na distância, crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, revolver-se sobre si mesma, quebrar-se, desfazer-se.

¹⁴ Três fontes distintas aqui são usadas para distinguir os autores: a fonte padrão, para os meus escrito; a fonte com aparência de letra de mão, para Dona Célia; e o texto em itálico, para o Senhor Palomar, de Italo Calvino.

Novo encontro, Dona Célia traz para a aula o jornal da igreja na qual é obreira. Nele havia uma matéria discorrendo sobre inundações. Ela aproveita a ilustração do jornal para descrever o período da infância que viveu com seus tios:

no fundo desta casa quando eu morava perto deste lago no fundo deste onde fiava fundo e um lago

O final desta frase ultrapassara o branco da cartolina e flutuava pelas águas do lago.

... em vez disso, esta imagem, quem sabe por meio de que desvio, chega é a mim que temo seja bela demais para ser verdadeira, demasiado grata ao meu universo imaginário para pertencer ao mundo real.

Após breve intervalo, Dona Célia pula para a margem direita da imagem e posiciona-se com o lápis na mão:

neste lago nos meus 5 anos um dia Eu e minha amiga fomos fazer uma comida que se chamava papucado a minha me chamou celina tua tia vem lá

Não há mais nenhum espaço em branco abaixo deste ponto. A solução então encontrada foi retornar à frase inicial e escrever de baixo para cima. Linha por linha.

Eu então corri para o mato e lá parei toda a noite no mato mato e a tia me chamava vei Eu não vou te bate mais Eu coria coria po meio do mato e nisso eu parei toda a noite

O fato de que no céu esteja girando um objeto tão diverso dos demais, uma forma que conjuga o máximo de estranheza com o máximo de simplicidade e de regularidade e de harmonia, alegre a vida e o pensamento.

A narrativa dos acontecimentos e a emergência de autorias que se enredam pela interpretação, pela cumplicidade de abrir-se à escuta do outro, perdem-se nas profundezas da linguagem num emaranhado que vai da vida à morte à vida¹⁵.

A cartolina ainda prosseguiria... Dona Célia buscou algumas imagens pela internet: um bosque europeu serviu para se referir ao jardim da infância; a igreja de Jaú conformou-se com a de Dois Córregos, onde se casou, e por aí foi...

... e deveria ser diferente?

¹⁵ “A linguagem, sobre a linha da morte, se reflete: ela encontra nela um espelho; e para deter essa morte que vai detê-la não há senão um poder: o de fazer nascer em si mesma sua própria imagem em um jogo de espelhos que não tem limites (FOUCAULT, 2009 , p.48)

Experiência 2.

No penúltimo ano da graduação, o meu envolvimento com o PEJA se dava de tal maneira, que foi inevitável o desejo de realizar o trabalho de conclusão de curso no âmbito da licenciatura, na esfera de alcance do programa de extensão onde atuava. A questão era: que tipo de trabalho se executaria para que englobasse preceitos das Ciências Biológicas e fosse, ao mesmo tempo, pautado em práticas educacionais?

A Turma da Comunidade do PEJA de Rio Claro era a classe de aula preponderante na qual cumpria as horas no projeto. Ela era composta por senhoras que moravam nos arredores da universidade, mais dois funcionários da jardinagem da mesma instituição. A princípio, seriam estas pessoas os “sujeitos da pesquisa”. Qual atividade seria interessante a eles?

Na época, que considerava como um momento importante da minha vida, conclusão de uma etapa significativa, fiz questão que outras pessoas vinculadas à universidade, aquelas que contribuíram de maneira geral para a minha formação inicial como biólogo e educador, também participassem de forma ativa no projeto. Mas como juntaria essas outras pessoas, estudantes da graduação e da pós-graduação dos diversos cursos que compõem os dois institutos do campus da Unesp de Rio Claro, algumas que inclusive ignoravam por completo o que era o PEJA, com a realidade dos educandos e das educandas do programa de extensão?

Fazia-se necessário um lugar comum; não havia algo melhor que a própria universidade. Mas como era relativamente distinto o modo como esses dois grupos ocupavam os seus espaços dentro dela, optei por deslocar a cada um de sua zona de conforto, para que juntos fossemos explorar o que lhes eram pouco ou nada familiar: uma área estranha, pouco visitada por qualquer que seja; o Córrego dos Bandeirantes, curso d’água que atravessa a universidade, região fronteira com a Floresta Estadual “Edmundo Navarro de Andrade”, que a margeia. E o que faríamos nessa “área estranha”?

Seria essa uma boa oportunidade para que se conhecessem, as pessoas entre si, e as pessoas ao local. Em virtude de se otimizar a dimensão educativa da experiência, e que dela frutificassem aspectos biológicos do conhecimento, as pessoas externas ao programa de extensão que foram convidadas para participar atuavam em diversas áreas do conhecimento. Havia mestre em zoologia de formigas, paleontólogos, ecólogos, botânicos, geógrafos, entre outros. De maneira que fosse uma saída de campo de “caráter expedicionário”: cada um e cada uma, universitário ou não, estava livre para, a qualquer momento da trilha, instigar uma discussão sobre o que quer que se deparasse pelo caminho.

Antes de ser dada partida à empreitada, tão logo nos deixou o ônibus a dezenas de metros da nascente do córrego, foram passadas aos participantes algumas instruções, dentre elas que dois caderninhos circulariam entre os participantes para que registrassem o que quisessem ao longo do trajeto, e duas máquinas fotográficas captariam as imagens do percurso.

Intitulado “*Um encontro, um percurso, uma estória: uma narrativa que se constrói e convida à reflexão sobre EJA e Educação Ambiental*”, o trabalho de conclusão de curso narra os fatos que compuseram todo o processo, e tem os registros dos participantes ao longo da saída de campo como eixo central das discussões do trabalho.

Pelo legado dessas escritas refleti, e comigo cheguei a conclusão que elas aproximam-se ao que Jorge Larrosa propõe como o conceito de experiência, aquela que passa e afeta os sujeitos, cada um ao seu modo, cada um com a sua experiência. A pessoa que passa por uma experiência já não é mais a mesma, ela é uma pessoa *apaixonada*, um território de passagem por onde age o acontecimento¹⁶.

V

Experiência 3.

Tendo ingressado no mestrado, uma das atividades complementares à pesquisa é a realização do estágio de docência numa das disciplinas de licenciatura oferecidas aos cursos de graduação da Unesp. Tive a felicidade de desenvolver o estágio na disciplina *Didática: campo de investigação e formação* para o curso de Ciências Biológicas, o mesmo no qual sou graduado. Além de acompanhar o transcorrer da disciplina, eu era incentivado pela professora responsável a contribuir com o enriquecimento das discussões geradas.

Outra prática sua é reservar uma data no calendário da disciplina sob os cuidados do estagiário, tanto o planejamento, como a execução. Preparei uma aula na qual fossem abordados os temas da escrita e da leitura, aplicada para os períodos diurno e noturno. Iniciou-se com a exposição do quadro *Las meninas* de Diego Velázquez, hoje no museu de Prado em Madri. Após alguns minutos de observação, pedi aos estudantes que escrevessem sobre o que viam, sem que se identificassem no papel. Após terminados os textos, os recolhi e embaralhei. Entreguei de volta aos estudantes, de maneira que ninguém estivesse com o de sua própria

¹⁶ “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. E a palavra *paixão* pode referir-se a várias coisas”. (LARROSA, 2002, p. 26).

autoria. Pedi então a cada um, alternadamente, que lesse em voz alta. Após as leituras, discutimos questões como: como os autores interpretaram a leitura dos colegas? Reconheceram-se nos textos? Quais as sensações de ouvir a sua escrita pela leitura do outro? As leituras dos textos alheios alteraram a sua interpretação da imagem? Faria modificações no seu texto? Mais ou menos por aí se encaminharam as discussões... finalizamos a aula com o convite a que os estudantes recriassem a obra utilizando-se de uma máquina fotográfica.

Fiquei com os textos de ambas as turmas. Chegando em casa reli um por um e recompilei-os em dois textos distintos, um para cada turma. O que fiz: recortei frases dos textos individuais para compor o texto geral, de maneira que este último apresentasse ao menos uma frase de cada um dos originais.

E o resultado, para a turma do integral, foi o seguinte¹⁷:



Fig. 1: À esquerda, *Las Meninas*, de Diego Velázquez; à direita, *Las Meninas* versão Didática Integral, 2012.

A sala está repleta de quadros espalhados pelas paredes^M. Meninas com vestido de época, uma freira, três homens da corte^G. Aparentemente trata-se do cotidiano de uma princesa europeia da idade medieval^C.

No canto esquerdo tem um objeto que parece uma tela de costas, as pessoas da pintura estão de frente para essa tela, mas não parecem estar olhando-a^D. A garota que se encontra no

¹⁷ As letras sobrescritas indicam de qual dos textos originais a frase foi retirada

centro da obra aparece de forma interessantemente destacada das outras, por um efeito de maior luminosidade da pele e roupas claras frente à uma grande entrada de luz^E. Ela está vestida com um vestido branco com bordados, ela é bem branca e seus cabelos são loiros e lisos^O. O que me chama atenção é o olhar dela, direcionado à luz, talvez à janela, este olhar contempla, vislumbra, o que^F? Provavelmente ela é alguma filha de alguém muito importante^N.

Também há outras pessoas, como um pintor à esquerda, pensativo, talvez tentando captar a essência do momento real^C. O estranho é que as pessoas que estão a sua frente, parecem estar olhando para frente^I. Como é que ele estaria pintando então^I?

O que mais me intriga é aquele homem ao fundo^A... que parece estar observando atenta a cena que se passa no ambiente, transmitindo deste modo, um certo mistério^B. Também ao fundo há uma espécie de gravura, um quadro ou um espelho a refletir o que se passa no recinto^C.

O cachorro que está deitado parece estar naquela posição a um bom tempo^J, se mostra com ar preguiçoso recebendo carinho da menina, ao lado de uma senhora aparentemente anã^E. Uma pintura está sendo produzida e as pessoas ao redor parecem dar toda assistência para que tudo saia perfeito, somente o cão parece não se importar com o que está ocorrendo na sala^K.

Um dos modos mais criativos de um pintor assinar uma obra é ele se retratar nela mesma^Q. Parece-me que a cena retratada não diz respeito à algo comum^P; aos meus olhos, o quadro refere-se ao ponto de vista do pintor^A.

O olhar fixo dos personagens traz a pintura até meus olhos, a luz que esclarece o primeiro plano, me prende nele^L. Parecem meio centrados em quem os olha de fora^L. Os personagens do quadro parecem analisar outro quadro^H. E assim o quadro não fica, nem vai^L. Não se mantém na moldura e nem em mim, mas se projeta nesse meio caminho^L.

Ao observar o quadro, senti saudades de uma viagem que fiz, em que pude visitar lugares em que existiam muitos desses quadros^P.

VI

O que essas três experiências teriam em comum? O imprevisível.

Por mais que exista o planejamento das atividades, o pesquisador andante nunca sabe

de antemão o que vem pela frente: *ele joga com isso*. A aventura se dá exatamente por essa liberdade. Juntos (porque o pesquisador que se quer andante se reconhece enquanto mais um dos participantes da aventura) aventureiras e aventureiros constroem as suas histórias, para que à outros e à outras as possam contar.

Os registros da aventura são o legado da Ordem da Educação Aventureira: por eles que pintamos a nossa arte. De uma cartolina em branco, passando por relatos da infância, chega-se à literatura. De uma expedição, a escrita eterniza a memória do acontecimento. De uma pintura, outras grafias, interpretações são discutidas.

Só é experiência aquilo que passa e afeta. Entretanto, o que passa, passa a cada qual de uma maneira. Sendo assim, não se analisa uma aventura em termos de resultados; mas, que das vivências que nela se transcorrem, possam surgir sentidos, aprendizados; quiçá, outras maneiras de se enxergar o mundo.

A emancipação se dá pela aventura? Depende de como entendemos este conceito. Uma coisa é certa: o espírito aventureiro não se prende a grilhões; voa...

REFERÊNCIAS

CALVINO, I. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CERVANTES, M. S. **O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

FONTANA, J. **A história dos homens**. Bauru: EDUSC, 2004.

FOUCAULT, M. A linguagem ao infinito. In: _____. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos & Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 47 – 59.

LARROSA, Jorge, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte; Autêntica, 2002.

UMA EXPERIÊNCIA COM TEATRO DOCUMENTÁRIO NA ESCOLA

Fernanda Saldanha¹

Raquel Guerra²

Universidade Federal de Santa Maria
CAPES/PIBID TEATRO UFSM

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência com o teatro documentário em uma escola rural e evidencia questões relacionadas à identidade local. A pesquisa artística e docente desenvolveu-se a partir das narrativas de tradição oral da localidade e do registro destas histórias, através de fotos e vídeos, em diálogo com a *internet*. No campo bibliográfico, foi realizado um levantamento inicial de fontes de consulta sobre o teatro documentário e temas associados à construção da identidade dos jovens, com a contribuição que o teatro pode oferecer a estes sujeitos, dentro de seus processos educacionais.

Palavras-chave: Teatro documentário; teatro na escola; narrativas de tradição oral; identidade local.

ABSTRACT

This paper presents an experience with documentary theater in a rural school and it highlights issues related to local identity. The artistic and teaching research was developed from the narratives of oral tradition of the locality and from the records of these stories through photos and videos via internet. In the bibliographical field, a survey was conducted to the initial sources of advice about the documentary theater and themes related to the identity construction of youths, with the contribution that the theater can offer these individuals within their educational processes.

Key Words: Documentary theater; theatre in the school; narratives from oral tradition; local identity.

Uma viagem por *estradas de chão*³, cercadas por imensos campos verdes, um cenário para a história mais conhecida da localidade: um avião que é laçado por um homem! Logo na chegada, avista-se a torre de uma igreja, de onde um padre saiu furioso e rogou uma praga, que todos acreditam, ter caído sobre o local. Ainda assim, as pessoas se divertem no CTG – Centro de Tradições Gaúchas, mas ninguém ousa entrar lá sozinho, pois barulhos estranhos são ouvidos! Talvez o único que tivesse coragem fosse um valente ancião, que viveu sozinho perto de um arroio, batizando assim o distrito de Arroio do Só. Infelizmente, ele já se foi, mas deixou sua história e um nome tão poético para o local!

Este artigo aborda uma experiência com o teatro documentário em uma escola rural, fator que direcionou a pesquisa às questões relacionadas à identidade local. O desenvolvimento do projeto aconteceu através do registro de histórias do distrito, de fotos,

¹ Autora. Graduanda no Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Atriz. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Acadêmica responsável pelo projeto citado. (<http://lattes.cnpq.br/8366759887053065>)

² Autora. Professora do Dep. de Artes Cênicas da UFSM. Doutoranda e Mestre pelo PPGT/UDESC. Atriz e Arte-educadora. Coordenadora do Projeto PIBID/TEATRO/UFSM. Orientadora do estágio citado. (<http://lattes.cnpq.br/0197656843094994>)

³ Trata-se de uma expressão do dialeto gaúcho. Refere-se a estradas de terra, normalmente encontradas na zona rural.

vídeos e do levantamento de fontes bibliográficas e videográficas sobre a abordagem proposta.

O presente texto discutirá especificamente a experiência vivida na prática de Estágio em Teatro, realizada por Fernanda Saldanha e orientada por Raquel Guerra, enquanto análise de caso da proposta metodológica aqui mencionada. Contudo, os estudos sobre o tema, bem como pesquisas de interação entre teatro e vídeo também ocorreram no âmbito do projeto PIBID/TEATRO/UFSM, do qual as autoras fazem parte. Neste sentido, a iniciação à docência através do Programa PIBID auxiliou na realização do Estágio tanto do ponto de vista dos estudos teóricos quanto do amadurecimento pedagógico frente a uma turma de alunos.

As reflexões são a partir da prática de Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I – Ensino Fundamental, realizado de maio a julho do corrente ano, na Escola Estadual de Ensino Médio Princesa Isabel, localizada no distrito de Arroio do Só, na cidade de Santa Maria/RS.

Arroio do Só é o 5º distrito do município de Santa Maria, foi criado em 1896. Localiza-se na porção leste do município. A sede do distrito distancia-se 36 km do município e situa-se na divisa com os distritos da Palma e Pains, além da divisa com o município de Restinga Seca. O distrito de Arroio do Só possui uma área de 159,30 km² que equivale a 8,89% do município de Santa Maria, que é de 1791,65 km². A população estimada é de 1.127 hab. (2000), no ano de 1991 a população atingia 1.771 habitantes, o que evidencia aspectos do êxodo rural. (FAGUNDES, 2010, p. 29)

O projeto de Estágio buscava proporcionar uma experiência com a linguagem teatral, acreditando que o teatro contribui e influencia na formação do adolescente e do jovem durante seu processo educacional. Desse modo, o ponto de partida deste trabalho foram as questões de identidade local, de um grupo de jovens entre 13 e 16 anos, que em sua maioria, não gostava de viver naquela comunidade rural.

Um local com o sossego do interior, onde a natureza marca presença, onde os pássaros cantam tranquilamente, mas entre um canto e outro, ouvem-se vozes que indagam: “Quem sou?”, “de onde vim?”, “para onde vou?”, “o que estou fazendo aqui?”... Estes são alguns questionamentos que permeiam a existência humana e que também assolam aos jovens estudantes de Arroio do Só. Em algum momento da vida, possivelmente, todo ser humano acaba levantando tais interrogações, muitos permanecem sem respostas. Durante o processo, perguntas referentes à construção da identidade dos jovens naquela comunidade rural surgiam: como eles se relacionam com a comunidade? Como a imagem e os discursos que proferem sobre o lugar interferem neles próprios?

A identidade não é algo natural ao ser humano, ela é construída, levando em consideração todo o contexto social, familiar, cultural e todas as experiências pessoais do indivíduo, como afirma Dayrell & Gomes:

Para refletir sobre a questão da “identidade” entre os jovens, a primeira tarefa é superar a ideia de que existe um eu interior natural, separado do mundo exterior, como se este fosse uma máscara ou capa colocada pela sociedade sobre o núcleo interno com o qual já nascemos. Ao contrário, a identidade é uma construção que cada um de nós vai fazendo. (DAYRELL & GOMES, s.a., p. 9)

Na adolescência, essas questões parecem atormentar meninas e meninos, e é fundamental que sejam compreendidas pela sociedade como um todo, mas, principalmente, pelos educadores que influenciam tão diretamente na construção desta identidade.

O teatro tem um papel muito importante nesta construção e o educador desta área precisa estar atento, já que um processo artístico tem características bem específicas, se comparado às demais disciplinas escolares. O processo criativo oferece possibilidades diversas para todos os alunos, podendo ser o momento de variação e transformação do próprio sujeito. Um viés para refletir a arte e a educação em conjunto.

O educador e idealizador da Escola da Ponte de Portugal, José Pacheco, utiliza-se das palavras de Ramalho Ortigão, escritor português, para refletir sobre a educação:

Tão importante quanto aprender conteúdos, é aprender a pensar e a pensar sobre o pensar. As escolas que não estiverem conscientes dessa necessidade incorrem em um erro de omissão, cujas consequências Ramalho Ortigão descreveu do seguinte modo: “*Aprende-se de tudo, menos a descobrir, a pensar, a sentir conscientemente, analisando, criticando. Tem-se uma educação por via da qual se pode chegar a ser deputado, mas nunca um homem*”. (PACHECO, 2009, p. 27)

A linguagem teatral valoriza as particularidades de cada aluno e proporciona experiências estéticas, reflexivas e subjetivas que contribuem na formação daquele sujeito e podem auxiliar na construção da resposta à difícil pergunta: “quem sou eu?”.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, metodologia que une teatro e ação social, explica o porquê das especificidades do teatro:

Por que o teatro? Porque existem artes, como a música, que organizam o som e o silêncio no tempo – outras, como a pintura, que organizam a forma e a cor, no espaço – e artes como o teatro, que organizam ações humanas no espaço e no tempo. Ao organizarem as ações humanas, revelam estruturas sociais, interações. Mostram de onde viemos, onde estamos e para onde vamos (se não tomarmos cuidado). Por isso devemos fazer teatro, todos nós, para que saibamos quem somos! (BOAL, 2000, p. 2)

Os educandos envolvidos no projeto relataram que não tiveram nenhum contato anterior com o teatro. Esta informação soma-se positivamente à pesquisa, uma vez que se acredita no teatro como uma linguagem que todas as pessoas podem vivenciar e expressar sua visão de mundo através dela.

O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, *uma nova forma de conhecer a realidade*, e de transmitir aos demais esse conhecimento. *Cada linguagem é absolutamente insubstituível*. Todas as linguagens se completam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. (BOAL, 1977, p. 125)

O foco da pesquisa artística foram as narrativas de tradição oral, as histórias mais conhecidas da comunidade, aquelas que chegaram até os alunos através de narrações dos familiares, vizinhos, demais moradores do local, com a intenção de recontá-las, redescobri-las, e até mesmo recriá-las. Sendo que, “essas formas de expressão constituem parte da identidade cultural de um povo e têm sido mantidas apesar das transformações que sofrem no tempo e no espaço”, como declara Barbosa (2011, p. 19).

As narrativas de tradição oral guardam a memória de um povo e suas reinvenções, de uma localidade, de uma família, são as histórias e/ou os causos que perpassam gerações e fazem parte do imaginário e do cotidiano de seus narradores/personagens. Normalmente os contadores destas histórias são também personagens delas, como no caso dos alunos de Arroio do Só, que vivem as “consequências” do que ocorreu há tanto tempo, e eles conhecem apenas por narrações, mas consideram-se parte daquele emaranhado de histórias. É como se aquelas narrativas fossem parte da biografia de cada um deles.

A expressão oral não só tem sido fundamental para satisfazer a necessidade que temos de nos comunicar com os demais em todas as atividades do cotidiano como também tem permitido exteriorizar nosso mundo interior, nossos sentimentos e nossas emoções, e para isso tem-se utilizado a palavra com um valor estético, artístico e lúdico. (BARBOSA, 2011, p. 19)

Portanto, a reflexão sobre as identidades ou sobre as referências que constituem cada ser passa pelo reconhecimento de suas origens, tradições, pelo entendimento de seu contexto atual, a partir de seus antepassados, seja pela assimilação ou negação. Encontramos nas narrativas orais um caminho para refletir sobre a construção dessa identidade local, cientes das implicações do próprio ato de narrar e contar.

Ouvir e contar são atividades terapêuticas também. Ao contar, o homem extravasa seus sentimentos e permite que seus ouvintes compartilhem de momentos tão particulares da escuta. Contar é momento de sedução, em que contador e ouvinte partilham de situações únicas, seja através do olhar, seja pelo sorriso ou até mesmo

por meio do silêncio. No silêncio, escuta-se e aprende-se. (BARBOSA, 2011, p. 12-13)

Nesse sentido, pretendeu-se estabelecer uma nova relação entre quem faz e sobre o que faz, para que houvesse a descoberta de um mundo, até então, pouco valorizado pelos próprios agentes da história, e de forma singela, que contemplasse o possível público local – da escola e da comunidade – com este novo olhar.

Em meio a tantas descobertas, o teatro documentário apresentou-se como uma possibilidade de reflexão acerca das questões coletivas, relações com a cultura, sociedade e individualidades. Um meio não ficcional de trabalhar o teatro com audiovisual, fotografia e *internet*, recursos que as mídias atuais nos oferecem.

O teatro afastou o público de suas cadeiras sendo extremamente comercial ou tratando de assuntos de absoluta irrelevância para os dias atuais. O Teatro Documentário é uma tentativa não ficcional de reaproximação com esse público, sem sermos ingênuos e usando todos os recursos que o teatro e as mídias modernas nos permitem usar. (BASKERVILLE, 2013)⁴

A origem do teatro documentário, numa acepção mais contemporânea do termo, aponta para o início do século XX, entretanto, alguns autores consideram que no século anterior, algumas práticas, como os dramas históricos e alguns escritores, como Georg Büchner e Émile Zola, já utilizassem de fontes documentais:

Pavis sugere que os primórdios de tal gênero se encontrariam já no século XIX com os dramas históricos os quais já usavam fontes documentais. Enquanto isso, Gary Fisher Dawson (1999) busca compreender o embrião do *Teatro Documentário* já nas práticas teatrais de Georg Büchner (1813-1837) e nas propostas naturalistas de Émile Zola (1840-1902), onde já evidenciamos experimentações que buscam a inserção do real em cena. (GIORDANO, 2013, p. 2)]

Estes autores, assim como Soler (2008), concordam em um ponto: foi com Erwin Piscator (1863-1966) que o teatro documentário ganhou expressão clara. O encenador alemão tinha grande preocupação em desenvolver um teatro político, militante, proletariado, que tratasse das questões atuais do cotidiano. Piscator propôs uma forma épica de teatro, que seria aprofundada por Bertolt Brecht (1898-1956). Em suas encenações, Piscator utilizou de meios tecnológicos, como “o cinema, os *slides*, os gráficos de uma infinidade de mecanismos e recursos extrateatrais que podiam ajudar a explicar a realidade verdadeira na qual a peça se baseava” (BOAL, 1977, p. 94).

⁴ Nelson Baskerville é autor e diretor do documentário cênico *Luis Antonio - Gabriela*, que estreou em 16/03/2011 em São Paulo/SP. Esta citação encontra-se no folder do Palco Giratório SESC, Circuito Nacional 2013.

O diretor Soler (2008, p. 49) trata da historicidade do teatro documentário e aponta que: “Ecos das experimentações de Piscator foram sentidos em inúmeros trabalhos em momentos históricos diversos. Mesmo não podendo comprovar a influência direta, citamos como ilustração o *Living Newspaper*, nos EUA e o Teatro Jornal, no Brasil”. O próprio Piscator esteve associado ao movimento *agitprop* (agitação + propaganda) na União Soviética, onde abordava a produção teatral com o objetivo de agitação política, oposto ao drama burguês, buscando o não ilusionismo, e mesclando à ficção dados da realidade, assim como outras formas teatrais fazem e fizeram.

No Brasil, o Teatro Jornal, desenvolvido por Augusto Boal em 1971, resumia-se em encenar notícias de jornal, com diversas visões sobre cada uma delas, assemelhando-se à prática do *Living Newspaper*. O Teatro Jornal utilizou-se de fontes documentais, porque era um dos meios de reflexão da realidade que estava sendo enfrentada no Brasil, que vivia a repressão e a censura causadas pela ditadura militar. Não à toa, o encenador pensa o fazer artístico em sua potência transformadora da realidade: “Teatro é arte e sempre foi arma. Hoje, para nós, mais do que nunca, lutando pela nossa sobrevivência cultural, o teatro é a arte que revela nossa identidade e é a arma que a preserva.” (BOAL, 2000, p. 2).

Desse modo, a partir da literatura consultada, observa-se que o teatro documentário está relacionado a outras práticas teatrais e artísticas que travam diálogo com a realidade e com o registro documental de seu tempo, de caráter político ou biográfico, sejam elas escritas de jornal, romances, fotografias ou vídeos. Contudo, o conceito de teatro documentário conforme afirma Demirski (2010 apud GIORDANO, 2013, p. 1) não se reduz a técnicas: “O Teatro Documentário não é só uma técnica; é uma maneira de pensar e acima de tudo um instrumento para adquirir conhecimento sobre o mundo”. Motivadas por estas práticas artísticas que visam tocar e transformar a realidade, o Estágio propôs-se a experimentar o teatro documentário na escola rural de Arroio do Só.

Atualmente, no Brasil existe a Cia de Teatro Documentário de São Paulo, que como o nome já diz, tem seu trabalho voltado para esta prática e cujo diretor, Marcelo Soler, é citado neste artigo e o Grupo XIX de Teatro, que também investiga e experimenta o teatro documentário. Pesquisas sobre artistas e práticas contemporâneas sobre o tema de estudo serão desenvolvidas numa próxima etapa e são aqui citadas a guisa de exemplificação e fonte para consultas.

Na pesquisa exposta neste artigo, a noção de hibridização das artes e da própria realidade e ficção esteve permeada no trabalho. Segundo Soler (2009), o ato de documentar não é uma tentativa de registrar e apresentar a realidade tal como ela é, mas de criar um olhar,

uma visão sobre ela e expor esse ponto de vista. Nesse sentido, a colocação do cineasta escocês John Grierson⁵ (1898-1972) reforça este argumento ao afirmar que o “documentário é o tratamento criativo da realidade”. Ou ainda, nas palavras de Janaina Leite⁶: “A gente manipula a nossa realidade para que ela sirva a esse acontecimento cênico, então a gente transita aqui entre uma coisa que ora é realidade, ora é ficção e ora não importa mais o que é”⁷, ao falar acerca do espetáculo *Festa de Separação: um documentário cênico*.

Com estas considerações, deslocadas para esta pesquisa, estimava-se mesclar uma narrativa, que fosse considerada fiel pelos narradores, à ficção. Afinal, nem mesmo essas narrativas ditas “fiéis” são puramente reais, pois a memória é também reelaboração, é o que se constrói sobre algo que acontece e aquilo que se acredita ser verdade, poderá vir a ser para quem aceitar. Esta questão exemplifica-se nas histórias que chegam até as pessoas, já adultas, sobre suas infâncias e, na maioria das vezes, os “personagens” principais da narração não lembram absolutamente nada do que lhes foi contado, mas, ainda assim, aceitam e passam a reproduzir a referida história e isto se relaciona diretamente com a identidade do indivíduo, pois “se o sujeito se crê dotado de uma identidade determinada não é porque a possui. Mas sim consequência da narração de sua vida que se representa diante de si”, como esclarece Sacristán (2001 apud GUERRA, 2012, p. 96).

Este tipo de processo exige do participante uma aproximação com o que está sendo dito, onde não há personagens construídos. Existe uma representação, pois há, neste caso, uma câmera que filma os acontecimentos, e este elemento por si só, normalmente, já tira qualquer naturalidade daquele que é filmado, mas esta representação não é ensaiada. Pode ser caracterizada como teatro espontâneo que “tenta abolir a fronteira entre a vida e o jogo, entre público e ator. Uma atividade espontânea é realizada a partir do momento em que há troca criativa entre espectador e ator”. (PAVIS, 1999, p. 388).

O projeto foi alicerçado no levantamento das narrativas da localidade; produção textual para documentação escrita destas histórias; gravação em vídeo das narrações filmadas pelos alunos; registro fotográfico das proximidades da Escola, através dos pontos mais conhecidos do distrito rural; exibição de documentários; jogos teatrais para estimular e observar a relação entre o grupo, a concentração e a disposição para o processo criativo; debate sobre como enxergam o distrito, o que é bom e o que falta, exposições críticas e

⁵ John Grierson é um dos principais nomes da história do documentário. Esta citação encontra-se no roteiro do espetáculo *Festa de Separação: um documentário cênico*, de FEPA e Janaina Leite.

⁶ Janaina Leite é atriz e cofundadora do Grupo XIX de Teatro de São Paulo. Janaina concebeu junto com o músico Fepa, o espetáculo *Festa de Separação: um documentário cênico*, com direção de Luiz Fernando Marques. O espetáculo teve sua estreia em 15/09/2009.

⁷ Informação fornecida por Janaina Leite, em entrevista para matéria para FTVMag, disponível no *site* do espetáculo *Festa de Separação: um documentário cênico*.

elogios à localidade; assim como rodas de conversa, *regadas a chimarrão*⁸ e exercícios inspirados nas peças didáticas de Brecht, pela abordagem proposta por Koudela, onde o espectador é observador e atuante ao mesmo tempo, o que estimula atitudes críticas e comportamento político do indivíduo:

A peça didática de Brecht propõe o exercício de uma “didática não depositária” (termo oriundo da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire), pela qual o aluno aprende por si próprio, sem ser confrontado com uma determinação do objetivo da aprendizagem. O *Probenleiter* (coordenador de ensaios) entende o ensaio como uma experimentação, de várias possibilidades. (KOUDELA, 1991, p. 100)

Trazendo para o contexto do projeto e considerando seus objetivos, nos jogos realizados vieram à tona os problemas vistos e sentidos pelos jovens moradores daquele local. No jogo *contra e a favor*, um tipo de “juízo” de um assunto – neste caso, o distrito era o tema em questão – foi perceptível que eles, quando eram *a favor* e tinham que apresentar argumentos favoráveis ao local como, por exemplo, o porquê é bom morar lá, traziam um testemunho fictício, ou seja, de maneira positiva, apontavam os pontos negativos, uma vez que, estavam inventando a argumentação a favor, assim, com as soluções sugeridas, mostravam os problemas e, consciente ou inconscientemente, aquilo que desejavam que existisse.

No decorrer do projeto, várias possibilidades de aproximação com as histórias foram sendo experimentadas, desde o registro escrito e depois a leitura dele, como também a (re)contação das narrativas, o que pedia certa representação, “fazendo de conta” que não conheciam a história. O processo foi documentado através de fotos e vídeos, das visitas ao distrito, dos jogos e das narrações e contações das histórias.

A *internet* apresentou-se como um importante potencializador neste processo, por ser uma ferramenta de comunicação social e de propagação de informações. Assim, foi criada uma página (*blog*), onde foram publicados os materiais/documentos elaborados pelos participantes do projeto, tornando aquela literatura oral acessível a um número ilimitado de pessoas, através dos registros desenvolvidos. O *blog* pode ser acessado através do endereço: <http://historiasdearroiodoso.blogspot.com.br/>.

Um dos pontos marcantes deste processo é a necessidade de envolvimento do professor-artista como sujeito da experiência teatral, juntamente com seus educandos, o que

⁸ O chimarrão é bebida típica do gaúcho. Um dos costumes é tomá-lo em uma roda de amigos, proporcionando o diálogo sobre acontecimentos cotidianos e/ou a contação de histórias/causos passados.

resulta em uma transformação de todos os envolvidos, seja ela de maior ou menor grau, dificilmente aqueles que vivem a experiência saem dela sem nenhuma mudança ou reflexão sobre suas identidades.

O teatro documentário foi o caminho encontrado para percorrer aquela *estrada de chão*, chegar até aqueles jovens, revirar o baú de histórias, que está guardado na memória de cada um deles e contribuir no processo educacional e construção do indivíduo enquanto personagem e narrador de sua própria história.

A experiência com este Estágio encerrou. Contudo, há intenção e planejamento de desenvolvê-la tanto com as turmas atendidas pelo PIBID/TEATRO/UFSM, como no Estágio com o Ensino Médio, adaptando às necessidades dos novos envolvidos e atentando ao contexto sociocultural que estarão inseridos. Desse modo, futuramente serão divulgados novos estudos sobre o tema, com aprofundamento da pesquisa teórica e prática iniciada.

Referências Bibliográficas:

BASKERVILLE, Nelson. In: **Folder Palco Giratório SESC**, Circuito Nacional 2013, disponível em <http://www.sesc.com.br/palcoiratorio/luisantonio.html>. Acesso em 04/06/2013.

BOAL, Augusto. Teatro como arte marcial. In: **Folha de S. Paulo**, de 29/12/2000. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2912200010.htm>. Acesso em 26/07/2013.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2ª edição, 1977.

BONDÍA, Jorge L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI A.pdf. Acesso em 02/04/2013.

BARBOSA, Joaquim O. F. **Narrativas orais: performance e memória**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2011. Disponível em http://www.ppgsca.ufam.edu.br/attachments/195_DISSERTA%C3%87%C3%83O_REVISTA_2.pdf. Acesso em 23/07/2013.

DAYRELL, Juarez T.; GOMES, Nilma L. **A Juventude no Brasil**, 2009. Disponível em http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em 01/05/2013.

FAGUNDES, Luciele A. **A Pobreza Rural no Distrito de Arroio do Só, Santa Maria/RS**. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Geografia), Departamento de Geociências, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010. Disponível em <http://w3.ufsm.br/gpet/files/TG-completo.pdf>. Acesso em 08/05/2013.

GIORDANO, Davi. Breve Ensaio sobre o Conceito de Teatro Documentário. In: **Performatus**. Ano 1, nº 5, julho de 2013. Disponível em <http://performatus.net/breve-ensaio/>. Acesso em 24/07/2013.

GUERRA, Raquel. A voz social no contexto escolar: identidade, subjetividade e diferença. In: **Revista Urdimento** nº 18, março de 2012. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/viewFile/3223/2346>. Acesso em 02/05/2013.

KOUDELA, Ingrid D.. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1991.

LEITE, Janaina. **Teatro documentário ou sob o risco do real**. Disponível em <http://www.questaodecritica.com.br/2011/10/teatro-documentario-ou-sob-o-risco-do-real/>. Acesso em 20/05/2013.

PACHECO, José. **Pequeno Dicionário das Utopias da Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria L. Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1ª edição, 1999.

SOLER, Marcelo. **Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

_____. **Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção**. ABRACE, 2009. Disponível em http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Marcelo_Soler_-_Teatro_Documentario_a_pedagogia_da_ao-ficcao_algumas_consideracoes.pdf. Acesso em 09/09/2012.

Sites consultados:

Cia Teatro Documentário: <http://teatro-documentario.blogspot.com/>. Acesso em 03/04/2013.

Festa de separação: um documentário cênico: <http://festadeseparacao.blogspot.com/>. Acesso em 03/04/2013.

Fernanda Saldanha

Graduanda no Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Atriz. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Acadêmica responsável pelo projeto citado. (<http://lattes.cnpq.br/8366759887053065>)

Raquel Guerra

Autora. Professora do Dep. de Artes Cênicas da UFSM. Doutoranda e Mestre pelo PPGT/UDESC. Atriz e Arte-educadora. Coordenadora do Projeto PIBID/TEATRO/UFSM. Orientadora do estágio citado. (<http://lattes.cnpq.br/0197656843094994>)

GRAVURA E SUAS DIFERENTES TÉCNICAS EM SALA DE AULA

Autor: Gabrielle F. Domingues - Secretaria Municipal de Educação

RESUMO: Trabalho realizado para a Escola Municipal Professor Lauro Travassos, para o primeiro segmento do ensino fundamental, pela professora autora como parte do projeto pedagógico escolar. Ressaltando as diferentes modalidades pertencentes ao universo da gravura, trabalhando com a reutilização de materiais e diferentes abordagens técnicas pertencente à um tema em comum. O trabalho visa demonstrar experiências com os alunos e as mães da comunidade escolar.

Palavra - chave: Gravura; Reutilização de materiais, Fundamental I

ABSTRACT: Work done for the City School Professor Lauro Travassos, for the first segment of elementary school as part of the pedagogical project. Highlighting the different procedures belonging to the field of printmaking by using reused materials and different technical approaches belonging to a common theme. This paper aims to show experiences with students and their parents.

KEYWORDS: Printmaking; Reuse materials, Elementary School

INTRODUÇÃO

Obtendo como foco o ensino lúdico para o primeiro segmento do ensino fundamental, a gravura se tornou uma constante prática em suas diferentes formas, seja em carimbo, madeira, ou relevo. A gravura torna-se uma linguagem prática palpável para o professor de artes que pode utilizar materiais fáceis e pertencente na sala de aula como papelão, bandeja de isopor, borracha de apagar ou barbante. O objetivo é exemplificar as diferentes modalidades da gravura como forma de reconhecimento são só cultural porém, como forma de desenvolvimento do fazer artístico e criativo do aluno e da comunidade escolar. O trabalho proposta foi realizado com os alunos do segundo ano, do quarto ano e as mães da comunidade escolar, visando o maior alcance do conhecimento expressivo, artístico e também rentável e auto-sustentável. O ensino de artes na Escola Municipal Professor Lauro Travassos, escola da rede SME-RJ, é novo e atual apenas um ano e meio desde a entrada do primeiro professor de artes na unidade, desde então foram realizadas várias atividades que visaram sensibilizar alunos, pais e funcionários da escola, como

direção e professores, para o ensino das artes e a criação de um novo espaço na escola, a sala de artes. Com isso, a proposta da utilização da técnica da gravura foi trabalhar diferentes técnicas e propostas para a experimentação de materiais e sensibilização quanto ao novo espaço escolar.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E A TÉCNICA DO CORDEL

O trabalho proposto foi com o segundo ano do ensino fundamental, utilizando como tema o universo lúdico infantil. Foi realizada a contação de história do livro "Severino faz chover" da autora Ana Maria Machado com ilustração de Elles Pestili, a história narra as aventuras do menino Severino, morador do sertão brasileiro que observa a sua gente triste e assimila tal tristeza a falta de chuva na região, com isso, Severino tenta por diversas maneiras pedir as nuvens para chover em sua terra através de desenhos das crianças com temas felizes, como animais, brincadeiras e plantas. O livro conta de forma lúdica os problemas do sertão com a falta de chuva e as formas que um menino e sua turma encontram para mudar essa situação. À partir da história, faz-se a associação com a cultura popular nordestina, comparando com as vivências trazidas pelos alunos. Após conversas e relatos sobre a chuva, foi apresentada a literatura de cordel, suas rimas, gravuras e a corda. Os alunos desenharam em pequenos pedaços de bandejas de isopor utilizados anteriormente para alimentos, agora esses materiais serviriam para a técnica de reprodução. O tema dos desenhos foram as brincadeiras e após o término da atividade cada aluno começou a reproduzir seus desenhos. O papel utilizado foi o manilha verde com a tinta na cor preta, cada um em sua vez observou e reproduziu, experimentando a tinta, a bandeja e a forma como é feita a impressão. Foram realizadas algumas impressões de cada matriz, com isso foram criados os cadernos de cordéis e um mural coletivo sobre a história contada.



Figura 1: Mural coletivo com gravuras



Figura 2: Cordel a partir de gravuras

Após a realização das atividades, os alunos criaram seus próprios cordéis utilizando os desenhos e as rimas. Como são alunos em fase da alfabetização, muitos ainda não sabem escrever completamente então foi proposto um modelo de rima para os alunos copiarem e adaptarem com seus nomes e brincadeiras favoritas, alguns alunos se aventuraram e criaram suas próprias rimas. Com o final da atividade foi realizada a exposição dos cordéis e do mural na sala de artes, refletimos sobre as técnicas trabalhadas, a história e as brincadeiras infantis.

A TÉCNICA DO CARIMBO RECRIANDO PAINÉIS DE AZULEJO DO ARTISTA PORTINARI

Outro desdobramento da gravura, é a técnica do carimbo em relevo utilizando apenas o papelão. O tema norteador foram os murais do artista Candido Portinari, cujo o nome também

batiza a sala de artes. O Artista Candido Portinari realizou painéis utilizando azulejos em alguns espaços arquitetônicos pelo Brasil. No Rio de Janeiro temos o Edifício Gustavo Capanema localizado no Centro da Cidade, antigo prédio do Ministério da Educação e Saúde. Em Minas Gerais a Igreja São Francisco de Assis ou Igreja da Pampulha também utiliza o mural em azulejos. Após a apresentação de imagens, foi realizada uma conversa sobre os aspectos dos murais, a relação do tema marinho utilizado pelo artista com a cor predominante, o azul. Os alunos refletiram sobre a cor e seus significados para criarem suas próprias formas. Posteriormente, cada aluno recebeu um pedaço de papelão em formato quadrado e outros fragmentos do mesmo material para a criação do relevo. A primeira etapa do processo foi o desenho no quadrado de papelão, a seguir os alunos colaram sobre o desenho os fragmentos do mesmo material, após a secagem cada aluno carimbou diversas vezes para experimentação da técnica. Cada aluno pode perceber o modo de impressão, a quantidade de tinta utilizada e a necessidade de pressionar toda a superfície para uma impressão homogênea, os trabalhos também foram impressos em tecido de algodão. Com o resultado dos trabalhos foi criado um mural coletivo com as gravuras realizadas e posteriormente foram expostos em uma exposição na escola, com outros trabalhos de diferentes turmas.

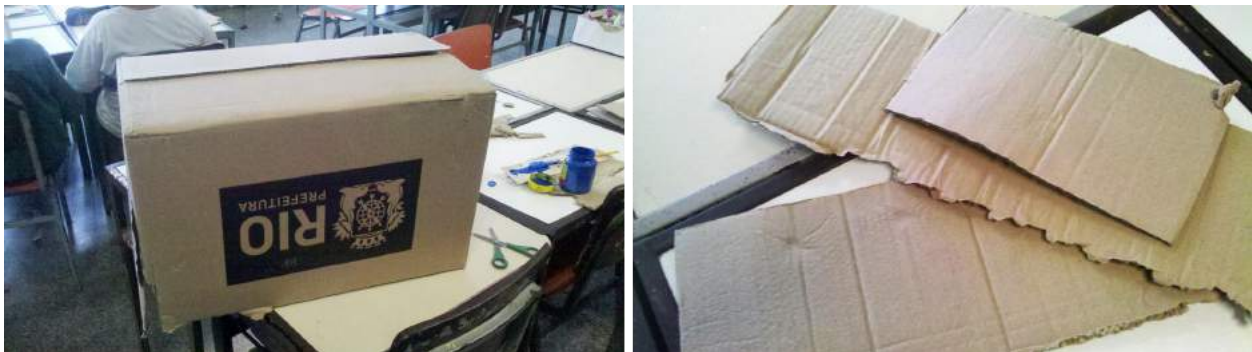


Figura 3: Papelão utilizado na confecção de carimbos



Figura 4: Carimbos prontos



Figura 5: Trabalhos executados com uso dos carimbos

OFICINA DE CARIMBO EM TECIDO

À partir da atividade desenvolvida com o quarto ano foi proposta pela direção da escola uma atividade a ser desenvolvida com as mães da comunidade como forma de incentivo as artes e ao artesanato local. A técnica utilizada foi a mesma com os alunos, carimbo em relevo. As mães conheceram os murais criados pelo artista Candido Portinari e o projeto desenvolvido pela escola além de outras técnicas, como a gravura em madeira e a gravura em borracha. A seguir, conheceram a técnica com a intenção de transformar essa atividade como forma rentável. As mães dos alunos criaram seus carimbos utilizando papelão e fragmentos de EVA e experimentaram a técnica da impressão em papel como um primeiro contato plástico. A estamparia foi feita em pedaços grandes de tecido algodão branco e preto, utilizando tintas nas cores branca e preta, blusas e bolsas também foram utilizados para as estampas. O objetivo foi a apresentação de uma nova técnica para a reciclagem de vestimentas e acessórios, contribuindo para a criação de novos produtos que possam contribuir para o orçamento doméstico das famílias. A oficina, apresentação, criação e estamparia, foi realizada em uma hora e meia em dois turnos diferentes em apenas um dia, assim, várias mães foram contempladas ao final do projeto. Todas puderam levar para casa um pedaço de tecido com a estampa desenvolvida e posteriormente os tecidos foram expostos pela escola.



Figura 6: Oficina de estamparia com carimbo

RELEITURA TARSILA DO AMARAL E CARLOS CONTENTE

Na rede SME-RJ existem as turmas de projeto, alunos com problemas de atrasos ou alfabetização são transferidos para turmas menores onde serão direcionados para melhorarem suas notas e sanarem as dificuldades. Na turma chamada REALFA onde estão os alunos que não conseguiram ser alfabetizados existiam diversos problemas com comportamento, uma turma com apenas doze alunos que não se aceitavam ou não aceitavam autoridade do professor. Foram elaborada diversas atividades relacionadas ao estímulo do fazer artístico e da experimentação plástica. A atividade a ser divulgada aqui é mais um desdobramento da gravura, o carimbo realizado com papelão e pedaços de barbante. Foram mostradas imagens da obra "Os Operários" da artista Tarsila do Amaral e uma releitura do artista urbano Carlos Contente intitulada "Tarsilão". Foram realizadas conversas sobre os aspectos das obras, suas semelhanças e diferenças e a seguir a apresentação da proposta, criar um auto retrato com o carimbo para a turma criar seu mural coletivo de rostos. Cada aluno observou seus aspectos particulares e em seguida criaram seus autorretratos em um pedaço pequeno de papelão. Ao término o desenho foi coberto com pedaços de barbante, pelo contorno. Após a secagem foi iniciada a impressão dos carimbos, o aluno passou a tinta preta por cima do barbante e a seguir carimbou os papéis pardos dispostos pela sala. Os alunos observaram as diferenças pelos resultados alcançados e perceberam os aspectos particulares de seus colegas.

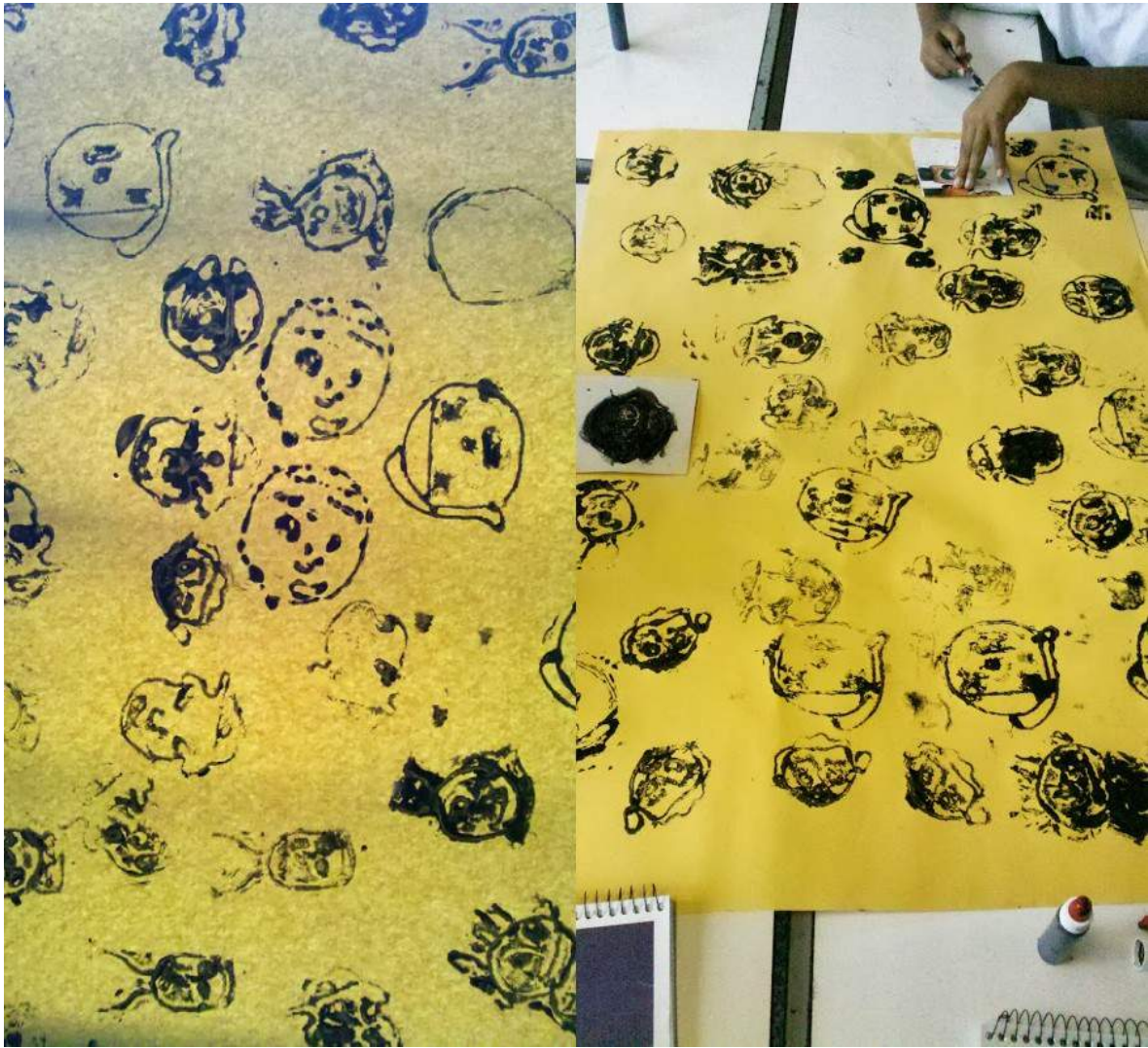


Figura 7: Trabalho coletivo com carimbos de barbante

CONCLUSÃO

A gravura em madeira, xilogravura, foi importante para as reproduções, assim como a criação dos jornais e a imprensa. Também utilizada como arte, a gravura possibilita ser trabalhada em diferentes formas de acordo com o resultado a ser alcançado. Na sala de aula, essa linguagem artística possibilita a experimentação de materiais e técnicas para o desenvolvimento do fazer artístico. A importância da apresentação de tais mecanismos tornam a sala de aula em um ambiente rico e prazeroso ao aluno. Sendo necessário o planejamento para a disposição dos materiais necessários para as realizações das atividades. Os alunos podem contribuir juntando materiais a serem reutilizados como bandejas de isopor, papelão, jornais, linhas e qualquer material que crie relevo para a realização da técnica. Existem formas mais simples e que podem ser utilizadas também com bebês, como a gravura com alimentos e tintas comestíveis. Não existem limites de idade ou materiais para uma sala de artes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACHADO, ANA MARIA. **Severino faz chover**. Editora Salamandra. 2011

LEITÃO, Anderson. **Arte Colonial Brasileira**. Disponível em: <www.educaçãuarteanderson.blogspot.com.br>. Acesso em: 8 de agosto de 2013.

Portal Portinari. <www.projetoportinari.org.br>. Acesso em: 8 de agosto de 2013.

Sala de artes. **Sala de Artes Candido Portinari**. Disponível em: <www.saladeartescandidoportinari.com.br>. Acesso em: 8 de agosto de 2013.

Formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2005, possui experiência como contratada federal pelo Colégio Pedro II, ministrando aulas para o segundo segmento do ensino fundamental e Três meses de experiência em escola montessoriana. Produziu durante dois anos a Semana de Quadrinhos da UFRJ como produtora cultural. Atualmente cursa pós-graduação em nível de especialização em Comunicação e Imagem pela Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro e ministra aulas para o primeiro segmento do ensino fundamental pela Secretaria Municipal de Educação desde 2012. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4448527J8>

Oficina: QUADRINHOS EM SALA DE AULA

Resumo: A linguagem dos quadrinhos auxiliam no desenvolvimento criativo além do incentivo a leitura e escrita. Antes marginalizado, atualmente os quadrinhos são atividades ricas para serem utilizadas em sala de aula com conteúdos interdisciplinares. Além de trazer para o campo educacional as referências visuais dos alunos, essa linguagem ajuda no desenvolvimento em outras disciplinas não somente nas artes visuais. O objetivo é não somente valorizar os quadrinhos como ferramenta educacional mas contribuir no desenvolvimento do aluno com elementos da cultura de massa, trazidas por eles e valorizar seu conhecimento à partir de sua comunidade local. A proposta poderá ir além do desenho e trabalhar com outras linguagens como o paper toy, bonecos feitos de papel em formas tridimensionais a partir de um molde, além da animação com massinha e fotografias e games, uma outra linguagem atual que faz parte do cotidiano do aluno e utiliza referências artísticas em seu conteúdo. O objetivo da oficina é levar para o professor as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das atividades a serem propostas, cabe a ele decidir qual caminho a seguir e os limites a serem tomados, podendo se transformar em uma aula ou em projeto, utilizando o campo das artes visuais ou trabalhando com a interdisciplinariedade. Serão oferecidas referências básicas e indicações de atividades que poderão ser adaptadas de acordo com a necessidade do professor e de seus alunos.

Objetivo Geral: Conhecer o universo dos quadrinhos, desde o desenho inicial e suas configurações até a criação da revistinha pelos alunos. Trabalhando com a linguagem dos quadrinhos o professor trabalha não somente a criação e o desenho mais também a escrita e a leitura, auxiliando e incentivando os alunos em fase da alfabetização. A oficina será voltada para os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental porém, o tema é adaptável para outros segmentos sendo possível a modificação de metodologia para a adequação ao segmento utilizado.

Objetivo específico: Conhecer as diferentes configurações dos quadrinhos; Utilizar a linguagem dos quadrinhos como incentivo a leitura e a escrita; Trabalhar com o desenho e o desenvolvimento do fazer artístico; Reconhecer o quadrinhos como linguagem artística da cultura de massa.

Metodologia de trabalho: Apresentação e conversa sobre os diferentes quadrinhos, seus aspectos e suas formas de linguagens. Ideias sobre personagens, suas características e

aspectos, criação de personagem através do paper toy, brinquedo de papel tridimensional que utiliza um molde, o corte e a colagem. A escrita nos quadrinhos, apresentação dos diferentes balões de falas. Tirinhas como formas rápidas de criação, utilizando poucos quadros para narrar uma história. O conceito de story board, um rascunho para a criação de quadrinhos. Por último serão dadas ideias para a criação plástica dos quadrinhos, a realização da capa, das páginas e a união de todos os elementos para a realização dos quadrinhos. Também será exposto outras linguagens que se assemelham em alguns pontos com a técnica como o cordel e o fanzine.

Duração: 1h

Recursos técnicos: Quadrinhos; impressões de modelos de paper toy; impressões de modelos de balões de fala; impressões de modelos de story board; impressões de modelos de esquemas de quadrinhos; impressões de modelos de tirinhas; Todas essas impressões serão apresentadas em formato de apostila para os professores participantes; Folhas A4; Lápis de desenho; Caneta Nanquim; Lápis de cor.

Referências:

BARBOSA, Alexandre; RAMA, Angela; VILELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como utilizar quadrinhos em sala de aula.** Editora Contexto.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Artes.** Brasília: MEC/ SEF, 1988.

EISNER, Will. **Narrativas Gráficas – Princípios e Práticas da Lenda dos Quadrinhos.** Devir Livraria.

Formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2005, possui experiência como contratada federal pelo Colégio Pedro II, ministrando aulas para o segundo segmento do ensino fundamental e Três meses de experiência em escola montessoriana. Produziu durante dois anos a Semana de Quadrinhos da UFRJ como produtora cultural. Atualmente cursa pós-graduação em nível de especialização em Comunicação e Imagem pela Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro e ministra aulas para o primeiro segmento do ensino fundamental pela Secretaria Municipal de Educação desde 2012. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4448527J8>

Projeção de Vídeo: MEU CORPO É UM ALVO

Direção: Getúlio Góis de Araújo – Eseba/UFU

Duração: 28 min

SINOPSE:

O vídeo é o resultado de uma pesquisa do subprojeto PIBID Teatro UFU, que atuam na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. A criação se deu a partir de relações sensíveis de cada bolsista com o espaço escolar em observação presente e autobiográfica, estabelecendo assim, um conjunto de fragmentos que pretende compor um corpo como alvo de reconstituição de memórias e reflexões críticas. Este resumo traz em suas palavras e formato o que foi o processo seu processo de criação.

Conversa. Questionamentos. Discussão. BULLYING. Levantamento de materiais. Questionamentos. Escolhas (literaturafilmesmúsicasimagenstextos). Cena. Apresentar. Apreciar. Discussão. Questionamentos. OlhaR. E s p a ç o s. Escola. Pessoas. Respeito. Sentidos. Pausas. Insight. Gravar. Mudanças. Roteiro de cena. Logísticas. Algumas segundas-feiras. Laboratório. Caro aluno. Sala de aula. Viaduto. Escola. Parquinho. Casa. Espelho. Banheiro. Rua. Lanchonete. Trajetórias. Câmera. ~~Erro~~. Amador. Aprendizado. Sequências. Ângulos. Repetição. ~~Erro~~. Escolhas. Diretor. Atores. Roteiro de cena, roteiro de áudio. Discussão. Questionamentos. Silêncio. Ação. Captar. Figurino. Objetos. Signos. Escolhas. Roteiro de cena, roteiro de áudio, roteiro de vídeo. Alguns outros dias. Edição. Horas. Minutos. Segundos. Milésimos de segundos. Corta. Trilha sonora. Direção. Cansaço. Luz. ~~Erro~~. Risadas. Trabalho. Sequência. Escolhas. Passagens. Pessoas. L u g a r e s. Nomes. Fotos. Infância. Projeção. Tecnologia. Escola. Arte. BULLYING.

I - O INÍCIO – E eu? O senhor do céu, da matéria, da essência?

II - A TARTARUGA – O tempo... Lento, rápido, “normal”, qual é o seu? Ei, me espere!

III - O AMIGO – Ela era a minha melhor amiga. Tinha que botar toda essa loucura pra fora. Eu apresentei o meu amigo.

IV - O ESQUISITO – Eu não devo ser esquisito.

V - A MACIÇA – Porque comecei a pensar como eu seria em um manequim 36.

VI - O SALVA VIDAS – Rótulos. Por quê? Pra que? Vai, Pode me acertar! O meu corpo também é um alvo.

FICHA TÉCNICA:

Atores, roteiro e captação de imagem:

André Luz

Bárbara Lamounier

Getúlio Góis

Leandro Alves

Mariana Miranda
Mariana Montezel
Nayara Mendonça
Rodrigo Azevedo
Rose Martins

Direção: Getúlio Góis
Edição de Vídeo: Rafael Patente
Coordenação PIBID TEATRO: Mariene Perobelli
Apoio: LIE – Laboratório de Interpretação e Encenação
Realização: PIBID TEATRO UFU/ESEBA

VER LINK NO YOUTUBE : <http://www.youtube.com/watch?v=G0IzrxnIRJM>

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DO TEATRO E A PEDAGOGIA TEATRAL CONTEMPORÂNEA

Gleison Amorim da Silva
Estudante do Curso de Licenciatura em Teatro
Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos –
GPEACC/CNPq
Universidade Regional do Cariri - URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
Departamento de Artes Visuais
Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq
Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO: O presente trabalho objetiva analisar a experiência vivenciada pelo estudante em processo de formação inicial no Curso de Licenciatura em Teatro a partir de sua inserção na Associação Educativa e Cultural Asa Branca – AECAB, localizada na cidade de Juazeiro do Norte – CE, proposta como campo de estágio para atendimento as exigências do Estágio Supervisionado em Ensino do Teatro I. Como campo de estágio a instituição foi fundamental para experienciar as relações entre teoria e prática da Pedagogia Teatral objeto de estudos na disciplina de Didática do Ensino do Teatro. A instituição atende aproximadamente duzentas crianças e jovens oferecendo um conjunto de ações educativas tais como: Teatro; Dança; Futebol; Música; Capoeira; Reforço Escolar; Artesanato; Cine Pipoca; Canto e Coral, entre outras. Dadas às especificidades que caracterizam a instituição como de educação não formal, optamos por um Projeto Educativo em Teatro que atendesse a um grupo de quinze crianças entre sete e doze anos e tendo por objetivo vivenciar o fazer teatral a partir da confecção de personagens e outros elementos cênicos presentes no Teatro de Sombras como no Teatro de Bonecos (Mamulengos). A metodologia do Projeto Educativo consistiu em encontros e nos mesmos nos organizávamos em “rodas” para conversar, ler e desenhar como estratégias didáticas. O estágio ocorreu no período de Julho à Novembro de 2012.2 e se constitui aqui em objeto de análise a partir de duas questões: qual a contribuição do campo de estágio para a formação inicial do professor de teatro? Como o Projeto Educativo vivenciado é explicado pela Pedagogia Teatral contemporânea?

PALAVRAS – CHAVE: Pedagogia; Teatro; Estágio

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar la experiencia vivida por el estudiante en el proceso de formación inicial en la Carrera de Teatro a partir de su inserción en la Asociación Cultural y Educativa Asa Branca - AECAB, ubicada en la ciudad de Juazeiro do Norte – CE, propuesta como campo de prácticas para atender las exigencias de la asignatura en Prácticas de Enseñanza en Teatro I. La institución elegida para la práctica fue fundamental para experimentar la relación entre la teoría y la práctica de la pedagogía teatral objeto de estudio de la asignatura de Didáctica de la Enseñanza de Teatro I. La institución acoge cerca de doscientos niños y jóvenes, ofreciendo actividades educativas tales como: Teatro, Danza, Fútbol, Música, Capoeira, Artes, Fortalecimiento Escolar; Cine Palomitas, Canto y Coro, entre otros. Dado las especificidades que caracterizan la institución en la educación no formal, se optó por un Proyecto Educativo en Teatro que acogerse a un grupo de quince niños en la franja de los siete y los doce años y con el objetivo de vivir el hacer teatral a partir de la confección de personajes y otros elementos escénicos presentes en el Teatro de Sombras y el Teatro de Marionetas (Mamulengos). La metodología del proyecto educativo consistió en reuniones y organizamos nosotros mismos en "ruedas" para hablar, leer y dibujar como estrategias de enseñanza. La práctica de enseñanza en teatro ocurrió en el período de julio a noviembre de 2012 y se constituyó en este artículo en el objeto de análisis a partir de dos preguntas: ¿Cuál es la contribución del campo de prácticas para

la formación inicial del profesor de teatro? ¿Cómo el Proyecto Educativo vivido es explicado por la Pedagogía Teatral?

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, Teatro, Prácticas

1. TRAJETÓRIA: OUTRO OLHAR

Durante muito tempo a educação tem sido posta ou imposta como responsabilidade da escola. O ambiente escolar estaria destinado a ser o local onde crianças, jovens e adultos o frequentariam com o objetivo de aprender e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da sociedade a qual pertencemos.

No entanto, ainda presenciamos muitas crianças e jovens fora da escola ou passando pouco tempo nas mesmas “em decorrência de uma combinação de problemas sociais que se acentuaram no início da década de 1990, verificou-se no Brasil o aumento do número de crianças e adolescentes fora das escolas, vagueando pelas ruas.” (CARVALHO, 2009. p.295)

Outras instituições desde os anos 80 do século passado fizeram um esforço muito grande para oferecer projetos educativos que contribuíssem para ampliar as possibilidades de formação para estas crianças, retirá-las das ruas e assegurar seus direitos como sujeitos em formação. Nos anos 90 assistimos ao crescimento das organizações não governamentais (ONGs), que passaram a oferecer ações educativas no esforço de superar as deficiências dos governos municipais, estaduais e mesmo federal no atendimento as necessidades básicas de crianças e adolescentes no Brasil.

Observa-se que “[...] Em geral, as ONGs atuam nesses grupos que as ações sociais do Estado não têm conseguido atingir, nem são do interesse dos setores privados, como populações da zona rural, minorias raciais, crianças e jovens em situação de risco pessoal e social”. (CARVALHO, 2009, p. 296-297), pois lida diretamente com a realidade inserida no cotidiano destes jovens cidadãos, não que a escola já não faça isso, entretanto, as ONGs buscam algo para além do governamental, voltando-se para a garantia de direitos e exercício pleno da cidadania.

Nesta perspectiva nos propomos a vivenciar no campo de estágio um Projeto Educativo em ensino do teatro em uma instituição não governamental tendo como objetivo vivenciar com crianças e jovens a Linguagem do Teatro de Sombras. Partimos do entendimento que as crianças e jovens atendidas por uma determinada instituição não escolar poderiam construir conhecimento a partir da criação de personagens que se transformariam em bonecos e estes seriam resultantes de suas interpretações, adaptações e encenação.

Optamos por realizar o estágio e vivenciar o projeto educativo na Associação Educativa e Cultural Asa Branca¹, procurando respeitar e colaborar com a mesma e seu compromisso com a comunidade e com a esperança de que as ações educativas propostas no projeto contribuíssem para o desenvolvimento das crianças e jovens e, concomitantemente, reafirmasse a concepção de que através da cultura e de práticas culturais e artísticas é possível ampliar as possibilidades formativas para este público sem negar o papel e função social da escola.

2. VER, SENTIR, EDUCAR

A imersão no ensino de teatro a partir do estágio supervisionado possibilitou um olhar mais sensível e reflexivo sobre a ação docente nos aproximando de compreender esta ação docente como práxis. Lima (2003) no livro *a hora da prática* em relação a este estado de imersão afirma que

Dentro do movimento: ação, reflexão, ação refletida é que a atividade docente é práxis. Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isso acontece. Quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esse ensinamento para nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa. (LIMA, 2003, p.36)

Tal perspectiva apontada pela autora nos ajudou a compreender o estágio como este primeiro exercício de ação/reflexão/ação entre o processo de formação inicial na universidade e a ação docente em teatro. Ao mesmo tempo em que nos alertou para as especificidades existentes entre ensinar teatro na escola enquanto lugar da escolarização e do conhecimento disciplinarizado para uma ação docente em instituição não formal de educação.

Foi a partir do processo de observação e a própria vivência na Associação Educativa e Cultural Asa Branca que procuramos desenvolver uma ação educativa em teatro que evitasse as “burlas” que vivenciamos ao longo de nossa própria formação desde a educação básica até a universidade. Era necessário que a ação educativa trouxesse para todos os envolvidos o prazer de ensinar e o prazer de aprender teatro em uma instituição de educação não formal.

Fomos assim, criando caminhos possíveis a partir deste olhar, e sensivelmente mediante a compreensão do valor e a importância das atividades artísticas e docentes no estágio como exercício na formação inicial do futuro professor de arte/teatro. Segundo

¹– Associação Educativa e Cultural Asa Branca, localizada no bairro Triângulo, na Cidade de Juazeiro do Norte - Ceará: Atendendo aproximadamente duzentas crianças que desenvolvem atividades nas áreas de (Teatro; Dança; Futebol; Música; Capoeira; Reforço Escolar; Artesanato; Cine Pipoca, entre outras).

Japiassu (2001) “[...] Verifica-se hoje, um amplo leque de possibilidades, uma espécie de mosaico de conhecimentos pedagógicos do trabalho educativo com o teatro.” (p.23). Ao mesmo tempo também verificamos a partir de nossa experiência no estágio o florescer de uma consciência para o ensino de teatro em nossa contemporaneidade.

O mosaico pedagógico a que se refere Japiassu (2001) pode ser traduzido como as inúmeras contribuições para uma Pedagogia do Teatro tanto para a educação formal quanto informal. Em nosso caso, partimos do próprio autor e suas contribuições pedagógicas para trabalharmos no estágio com as “rodas” entendidas como estratégia didático-pedagógica. Pensamos as “rodas” como possibilidade para começar a construir nossa presença e espaço na aula para além de uma sala de aula fechada, que propunha interagir com todos os espaços da instituição, como biblioteca, pátio e salas, ou fora dela ao levá-los para um espetáculo teatral. O círculo de discursão funciona também como uma espécie de preparação psicológica (concentração) para a “passagem” da realidade concreta à realidade cênica ou simbólica, além, é claro, de construir um fórum privilegiado de reflexão sobre a práxis no/do grupo.” (IDEM, p.57).

O uso das “rodas” esteve todo tempo norteado por outras questões que envolvem o estudante em processo de formação inicial para o ensino da arte/teatro e estas são elencadas por Lima (2003):

O que é ensinar e o que é aprender na sociedade atual? Quem ensina também aprende? Em que circunstâncias? A que classe social pertence? Quais as marcas da sociedade moderna globalizada que estão batendo na porta da escola e da sala de aula, onde o professor exerce sua profissão e os alunos estudam? Para que serve a educação? (LIMA, 2003, p.83)

Questões, perguntas, reflexões ocorreram ao longo de todo o estágio. E este estado de ebulição era mais intenso quando nos deparávamos com as crianças e jovens que transbordam energia e querem estar em várias atividades ao mesmo tempo. O estágio em ensino do teatro no contexto de uma instituição de educação não formal parece superar todas as nossas expectativas iniciais, pois nos damos conta que as bases filosóficas, pedagógicas, sociológicas, históricas e artísticas que vamos aprendendo no curso de licenciatura apenas nos alerta para o devir, ou seja, é quando teoria-e-prática se completam.

3. CÍRCULOS POÉTICOS

As atividades lúdicas possibilitam ao educando um novo despertar. Ao pensar o teatro na educação vemos a importância do mesmo como forma de conhecimento e a compressão

crítica que ele proporciona “[...] eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento “criatividade”. (JAPIASSU, 2001, p.23)”.

As aulas, de acordo com o Projeto Educativo para a Associação foram estruturadas da seguinte maneira:

- **Rodas de conversas, desenhos, leituras:** posicionávamos a turma em círculos onde fazíamos rodas de conversas nas quais também estávamos sentados com as crianças e jovens, evitando o estar de pé diante delas como portadores do saber. Um lugar em que nós enquanto educadores e mediadores da conversa fizemos da aula um espaço de troca, de diálogo.
- **Rodas de escrita/desenhos:** Vendo a necessidade de poder conhecer melhor a turma pedimos para que cada um@ expusesse sobre o papel sua vida, descrevendo idade, sonhos e expectativas.

A opção pelas “rodas” como estratégia didático-pedagógica nos permitiu conhecer a turma e identificar diferentes perfis como, por exemplo, aquel@s que sabiam apenas escrever o seu próprio nome. Na imagem 1 temos um exemplo da roda de conversas e desenhos, ocasião em que pedimos para as crianças e jovens elaborarem desenhos com suas expectativas e sonhos.



Imagem 1. Um dos alunos coloca no papel seu sonho em conhecer uma pista de corrida de fórmula

Em razão dos perfis íamos repensando nossos encontros e estratégias didáticas, então, incorporamos as visitas a biblioteca para lermos juntos e nos familiarizarmos com a escrita e a leitura (Imagem 2). Quem sabia ler ajudava os outros, trocavam experiências com a leitura e com a escrita.



Imagem 2. Roda de leitura na biblioteca.

Nesta outra roda, agora de leitura, pude ver o deleite das crianças em poder descobrir a mesma e o encontro desta com o lúdico das histórias e estórias que surgiram. Pedi que a partir das leituras criassem personagens que mais lhes marcaram na história ou estória, momento este que empreguei primeiros princípios da estrutura, da relação de perfil dos bonecos para que a silhueta aparecesse nas sombras. Logo depois, fomos à luz do sol para eles darem últimos retoques na definição do Boneco de Sombras, agora pronto para contar e brincar com o mesmo aproximando-os cada vez mais a Linguagem do Teatro de Sombras (Imagens 3 e 4). Os desenhos nos fez perceber que as crianças e jovens já possuíam habilidades para o desenho que foram trabalhadas com os estudantes da licenciatura em Artes Visuais que também estavam em prática de estágio na instituição.

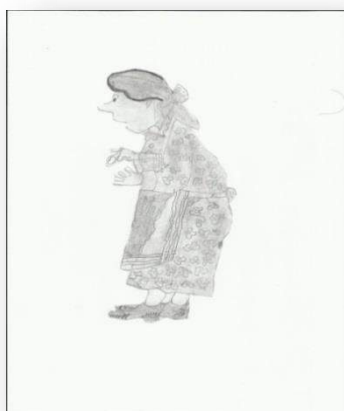


Imagem 3. Exercício pós-leitura das histórias escolhidas na biblioteca **Imagem 4.** Exercício pós-leitura das histórias escolhidas na biblioteca

Em outros momentos também realizamos a mesma atividade dos desenhos para poder desenvolver um acompanhamento pedagógico (Imagens 5 e 6).



Imagem 5. Exercícios já pensando seu boneco para poder brincar na empanada onde é projetado o boneco



Imagem 6. Exercícios já pensando seu boneco para poder brincar na empanada onde é projetado o boneco

Notamos uma melhor perspectiva em relação: Desenho X Apresentação para empanada. Percebendo assim noções de perfil do boneco para que sua silhueta desenhada esteja compreensível para dialogar no Teatro de Sombras. Tudo isso, acreditamos, devido às rodas que proporcionaram um diálogo entre as conversas e a prática. Apreendendo que para criar e animar um boneco inicia em sua construção à relação que cada um vai criando desde os primeiros traços até a sombra virar boneco e o brincar virar prática pedagógica teatral.

Mediante o trabalho da imaginação fomos construindo bonecos que partiam do imaginário de cada um. Surgiram assim Bonecos de Sombras tais como: monstros, espantalhos, bonecas e pela sugestão deles a história se passará em um cemitério. “O boneco é poético quando se atém ao genérico, pois quanto mais abstrato, mais próximo fica da essência daquilo que se quer com ele.” (AMARAL, 2002, p. 80).

Depois de construir bonecos, pesquisar a experiência corporal e das técnicas de manipulação e narração das histórias criadas por cada um vamos fechando a dramaturgia que fomos construindo juntos (Imagem 7).



Imagem 7. Passando da brincadeira ao fazer teatral, momento em que experimentam os bonecos de forma lúdica. E o envolvimento com o boneco de Sombras e compreendendo princípios de: Posicionamento, perspectiva e manipulação.

A diversão em fazer as sombras foi se ampliando e o desejo em fazer mais desenhos e poder brincar com o boneco de sombras foi aumentando. Já era hora para entrar com a teoria, pós-prática. Mais uma vez a roda de conversa surgiu através de narrativas com vídeos sobre Teatro de Sombras que ajudaram no entendimento de como se procede à prática da manipulação do boneco, quanto a: Perspectiva da posição do boneco na empanada, voz, personagem, história, improviso e a perspectiva de apresentação para o público, passando da brincadeira ao fazer teatral.

- **Roda com o teatro de Mamulengo:** Observação e Assessoramento no trabalho com a construção do teatro de bonecos de Mamulengo (Imagem 8)



Imagem 8. Crianças assistindo o teatro de Bonecos, momento que pudemos analisar o boneco como mediador, pois atraía a atenção delas que dialogavam melhor com o mesmo: Quando o Boneco levantava questionamentos, percebíamos que iam compreendendo: Criança X Boneco / Lúdico X Reflexão. Foto: Gleison Amorim.

Podemos perceber a importância do boneco tanto de Sombras como de Mamulengo como Mediador. Quando os bonecos falam com as crianças que brincam, gera reflexões, há uma melhor compreensão por parte das crianças que entendem o tema, o assunto ou o recado com maior clareza, pois lida diretamente com o lúdico e o seu “eu-criança”. Percebemos a importância dessa mediação do boneco como via de um melhor diálogo com as crianças que no conceito de brincadeira ao fazer teatro tomam consciência do lugar que ocupam brincando.

- **Roda no espaço teatral:** Um passeio de descobertas, sonhos de elevador, olhos vidrados no espetáculo, sorvete, pipoca, dia das crianças e gosto de quero mais (Imagens 9 e 10).



Imagem 9. Chegando ao CCBNB
Foto: Gleison Amorim.



Imagem 10. Aguardando o espetáculo O Soldado e a Bailarina, que trazia um pouco do ator narrador e manipulador. Foto: Gleison Amorim.

Antes da ida ao teatro, nenhuma delas até esse dia tinha conhecido o espaço teatral, escolhemos a data do Dia das Crianças como data significativa para elas como também para dialogar com o espetáculo do Grupo Centauro - CE: *O Soldado e a Bailarina*, que também tinha momentos de Sombras e Mamulengos (Imagens 11 e 12). Vi a importância que o espetáculo teria para o desenvolvimento do processo e como referência para compreensão de como acontece na prática essas Linguagens.

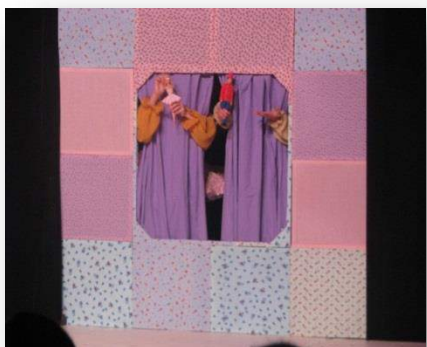


Imagem 11. Foto do Espetáculo - O Soldado e a Bailarina: Presença do Boneco na empanada, onde podemos na aula discutir sobre manipulação dos bonecos na especificidade do projeto em Mamulengo Foto: Gleison Amorim.



Imagem 12. Foto do Espetáculo - O Soldado e a Bailarina: Presença do Boneco de Sombras, onde podemos discutir sobre a manipulação, cores, luz na empanada. Prática e teoria. Foto: Gleison Amorim.

Perto das grandes movimentações da cidade, muitas crianças nunca saíram do bairro, tendo suas referências limitadas. Nós enquanto arte/educadores nos sentimos responsáveis pela formação destas e levá-las ao teatro foi o primeiro passo para aproximá-las e estimulá-las para a prática teatral.

4. ENTRE A SOMBRA E O APRENDIZADO

Um emaranhado de perguntas é possivelmente a imagem que melhor representa as relações entre a teoria e a prática ao longo do estágio supervisionado em ensino do teatro no contexto da educação não formal. E saber lidar com as situações emergidas do cotidiano acreditando na prática como a própria experiência teatral nesta prática, é o que faz do ensino do teatro o encontro com outras culturas, formas e linguagens artísticas somando-se às memórias destas crianças e jovens como também nossas enquanto arte/educadores.

É sabido também, que não só a linguagem do Teatro, mas como das Artes Visuais, da Música e da Dança fazem parte do repertório destas crianças que ao começarem uma nova

aula usam de seus saberes como ponto de partida, ou seja, nunca começam do zero. O que nos faz reconhecer a importância do estágio na construção de:

[...] ambientes favoráveis a formação, os movimentos pedagógicos, reconhecidos como lugares de formação e a prática de pesquisa coletivas são caminhos que podem representar o entendimento e a prática do estágio como pesquisa. Para que isso aconteça é preciso reconhecer o estágio como um campo de conhecimento a ser investigado, e não como prática apenas, mas como sensibilidade pedagógica capaz de ver a parte e nele assumir a postura e o compromisso de compreender o todo. (LIMA, 2003, p.70)

Este lugar nos faz refletir de como a interdisciplinaridade entre as áreas contribui no processo de aprendizagem e como estímulo a estas crianças para que possam seguir seus próprios caminhos tornando-as também mediadores de conhecimento.

Se enquanto arte/educadores, não ampliarmos as possibilidades de acesso a outros saberes convertidos em conteúdos de aprendizagem que estimulem @ alun@ a ser autossuficiente e torná-l@s críticos do mundo em que vivem, significa que as escolhas feitas não estão adequadas e assim, deve-se pensar e elaborar outras estratégias didáticas para chegar ao processo de desconstrução de imaginários para dar lugar a outros imaginários em que o sujeito é produtor de conhecimentos. “Essa autonomia, essa vida interior própria que caracteriza o boneco, é criada a partir de sua construção. (AMARAL, 2002, p.80).”

Devemos assim, fazer do educando um formador de opiniões e não apenas reprodutores/cópias das coisas que são ditas pelos mestres, em que @ alun@ também problematiza o mundo em que vive.

5. DIÁLOGOS, ENSINO E POSSIBILIDADES

O ensino de arte/Teatro se converte em processo de mediação para um fazer teatral construído, experimentado e em colaboração entre crianças e jovens e o arte/educador partindo do pressuposto de que é brincando que a criança e/ou o jovem cria possibilidades de aprender brincando.

Essa nossa relação de experiência assegurada pelo estágio, nos proporcionou compreender com mais clareza o estágio como lugar de aprendizagem. O indivíduo vai aprendendo com o outro, ao mesmo tempo, que ensinamos também aprendemos.

Lidar com situações de ensino-e-aprendizagem nos leva a compreender a importância do estágio como lugar da construção da consciência profissional da docência em arte. Vemos

em nossa contemporaneidade o estágio como essencial no processo de formação inicial do professor de arte e, em nosso caso, de Teatro.

O estágio e o ensino da Linguagem do Teatro de Sombras nos proporcionou um olhar crítico e sensível diante da docência em arte, pois “através do ensino, se faz a produção do conhecimento, possibilitando assim, a emergência de outras gerações de profissionais conscientes, sujeito da própria história, capazes de resistir aos desafios contemporâneos”. (LIMA, 2003, p.110).

Por isso, resalto a importância da experiência em fazer, não o fazer por ele mesmo, mas o fazer gerador de reflexão, reconhecendo a arte como conhecimento e problematização do mundo e a si mesmo.

Acreditando que se aprende e se ensina ao mesmo tempo, podemos perceber o processo de mediação em que o educador não é o dono do saber, mas como mediador do conhecimento, trazendo para o processo de aprendizagem Aprender a Aprender – onde o sujeito vive em processo de desconstrução e reconstrução, gerando uma construção dialética em que todo mundo aprende com todo mundo.

Pode-se afirmar que a ação docente supervisionada está fundamentada no modelo interacionista. Esse modelo propõe uma relação cognitiva na qual não há proeminência nem do professor nem do aluno. O interacionismo contrapõe-se ao mecanismo, que compreende o conhecimento como uma ação mecânica do professor sobre o aluno, e ao modelo idealista-ativista, onde a atenção está centrada no estudante que é o criador da realidade, essa posição pode ser comprovada através do conceito de mediação contido no documento prescritivo da ação docente supervisionada. (LIMA, 2003, p.95)

Penso o Teatro de Sombras como um sistema de “possibilidades” já que devemos considerar a vivência de cada educando. Como chegar a tais objetivos com tantos objetivos? É preciso que estes sejam mais abertos e mais livres, já que se trata de indivíduos e objetivos pessoais diferentes. Não se pode negar os desejos particulares de cada um. O que é preciso é reconhecer a arte como transformação do indivíduo, arte como transformadora social e não somente o “onde” ele deseja chegar.

No entanto, o importante da prática do ensino de teatro como experiência não deve ser vista como melhor que as demais formas de ensino e áreas do conhecimento. Mas o caminho percorrido demonstrou que nessa “aventura” pedagógica não existiu um único caminho para o desenvolvimento de crianças e jovens porque no processo de ensinar-e-aprender elas/eles nos dão exemplos de Tolerância e Respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão(orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. CARVALHO, Livia Marques. **Reflexões sobre o ensino da arte no âmbito de ONGs**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2013.
- CARVALHO, Livia Marques. **O Ensino de Artes Em Ongs**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. – Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Ágere)
- AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. – São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

Gleison Amorim da Silva

Aluno da Licenciatura em Teatro do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA, Monitor na disciplina Historia do Teatro sob a orientação do professor João Dantas Filho do Departamento de Teatro. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq na linha de pesquisa Cultura, Arte e Arte/Educação. Arte/Educador voluntário na Associação Educativa e Cultural Asa Branca. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4360317U0>

Fábio José Rodrigues da Costa

Coordenador do DINTER Artes UFMG-URCA (2013-2016), Chefe do Departamento de Artes Visuais, Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte - NEPEA, Representante do Brasil no Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte - CLEA, Diretor de Relações Internacionais da Federação dos Arte/Educadores do Brasil - FAEB, Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística - RIAEA, Membro associado da Federação dos Arte/Educadores do Brasil - FAEB. Membro associado da International Society for Education through Art - InSea. Doutor em Artes Visuais pela Universidad de Sevilla - US/España (2007), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1999), Aperfeiçoamento em Aprendizagem da Arte e Cultura Contemporânea pela Universidade de São Paulo - USP (2000), Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Atualmente é professor Associado da Universidade Regional do Cariri/Departamento de Artes Visuais/Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Pró-Reitor de Extensão (2011-2012). Diretor do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da URCA (2008-2011). Secretário Geral do Conselho Latino Americano de Educação pela Arte - CLEA (2010-2012). Membro do Projeto de Cooperação Internacional para América Latina com a Universidade Autonoma de Madrid com participação do Chile, Cuba, Brasil e Venezuela (2009-2011). Coordenador da área de Mediação Cultural da Híbrido Produções. Membro do Grupo de Apoio à Livre Orientação Sexual do Cariri - GALOSC. Atua e desenvolve pesquisas na área de Arte/Educação com ênfase na Formação de Professores de Artes Visuais, Didática do Ensino das Artes Visuais, Mediação Cultural. <http://lattes.cnpq.br/8911805265683899>

TECNOESTESIA ENGAJADA: FOTOGRAFIA E SEUS POTENCIAIS PARA O ENSINO DE ARTE

Henrique Augusto Nunes Teixeira – UFMG
Lucia Gouvêa Pimentel – UFMG

Resumo

Dada a eclosão, principalmente na última década, de um grande número de projetos de ensino de fotografia, algumas questões a respeito deste tipo de proposta educativa e seus potenciais para o ensino de arte podem ser elencadas. A partir da problematização das estratégias de sobrevivência adotadas por este tipo de iniciativa de ensino não formal, discutimos a estética fotográfica, sua característica inerente de ser produzida em um contexto de novas tecnologias imagéticas para apontar sua relevância para o ensino da arte.

Palavras chaves: fotografia, ensino não formal, tecnologia

Abstract

Considering the spawning of the number of photography teaching projects in the last decade, some questions may be brought to debate, specially concerning their potentials to art teaching. Taking those non-formal photography teaching projects survival strategies as a starting point, we debate the photography aesthetics, its inherent characteristic of being produced as part of the new imaging technologies to point out its relevance to art teaching.

Key-words: photography, non-formal education, technology

Ao observar experiências de projetos de ensino de fotografia, como por exemplo Imagens do Povo, Olhar Coletivo e Agnitio¹ (TEIXEIRA, 2012), dentre outros, podemos evocar questões propostas pelas novas tecnologias da imagem (AUMONT, 1993; FLUSSER, 2008; COUCHOT 2003; DOMINGUES 2009) para refletir como este ensino não formal de fotografia tem potenciais que podem ser apropriados para o ensino de arte. Potenciais, mas também limitações e desafios que necessariamente precisam ser problematizados devido à expansão de propostas educacionais envolvendo a fotografia, bem como seu impacto nas vidas daqueles que vivenciam estas experiências. Vivência que não é só restrita aos participantes, pois as imagens geradas neste âmbito vazam por vários circuitos operatórios ora da mídia jornalística, ora das instituições das artes,

¹ Para saber mais sobre estes projetos, acesse, respectivamente: www.imagensdopovo.org.br/agencia-escola/; www.imaginariocoletivo.org/; agnitio.ning.com/ (acessos em 25 de julho de 2013)

aspergindo em muitos outros sujeitos seu ideário poético-político-pedagógico. Pontuaremos, a seguir, algumas notas sobre a articulação destes projetos educativos de fotografia em seus potenciais e limitações para a Arte.

Estratégias de sobrevivência

Sobrevivência é um impulso de vida partilhado por todos os organismos vivos. A manutenção de seus ciclos e a tendência à multiplicação são características que compõem o esforço por sobreviver. Os projetos de ensino de fotografia são, em parte, organismos vivos, se não no sentido biológico, com certeza sim na macroestrutura. Dessa forma, também incorporam em sua lógica operatória a diretriz catalizadora da sobrevivência, multiplicação e continuidade.

Se nos organismos biológicos sobreviver está relacionado à capacidade de alimentar-se de fluídos e nutrientes, nos projetos de ensino de fotografia esse processo se dá pelo estabelecimento de parcerias, visibilidade e aporte de recursos. Adaptações fundamentais para sua continuidade.

Não há crítica nesse comentário, pois a sociedade contemporânea é baseada na circulação de bens e serviços, e seria impossível para as propostas se manterem sem adaptações que proovessem a materialidade básica para sua execução.

A mais comum das adaptações nos projetos acontecerem é a tendência comum de sua formalização. Os outros organismos que se relacionam com as iniciativas de ensino de fotografia, tais como possíveis patrocinadores ou parceiros, sejam eles privados ou públicos, invariavelmente exigem que as propostas tenham algum grau de constituição formal. Por exemplo, não é possível conseguir recursos via leis de incentivo sem a organização e registro do projeto, bem como nenhum patrocinador provê recursos sem a garantia de algum tipo de retorno que seja harmônico com seus interesses.

Falar em interesses quase sempre causa um sobressalto - sempre se espera que os interesses de uns sejam privilegiados em detrimento dos interesses de outros. Não necessariamente. Os apoiadores podem ver nos projetos ações que sejam consoantes com sua agenda, ocorrendo uma simbiose. Em todas as iniciativas mapeadas no trabalho, existe algum grau dessa qualidade de relação, proporcionada por interesses e mutualmente benéfica. Por exemplo, na ocasião de surgimento do projeto Imagens do Povo, Ripper foi apoiado pelo Observatório de Favelas porque a instituição comungou

dos princípios do projeto, indo ao encontro de suas ações. No caso do projeto Olhar Coletivo, a própria estrutura organizacional que articulou a iniciativa veio do fato desta ser, no início, ancorada como uma oficina no âmbito do Projeto Escola Integrada (PEI). E ainda no projeto Agnitio, a própria iniciativa surgiu a partir de um convite que transpõe um determinado tipo de experiência com a fotografia para o contexto de ensino e aprendizagem.

Existe, não obstante, o outro lado, que deve ser problematizado. Por mais que seja mutual a relação estabelecida entre a origem dos recursos que viabilizam as propostas e a lógica interna das iniciativas, existe algo que caracteriza esse processo, que, afinal, é uma troca. A viabilização de recursos, materiais e estrutura demanda algum tipo de retorno, mensurável, que eventualmente é usado, nos projetos, fora de seu contexto de origem, para atender aos interesses dos fomentadores. A imagem fotográfica parece em especial predisposta a ser transmigrada para compor discursos. Por exemplo, quando as imagens feitas nos projetos são circuladas em exposições de fotografia que envolvem mídia jornalística, existe um bônus sob a forma de visibilidade, que é capitalizado por quem aportou os recursos, em primeiro lugar.

Em que medida esse possível destino público das imagens influencia o ensino de fotografia e o processo de criação dos fotógrafos? É necessário que todos os envolvidos, em especial aqueles que produzem as imagens, estejam atentos às vicissitudes que podem advir dessas apropriações. De todas as formas expressivas da imagem se configurar, a fotografia tem, talvez, a maior flexibilidade para ser apropriada.

É muito perverso quando o sistema tem argumentos subjacentes, ideologias que nem sempre aparecem. Ao estudar as teorias e os projetos, é possível perceber a infiltração dessas ideologias que geram contradições conceituais, por exemplo, no Agnitio. Toda a origem do projeto está atrelada à funcionalização da imagem como forma de atingir outros objetivos que não o ensino e desenvolvimento da expressão fotográfica, ainda que internamente seja este o intuito dos seus idealizadores, implicando um cotidiano de atividades que estimulem fotografias expressivas. Esse processo ocorre como decorrência da conformação sistêmica que os projetos se sujeitam como estratégia da comentada sobrevivência.

A fotografia, quando exposta e capitalizada ideologicamente para atender interesses distintos, acaba se simbolizando, transformada em um *semióforo*² e perdendo um pouco a capacidade de ser imaginada de maneira propositiva. Qual relação estabelecem essas fotografias-objetos, que interpõe uma conformação dos fluxos de vida aos sujeitos que as veem descoladas de sua origem? Parece que boa parte de sua expressividade acontece no fenômeno de fotografar, nas relações estabelecidas entre o fotógrafo e o fotografado (independentemente de ser objeto ou pessoa) e na relação de ensino-aprendizagem de fotografia no chão da oficina.

A foto da beleza na favela, a imagem da violência escancarada e a alegria do humilde - todas essas imagens podem se converter em *semióforos* (a foto vencedora do concurso, o fotógrafo-artista talentoso, a exposição dos excluídos) e então, se perderem. Como organizadas em um cemitério, onde nas lápides está escrito o que significam, objetivamente, elas abandonam a sua potência imaginativa. Somente os vencedores de lutas, guerras e das histórias em geral tem direito a um túmulo identificado. E a procissão de lápides-imagens, conta uma história, que quase sempre é a história do vencedor.

História do vencedor

Longe das experiências em rede, mediadas por aparatos tecnológicos ou sensibilidades por estes geradas, existem outras formas de apropriar-se do mundo. Aqueles que estão às margens da história do vencedor (BENJAMIN, 1985), em suas formas específicas de se relacionar com o mundo, também partilham esse mundo e nele constroem relações, promovem sentidos, apropriam-se e recriam a realidade, construindo-se como sujeitos no mar da cultura, transgredindo, ‘gambiarrando’ os usos dos aparelhos, barateando seu acesso (FLUSSER, 2002). “Povos vagalumes quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento, fogem dos projetores do ‘reino’, fazem o impossível para afirmar seus desejos, emitir seus lampejos e dirigi-los a outros.” (DIDI-HUBERMAN, 2011 p. 155) Esse processo de afirmação dos desejos, emissão de lampejos, é possível através do empoderamento (PEREIRA, 2006) desses sujeitos. Não se trata apenas de um processo abstrato, e sim concreto, de apropriação de tecnologias construção de conhecimento e expressão estética (SALES, 2010, p. 17). Aprender arte,

² Para uma explicação detalhada da constituição dos semióforos a partir do caso da fundação do estado brasileiro consulte CHAUI, 2000.

campo de conhecimento onde as sensibilidades perceptivas são desenvolvidas, é empoderarse para apreender conscientemente os fenômenos tecnoestésicos que nos cercam. É desmistificar-se e partir para a luta (FREIRE, 2005, p.26). Essa consciência libertária permite, da perspectiva do oprimido, a construção de novas relações com a realidade.

As pessoas não são resultantes de determinadas condições estruturais de suas vidas. Seu corpo, origem sociocultural e momento histórico contribuem na maneira que elaboram sua realidade, mas de forma alguma são limites determinantes de como o ser criará seu caminho, pois isto depende de uma construção interna, sutil e única. No processo de viver, adaptações e sentidos são elaborados em microhistórias de como a vida acontece (MATOS, 2000, p.22). O novo, desta forma, reconfigura as formas de viver. Novo este que se manifesta em expressões em arte e nas maneiras com que os fotógrafos-alunos participantes dos projetos transgridem, experimentam e recriam as contingências estruturais que, pela visão determinista, cerceariam suas potencialidades de criar imagens. E dentre todas as contingências estruturais, a imagem e suas implicações tecnoestésicas, sobressaem como um *biombo* se interpondo fortemente entre o sujeito e sua expressão de luta (FLUSSER, 2002, p.9).

Através das significações em rede, o professor de fotografia deve procurar problematizar o estatuto de *biombo* da imagem técnica. O uso indiscriminado das imagens, descoladas de sua ambiência cultural, fortalece a manipulação da memória coletiva e parece que sobre as relações da arte deve recair o papel de aviso. Aproxima-se o lobo do poder, controlando, através da manipulação direta ou edição, as imagens da história e apenas um sujeito esteticamente crítico consegue avistá-lo antes de ter seu inconsciente visual corrompido. Através de um ensino de fotografia que seja também um ensino de arte, engajado e relacional, se estabelecem mecanismos de resistência à penetração das salas da imaginação onde se encontram as imagens guardadas. Isto é, a cognição imaginativa é exercitada e o sujeito fortalece a sua capacidade de lidar com as imagens de sua memória e bem como lidar com aqueles que lhe chegam de fora, muitas vezes de forma intrusiva e obsessiva. Esta última forma de violência, verdadeira violência imagética, é constantemente ignorada.

Com a reciclagem das imagens (clones-imagens), controlase, eficazmente, a memória. E também a história. Trata-se das novas memórias, que remetem a história com um novo marco zero, a passagens de glórias e sucessos, de

hierarquias e obediência, de informações e deformações, de silêncios e paisagens áridas.[...] São as perspectivas de tempos sombrios, tornados muito claros, de intensa luz (KOSSOY, 2007, p.143).

Coordenadas de localização do ensino de Arte

Ensinar fotografia não é ensinar arte.

Contudo, percursos *nômades* (derivas, variações propostas pelo educador) de ensino de arte a partir da fotografia podem ser uma forma de resistência e fissura, que desarranje o sistema excludente e perverso de concepções bancárias de ensino. Como se opera, na arte, essa concepção? Opera-se quando em uma sala de aula se injeta conteúdos estético-culturais alienígenas sem a construção de interface na qual o aluno, se empoderado, poderia rejeitar. Opera-se quando em uma oficina de fotografia se afirma as fotos ‘certas’ aquelas de estética autoconsciente, multiplicadora de cânones modernistas sobre a experiência processual de uma foto feia.

Se potentes no ímpeto ideológico do educador, as práticas podem, muitas vezes, demonstrar a fragilidade da cultura educacional em lidar com o novo, o imagético, a criação - arte.

Então, a imagem reduzida a (apenas) resistência política se torna amorfa e implode - não convence esteticamente, não articula os sentidos sutis que compõem a complexa trama da cognição humana. Imagem reduzida a comunicação se torna mensageira de ideologias *ad nauseum* gerando um paradoxo curioso onde a mensageira forma se submete a um conteúdo colado em sua superfície. Como pombo-correio carrega a mensagem, mas não como texto amarrado em suas patas e sim como tatuagem em suas asas. Ao agitá-las, o sentido (que em uma língua com gramática é garantido por uma coerência simbólica taxonômica) se volatiliza e se transforma em dinâmica experiência.

A fotografia não pode ser tratada como documento ou imagem foto jornalística, à revelia do potencial expressivo que lhe é latente. Expressividade que é expressa no campo de domínio da arte. Decodificar uma mensagem em uma ação de arte é como ler o texto fugidio tatuado na pomba; é possível ‘ler’ a experiência de vê-la voar para longe e o que fica é o desejo de mensagem.

Melhor seria, a partir da experiência de ver esse pássaro, se fosse possível refletir sobre a experiência e o que ela trouxe de interface como questionamentos, reflexão de

maneira consciente. Porque ninguém educa ninguém através de imagens, senão em uma comunhão coeducadora, situações de ensino-aprendizagem mútuos onde cada um com seu inventário de experiências passíveis de se transformarem em objetos de saber comungam em relações cognoscíveis.

Como então a educação se opera no âmbito de aulas de fotografia, nesse recorte de arte? Configura-se, em algum nível, ensino de arte? Estão conscientes na prática (e não no discurso) da comunhão coeducativa, ainda mais a mediada pelo aparato tecnológico? O ensino de arte, nos projetos, está nas entre linhas. Por exemplo, o Agnitio, considerado um projeto de fotografia e arte/educação, tinha como perspectiva trabalhar questões ligadas a violência, constituição dos sujeitos, mas no conteúdo programático das oficinas, talvez ora com mais ou menos foco, havia momentos em que a expressividade das fotos, descompromissadas de qualquer etapa ulterior, era vivenciada.

Momentos de arte, não arte/educação, pois estavam sendo trabalhados conteúdos do campo, sem uma finalidade clara para o uso da fotografia como meio. Por exemplo, na ocasião de incursões fotográficas coletivas, de contato e apropriação da máquina, não havia uma resposta fotográfica a se esperar e era estimulado que cada um criasse da maneira que melhor prouvesse.

Em alguns momentos, nos quais a experiência do descobrir fazer imagem é a tônica das relações mediadas pela câmera fotográfica, a expressão imagética do sujeito vem à superfície e ele se encontra com sua imagem.

Fotografia Imaginativa ou Imaginação fotográfica?

A plasticidade do pensamento humano e da construção – reconstrução de pontes cognitivas ainda é muito pouco estudado e entendido. Essa grande capacidade amórfica de reagrupar e significar é um percurso que varia bastante de indivíduo para indivíduo e perpassa a malha cultural na qual o sujeito se insere. Escapa às possíveis limitações que um aparelho fotográfico traria pois, independentemente do que o dispositivo traz, o jogo da expressão é capaz de subverter a programação do dispositivo em favor do potencial imaginativo humano.

No espaço da apropriação imagem fotográfica, se erguem novos caminhos. A subversão do novo através do lúdico da arte pode ser capaz de se apropriar dessas possibilidades de experiências em uma reinvenção sistêmica tal qual Duchamp, ao quebrar com

diversas tradições e reinventar as possibilidades de fruição, antecipando a discussão da aura, experiência e lugar da arte.

Relacionar. Tecer em rede experiências, compartilhá-las. Não é esta a proposta contemporânea do ensino da arte? Através das experiências coletivas de significação paralelas a reflexão imaginativa particular, o sujeito se torna mais apto a trafegar entre o fluxo de *clones-imagens*, pois tem mais elementos de fruição. Pode valer-se de uma fonte coletiva de reflexões para entrar em um movimento interno de imaginação. Sem a capacidade reflexiva, desenvolvida grandemente com o aprendizado da arte, dificilmente pode-se chegar a uma relação consciente e estética da memória.

Das diferentes correntes de fotografia, a que trabalha com elementos formais é a mais fortemente implicada nos projetos de ensino de fotografia. A abordagem formalista propõe uma sintaxe da fotografia, na qual teria uma espécie de código para qualificá-la melhor ou pior, o que seria uma fotografia de arte ou o que seria uma fotografia amadora.

Mesmo que nos projetos não se fale que uma foto é melhor que a outra, que não se trabalha com a questão do belo, na hora de se fazer o conteúdo programático os elementos formais ganham grande destaque. Na hora de se escolher qual foto que entra na mostra de trabalho, qual foto será exposta, qual foto que não será, os critérios que regem essa escolha não são constituídos a partir do processo ou criados a partir da dialética da pessoa com a máquina, e sim, geralmente, são elementos como a regra dos terços, elementos que qualificam a fotografia não como arte (na visão contemporânea) e sim como comunicação.

Contudo, diferentemente de uma lógica comunicativa, implícita em falas sobre o ‘discurso fotográfico’ ou quando se usa a palavra *alfabetização* para tratar do ensino que lida com o visual, não estamos diante de uma *leitura*. O processo de docência de artes visuais aqui proposto deve estar em uma dinâmica de operação desprovida de uma estruturação lógico-formal rígida, pois não há referenciais fixos de que tipo de experiências são as *exatas* para esse momento. Não há um resultado físico esperado e palpável, apenas o ensejo de que a cada volta na espiral hipertextual o indivíduo seja capaz de ampliar sua autonomia de navegação.

Poderia se argumentar que a fotografia tem uma organização discursiva implícita, inerente a sua circulação como é observado nos jornais, revistas e livros fotodocumentaristas e que os projetos que tratem de ensiná-la deverão apresentar esse tipo de conteúdo, para que os fotógrafos possam compreender as imagens. De fato, contribuir nesse processo de simbolização das experiências é parte do papel do ensino de fotografia, mesmo quando essa fotografia está inserida no contexto de arte. Porém, para além de formulações comunicacionais, existe a expressão humana, sua estesia que transcende o simbólico, pois:

A arte deve ser tratada em suas diversas facetas, como área de conhecimento, na relação com a memória e na possibilidade de pensar registros imagéticos e imaginários, com referência em seu contexto cultural. Se há algum tempo a obra de arte era obra de arte por ela mesma, hoje ela tem valor relacionado ao seu contexto cultural (PIMENTEL, 2002).

Qual seria o papel do educador, em fotografia-arte nesse contexto? Se tratando de educação, seja em qualquer campo do conhecimento, a complexidade das relações entre os diversos agentes quando lida com tecnologias deve levar em conta um processo de iluminação da caixa preta dessas relações para além da experimentação perceptiva, nos potenciais cognitivos-imagéticos. Tudo isto ocorre em uma matriz cultural que deve ser cartografada para que aqueles agentes se reconheçam e possam significar suas ações.

O percurso para o educador em fotografia proposto é denso. Ao trabalhar com pesquisa em projetos que lidam com sujeitos socioculturais tradicionalmente oprimidos, um questionamento recorrente é: *qual é o retorno deste trabalho para nós? Nós*, resgatando a problematização tecnoestésica, não é apenas o pronome pessoal, e sim a inteira intersubjetividade que a experiência expressiva em fotografia pode trazer.

Para além da *tecnofobia* (ROCHA, 2006) que tende rondar os discursos sobre a tecnologia, reside um universo em expansão, simultaneamente perigoso e engenhoso. Acríticos, assim como apáticos, aqueles que não desenvolverem sua educação tecnoestésica e autonomia imaginativa poderão estar fadados a reproduzir ideologias e servirem às instâncias de opressão social.

Em um sistema que possui muitas facetas perversas e que utiliza a imagens de forma eficiente para interesses econômicos, a capacidade de refletir e sistematizar estruturas cognitivas é imprescindível. Conhecimento é chave primordial para a consciência, ainda que não seja libertador é, com certeza, transformador. Através de novas

experimentações na docência de conteúdos de fotografia que permitam a crítica e reflexão sobre a imagem, é possível fornecer a discentes ferramentas que as permitam se localizar e trafegar na malha imagética obsessiva que se encontram.

Criação demiúrgica (...) a imagem portadora da história e do tempo, carregada de saberes inacessíveis, a imagem que escapa de quem a concebeu e se volta contra o criador, homem apaixonado pela imagem que inventou. (Gruzinski, 1994, p.22).

Continuando a metáfora do Nômade, elaborar-se-á o inventário de proposições do trabalho empreendido, para que os educadores que decidam percorrer esses territórios complexos da imagem, fotografia e arte tenham chance de fazer sua passagem.

Eis um automatismo espiritual de novo tipo, inaugurado pela arte eletrônica e levado adiante pelos experimentos da arte telemática. Finalmente a imagem não tem mais nada de próprio. Ela está inteiramente voltada para fora arrastando consigo o espectador, que também permanece à deriva: o olhar indeciso em meio à oscilação granulada do vídeo, o cérebro sobrecarregado de informações, o corpo desalojado da sala escura, quando o cone de luz – faz pouco tempo – afogava o corpo na imagem do sonho (GUIMARÃES, 2002, p. 159).

Possibilidade concreta de deriva. Contudo, há novas interlocuções possíveis de serem feitas, novas tramas que deem conta do novo paradigma imagético. E para tanto deve atuar um fotógrafo-educador fruidor, desalojado de seus lugares pré-definidos, onde só se pode ser uma coisa em detrimento da outra, híbrido ser capaz de tecer trama imaginativa com os fragmentos postos. Capaz de perceber emergir da trama fotográfica momentos-arte capazes de aparelhar expressivamente quem os vivencia.

Referências

- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. São Paulo: Papirus, 1993.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sérgio Porto Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DOMINGUES, Diana. Redefinindo fronteiras da arte contemporânea: passado, presente e desafios da arte, ciência e tecnologias na história da arte. In: DOMINGUES, Diana (org). **Arte, Ciência e Tecnologia: passado, presente e desafios**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio a superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- GRUZINSKI, Serge. **La guerra de las imágenes: de Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)**. Mexico City: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- GUIMARAES, César. O novo regime do visível e as imagens digitais. In: NOVA, Vera Casa; VAZ Paulo Bernado (org). **Estação imagem**. Editora Ufmg, Belo Horizonte. 2002 Horizonte.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 3ªed. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.
- MATOS, A. H. G. **Tornando-se sujeitos socioculturais com arte: uma experiência de jovens estudantes e professores da escola municipal Vila Pinho**. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2003.
- PEREIRA, Ferdinand Cavalcante. **O que é Empoderamento**. Último acesso ao site no dia 06 de abril de 2012. <http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php> 2006.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Arte e tecnologias contemporâneas: do subjetivo ao multicultural in: **O Visível na Arte atual**. Ciclo internacional de palestras/CEIA. Belo Horizonte: Centro de experimentação e informação de arte, 2002.
- SALES, Shirley Rezende. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil**. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação / UFMG, Belo
- TEIXEIRA, H. A. N. **Fotografia: campo expandido para o ensino de arte**. 17 de agosto de 2012. 219 folhas. Dissertação – Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, 2012.

Henrique Augusto Nunes Teixeira

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012), possui bacharelado em Artes Gráficas e licenciatura em Artes Visuais (UFMG). Atua como artista, fotógrafo, educador e curador. Atualmente é aluno do programa de doutorado em educação da Faculdade de Educação da UFMG. <http://lattes.cnpq.br/3140510626136208>

Lucia Gouvêa Pimentel

Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais (1982) e Mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Vice- Presidente da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. <http://lattes.cnpq.br/3342330120066308>

PLANEJAMENTO CURRICULAR DO ENSINO DE TEATRO: UMA PROPOSTA BASEADA NO ESTUDO DA REALIDADE

Ildisnei Medeiros da Silva – Autor
Stéfano Alessandro Alves de Lima – Autor
Suame Christine Fonseca de Medeiros – Autor
(Curso de Licenciatura em Teatro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN)

José Sávio Oliveira de Araújo – Orientador
(Prof. Adjunto IV do Curso de Licenciatura em Teatro – UFRN)

RESUMO: A pesquisa foi desenvolvida a partir da ideia de que a sala de aula é o laboratório de pesquisa do professor, de qualquer que seja sua área. Pensando no Ensino de Teatro pretendemos através desta repensar o currículo escolar desta disciplina e incentivar que outros profissionais da área o façam, a partir de um estudo da realidade escolar, pensando os sujeitos, a percepção e problematização dos equipamentos educacionais, analisando os referenciais curriculares, repensando teorias e a prática docente, de modo a estruturar e organizar um currículo para a disciplina Teatro levando em consideração as particularidades da área e conhecimento, e de cada escola e região, formando sujeitos ativos e críticos a partir da identificação e reflexão sobre os temas estudados.

Palavras-chave: Ensino de Teatro. Currículo Escolar. Reflexão.

ABSTRACT: The research was developed from the idea that the class room is the research laboratory of the professor, and its subject isn't worth. Thinking the drama teaching, we mean through this to rethink the school curriculum of this course and push the others professionals of this area to do the same, by studying the school reality, thinking about the subjects, the perception, and the problematization of the educational equipment, analyzing the referential of the curriculum, rethinking all the theories and teaching practices, to create a structure and organize the curriculum to the Drama course, taking into account the particularities of the subject and knowledge, and of schools and regions as well, creating active critic subjects from the identification and reflection about the studied themes.

Key words: drama teaching. School curriculum. Reflection.

Porque repensar o currículo?

Iniciamos nossa pesquisa partindo do ideal de que o laboratório de pesquisa dos licenciados é a sala de aula; não é porque alguém se graduou como professor e não fez um bacharelado que ele não é pesquisador, e não deve dar continuidade a suas pesquisas quando sair da academia. Acreditamos que o profissional docente deve encarar as salas de aula como seu laboratório de pesquisa, e também como objeto.

Por isso compartilhamos do pensamento de Shön (2000), de que o conhecimento do profissional docente deve formar-se sobre a experiência, através da qual ele pode experimentar a ação e a reflexão em situações gerais, de modo que a sala de aula funcione

como um laboratório prático. E levando em consideração esses aspectos o professor deve se dispor a pensar a sua ação, para ser capaz de planejar e elaborar uma proposição de aula que esteja comprometida com a qualidade da aprendizagem.

O exercício de repensar o currículo escolar da disciplina Teatro foi desenvolvido dentro desta perspectiva. Nesta pesquisa nos detivemos apenas ao currículo do Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – inicialmente, e ela deu-se a partir da observação de salas de aula onde eram lecionadas a disciplina, de entrevistas e conversas com profissionais docentes desta área específica, da leitura e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Artes e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental de Artes da Cidade do Natal, e da leitura e reflexão de obras relacionados ao Ensino de Teatro.

A ideia de pensar numa nova estrutura surgiu da percepção de que, para nós, o ensino de Teatro que está posto hoje não é o que realmente gostaríamos de ver, pois muitas vezes ele perde um elemento intrínseco ao Teatro que é sua essência pedagógica. Acreditamos que o Teatro tem o poder de gerar reflexão, de fazer os sujeitos se colocarem numa postura crítica perante a sociedade que o cerca, mas isso não está sendo pensado, pelo contrário, a maioria dos alunos é levada simplesmente a repetir e reproduzir conteúdos e técnicas sem problematizá-las.

Através da observação de salas de aula, e de uma pesquisa cênica, conseguimos perceber isso muito claramente, seja na forma de planejamento dos professores – quando existe planejamento –, seja na forma que as gestões escolares percebem essa disciplina enquanto componente curricular obrigatório.

O Ensino de Teatro também encontra outras barreiras em sua realização, aliado às falhas de alguns profissionais ao exercerem a docência. Em sua tese de doutoramento Araújo (2005) apresenta alguns aspectos a serem superados pelo que ele chama de “senso comum pedagógico” objetivando:

Operar mudanças de atitudes em relação a aspectos tais como: abordagens etnocêntricas do fenômeno teatral que empobrecem suas múltiplas dimensões históricas e culturais; a idéia de encenação como resultado de um processo centrado na figura do diretor; visão fragmentada dos diferentes elementos que compõem o fenômeno teatral; visão monocêntrica do processo de criação teatral, privilegiando um elemento em relação aos demais; reprodução acrítica de experiências sistematizadas por investigadores e artistas teatrais; atitudes reducionistas que atribuem à falta de talento as dificuldades encontradas por uma pessoa no exercício da atividade teatral; abordagens descontextualizadas de peças teatrais; descaracterização das especificidades da linguagem teatral forçando comparações com o Cinema e a TV; redução dos processos de ensino de teatro na escola a mera produção de “pecinhas teatrais”; deslocamento do ensino de teatro na escola para fora da rotina curricular circunscrevendo-o ao âmbito das atividades extracurriculares. (ARAÚJO, 2005, p.31)

Além disso, os materiais que deveriam servir de apoio aos profissionais docentes, como os PCN's e os referenciais municipais dentre outros, levam na verdade o professor a cometer equívocos em sala de aula, seja pela não compreensão do que está escrito ali no documento porque não vai de encontro com a realidade que ele vivencia, seja porque o documento está mal organizado e não foi pensado adequadamente, como iremos elencar mais adiante quando analisarmos alguns deles.

Visto isso percebemos a necessidade de repensar essas propostas curriculares a partir da realidade das escolas públicas da Cidade do Natal, haja vista que o Brasil apresenta grandes diferenças no setor educacional de uma região para outra e não podemos pensar num currículo único neste momento, apesar de as ideias principais serem adequadas ao pensamento e elaboração de propostas para qualquer escola.

Pretendemos evidenciar que é preciso pensar um currículo a partir da realidade educacional, pensando na escola como um todo; suas relações com a comunidade, os alunos que ela atende, onde está localizada, a formação dos professores, os recursos financeiros da escola, sua gestão, seu projeto político-pedagógico, dentre outros aspectos que constituem um Estudo da Realidade Escolar. Além da necessidade de utilizar os aparelhos educacionais que as escolas apresentam, como a Biblioteca Escolar – evidenciaremos aqui a sua importância – e laboratório de informática, os projetos desenvolvidos na escola, pensar ações interdisciplinares, e também o uso de vários procedimentos metodológicos em sala de aula, estando de acordo com a realidade percebida.

E, da primeira à última instância é preciso pensar que, como aponta Libâneo (1994), a educação é socialmente determinada e intencional, cabendo à escola e aos professores trabalhar numa perspectiva mais enfática na formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, não pensando apenas o conteúdo pelo conteúdo, mas no que e como esses conteúdos irão agregar na formação desse sujeito, pensando obviamente nas habilidades, competências e objetivos que cada disciplina específica almeja.

Ou seja, repensando o currículo e a nossa prática é que podemos pensar em mudanças na educação, pois tudo está diretamente relacionado.

Qual a relevância do Estudo da Realidade?

A evidente necessidade de repensar a prática pedagógica e os currículos está diretamente ligada á relevância do Estudo da Realidade. Só é possível pensar em algo novo se temos uma observação e/ou vivência de algo anterior, e uma reflexão sobre tal, que é

exatamente o que o estudo da realidade nos proporciona quando o fazemos; é através dele que conseguimos perceber discontinuidades e permanências na escola, as relações do contexto escolar com o ambiente externo, e posteriormente pensar criticamente sobre os dados coletados, de modo a contribuir com mudanças e melhorias no ensino.

Através desse estudo é possível perceber como as instituições escolares entendem seu papel e qual significado elas acreditam que os conteúdos tenham na formação dos alunos, de que maneira os alunos percebem o que é discutido em sala de aula e se isso é valorativo para eles, reconhecer a realidade social dos alunos e dos outros sujeitos que compõem a escola, e outro aspecto muito importante é o fato de fazer o professor perceber que ele deverá continuar pesquisando mesmo após sair da universidade, que ele deve continuar seu processo de formação a cada dia.

Sobre esse processo contínuo de formação e a necessidade da pesquisa por parte dos professores, Freire (1996) afirma que os professores devem estudar para exercer a docência, e que devem estar em constante pesquisando, pensando suas práticas e adequando-as à realidade dos alunos, para que seja ele um meio auxiliar na construção do conhecimento por parte dos alunos.

Fica assim evidenciada a necessidade de tudo que for realizado em sala de aula estar em consonância com o público alvo, contrário os objetivos almejados não serão atingidos, sendo o principal deles a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem, como aponta Freire (1996).

Pernambuco e Paiva (2005) fizeram estudos acerca do estudo da realidade escolar e concordamos com elas quando colocam que compreender a realidade é “reconhecer os nexos que se estabelecem entre esses diversos aspectos, da cultura, da ciência, da tecnologia e as formas como os sujeitos explicam, agem, avaliam e convivem com o outro”. Para elas:

O ponto de partida do nosso fazer pedagógico deve ser conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que significa conhecer suas experiências familiares, sua comunidade, suas estratégias de sobrevivência, seus conhecimentos, suas expectativas, suas formas de lazer, pois tais elementos orientam suas condutas nos diversos espaços da vida social, seja na escolas, na comunidade, constroem interpretações e explicações sobre as coisas. (PERNAMBUCO, PAIVA, 2005)

Esse reconhecimento da realidade deve interferir diretamente no fazer docente, pois diante do quadro que o professor consegue perceber, deve ser capaz de problematizar essa realidade social em sala de aula e trazer à tona questões significativas para os alunos e

que se relacionem com os conteúdos a serem abordados, de modo a adequar o fazer pedagógico com as condições observadas.

Esse estudo não é simples de ser feito, é necessário disponibilidade e vontade de fazê-lo, além da compreensão de sua importância, pois é preciso perceber e analisar durante esse processo de pesquisa, como apontam Pernambuco e Paiva (2005), as práticas sociais – como os sujeitos se organizam em sociedade, como vivem, as relações de poder com quais lidam –, as práticas simbolizadoras – o significado que os sujeitos dão às ações e o que entendem como sendo seu patrimônio cultural, o que acreditam ser verdadeiramente parte de sua cultura e o que consideram distante –, e as práticas produtivas – a relação dos homens com a natureza, com o trabalho, com o meio que o cerca –.

Mas ao fazê-lo, além de se compreender a realidade escolar, é possível estabelecer conexões não pensadas anteriormente, como a relação entre os conteúdos da disciplina específica com outras disciplinas e programas que a escola oferece, além de pensar os aparelhos educacionais (biblioteca escolar, laboratório de informática, brinquedoteca, etc) relacionados à prática docente, o que já é passível de gerar novas formas de planejar o ensino.

Como reorganizar o currículo?

O processo que consiste em repensar e reorganizar o currículo do Ensino de Teatro de acordo com cada realidade escolar que defendemos aqui, deve passar por alguns momentos: perceber a necessidade da mudança e reorganização e pensar o que deseja mudar, fazer o estudo da realidade, relacionar os equipamentos escolares com a prática docente da disciplina, avaliar o que consta de positivo e negativo nos referenciais que existem para a matéria ministrada, entender como deve ser montado um currículo e o que deve-se levar em consideração ao fazê-lo, para então partir para a etapa de reelaboração. Foi isso que conseguimos ver durante esse processo de pesquisa.

Libâneo (1994) coloca em sua obra que existem referenciais de planos de curso que são feitos por instâncias superiores e que servem, como o nome mesmo já diz, como referência para os planos que serão feitos pela escolar e pelos professores; e que eles funcionam como norteadores daqueles que devem e precisam ser pensados e adaptados para as realidades escolares.

Sobre estes planos norteadores que devem servir de auxílio para gestões escolares e professores, trazem em si ideais de uma classe dominante da sociedade, como aponta Nery (2009). Eles são mais uma prova de que a educação é socialmente determinada. E é

justamente por isso que esses referenciais devem ser analisados, repensados e reformulados pelos professores, do contrário iremos apenas reproduzir ideias de dominação e o processo educativo será mais um meio de manipulação da classe dominante, como afirma o autor.

Tendo em vista que os referenciais são carregados de ideologias, assim como qualquer coisa na sociedade, tendo em vista que até nós seres humanos quando escolhermos não ter uma ideologia estamos assumindo uma postura ideológica, é preciso analisá-los com cuidado e perceber seus pontos positivos e negativos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, foram criados e publicados no Brasil pelo Ministério da Educação junto à Secretaria Fundamental de Educação do Brasil (1997) há mais de uma década, e não atendem mais às demandas da nossa sociedade hoje, que parece mudar dia após dia. É preciso conhecê-los e a partir deles ter orientações, mas não segui-lo como manual, pois apesar de algumas ideias parecerem extremamente inovadoras – porque nossa educação ainda não conseguiu colocá-las em prática mesmo depois de tantos anos, como a educação de qualidade para todos e um ensino voltado para a aceitação da diversidade cultural –, por outro lado não traz em suas discussões questões referentes ao gênero, e nem do uso de tecnologias em sala de aula.

E em se tratando do Ensino de Teatro mais especificamente os PCN's parecem não levar em consideração que há mais que atuação no fazer teatral, e que embora trabalhar voz e corpo sejam importantes, também existem outros temas a serem trabalhados e compreendidos, como a questão da tecnologia cênica, a iluminação, o figurino, a maquiagem, e também o conhecimento de outras formas espetaculares além da dança e do teatro. E é isso que precisa ser levado em consideração ao repensar uma nova estrutura, a inclusão destes aspectos faltosos.

Apesar disso, estes parâmetros apresentam algumas contribuições significativas e que merecem ser elencadas, como o incremento de discussões sobre o currículo, a reflexão a respeito das teorias das mais diversas áreas no que diz respeito aos fazeres específicos e pedagógicos, como apontam Filipouski e Kehrwald (2008) ao analisarem os mesmos.

Além destes, no município de Natal, capital do Rio Grande do Norte, a Secretaria Municipal de Educação de Natal (2008) realizou a publicação de referenciais curriculares municipais para o Ensino Fundamental. Analisando o documento da disciplina Artes, vemos que houve uma preocupação em seguir a mesma linha de raciocínio dos PCN's e apesar de trazer boas discussões sobre Arte-Educação, parece não levar isso em consideração quando lança suas propostas curriculares.

Acreditamos, ao menos foi o que esperamos, que parâmetros municipais tentariam resolver o grande problema dos referenciais nacionais, a não adequação às realidades locais, mas isso não acontece. Na realidade os referenciais do Ensino de Teatro da Cidade do Natal não trazem tantas inovações na forma de ver e pensar teatro – nele já aparecem alguns poucos pontos de discussão de outras áreas além da atuação, mas de modo precário e pouco pensado e discutido –, e não apresenta uma aproximação desta arte com a cultura local.

Logo se faz perceptível a necessidade de que um currículo seja pensado não apenas enquanto estrutura de conteúdos, métodos e objetivos imutáveis, mas sim vê-lo como a estrutura mutável e adaptável às diversas realidades, e como tudo aquilo que é vivenciado dentro da escola; as atividades extraclasse, os programas governamentais ou não que a escola oferece, e os diversos equipamentos educacionais devem estar inseridos nele.

Ao construir um currículo é preciso pensar para quem ele será direcionado, quais os objetivos a serem alcançados por aquela disciplina em cada ano letivo levando em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a realidade social, e a partir disso elencar os conteúdos da área e as diferentes metodologias que irão nortear o alcance desses objetivos levando em consideração as novas discussões em voga na área de conhecimento. Para a elaboração de uma proposta curricular são necessários conhecimentos anteriores que são conseguidos através das etapas anteriormente mencionadas por nós, como o Estudo da Realidade Escolar, pois somente com esses conhecimentos prévios é que se torna possível se construir algo novo, somente assim se dará essa mudança.

O que pensar para uma nova proposta curricular do Ensino de Teatro?

Pensando em uma nova proposta curricular para o Ensino de Teatro é importante pensar que o sujeito organizador (o professor da disciplina, de preferência) deve primeiramente assumir uma postura ideológica clara perante o seu fazer docente. Freire (1996) afirma que a ensinar requer reconhecer que a educação é ideológica. Portanto, o professor enquanto ser participante do processo educacional também é um sujeito ideologicamente formado, e ao ensinar não consegue deixar seus ideais do lado de fora da sala de aula. Mas, assumir uma postura ideológica, não quer dizer impor aos alunos suas ideias, trata-se de uma orientação para o seu fazer pedagógico.

Essa postura ideológica, segundo Libâneo (1994) deve versar por uma educação democrática e que caminhe rumo à emancipação dos sujeitos em relação à sociedade em que vive, sendo capaz de pensar sobre ela e intervir na mesma na luta por transformações. Haydt

(2006) afirma que enquanto uma atividade humana a educação também se realiza em função de metas e propósitos, que ela é intencional.

Considerando, é necessário que o licenciado em Teatro ao elaborar uma proposta pense não apenas o fazer teatral em sala de aula, mas temas transversais que levem a práticas emancipatórias. Além é claro, de valorizar sua arte e trabalhar em cima do acesso à produção teatral e da formação de plateia.

Analisando materiais disponíveis no mercado relacionados ao Ensino de Teatro percebemos que em sua maioria as discussões giram em torno do trabalho com jogos teatrais em sala de aula. Não criticamos o uso de jogos e mais adiante iremos problematiza-los, mas considerando que existe uma série de outros procedimentos metodológicos que foram pensados e postos em prática ao longo do tempo, e percebendo que cada um possui objetivos específicos na educação, não faz sentido não utilizá-los em detrimento de um. Além disso, alguns conteúdos pressupõem outra maneira metodológica de trabalho, o que acontece, é que ao direcionar o ensino de teatro para a atuação eles não são inseridos no currículo, e logo não faz falta, pois não se fazem necessários.

Ao elaborar o currículo devemos estar preocupados com a articulação das informações coletadas e analisadas anteriormente (estudo da realidade, análise de referenciais curriculares, discussões atuais da área específica) com a nossa ideologia educacional, os procedimentos metodológicos, os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem abordados, de forma que façam sentido e funcionem juntos.

Sobre os procedimentos metodológicos Haydt (2006) defende que devem estar justados aos objetivos propostos para o processo instrucional, e os entende como:

Ações, processos, ou comportamentos planejados pelo professor, para colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos. [...] os procedimentos de ensino dizem respeito às formas de intervenção na sala de aula. (HAYDT, 2006, p.143)

A autora também coloca que os procedimentos devem contribuir para a mobilização dos esquemas operatórios do pensamento. Ou seja, devemos pensar procedimentos que direcionem os alunos ao desenvolvimento das capacidades cognitivas de sua faixa etária, por isso é importante tê-los como ponto de partida para depois pensar no que aplicar ou não em sala.

E por isso faz-se necessário que em todas as disciplinas sejam utilizados metodologias individualizantes, socializantes e socioindividualizantes, como aponta Haydt

(2006) fazendo uso da classificação feita por Irene Carvalho na obra *O processo didático*, e abaixo iremos elencar as ideias da autora sobre os dois primeiros, tendo em vista que o último trata-se da junção de procedimentos de ambos os tipos, alternados em fases. Para que nesse processo dinâmico de aprendizagem o aluno desenvolva todas as habilidades e competências das quais necessita.

Os métodos individualizantes de ensino são aqueles que prezam por um atendimento às diferenças individuais, e são adequados ao nível de maturidade e ritmo de aprendizagem, estando relacionados ao esforço individual do aluno, e exemplos deles são as aulas expositivas e o estudo dirigido. A chamada aula expositiva é a apresentação oral de um tema, sendo preciso prepara-la previamente e estar adequada ao quadro discente, ela funciona de modo a tornar o aluno capaz de perceber ideias amplas e abrangentes, desperta nele as dúvidas, gerando um diálogo entre professor e alunos. E o estudo dirigido, um estudo individual sobre um assunto a partir de um roteiro preestabelecido, mobiliza e dinamiza as operações cognitivas dos alunos, desenvolvendo neles capacidade de classificar, relacionar, seriar, representar, analisar, reunir, sintetizar, localizar e conceituar.

Os procedimentos socializantes valorizam a interação social, versando por ideais de cooperação e respeito. Este tipo de procedimento está voltado para os trabalhos em grupo, que colocam duas ou mais pessoas em função de um objetivo comum, planejando juntas, dividindo tarefas, trocando ideias, e para os estudos de caso, que propõe análise em grupo de uma determinada situação relacionada ao conteúdo, exercitando a atitude analítica e a tomada de decisões. Os jogos também fazem parte destes procedimentos metodológicos e podem e devem ser utilizados.

No Ensino de Teatro a metodologia mais comumente utilizada são os jogos teatrais, e sobre eles, Neves (2006), em sua tese de mestrado, na qual analisa os jogos teatrais na educação, afirma que significam experimentos com a vida, aqui e agora: o contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, bem como desafio da memória, do pensamento e da precisão.

Ainda tomando por base as reflexões feitas por Neves (2006), é perceptível que a prática do teatro nas mais variadas instituições, o jogo teatral como ferramenta pedagógica, objetiva o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral numa perspectiva lúdica, de improviso. Para a autora, a base desta prática é a comunicação que surge da espontaneidade das intenções entre os sujeitos que estão interessados na resolução do problema dado. Ou seja,

a base desse desenvolvimento e desse crescimento se dá a partir do momento em que os sujeitos são postos diante de uma situação para a qual eles devem dar uma resposta cênica.

O Jogo Teatral pressupõe também uma conscientização corporal que é desenvolvida a partir dele, construída junto. Durante os jogos os sujeitos descobrem seu próprio corpo, se descobrem capazes de produzir movimentos e sons, descobrem que seu corpo fala, mais precisamente sons a partir dos movimentos, já que os sons saem do corpo em resposta ao estímulo dado por meio dos movimentos, como afirma Lopes (1997).

Esses jogos favorecem uma consciência do próprio espaço e do espaço do outro, passasse a conhecer um pouco mais sobre o espaço que enquanto ser constituído de massa ocupa um lugar, de maneira que experimentam e exercitam noções de equilíbrio, concentração, observação, coordenação e ritmo. Os Jogos Teatrais também envolvem a presença do texto e do subtexto, além da informação que é dada, é necessária interpretá-la.

Ou seja, os jogos teatrais devem ser utilizados no Ensino de Teatro, possuem sua importância, mas há que se considerar que mesmo que eles abarquem uma série de questões que outros procedimentos almejam alcançar, é importante a variação e utilização de outros, e lembrar que não abarcam todas as necessidades de habilidades e competências que esperasse que os alunos desenvolvam. Trata-se de um procedimento socializante, logo se faz necessário o uso de procedimentos individualizantes para o desenvolvimento de outras capacidades cognitivas. Um ensino de Teatro centrado exclusivamente nos jogos é incorrer em erro.

Para saber quais procedimentos utilizar em cada situação, Haydt (2006) faz uma consideração muito importante, de que esse reconhecimento se dá a partir da percepção de qual deles irá auxiliar os alunos a incorporar os conhecimentos de forma mais ativa.

Ao pensar a metodologia também é chegado o momento de pensar sobre como utilizar os equipamentos educacionais, como a biblioteca escolar, laboratório de informática, salas de leitura, dentre outros, e as atividades extraclasse desenvolvidas na escola, na prática cotidiana; estes também devem ser inseridos no currículo. Inserir o grupo de capoeira da escola nas discussões e práticas relativas às formas espetaculares, por exemplo.

Conforme dito anteriormente a metodologia deve estar relacionada aos objetivos que se almeja alcançar com o ensino, portanto também é preciso pensar sobre os objetivos ao elaborar uma proposta de currículo, pensa-los relacionados aos demais componentes, pois os procedimentos metodológicos, por exemplo, devem ser aplicados de acordo com os objetivos a serem alcançados durante as aulas.

Libâneo (1994) trata os objetivos educacionais como exigência indispensável ao trabalho docente, e aponta que para a elaboração deles existem três referenciais: a legislação

educacional existente, os conteúdos básicos das ciências, e as necessidades e expectativas de formação cultural para uma luta em prol de um processo de democratização. Haydt (2006) reafirma isso ao tratar os objetivos como a descrição clara do que se deseja alcançar com a atividade docente, e que eles dão segurança ao educador. Os objetivos são de duas ordens: gerais e específicos, Libâneo (1994) coloca que os objetivos gerais são mais globais e de caráter formativo, versam por valores e ideais que culminam no bem-estar social, e os específicos são aqueles relacionados diretamente à disciplina e aos conteúdos a serem abordados, pensando sempre no desenvolvimento do alunado.

Logo durante o processo de elaboração do currículo é preciso considerar que apesar o professor saber da importância de sua disciplina e dos conteúdos, ele deve relacionar essa importância primeiramente com objetivos mais gerais, e depois pensar em como os conteúdos da mesma podem auxiliar na aprendizagem do aluno e o que isso irá lhe proporcionar dentro e fora da escola.

Tendo feito isso, então é chegado o momento de pensar os conteúdos a serem inseridos no currículo das turmas. Eles devem ser pensados de modo a atender a necessidade os objetivos, e problematizados metodologicamente de acordo com a realidade escolar.

Sobre a seleção e organização dos conteúdos curriculares, Haydt (2006) afirma que eles constituem a tessitura básica sobre a qual o aluno constrói e reestrutura seu conhecimento, e Libâneo (1994) também os compreende dessa forma, acreditam que convergem para a assimilação em sala de aula, mas na reutilização dos mesmos em outras situações quando lhes é dado significado para tal.

Logo, ao elencar a lista de conteúdos a serem trabalhados e dividi-los por turma no currículo, deve-se lembrar que precisam apresentar uma sequência, e que apesar de na lista constarem apenas os conteúdos conceituais, lhes são intrínsecos através do que objetivam e da metodologia que é utilizada para discuti-lo e vivencia-lo os chamados conteúdos procedimentais, que são as formas de fazer, e atitudinais, que são os comportamentos que eles podem modificar e/ou auxiliar a acontecerem, sendo preciso dar-lhes significados e relacioná-los com as vivências dos alunos, aproximando-os dos mesmos.

Os conteúdos de Teatro devem ser relacionados com as vivências do corpo discente. Não quer dizer excluir da lista aquilo que eles não tem acesso, eles devem ter o direito de conhecer, mas é preciso organizar os conteúdos do currículo escolar de Teatro pensando na realidade escolar e em como eles irão influenciar na vida do corpo discente.

Além disso, ao selecionar estes conteúdos, o professor de Teatro deve lembrar das diversas áreas que compõem o fazer teatral, e as discussões em giram em torno dessa arte, e

inserir também no currículo como conteúdos a serem trabalhados. Considerando então as discussões mais recentes relativas a sua área específica de atuação. E, pensando nisso, tentar identificar quais conteúdos podem ser trabalhados interdisciplinarmente.

Reiteramos então que para pensar uma proposta curricular do Ensino de Teatro é preciso levar em consideração o estudo da realidade e as percepções que vieram a partir deste, análise dos referenciais curriculares, e articulá-los com a nossa ideologia educacional, deixando isso claro na escolha dos procedimentos metodológicos, elaboração dos objetivos e na seleção e organização dos conteúdos. Além de reafirmar a necessidade de que a estrutura escolar deve ser pensada para cada escolar, tendo em vista que os referenciais revelam-se deficientes nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A Cena Ensina:** uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós – graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

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

FILIPOUSKI, Ana Mariza, KEHRWALD, Isabel Petry. **Educação Brasileira depois dos PCN:** visão de futuro. Boletim Arte na Escola, nº 50. Junho de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo – SP: Cortez Editora, 1994.

NATAL, Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares de Artes para o ensino fundamental.** Secretaria Municipal de Educação, Natal-RN, 2008.

NEVES, Liberia Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação:** uma prática pedagógica e uma prática subjetiva. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós – graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PERNAMBUCO, Marta Maria, PAIVA, Irene A. **Caderno Didático 1:** pesquisando as expressões da linguagem corporal; (Artes e Educação Física). Natal: Paidéia/UFRN, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FEIRA LIVRE: INVESTIGAÇÕES POÉTICAS E EDUCATIVAS

Isabella Pugliese Chiavassa

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sumaya Mattar

Universidade de São Paulo

RESUMO

O relato de experiência apresenta o desenvolvimento e considerações sobre o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela ECA/USP, realizado no segundo semestre de 2012, cujo tema central foi a feira livre de São Paulo. A feira foi abordada como um ambiente dotado de características que extrapolam a função de abastecimento da população local (uma vez que está inserida no contexto histórico e cultural da cidade), servindo de base para um trabalho poético (composto por reflexões e gravuras), e sendo investigado como um espaço educador em meio à cidade.

Palavras-chave: feira, gravura, arte-educação.

ABSTRACT

The experience-based report presents the development and consideration about the final paper for the completion of the license to teach visual arts course provided by ECA/USP, concluded in the second semester of 2012, for which the main theme was the open air market in São Paulo. The market was approached as an environment endowed with characteristics that go beyond the function of supplying the local population (once it is inserted in the city cultural-historical context), making it possible to be the basis for a poetic work and being seen as a teaching environment in the city.

Key Words: open air market, engraving, art education.

Introdução

A experiência aqui relatada é fruto do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, desenvolvido no segundo semestre de 2012. O relato tratará da escolha pelo projeto, seu desenvolvimento e considerações que se estabeleceram ao longo do percurso.

Partindo da premissa de que um trabalho de conclusão de graduação na área do Ensino de Artes Visuais deva agregar as cargas poéticas armazenadas durante o curso, bem como a capacidade de investigação e reflexão proporcionadas pela vivência na universidade, busquei

realizar um projeto em que a prática artística (e as motivações pessoais que alimentam essa produção) e considerações acerca do papel do educador (portanto, da relação com o outro e com o mundo) pudessem se encontrar. Para tal, revi as experiências e referências que foram mais significativas durante esse trajeto e escolhi as que permaneceriam na realização do projeto de conclusão de curso.

Comecei revendo um trabalho que fiz no segundo ano da faculdade e que há algum tempo eu não olhava: era uma série de fotografias, em sua maioria retratos, realizadas em uma feira livre que acontece em meu bairro. Os retratos haviam sido tirados com a concessão das pessoas e justamente o contato com os rostos fotografados tornou o trabalho extremamente prazeroso. Já com um novo olhar e pensamento sobre aquelas fotografias, cheguei à conclusão de que a importância que atribuía a elas se potencializava também pelo fato de que aquele ambiente possui grande memória afetiva para mim, uma vez que a feira está presente na história da minha família – tema recorrente nas gravuras que vinha fazendo, a partir de retratos fotográficos antigos.

Não só na história da minha família, a feira se insere também no contexto cultural da cidade de São Paulo - nos textos aqui presentes a palavra “feira”, no singular, se refere tanto à que acontece em meu bairro, como se aplica também às demais feiras da cidade - e acredito que esse seja um ambiente possuidor de características que extrapolam a função de abastecimento da população local. Interessei-me por investigá-lo, por registrar e reconstruir suas imagens. Também a partir dessas imagens, repensá-lo. Resolvi, então, voltar novamente minha atenção à feira: partindo da história do meu avô (que foi feirante por muitos anos), revisitando a feira do bairro, entrevistando trabalhadores, tirando fotos, transformando-as em gravuras e investigando, também, suas possibilidades como espaço educador.

As entrevistas com os feirantes e os registros das minhas impressões sobre a feira fundamentaram os textos que escrevi. Dentre as fotografias que tirei naquele ambiente, selecionei imagens que serviram como base para as linoleogravuras que produzi. Nesse contexto, textos e gravuras se aproximaram na busca de uma construção pessoal dos significados da feira. Desenvolvi também uma oficina de desenho com duas crianças da minha rua (que aconteceu em meio à própria feira do bairro), planejada com o intuito de promover novas relações com o local em que vivem.

O projeto não foi elaborado nem executado de maneira segregada: pensei a parte escrita, o trabalho artístico e as ideias acerca de educação como partes concomitantes de um todo que se deu continuamente, um fazer acrescentando ao outro. Também por isso, no trabalho original, os resultados da minha pesquisa encontram-se dispostos em uma sacola de

feira, sem índice, numeração ou hierarquia, podendo ser remanejados. Acredito que essa imagem sirva também como reflexo da formação e da vivência dentro da universidade, bem como do conhecimento que se adquire ao longo da vida, daquilo que escolhemos guardar e carregar conosco. Nesse relato, pela necessidade de organização e coerência, dividirei o texto em duas partes: “A feira gravada”, em que se encontram parte das reflexões que realizei e das gravuras que produzi (a partir de fotos que foram tiradas por mim e, sobretudo, das vivências e considerações sobre a feira); e “Educação ao ar livre”, em que relato a experiência de oficina que realizei com as crianças do bairro.

A feira gravada

“O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está.” (SANTOS *apud* TENDLER, 2006). A partir desse pensamento (tão curto, mas de enorme amplitude) do geógrafo brasileiro Milton Santos, passei a refletir sobre a feira que acontece aos sábados e que vejo do alto da minha casa: ela altera a vista que tenho do que me rodeia, a partir do meu lugar no mundo. A casa, a rua, o bairro, a cidade, estão sempre no mesmo lugar; a feira não. Ela se move, não está nos mapas. Cada espaço de cor, visto de cima, é uma peça, uma barraca - que em outro dia de semana, em outra região, se recombina às outras vizinhas e forma uma nova malha. As barracas são abrigos para produtos, pessoas, sotaques e rostos diferentes. Cada uma delas contém sua história particular.

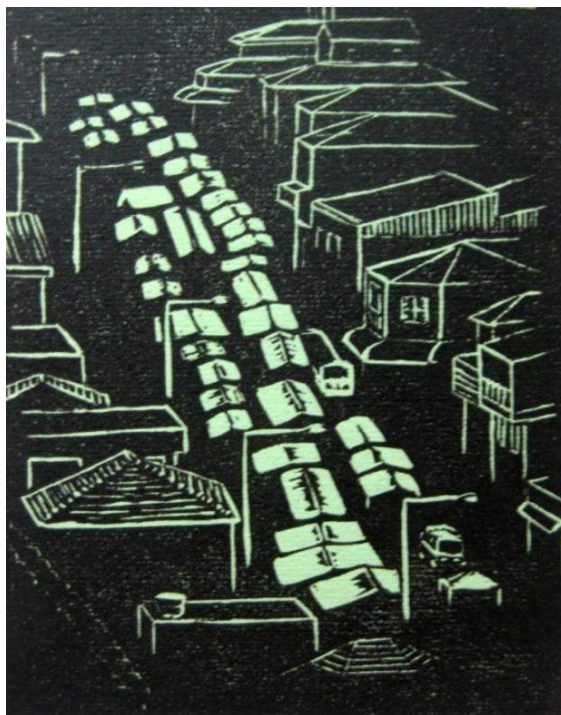


Figura 1 - Linoleogravura “Vista”.

A feira tem seu próprio mapa. Ele não se constrói apenas com imagens, mas também com sons, com cheiros, conversas. É preciso percorrê-lo. Pela feira se vai a pé, deixam-se os carros; os pedestres saem das calçadas e passeiam pela rua. É um trânsito de gente que se encontra, se olha, se fala. Não há começo, nem final, mas dois extremos semelhantes, com barracas de pastel e caldo de cana. Por ali, pessoas diferentes umas das outras param para se refrescar, almoçar, conversar, descansar, demorar... Os vendedores convidam com as palavras. Quanto mais se adentra à feira, mais alto fica o som. A trilha sonora se estabelece. O cheiro de peixe fica forte e depois se ameniza. Feirantes oferecem pedaços de frutas. A feira é um lugar para ser provado, para ser experimentado com diversos sentidos.

Ao percorrer os caminhos da feira, é possível observar traços distintos nas faces dos trabalhadores. Grande parte dos feirantes mais antigos é imigrante ou descendente de imigrantes, originários de diversos países. Na feira do bairro, encontrei imigrantes japoneses e italianos, bem como filhos de portugueses e espanhóis. Atualmente, é possível constatar também a presença de migrantes de outras regiões do Brasil, muitas vezes em condições de trabalho informal. A feira ofereceu e ainda oferece oportunidade para os que chegam à cidade em busca de um lugar para trabalhar. Geralmente, essa aproximação é feita por familiares que já são feirantes. É a existência de um comércio que, em muitos casos, se mantém e agrega a família, ao longo de gerações.

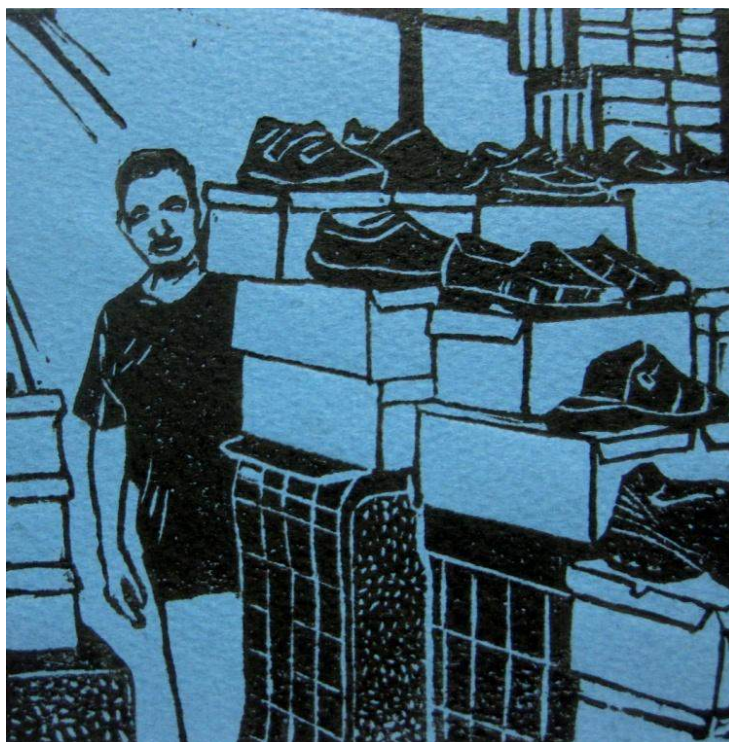


Figura 2 – Linoleogravura “Paulo”.

Dentre as entrevistas que realizei, conheci Paulo (retratado na Figura 2). Ele trabalha na feira há trinta e cinco anos e, há aproximadamente vinte, vende calçados. Começou trabalhando em feiras que aconteciam na região central de São Paulo, mas que deixaram de existir. Por esse motivo, apesar de morar na zona leste de São Paulo, passou a trabalhar em feiras na região oeste da cidade, a quase quarenta quilômetros de distância de sua casa. “O progresso vai chegando e a turma vai se esparramando. É a mesma coisa que as favelas, que antes eram no centro.”, diz.

A afirmação de Paulo, comparando o deslocamento das feiras ao das favelas, bem como sua experiência “migratória” de local de trabalho, retrata a feira como acontecimento que vem se tornando cada vez mais periférico – resultado da urbanização atrelada a novos estilos de vida e medidas políticas para seu afastamento de regiões centrais – prejudicando pequenos comerciantes.



Figura 3 – Linoleogravura “Freguesa”.

Os feirantes se queixam pelo fato de o trabalho na feira, hoje em dia, ser pouco rentável. Porém, apesar da concorrência dos sacolões e da expansão dos supermercados e shoppings, a feira resiste. Os trabalhadores contam que é a fidelidade da clientela que assegura as vendas. Atribuem importância aos fregueses mais antigos, argumentando que poucos jovens têm o hábito de fazer compras na feira, já que são atraídos pela “facilidade” propagandeada pelos supermercados, que muitas vezes se encontram dentro de shoppings. Na

rua, a propaganda é o feirante quem faz, ao vivo, com direito a “bom dia” e até degustação. Cada um anuncia o seu produto, podendo o freguês iniciar uma negociação. Os produtos têm o mesmo preço e vêm na mesma embalagem, independente do comprador. A sacola ou o carrinho do próprio freguês é que carregam os produtos. Não há símbolos estampados. Quem vai à feira, não compra marcas. A feira é um acontecimento público, frequentado e aberto a pessoas de diversas classes econômicas: é “um ambiente nivelador dentro de um sistema que estabelece diferenças” (KOZLOWSKI, 1976).

Ainda assim, é muito difícil definir o que é a feira: um evento, um mercado, um lugar? Acredito que ela seja melhor definida pelos adjetivos que a acompanham: é livre, é pública. A feira é um ambiente generoso, em que todo tipo de pessoa circula. Ela é aberta, recebe a chuva e o sol. A feira é montada, desmontada, deslocada, sobrevivente. A feira é história, é cultura, é memória viva. A feira são os trabalhadores, os fregueses, os passantes. A feira é rua, são as flores, as frutas, os cheiros, os sons, as cores. As características próprias da feira são muitas; certamente não pude entrar em contato com todas e, nesse relato, escolhi aquelas que me pareceram enriquecedoras a um trabalho poético-educativo. A feira é um espaço da vida cotidiana que possibilita vivências que são estímulos para os nossos sentidos e, conseqüentemente, para nossa percepção do mundo. Ao produzir gravuras da feira, também ampliei minha relação com aquele espaço e as pessoas que por ali transitam: escolhi pontos de vista, capturei momentos através da fotografia, selecionei fotos que me serviram como matrizes para as gravuras, decidi as cores que me remetiam àquele ambiente e quais elementos permaneceriam nas imagens. Assim, os gestos tomados pelas mãos ao manipular as goivas não se deram por acaso.

O trabalho original foi intitulado “O que cabe em uma sacola: Fazendo a feira à minha maneira.”. A expressão popular “fazer a feira”, refere-se ao ato de ir à feira, ir às compras. Posso dizer então, que “fiz a feira” à minha maneira: enchi minha sacola com palavras e imagens. A produção das gravuras também promoveu uma nova relação com o ambiente investigado. A sacola de feira foi apropriada como uma imagem poética que utilizei para carregar meu trabalho e que também reapareceu na oficina com as crianças, como relato a seguir.

Educação ao ar livre

Por certo tempo, realizei encontros na garagem de casa com as crianças da minha rua, com o intuito de promover uma visão sensível para o local em que vivem, partindo da própria vizinhança (criei uma denominação poética para o ato de desenhá-la: “vizinhar”). Como a

feira do bairro acontece aos sábados, decidi que ela poderia ser agregada às vivências propostas, bem como a experiência com as crianças se somaria ao meu trabalho de conclusão de curso. Convidei minhas vizinhas, de 10 e 4 anos, que são irmãs, para irmos à feira. Em uma conversa anterior, a mais velha havia me dito que ainda não tinha percorrido a feira toda e que a irmã nunca havia feito o tal passeio.

Planejei o encontro praticamente como uma oficina. Comprei duas sacolas de feira bem coloridas. Dentro delas, depusitei pedaços de papel branco grosso, que servisse como um suporte resistente, e alguns materiais gráficos (lápiz de cor, lápis grafite, caneta esferográfica, caneta e giz pastel seco). Entreguei uma sacola para cada garota e disse que aquele era nosso material de investigação. Quando chegamos à rua da feira, orientei que observassem tudo ao redor e que, na volta do trajeto, escolhessem um lugar em que pudessem sentar e desenhar.

A rua da feira é uma ladeira. Do ponto em que começamos, uma subida. A criança mais velha, ao passar pelas barracas de roupas e utensílios, logo falou: “fica tudo pendurado”. A mais nova demonstrava todas as suas sensações; cobriu o rosto com a camiseta quando sentiu um cheiro ruim e a irmã explicou que vinha da barraca dos peixes. Ela ouvia os feirantes dizendo nomes de alimentos que não conhecia e perguntava quais eram. Estava muito calor e andávamos pelas sombras proporcionadas pelos toldos. Quando chegamos ao ponto mais alto da subida, nos viramos e foi possível localizar a nossa rua. Fomos até o “final” da feira e voltamos, descendo pelo outro lado.

Em momentos diferentes, encontramos dois vizinhos, além de duas amigas da escola de uma das meninas. Um vendedor de frutas nos deu três fatias de melancia. Lembrei-me de Jorge Larrosa (2002), da sua concepção de *experiência* (aquilo que *nos* passa e não o que *se* passa) para a qual é preciso se expor: ser um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Encontramos uma sombra para comer. Acabamos ficando por lá para desenhar (Figura 5).

A menina mais nova ficou mais interessada por testar os diferentes materiais e rapidamente se cansou. Não insisti para que continuasse. Acredito que o fato de desenhar em um espaço público, próximo ao vaivém das pessoas, da vida acontecendo aos nossos olhos, já se diferencie do modelo escolar em que há hora (contada) e local (salas fechadas) para as práticas artísticas. Ela quis me dar um dos desenhos que fez, mas eu disse para que o guardasse em sua sacola que - embora fosse uma sacola “de feira” - poderia se transformar e servir de abrigo para os materiais, às produções ou o que ela e a irmã achassem interessante. A irmã mais velha estava envolvida com a proposta e dedicou seu tempo a fazer somente um desenho, bastante concentrada. Em seu trabalho (Figura 6), ela retratou cautelosamente o

ambiente que observava: há uma figura identificável como um trabalhador da feira, pessoas fazendo compras, barracas com frutas e uma menina passeando.



Figura 4 – Meninas passeando.



Figura 5 – Meninas desenhando a feira.



Figura 6 – Desenho da menina de 10 anos.

Paulo Freire (2005) dizia que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De modo semelhante, Ana Mae Barbosa (2010) aponta a necessidade da arte para uma educação humanizadora - não apenas intelectual - em que, ao desenvolver a percepção e a imaginação para captar a realidade circundante, desenvolve-se também a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. Dentro do contexto aqui abordado, entendo a cidade (e tudo que a compõe, como a

feira) como parte dessa realidade; e a possibilidade de criação a partir dos lugares que habitamos e que nos habitam, torna-a ambiente passível de transformações.

Não acredito na escola (ou qualquer ambiente educacional) como um espaço fadado à reprodução, seja da ordem social ou do conhecimento. Penso na aula de artes como o lugar em que o fazer se oponha, justamente, a um pensamento reprodutivo. Nesse contexto, o sentido da aula não pode se encerrar em si, é preciso reverberar, dialogar com a vida, com o mundo, através da construção de um olhar sensível para o que nos rodeia.

A poetisa portuguesa Sofia de Melo Breyner Andresen (1960), embora não seja da área das artes visuais, muito me diz sobre o estado das coisas, a percepção e o trabalho artístico. Ela apresenta três sentidos para o uso da palavra poesia: a *Poesia em si* (é a realidade das coisas em si, sozinhas, sem a nossa presença ou conhecimento sobre elas), a *poesia* (o encontro do homem com a *Poesia em si*, ou seja, com as coisas, com a realidade) e o *poema* (o poeta cria um poema em que o seu ser e as coisas estão unidos). Acredito que a aula de artes possa contribuir para a promoção desse encontro entre o homem e o mundo e, como consequência, para a construção do *poema*, da criação artística.

Muitas vezes, esse encontro com o mundo é deixado de lado pelas escolas, como recorda Rubem Alves, em um trecho em que aponta a segmentação que se dá entre o que acontece em ambiente escolar e a vida muro afora:

Acho que se pode dizer que uma escola tradicional é um naco de espaço-tempo separado do espaço-tempo da vida, com o qual não se comunica. Muros e chaves realizam fisicamente essa separação. Segundo se dizia, é dentro desse espaço-tempo segregado que as crianças são preparadas para a vida. Trata-se de um espaço-tempo organizado segundo princípios racionais, constantes, universais, em oposição ao espaço-tempo onde a vida acontece, a rua, o bairro, a cidade, aquela confusão; cidade não segue programa: é o acidente, é a fala do presidente, **é a feira**, são os adolescentes nos semáforos, é o futebol, é o ataque terrorista, é o presidente americano, é o show de rock, é o Playcenter, é a praça, é o bêbado, é a viagem, são os velhos, é o circo, são os bancos, é a dor de cabeça, é o assalto, é a escola, é o cinema, é a exposição de arte, é a ocupação de fazendas pelo MST, é o milagre, são os desempregados, são os jornais, é a televisão, são as drogas, são os muros pichados, é o dinheiro, é o mar, é a polícia, são as prisões, tudo embolado, sem ordem, sem espaço certo, sem hora certa. (ALVES, 2008, p. 86)

Penso que a feira, por estar presente em diversos bairros de São Paulo, possa ser um ambiente gerador para projetos em que a escola estabeleça diálogos com o entorno mais próximo da realidade dos alunos. Além de abrigar possibilidades para diferentes abordagens,

ela pode ser vista como um dos lugares da cidade em que há espaço para educação formal, não formal e informal. Acredito que a vivência que propus às minhas vizinhas tenha sido um pequeno estudo de uma proposta de experiência que se desenvolve no viver, olhar, sentir, desenhar ao ar livre, encontrar pessoas. Ter outros olhos para um acontecimento rico que é tão cotidiano e excepcional ao mesmo tempo.

Referências:

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Poesia e Realidade*. Colóquio – Revista de Artes e Letras, Lisboa, n. 8, p. 53-54, abril, 1960.

ALVES, Rubem Azevedo. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas: Papirus, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar edições, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

KOZLOWSKI, Ita. *Significado da feira-livre no espaço urbano de São Paulo*. São Paulo: FAU, 1976.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan-abr. 2002.

SANTOS, Milton. In: *Encontro com milton santos ou o mundo global visto do lado de cá*. Direção: Sílvio Tandler. Rio de Janeiro: Caliban Produções Cinematográficas, 2006. 90 mim.

Isabella Pugliese Chiavassa

Professora de Arte de turmas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Leciona em escolas da rede estadual e privada na cidade de São Paulo. Formada em Licenciatura em Artes Visuais pela ECA/USP. Durante a graduação, atuou como educadora em espaços como a Bienal de São Paulo, o Espaço de Leitura do Parque da Água Branca e o Museu de Arte Contemporânea da USP.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4360619T1>

A QUEM, AFINAL, PERTENCE O BUMBA-MEU-BOI MARANHENSE?

Isabel Mota Costa
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma série de reflexões sobre uma instalação artística e sua construção, apresentada na 64ª Reunião Anual da SBPC, em São Luís Maranhão, em 2012, pelos alunos da disciplina Prática de Ensino I, que ministro. O objetivo foi instigar uma discussão maior sobre as forças e interesses que envolvem as apresentações públicas de autos populares locais, o bumba-meu-boi, em junho. A instalação consistiu numa réplica da figura do boi, do auto. Buscou-se, através de alguns dados pesquisados, além das vivências do grupo, associar várias partes do corpo do boi, esse animal mítico e simbólico, às instituições públicas, empresas diversas, os próprios grupos que o apresentam, que desenvolvem estratégias tentando imprimir, à manifestação, rumos que atendam a seus respectivos interesses.

Palavras-chave: Arte; Educação; Bumba-meu-boi.

ABSTRACT

The present work is fruit of a series of reflections about an artistic installation and its construction, presented in to 64th Annual Meeting of SBPC, in São Luís - Maranhão, in 2012, for the students of the discipline Teaching Practice I, that I minister. The objective went instigate a larger discussion about the forces and interests that involve the public presentations of local popular solemnities, the Bumba-meu-boi in June. The installation consisted of a response of the illustration of the boi, of the solemnity. It was looked for, through some researched data, besides the existences of the group, to associate several parts of the body of the boi, that is mythical and symbolic animal, to the public institutions, several companies, the own groups that introduce it, that they develop strategies trying to put, to the manifestation, directions that you/they assist its respective interests.

Key-words: Art; Education; Bumba-meu-boi.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma série de experiências práticas visuais que vêm sendo organizadas, desde vários anos, na disciplina Prática de Ensino I/Estágio Supervisionado, especificamente na sua segunda Etapa. Os alunos são direcionados a desenvolver eventos voltados para a temática cultura popular local, simulando um espaço escolar. O objetivo é levá-los a pensar, discutir e refletir, sobre as inúmeras possibilidades

artísticas que possam ser exploradas com base na cultura popular. Tais práticas são também, uma forma de assegurar o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural popular local. A metodologia consiste em primeiramente estimular os alunos a expor sua visão e conhecimento a respeito das manifestações populares locais. Depois, numa discussão geral onde todos colocam suas opiniões e questionamentos, se sugere o direcionamento destas a alvos mais específico, daí parte-se para a proposta do evento.

1. O BUMBA MEU BOI

O bumba-meu-boi maranhense é um auto popular que, através de danças, canto e música homenageia os santos do período junino, São Pedro, São Marçal e São João, mas principalmente este último. Os principais personagens do boi são o amo ou dono, Pai Francisco, Catirina, cazumbá, burrinha, índios e vaqueiros. O auto conta a história de um escravo de fazenda, pai Francisco, que mata o melhor novilho do rebanho para tirar-lhe a língua e dá-la à sua mulher, Catirina, que estava grávida. Com medo do castigo, Pai Francisco foge, é preso pelos índios e ameaçado de morte. Mas um feiticeiro ressuscita o boi. Geralmente, os participantes, ao dançar, compõem um círculo, ficando ao centro, e dançando, também, o boi, o vaqueiro que acompanham os demais integrantes do auto. Mas, podem ser desenvolvidas outras coreografias. A armação de madeira e panos representada pelo boi, tem o “couro”, ou seja, uma capa, geralmente de veludo, com imagens muito rebuscadas e ricas, artisticamente falando, bordadas com canutilhos de vidro de várias cores, que retratam símbolos e cenas religiosas.

No Maranhão existem três tipos característicos de bumba-meu-boi, denominados de sotaque, graças aos tipos de instrumentos musicais que usam, supõe-se, dos grupos étnicos locais. Outros sotaques, por exemplo, são de pandeirão e matracas (boi da Ilha); de zabumba (boi de zabumba) e instrumentos de sopro e percussão (boi de orquestra).

Os bois maranhenses, diferentemente dos demais, de outras partes do Brasil, se caracterizam pelas suas diversidades de ritmos, ricas indumentárias, assim como também pelos seus cantos (toadas). (MORAES, 1995; NETO, 1983; REIS, 2004).

O boi maranhense provavelmente veio do chamado polígono da seca, no extremo Nordeste brasileiro, basta observar as roupas, chapéus, instrumentos que alguns personagens usam parecidos com os do vaqueiro nordestino. Muitas pessoas que vieram nestas grandes

levas de migrantes saíram de seus lugares por causa de uma grande seca, em 1877, e pela busca de trabalho nas zonas de produção da borracha, no Pará. Muitos conseguiram chegar lá, mas outros ficaram pelo caminho. Em algumas regiões, no Maranhão, havia a predominância de negros, em outras de índios, o que certamente influenciou na forma (ou seja, os sotaques) que os típicos dos bois, no Estado.

A maior parte dos bois hoje existentes em São Luís veio de cidades menores ou vilarejos do Interior, seus integrantes, a maioria muito pobre veio em função de vários fatores, incluindo a idéia, terem mais acesso ao trabalho, escola, melhores condições de vida.

Várias destas pessoas eram da mesma família, o que nestes casos, no Maranhão, costuma incluir parentes muito distantes e compadres, o que forma um grande grupo. Muitos vinham a São Luís, previamente, e sondavam locais para se instalar, quase sempre terrenos considerados muito distantes do centro, na época, e desprezados por suas condições ruins, à beira de mangues, e por isto sem dono, nos então subúrbios da cidade. Chegavam em grupos, construíam casas de barro em mutirão e/ou se hospedavam com parentes até conseguir trabalho e um lugar para si.

O fato de haver bastante gente, parentes, amigos ou conhecidos, no mesmo local, estimulavam outras tantas pessoas a virem, também. Assim, bairros pequenos foram criados e povoados por gente vinda do mesmo lugar.

Muitos deste pessoal dos interiores já participavam, antes, destas manifestações como dançantes ou amos. O fato de um grupo considerável de pessoas morando próximas e sendo conhecidas entre si, permitiu organizar os bois e promover festas, pois todos contribuía como podiam para que isto acontecesse. Uma das razões, além da diversão e do lazer, é o fato de que a manifestação era considerada, e ainda é, por muitos, como sagrada.

Participar do boi, mesmo como colaborador ou assistente, representa prestar homenagens aos santos, recebendo dele proteção e graças. Várias vezes ouvi, em pesquisas junto a esses grupos, seus donos contarem que “botaram” o boi por conta de promessas aos santos, o que era e é chamado de “boi de promessa”. Este pacto entre os homens e o sobrenatural não se limita apenas aos santos católicos citados, pois quase sempre estes estão associados a entidades do tambor-de-mina, a religião popular dominante, no Maranhão, que cultua entidades variadas, como os caboclos e “encantados”.

Com o passar dos tempos, esses tipos de manifestações foram cada vez mais se legitimando, ganhando visibilidades e espaços cada vez maiores na sociedade maranhense. Segundo (CORRÊA, 2010):

(...) nos finais dos anos 80, vários fatores, atuando simultânea e articuladamente, provocaram grandes mudanças nos bois. De forma mais organizada, a política partidária, ações governamentais voltadas para o turismo e lazer de massa, interesses privados, especialmente das indústrias de bebidas e veículos de mídia, atuando conjuntamente, provocaram a criação de um circuito de espaços físicos oficiais, apresentações remuneradas por verbas também oficiais.

2. A QUEM PERTENCE O BOI?

A proposta surgiu da constatação de que várias forças, atualmente, na sociedade maranhense, – instituições públicas e privadas, intelectuais e integrantes dos próprios grupos que praticam o boi – se esforçam cada um, para levar o auto para os rumos que lhe interessam ou considerem os corretos, ou seja, mantenham o que é entendido por tradição. Estas questões se acentuaram nos anos 1970-1980, quando o boi passou de uma manifestação de bairro para estrela maior dos festejos juninos, em São Luís. Há, aproximadamente, uns 100 grupos de boi só na Grande São Luís, sendo que vários vêm do Interior para se apresentar na Capital. Praticamente todos estão inseridos nesse processo, daí o tema do trabalho: A quem pertence o boi?

Atualmente, em São Luís, estas manifestações se apresentam em vários espaços públicos, os arraiais, agrupamentos de casinhas de palha que vendem bebidas e comidas. A praticamente totalidade dos bois que se apresenta recebe cachês do Município e do Estado; empresas privadas de vários ramos e mesmo políticos, patrocinam os grupos. Além disto, há intelectuais, muitos deles funcionários de instituições públicas ligadas à cultura popular, que emitem opiniões e críticas, também através da imprensa, sobre os rumos que o processo vem tomando. Estas estratégias, em muitos aspectos, não deixam de ser tentativa de exercer o domínio sobre a manifestação, apropriar-se, em grau menor ou maior, dela.

Os alunos da disciplina Prática de Ensino I resolveram pesquisar sobre essas questões, tentando buscar assim, um olhar mais aprofundando e crítico sobre o boi.

3. A POLÍTICA MARANHENSE, O CLIENTELISMO E O BUMBA-MEU-BOI

Enquanto outros locais do Brasil o clientelismo foi desaparecendo ou se atenuando com o tempo, no Maranhão ele sobrevive com força até hoje. Clientelismo, segundo a Wikipédia é um tipo de “(...) relação política, com uma pessoa recebendo de outra a proteção em troca do apoio político. Como nota característica o *cliente* fica em total submissão ao *patrão*, independentemente de com este possuir qualquer relação familiar, empregatícia ou qualquer outra”. Além disto, a relação não traz benefícios mais significativos para o cliente, que por isto não consegue sair de sua condição de pobreza.¹ No caso do Maranhão, a violência, principalmente nos interiores, faz parte do processo: quem reclama ou reivindica direitos se expõe a ser morto. A exploração desta mão de obra submissa, por parte das famílias ricas e políticos locais, a possibilidade de estes se apoderarem de verbas públicas sem serem punidos, mas desde que garantam votos à oligarquia que governa o Estado, são os principais fatores que fazem que praticamente todos os interiores da zona rural do Maranhão se caracterizem por não ter a mínima infraestrutura, escolas, oportunidades de trabalho, e as populações sejam muito pobres.² Essas condições é que provocaram, principalmente, a vinda dos grupos de praticantes de boi para São Luís.

Como eu disse mais acima, há várias forças que envolvem o boi, mas uma das que parece ser mais relevante e de certa maneira deu condições para que outras se deflagrassem, foram política governamental.

Até os anos 1960, a polícia tinha ordem de limitar as apresentações dos bois ao bairro do João Paulo, um subúrbio, na época, a aproximadamente 3 quilômetros do centro da cidade. As razões da proibição eram acusações de perturbações da ordem causadas por brigas entre os grupos, muitas vezes com mortes, além do barulho.

No início dos anos 1960, Costa Rodrigues, prefeito de São Luís, montou um cenário, na Praça Deodoro, no centro da cidade, para que os bois se apresentassem.

Em 1965, José Ribamar Sarney Costa, foi eleito governador do Estado. Segundo (LIMA, 264), em determinado momento convidou o boi da Liberdade (ou de Leonardo) a se apresentar em uma festa, no palácio do governo. Talvez, a partir de observar este boi, mas talvez também outros, perceberam que as roupas deles estavam em mau estado, dando ordem para que fossem compradas ou feitas outras, bem melhores. A partir daí, os grupos foram se aproximando do governo, sendo que pouco tempo depois quase todos convidavam o governador para ser seu padrinho de seus bois. (LIMA, 2006: 262-64).

¹<http://pt.wikipedia.org/wiki/Clientelismo>

² O reflexo disto é que o Maranhão tem um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano do Brasil.

Em 1963 foi criada a TV Difusora, pela família Bacelar, do Maranhão, afiliada à TV Globo desde 1968. José Sarney, Senador, querendo afiliar sua futura TV, a Mirante, à Globo, aliou-se a grupos políticos maranhenses, que dificultaram tanto o funcionamento da televisão da família Bacelar que esta entrou em grande decadência, terminando por ser vendida para o mesmo grupo que a desestabilizou, em 1988. A TV Mirante foi inaugurada em 1987, quando José Sarney era presidente do Brasil, ele mesmo assinando a concessão para o seu funcionamento.³ A Difusora e a Mirante tinham programações que enfocavam o boi, mas a Mirante ganhou muito mais audiência porque transmitia a Globo.

Em 1985 foi criada a Companhia Teatro de Rua, que tinha como carro-chefe o boi Barrica. Não era um boi tradicional, e sim uma mistura de manifestações da cultura popular do Maranhão, um boi feito com uma barriquinha de madeira pendurada numa vara e levada por um dançarino. O boi Barrica não era nada parecido com os bois tradicionais, mas um de seus donos afirmou durante muito tempo que era uma manifestação popular, o que resultava em opiniões a favor e contra, nos meios intelectuais. Como os seus donos eram diretamente ligados à família Sarney, o boi Barrica logo ganhou destaque, suas apresentações sendo passadas na TV e recebendo cachês muito mais altos do que os outros para se apresentar na cidade, além de auxílios gordos, em dinheiro, para viajar, explicados porque representaria o Maranhão fora do Brasil. O dinheiro que o boi Barrica recebia permitiu que mandasse fazer trajes riquíssimos, contratar um grande número de participantes, entre eles belas dançarinas e uma orquestra com músicos de alta qualidade. A visibilidade que alcançou e a beleza dos trajes dos seus integrantes transformou o boi Barrica numa espécie de modelo que os donos dos bois tradicionais desejavam alcançar.

Em 1994, Roseana Sarney, filha de José Sarney, se elegeu governadora do Maranhão. Uma de suas primeiras medidas foi nomear um dos donos do boi Barrica como Secretário de Cultura. Os grupos de boi, então, passaram a ser um dos instrumentos principais de uma política clientelista, da mesma forma como o seu pai desenvolvia e continuava desenvolvendo: ganhavam cachês, para apresentações, em troca da garantia de votos. O volume de dinheiro distribuído, que não beneficiava só os bois, mas também outras manifestações deram um incremento muito grande aos festejos juninos. Grandes empresas que desde muito receberam facilidades, por parte da família Sarney e seu círculo de políticos para se instalarem e crescerem, no Maranhão, passaram a contribuir significativamente para o impulso que a festa ganhou. A Vale do Rio Doce, por exemplo, passou a patrocinar um

³[http://pt.wikipedia.org/wiki/TV Mirante](http://pt.wikipedia.org/wiki/TV_Mirante)

enorme arraial oficial, o projeto “Vale Festejar”, no qual só se apresentam os bois e outros grupos de grande destaque, de São Luís. Essa política continuou no segundo mandato de Roseana, que ainda não terminou. Nem sempre a utilização do boi pelo poder público fica apenas no Executivo, diretamente, porque praticamente todas as escolas, municipais ou estaduais usam também a figura do boi em suas atividades, na época.

Empresas privadas, ainda, utilizam imagens dos bois para promover a venda de muitas mercadorias, como celulares, gêneros alimentícios, roupas etc., no mês de junho, praticamente toda a publicidade do período, dos ônibus aos cartazes de rua e televisão tendo tal motivo.

Embora os interesses dos poderes públicos e privados sejam muito importantes, no jogo de forças que tentam se apropriar do boi é importante entender que tanto os amos de boi como os participantes do grupo têm também interesses grupais e particulares. Para os amos, a oportunidade de seu boi se fazer visível nos melhores arraiais, mas sobre tudo na televisão, o que normalmente resulta em cachês mais altos, é uma meta muito perseguida. Corrêa⁴ cita, também, que, para as mulheres, as “índias”, que em muitos bois dançam com pouca roupa, é uma oportunidade de exibir sua beleza em público.

4. O BOI DO SBPC – UMA CONCLUSÃO

Voltando às intenções que moveram a construção do boi, no SBPC, a tentativa foi fazer dele uma alegoria que representasse as forças mais importantes que de alguma maneira tentam utilizá-lo. Tal fenômeno, como também foi referido, ocorre quando ele deixa de ser uma manifestação de bairros da periferia e assume a condição de estrela dos festejos juninos, em São Luís, como elemento do lazer de massa urbano.

A forma de tentar expressar tais questões foi decorar o couro do boi não com as tradicionais imagens religiosas, mas com as que caracterizam instituições públicas e empresas privadas envolvidas no processo. Para tanto, os alunos providenciaram estampas ou criaram letreiros que caracterizam estas instituições e empresas.

⁴ Trabalho apresentado na 27ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de agosto de 2010, Belém, Pará, Brasil.



Figura 01- A quem pertence o boi.
Fonte: arquivo pessoal da autora do trabalho

REFERÊNCIAS

BOI Barrica. **Cia Barrica**, São Luís. Disponível em: <<http://ciabarrica.com.br/ciabarrica>>. Acesso em 09 de Agosto de 2013.

CLIENTELISMO. **Wikipédia**, São Luís. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Clientelismo>>. Acesso em 09 de Agosto, 2013.

CORRÊA, Norton Figueiredo. **Bumba-Meu-Boi do Maranhão, um desafio ao olhar/ 27ª** Reunião Brasileira de Antropologia, Belém, 01 a 04 de Agosto, 2010.

LIMA, Zelinda. (**depoimentos**) In: CARVALHO, Maria Michol Pinho de. MONTENEGRO, Antonio Torres (Orgs.). Memória de Velhos: Depoimentos – Uma contribuição à memória oral da Cultura popular maranhense. São Luís: SECMA; CMF, 2006.

MORAES, Jomar. **Guia de São Luís do Maranhão/ Jomar Moraes**. – 2ª Edição. São Luís: Legenda, 1995.

NETO, Américo Azevedo. **Bumba-meu-boi no Maranhão/ Américo Azevedo Neto**. – São Luís: Editora Alcântara, 1983.

REDE Mirante. **Wikipédia**, São Luís. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/TV_Mirante>. Acesso em 09 de Agosto, 2013.

REIS, José de Ribamar Sousa dos. **Folclore Maranhense/ José de Ribamar Sousa dos Reis**. – 4ª Edição. São Luís: Informes, 2004.

ISABEL MOTA COSTA

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão, S. Luís, 1993 e professora especialista em Arte Educação pela Escola de Comunicação e Artes (USP), 1996. . Mestre em Multimeios - Instituto de Artes, UNICAMP/ SP, 1998. E professora do quadro Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), exerce também a função de Coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais a distância da UFMA.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723738D6>

MULHER, ARTISTA E PROFESSORA DE ARTES: CONSTRUÍDO E DESTRUÍDO UMA NARRATIVA ESTÉTICA

Isabel Regina de Souza Lobo Hennig

Centro de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte da SME/ RJ:
Núcleo de Arte Leblon

Resumo: Análise crítica da construção de uma narrativa do feminino no diálogo com a história da arte, a educação artística e a poética pessoal de mulheres, artistas e professoras de arte do município do Rio de Janeiro, no encontro realizado pela 2ª CRE/SME/RJ no Núcleo de Arte Leblon

Palavras chave: narrativa, feminino, artistas plásticas e professoras de artes plásticas

ABSTRACT: CRITICAL ANALYSIS OF THE CONSTRUCTION OF A NARRATIVE OF THE FEMININE IN DIALOGUE WITH ART HISTORY, ART EDUCATION AND PERSONAL POETICS OF WOMEN, ARTISTS AND ART TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO, IN THE MEETING HELD BY THE 2ND CRE / SME / RJ NUCLEO DE ARTE LEBLON

Keywords: narrative, female, fine artists and teachers of art

Contemporaneidade, arte e educação estão profundamente emaranhadas com o estar no mundo presente e expressar-se. Essa situação de viver a atualidade da arte, experimentá-la e misturar-se a ela, fortalece o indivíduo a agir produtivamente na sua vida. É nesse sentido que, quando o aprendizado da arte contemporânea acompanha a formação acadêmica do professor de arte, possibilita a construção de um caminho que transforma alguns de seus enigmas em prazer estético, produtivo e principalmente em conhecimento.

Nesse aspecto é valoroso pensarmos na importância da apropriação da arte contemporânea por todos que ensinam e aprendem arte. Uma percepção da arte como formação da humanidade, bem como uma linguagem que possui a sua historicidade e

atua no presente¹. O filósofo francês Maurice Merleau – Ponty, estudioso da fenomenologia, contribuiu para o estudo da arte e da sua compreensão como uma linguagem que possui uma historicidade: a continuidade que ocorre a partir de cada novo gesto expressivo e o conhecimento humano que adquirimos com a vivência estética. Diante de tal perspectiva, faz-se necessário uma compreensão da trajetória significativa da arte para todos que vivem o seu processo de ensino e aprendizagem.

É nesse sentido que passo a descrever o convite que recebi da 2ª CRE da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para realizar oficinas de diálogo com as professoras de artes plásticas que trabalham nessa regional. Realizamos duas oficinas, no decorrer do ano letivo de 2012, focadas na narrativa construída do feminino no diálogo com as nossas vivências poéticas. Para isso estudamos um recorte teórico permeando a nossa linguagem estética. Buscando uma parceria procurei viver uma relação de cumplicidade, para junto com as professoras, construirmos um saber compartilhado e uma análise crítica dessa trajetória culturalmente construída. Reforço aqui duas questões: a primeira o fato de sermos a maioria mulheres e muitas vezes artistas com uma prática educacional, ou seja, educadoras e artistas; a segunda questão é a reflexão crítica e a produção de conhecimento estético e acadêmico.

Começo esse relato descrevendo a proposta de estimular as professoras a trazerem suas vivências em artes e em educação, tanto nas suas práticas de sala de aula, quanto nas suas poéticas pessoais. Essa troca nos encaminhou a um trajeto da narrativa construída do feminino no diálogo com as nossas práticas artísticas. Essa discussão possibilitou encaminhar a pesquisa teórica que venho desenvolvendo desde o mestrado que realizei na Escola de Belas Artes da UFRJ, focado na narrativa construída do feminino. Permitindo assim, um diálogo crítico entre o fazer e o conhecer arte entre nós professoras, mulheres e artistas. Com isso estudamos a construção da narrativa do feminino, o seu apogeu na cidade de Nova York na década de 60² e mais ainda, como essa narrativa interfere tanto nas nossas práticas de aula quanto na expressividade de cada mulher do grupo. Ampliando o debate para a construção e a destruição dessa

¹ Ponty- Merleau, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: O olho e o espírito. São Paulo, Cosac e Naif. 2004:92.

² Archer, Michael. Arte Contemporânea – uma história concisa. São Paulo: editora Martins Fontes, 2001:117-154.

trajetória estética. Para isso fizemos um recorte e criamos uma síntese estética das imagens do feminino discutindo essa historicidade: cada gesto expressivo possibilitando o seguinte. O passado permitindo o presente artístico na nossa trajetória construída do feminino. Reforçando sempre as discussões sobre a imagem representativa da mulher e o seu contexto sócio – cultural. Permitindo com isso uma construção e ao mesmo tempo, uma destruição de alguns estereótipos, bem como um diálogo estético e formativo com o nosso conhecimento.

No aspecto prático da oficina, trouxemos imagens da história da arte, compomos uma linha do tempo aleatória, criamos um fio condutor com a poética dessas mulheres, artistas e professoras na construção do nosso feminino tão rico em imaginários e representações. Podemos observar nas fotografias a seguir, essa análise crítica e constitutiva do feminino realizado pelas professoras de artes plásticas, ao longo desses dois encontros. Utilizamos como material: papéis diversos, rendas, panos e o contact colorido, em uma base de contact prata para uma experiência visual de espelho. Nesse sentido, somos nós mulheres espelhando o nosso feminino.



Figura 1

Trabalho realizado pelas professoras da 2ª CRE do Município do Rio de Janeiro



Figura 2

Trabalho realizado pelas professoras da 2ª CRE do Município do Rio de Janeiro



Figura 3

Trabalho realizado pelas professoras da 2ª CRE do Município do Rio de Janeiro

A construção dessa trajetória estética foi permeada por uma discussão teórica. Nesse aspecto passo a descrever um breve estudo sobre as Imagens do feminino, que apresentei durante essas oficinas, parte da minha pesquisa publicada na Revista Arte & Ensaio do PPGAV/EBA/UFRJ, número 17, ano de 2008:

Construída pelos contornos sociais do feminismo, essa narrativa na arte se confunde com a história de emancipação e constituição da identidade da mulher. Ao romper com as barreiras sociais, a mulher mergulha no diálogo com a identidade feminina erguida culturalmente. Em 1969, na cidade de Nova York, as diferentes minorias – sexuais, religiosas, entre outras, começaram a se organizar, inclusive em associações, como a art workers coalition – awc (coalizão dos trabalhadores em artes) para reivindicar os direitos civis e os direitos dos artistas de serem consultados quanto ao modo como seu trabalho era exibido e disposto dentro do sistema de museus e galerias³. As artistas, ao

³Archer, 2001:118.

se apropriarem do discurso estabelecido negam, afirmam ou transformam o sócio-cultural construído em uma narrativa estética.

A arte, ao sofrer o impacto do feminismo, passa a discutir algumas questões que não eram trabalhadas, por serem assuntos reservados as mulheres. Segundo Michael Archer: “era tão importante o objeto artístico quanto à indicação do contexto e as conexões por ele forçado.”⁴ O autor explicita a ação da arte como fundamental diante de uma contextualização histórica. Era o mundo como um todo, uma responsabilidade mútua entre o artista e o espectador. As artistas passam a discutir o contexto político, social e cultural. O feminismo em universo simbólico se constitui em narrativa estética e atua como palavra de ordem, de força e de política - olhar impregnado de subjetividade, o corpo, a atitude de apreciar o outro e o orgânico decorrente das opções estéticas – são algumas composições possíveis do feminino.

O estudo de Michael Archer referenda que as dicotomias afirmavam que o verdadeiro debate entre as oposições se encontrava no social, tais como - intelecto/intuição, cultura/natureza, público/privado, fora/dentro, razão/emoção, dia/noite, linguagem/sentimento. Ao romper com os paradigmas culturais e construir uma narrativa própria, a expressividade feminina insurge visceralmente impregnada de viscosidades e fluidos que nos remetem a este universo. Mais ainda, as artistas assumem sua expressividade e fazem da exclusão uma questão a ser trabalhada - quebram essas dicotomias, dissolvem a concepção bipartida entre o fato e o seu oposto, anulam a idéia machista da arte moderna dos grandes artistas, das grandes obras primas e, além disso, concebem uma arte que congrega as diferenças. De acordo com Michael Archer, várias atitudes foram tomadas a fim de rever a situação social das mulheres na arte. A primeira foi um aprendizado de recuperação histórica; a segunda uma crítica e uma reavaliação dos critérios de julgamento; e a terceira foi esse diálogo que passou a existir entre o que poderíamos chamar de arte e o que poderíamos chamar de feminismo.⁵ Assim, a Arte Contemporânea incorporou as discussões do universo construído como feminista em conceitos estéticos articulando algumas questões - a mulher mergulha na sua intimidade

⁴ Archer, 2001:118.

⁵ Archer, 2001:126.

e expande todo esse universo doméstico, caseiro, pessoal e reservado em proposições estéticas.

Michael Archer nos conduz a uma apreciação diante da cultura, havia uma identidade construída - focada nas entranhas de cada uma das mulheres e não compartilhada. Assim, as artistas plásticas não eram reconhecidas como tal, mesmo quando possuíam um trabalho próprio de qualidade, eram anexadas e vinculadas aos trabalhos dos homens, que freqüentemente assinavam por elas, como nos exemplificou Michel Archer.

O autor comenta que, com o surgimento da pluralidade de estilos, o século xx inaugura movimentos inconcebíveis anteriormente - a fotografia e o cinema alteram significativamente o olhar. Com isso, nas metáforas visuais do surrealismo, a imaginação poética atrai algumas mulheres artistas que alcançam reconhecimento. O autor ressalta que, no expressionismo abstrato, na arte pop, na arte conceitual e nos diferentes movimentos, emergiram mulheres que desempenharam seu próprio papel em cada nova tendência, principalmente nos EUA.

Na *pop* arte, por exemplo, o universo doméstico torna-se público e as discussões que o feminino introduz na arte alargam as fronteiras da estética contemporânea - o público e o privado, o manifesto e o obscuro, possibilitando que as diferentes oposições vividas no social passem a tangenciar a expressividade nos limites da intimidade.

No final da década de 60, junto com o movimento feminista, as artistas reivindicavam o controle sobre seu próprio corpo e protestaram, solicitando direitos iguais, tais como organizar suas próprias exposições e dirigir suas galerias. De maneira política, as mulheres procuravam se organizar para vencer as estruturas dominadas por homens e expressavam essa demanda em sua arte, onde as minorias se fortalecem e criam redes de significados estéticos como sintoma das redes de identidade social. Michael Archer observa que para discutir identidade as minorias criam significados estéticos. Com isso, os objetos estéticos atuavam como denúncia e eram produzidos na relação social. Percebemos que a atitude necessária à construção da identidade

constituída no feminino emerge em força e linguagem na década de 70 e, segundo o autor, as mulheres artistas reivindicavam o direito de se posicionarem de forma ativa e não passiva diante dos homens. Com isso, colocavam artisticamente o foco na questão da identidade, ao agirem como mulheres artistas.⁶

Na década de 80, as mulheres optaram por formas mais humorística na abordagem do sexo e da identidade. A identidade multicultural, o vínculo da mulher com a terra e a manufatura passaram a existir nas produções artísticas das mulheres. Em contrapartida, na década de 90, algumas artistas avançam para além da definição de sexo como identidade, ampliando a discussão estética. Mais ainda, a questão de gênero possibilita a compreensão das diferenças e as considerações sobre sexualidade, classe social, raça e cultura. A área da consciência feminina passa a existir para envolver politicamente as artistas plásticas, radicalizando as ações no primeiro momento, o que era necessário ao enraizamento. Com tudo isso, reconhecer o feminino como “uma construção acima de tudo histórica e social”⁷, inaugurou uma rede de significados que ampliaram as diferentes possibilidades de perceber a arte – o feminino e o masculino, o público e o privado, a arte e o artesanato.

Segundo Michel Archer ao fazermos um rápido exame na história da pintura, essa análise nos revela a representação do corpo feminino como um objeto do desejo masculino. A questão se sobrepôs esteticamente - como a artista representaria o seu corpo sem fortalecer esse estereótipo?⁸ com isso, de forma articulada, as artistas reverterem o paradigma imposto culturalmente e o transformam na sua narrativa estética, conforme observamos nas palavras de Archer:

⁶ Archer, 2001:133.

⁷ Archer, 2001:136.

⁸ Archer, 2001:136.

A divisão entre a esfera dominada pelos homens e a privacidade do lar, convencionalmente imposta, “contrastante” e “feminina”, foi abalada pela obra que incorporava a convicção feminina de que o pessoal é político. Em vez de algo que sufocava a atividade artística, a vida doméstica, repensada e transformada, tornou-se a própria temática da arte.⁹

Michel Archer salienta a expressividade das mulheres como rupturas que ajudaram a promover a estética atual, principalmente nos Estados Unidos. Esse breve esboço delineia algumas atitudes que pronunciaram, nas discussões estéticas, o entendimento feminista da arte.

Esse corpo teórico alinhavou o nosso percurso de discussões e contemplou a possibilidade de continuarmos um planejamento de estudos. No decorrer desse ano de 2013, temos como proposta o prosseguimento dessa parceira de trocas em todos os campos do conhecimento em artes: pedagógicas, acadêmicas e estéticas. Nesse sentido acredito que, possibilitar um espaço de reflexão e produção de conhecimento em artes conduz a formação de um corpo docente crítico e comprometido com o fazer, produzir e conhecer arte, como nos encaminha Ana Mae Barbosa¹⁰ com seus estudos em arte e educação, que tanto contribuem para esse campo do conhecimento humano. Gostaria de finalizar, citando a autora, que enriquece a nossa formação com seus pensamentos, livros e ações. Desta maneira Ana Mae Barbosa amplia a nossa inserção no ensino da arte contemporânea: debatendo concepções teóricas, fazendo arte e compondo um encaminhamento de estudo/pesquisa com tal discussão.

⁹Archer, 2001:137.

¹⁰ Ana Mae Barbosa é militante na área dos estudos da arte, atuando como principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston. Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e presidente do *International Society of Education through Art* (InSea). É professora visitante da The Ohio State University, nos EUA, além de outros títulos e vários livros publicados na área.

Referências Bibliográficas:

1. Archer, Michael. Arte Contemporânea – uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
2. Ponty- Merleau, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. *In: O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac e Naif, 2004.

MINICURRÍCULO

Isabel Hennig:

2008- Mestre em História e Crítica da Arte pelo PPGAV/EBA/UFRJ com a dissertação intitulada - Celeida Tostes: “O ventre da terra”; 1997-Bacharel em Psicologia pela UFRJ; 1990 Formação de Professores em Deficientes Visuais no Instituto Benjamim Constant; 1989- Licenciatura em Educação Artística habilitação em Artes Plástica pela UFRJ. Responsável pela reelaboração curricular de educação artística (artes visuais) Do Município de Duque de Caxias.

<http://lattes.cnpq.br/0190720435085282>

DANÇAR O CONTO – UM CAMINHO PARA CRIAR E PRESENTIFICAR IMAGENS DO CONTO A PARTIR DO CORPO DO ATOR NARRADOR.

ISIS MADI – ISEPE- FACULDADE DO LITORAL PARANAENSE

RESUMO: Neste artigo será abordada a importância do corpo na criação de imagens para a narração oral de histórias, a partir do relato e reflexão sobre a influência do trabalho de ator utilizada nesta arte. Em primeiro lugar, será abordado o corpo do narrador no ato de narrar: um corpo preparado para a escuta e para criar e presentificar – tornar concretas e palpáveis para o espectador e para ele- imagens para a história. Em segundo lugar, será abordada a dança como um caminho de aproximação do intérprete com o conto, na medida em que a partir dela pode-se chegar a um estado de inteireza, que mobiliza o corpo como um todo na criação de imagens para o conto. Para finalizar, será apontada a problematização desse tipo de criação que parte da experiência pessoal.

Palavras-chave: narrador, corpo, imaginação.

RESUMEN: En este artículo será abordada la importancia del cuerpo en la creación de imágenes para la narración oral de historias, a partir del relato y de la reflexión sobre la influencia del trabajo de actor utilizada en esta arte. Primeramente, será abordado el cuerpo del narrador en el acto de narrar: un cuerpo preparado para la escucha y para crear y presentificar – tornar concretas y palpables para el espectador y para él - imágenes para la historia. Posteriormente, será abordada la danza como un camino de aproximación del intérprete con el cuento, en la medida en que a partir de ella se puede llegar a un estado de entereza, que mobiliza el cuerpo como un todo en la creación de imágenes para el cuento. Para cerrar, será indicada la problematización de ese tipo de creación que parte de la experiencia personal.

Palabras clave: narrador, cuerpo, imaginación

Três personagens me ajudaram a compor essas memórias. Quero dar ciência delas.

Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra.

E os andarilhos, a paciência da natureza de Deus.

Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero - o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa.

Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza.

Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltarão para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras - sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve, os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes.

Manoel de Barros, Fontes, Memórias Inventadas – Terceira Infância

Tudo começa por querer saber como contar [bem?] uma história. Tudo continua com as reflexões geradas nesses sete anos em que conto histórias profissionalmente e aprofundadas durante o curso de pós-graduação *latu sensu A arte de contar histórias*, o qual estou cursando atualmente na cidade de São Paulo. Peço licença para brincar com as palavras do poeta Manoel de Barros, descritas acima, para dar linha ao meu pensamento. Mais que isso, recorro a essas metáforas para que elas me auxiliem a conduzir o leitor em sua inteireza, buscando não só os caminhos do raciocínio, mas também da afetividade, visto que é também assim que construo esse texto. Olharei para a minha experiência como contadora de histórias e atriz e falarei justamente da busca pela minha própria inteireza ao contar histórias.

Sei das limitações da minha estrada, ainda incipiente, mas confio no poder das paisagens que dela fazem parte. Espero que a busca pelo meu caminho, auxilie o leitor a refletir sobre sua própria estrada.

“Se queres ser universal, comece por pintar a tua aldeia”, Tolstoi

Os Andarilhos: a paciência da natureza de Deus

Como Manoel, quero falar primeiro dos andarilhos e do andarilhar do pesquisador contador de histórias em busca de pistas para uma boa narração.

Lendo o texto *O Marinheiro Perdido*, segundo capítulo do livro *O Homem que confundiu sua mulher com um chapéu* de Oliver Sacks (1997), me deparei com uma possível resposta para a pergunta “o que é uma boa narração de história?”. No texto, o doutor acompanha um paciente que padece da síndrome de Korsakov. Sem memória, o paciente parece incompleto. Não consegue preencher as lacunas do tempo. Não se reconhece no espelho. Essa incompletude o incomoda, mas não mais do que incomoda as pessoas que convivem com ele e o próprio doutor. No fim do texto, o médico narra um momento de completude, quando ele observa seu paciente durante uma missa: neste momento de comunhão, o doutor e o doente preenchem provisoriamente as lacunas da experiência e se sentem completos. Ou talvez não preencham nada, mas a incompletude não incomoda. Naquele momento, tudo é ressignificado pela fruição.

Com esse texto em mente, elaboro que talvez o poder de uma boa história seja o de nos colocar em contato com o belo- aquilo que é tão grande e completo que nos permite fruir, desfrutar e simplesmente ser. Todorov em *A Beleza Salvará o Mundo* (2011, p. 8), para cunhar

o conceito de beleza, descreve o momento especial em que, ao assistir um concerto musical, percebe-se alcançando a plenitude: “em momentos abençoados como este de que falo, não aspiramos um mais além – já estamos nele.” Mais à frente, ele, citando o que disse outro grande compositor Rinaldo Alessandrini, diz: “Moteverdi dá a possibilidade àqueles que o escutam de tocar a beleza com o dedo”, e prossegue dizendo que “a beleza, seja a de uma paisagem, a de um encontro ou a de uma obra de arte” nos conduz à sensação de “habitar plena e exclusivamente o presente.”

Como nos exemplos acima, talvez a boa história também nos permita entrar em estado de plenitude, comunhão, totalidade (embora essa afirmação gere muitas discussões, peço ao leitor que a consideremos uma verdade provisória para que possamos tecer nossa reflexão acerca do contador de histórias), esse estado presente, em que a ignorância e a ingenuidade nos permitem saber tudo sobre o nada, esse estado em que o contador e o ouvinte não sabem onde chegar e o contado chega de surpresa, inventando caminhos – não afundando estradas, pois esse estado é volátil e, mesmo que se transite muitas vezes pela mesma história, as paisagens terão sempre um gosto diferente.

Sendo assim, coloco a questão que nos move a escrever esse artigo: o que permite ao contador de histórias alcançar esse estado de plenitude, comunhão?

Penso em possíveis respostas. Permitir ao ouvinte chegar ao estado de comunhão não é simples, nem rotineiro; não depende só do contador, depende de uma série de temperes. Ouso, no entanto, dizer que para esse “feito”, é necessário, sem dúvida, que o próprio narrador encontre essa comunhão com a história; é necessário que a experiência dele com o conto transborde as palavras escolhidas e encontre o campo sensível do ouvinte. Acredito que esse encontro seja possível [apenas?] quando existe um engajamento de corpos na criação de imagens sensíveis para o conto.

O corpo do ouvinte pode ser tocado de muitas formas, não existem regras. É possível que ele se afete porque aquela história lembra algum momento de sua vida; ou aquilo entra em ressonância com algo que ele está vivendo no momento, ou o campo sensível dele é atingido sem explicações racionais ou, ou, ou. Todas as opções nos interessam, mas não temos exato controle sobre isso. Porém pensar no corpo do contador é de nossa alçada, pois podemos ter controle sobre como engajá-lo.

Um corpo engajado não é necessariamente atlético, ou de movimentos acrobáticos. Pode não haver movimento nenhum. Podemos concentrar a força na palavra, no olhar, no móvel e no imóvel e ainda assim existir engajamento. É necessário um corpo disponível para

criar imagens e “fundar” novas concretudes - presentificar, tornar concretas não só as paisagens da história, mas os caminhos transitados pelo andarilho contador.

Juliana Jardim Barboza (2009, p. 47) descreve, a partir de sua convivência com Sotigui Kouyaté, seu filho Hassane Kouyaté, e alguns outros contadores de histórias em visita que realizou ao Mali e à Burkina Faso, o corpo de alguns *Griots* do oeste africano:

A força - calma de seus corpos (não de todos, bem dito, mas de muitos e muitos deles), a intensidade e leveza com que transitam do corpo cotidiano para o corpo teatral, a capacidade de se deslocarem entre o narrar e o fazer dentro do jogo – indo e vindo com muita liberdade -, sem perder nunca a conexão extremamente viva com a plateia e com tudo que rodeia a cena (ou a vida ao redor) sempre me impressionou. Recebo, ali, seus corpos, o vínculo mais suave e intenso que jamais experimentei na complexidade entre o público e o privado, entre o íntimo e o declarado, entre intimidade e distância, entre presença e sentido, entre o visível e o invisível, entre o sagrado e o cotidiano, entre o segredo e o exposto, e, enfim, entre o silêncio e a palavra. Sempre com espaço para o outro, qualquer outro.

Lendo essa descrição, junto à imagem que eu mesma tenho do próprio Hassane Kouyaté, com quem eu fiz uma oficina em 2010, seu irmão Toumani Kouyaté, e o contador de histórias Hamed Bouzzine, esse último de origem marroquina, no mínimo contato com ambos, venho a pensar na inteireza de seus corpos ao narrar. Como a própria Juliana fala, não existe separação entre suas vidas e o ato de narrar e mediar. Existem corpos que comunicam. Corpos compostos de força e leveza, concreto e sublime, numa composição de muitas e necessárias oposições que permitem a eles simplesmente ser, ou estar em comunhão.

No entanto eu, como tantos outros narradores, não tenho essa característica ao narrar. Não tenho essa história de vida ou essa experiência. Não tenho essa nem algumas análogas a essas. Como então contar uma boa história? Sou filha do concreto, em um tempo em que as histórias me vinham acompanhadas do som do rádio, das imagens da tv e das mil e uma tarefas e atividades que a metrópole impele. Ainda assim, poderia, como muitos que conheço e admiro, ocupar, no meu cotidiano, o lugar de contadora de histórias, mas nos encontros de família e festinhas de colegas, não sou eu que fico no centro da roda enredando as pessoas com meus “causos”. Eu ocupo outro lugar, lugar (importantíssimo) da que ouve. Já questioneei minha legitimidade como contadora de histórias por isso, já busquei ser assim. Porém, meu caminho é outro. “Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou para o melhor e para o pior.” (ZUMTHOR, 2007, p. 28)

Eu não sei contar causos, porém, percebendo o efeito da história no meu corpo, percebi que precisava e queria ocupar o lugar de contadora de histórias. Não nas festas de família, mas nos encontros com olhos e bocas famintos e sem idade, ávidos pelo conhecimento de terras distantes e aventuras errantes. Encontros que começaram a acontecer através do teatro. Eu narro a partir da cena. Narrar é para mim uma pungência e um ofício. E se narrar e contar histórias, para mim, não é uma atividade espontânea, sinto necessidade de entender e forjar mecanismos para elaboração da cena narrada.

Sendo assim, desenvolvo a questão: como alcançar essa inteireza de corpo na narração que busca ou que gera esse estado de comunhão?

Sobre a inteireza

A descrição do corpo dos Griots diz um pouco sobre o que eu estou chamando de inteireza ao narrar. Porém, sinto necessidade de falar mais sobre esse estado e novamente encontro as palavras de Juliana Jardim Barboza. Ao falar sobre a *presença* ela aponta qualidades que penso estarem ligadas a esse estado de inteireza.

Insistamos na presença, demorando-nos, talvez, sobre algumas obviedades. Presença fala de vínculo consigo mesmo e com todo o entorno, fala de estar vivo, envolver-se totalmente, comprometer-se integralmente (corpo-e-pensamento inseparáveis). Presença é co-centramento, envolvimento, interesse, 'estar onde se está'. Ao mesmo tempo, presença é ausência de esforço. (BARBOZA, 2009, p.50)

Complemento: para além da presença, do tônus corporal, da não separação, a inteireza está no comprometimento do corpo com aquilo que se narra, na materialidade que o corpo traz para a palavra na presentificação das diversas qualidades da história.

Regina Machado (2004, p. 24) também utiliza esse termo inteireza em outra perspectiva que nos interessa:

Este 'lá' para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem. Quando experimento estar dentro da história, experimento a integridade individual de alguém que não está nem no passado, nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas a minha inteireza no lugar onde a norma e a regra – enquanto coerção da exterioridade do mundo – não chegam. Onde eu sou rei ou rainha do reino virtual das possibilidades, o reino da imaginação criadora.

Ela aponta a integridade alcançada no próprio contato com a história e com a imaginação. Ela fala sobre “qualidade integrativa da imaginação”.

Imaginação

Seguindo ainda Regina Machado (2004, p. 27): “O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência.”

Se a imaginação tem essa qualidade integrativa do ser humano ela é também o motor para o leitor, para o ouvinte e também para o narrador e para o ator. Porém, dito assim, novamente caímos na espontaneidade no ouvir e contar histórias. O ouvir é espontâneo, o contar pode ser espontâneo, mas, novamente afirmo, tratando deste fazer como um ofício é necessário estudar a espontaneidade para forjar mecanismos de elaboração do “bom narrar”.

Quando o contador não imagina e apenas fala as palavras da história, ou, o que é mais comum, quando o contador imagina “lá” e não atualiza as imagens, o conto por si só pode não ser suficiente para propiciar ao público uma experiência. É necessário, acredito, para o que eu estou chamando de boa narração que o narrador presentifique suas imagens. Para isso é necessário re criar essas imagens e torná-las presentes. É necessário torná-las concretas na relação contador ouvinte. Fazemos isso através do corpo. Sigo andarilhando em busca de pistas de como engajar, então, o corpo.

Ao buscar referências para a escrita desse artigo, em uma das primeiras leituras, encontro uma citação de Barthes em Juliana Jardim Barboza (2009, p.20) que me dá algumas pistas. O texto descreve uma criança brincando. Imediatamente lembro de Dália, minha filha, que nesse momento tem 8 meses, experiência recente, imediatamente sinto um frio na barriga, meu peito se enche, um sorriso aparece escondido em meus lábios e olhos.

A imagem viva, a imagem em ação, a imagem é ação quando encontra o corpo. A imagem da Dália tão recente e presente mobiliza meu corpo. Não será esse o encontro com a palavra dita na história. A palavra ganha forma quando a imagem ganha o meu corpo?

Acontece que isso é imediato quando a imagem é próxima, recente. Isso não foi provocado/ forjado no momento em que me lembrei da Dália. Mas com a narração é necessário, na maioria das vezes, forjar, construir, provocar.

Barboza (2009, p.38), através de suas palavras sobre a escuta, me coloca novamente um questionamento, que me leva a um cuidado: forjar, construir, provocar, parecem verbos muito impositivos, de força. É necessário que nessa confecção se leve em conta o encontro com o conto. Entrar em contato com a história deve levar em consideração a escuta. Regina

Machado fala que é necessário escutar as qualidades da história, com cuidado para não se impor a ela. Juliana fala de dar espaço para que a palavra reverbere. Quando eu escuto com o corpo, a reverberação da palavra dita, lida ou escutada, concretiza a imagem em ação, a imagem que se concretiza e me mobiliza.

Muitas vezes, encontrei como caminho para despertar essa imaginação, buscar na minha memória uma experiência vivida que provocasse em meu corpo uma reação. Porém, não podemos ficar à mercê da reação imediata/ ocasional/ provocada pela lembrança/ memória.

O ofício do dizer implica em construir caminhos para que a imagem se concretize no corpo no dizer e no silenciar da palavra.

Os passarinhos: o desprendimento das coisas da terra.

Minha trajetória como atriz, me dá pistas sobre como engajar o corpo no encontro com a história e na hora de contá-la.

Regina Machado (2004, p.41) descreve um jogo em que o contador pode entrar em contato com a história a ser contada. Ela sugere que o jogador se coloque na frente de um portal e que de lá aviste a história, todos os seus acontecimentos, todos os detalhes; depois dessa visualização, o jogador deve adentrar o portal e “vivenciar” cada parte da história buscando imagens e sensações. Realizei algumas vezes esse jogo e conduzi atores e contadores a passar por ele. Pode ser ele a raiz desse meu pensamento. E assim como ele, existem outras formas de jogar com história em busca de imagens.

A partir daí, começo a intuir um caminho para experienciar a história: a improvisação, o jogo teatral ou o que eu chamarei de dança. Dançando meu corpo cria e coloca as imagens em ação, jogando com a minha história pessoal, coletiva e minhas subjetividades.

Algumas práticas me ajudaram a construir essa descoberta:

1- Em 2000, fiz parte de um grupo de estudos, coordenado por Lícia Maria Moraes Sánchez, sobre dança-teatro de Pina Bausch, uma das representantes do neoexpressionismo alemão, ela considera a memória uma potência para a criação artística. Nesse grupo, a orientadora buscava criar um espetáculo usando um caminho semelhante ao utilizado por Pina na criação de seus espetáculos. Ela trabalhava a partir de questões que deveriam receber uma resposta na forma de cena. Cada performer deveria dar uma resposta

pessoal, baseada na sua memória e experiência, algo significativo, que fosse representado de forma sintética.

Na sequência, estudando o realismo a partir de Stanislavski, descobro a utilização da chamada memória emotiva no preenchimento de ações previamente estabelecidas.

A partir desse momento, percebi que a memória e a experiência pessoal poderiam ser grandes aliadas na criação cênica. Seja como fonte de material criativo, seja como motor para preenchimento de ações. Poucos anos mais tarde, durante a montagem de um espetáculo também baseado no processo Pinabauschiano de questões, descobri que a utilização do material pessoal despertava em mim grande potência criativa. Sentia-me viva, expressiva.

Essa expressividade, essa potência se revelavam também em alguns tipos específicos de improvisação individual a partir do corpo. Como são muitas e diversas as experiências com esse tipo de improvisação, que foram se revelando aos poucos como um caminho significativo na criação, escolhi uma dessas experiências: workshops de butô ministrado por Tadashi Endo.

2 – Desde 2004 realizei alguns workshops de butô¹ com o mestre e bailarino japonês radicado na Alemanha Tadashi Endo. Em suas oficinas Tadashi propõe aos bailarinos algumas dinâmicas para que eles dançam. Distante da experiência, remonto com as minhas palavras o que absorvi de suas palavras durante os trabalhos, remonto o que me era importante, o que me ajudou a construir o percurso que aqui traço.

Assim, conforme minha leitura, o butô nasceu para revelar o grito, o indizível, elementos da vida, mas principalmente a perene presença da morte. Então, é necessário revelar a morte que nos sustenta e visitar nossa própria sombra, colocando-nos do avesso, des cobrindo orifícios, colocando as feridas ao sol. E, dessa forma, dançávamos as mais diversas propostas: “dance a sua sombra”, “pise sobre os mortos”, “caminhe por sua vida”, “entregue a sua flor”. Propostas que mobilizavam fortemente o corpo. Tadashi propunha algumas imagens que convocavam o corpo a criar novas imagens. O trabalho, então, ia se retroalimentando: as metáforas de trabalho traziam imagens que mobilizavam meu corpo; o próprio movimento do meu corpo sugeria novas imagens que alimentavam e davam novos caminhos às primeiras.

A mobilização interior despertada nesses trabalhos passou a ser utilizada por mim em meus processos criativos. Desde então, eu danço durante aquecimentos e improvisações propostas, sempre pensando nesse percurso retro nutritivo de criar imagens que mobilizam minha inteireza, ou seja, mobilizam a combinação imaginação/corpo/cabeça/memória/presente. Aos poucos essa dança que começou escavando fatos concretos da experiência foi

¹ Butô, ou Butoh – dança expressionista japonesa criada no pós-guerra por Kazuo Ohno e Tatsumi Hijikata

se transformando, e então, não era mais necessário pesquisar fatos concretos, mas sim des encobrir elementos mais subjetivos adormecidos (ou não) pelos gestos automáticos cotidianos de luta pela sobrevivência em um dia a dia objetivo.

Dessa forma, dançando eu brinco com o presente e o passado, elaboro e danço minhas sombras, meus medos, minhas conquistas. Nesse momento, meu corpo acessa as imagens mais longínquas e as mais próximas, como se ambas pudessem conviver e criar acontecimentos não vividos. Nas palavras de Manoel *sem me machucar, é possível brincar com os lírios e com as pedras*. Acesso em tempo real a matéria do sonho. Acesso a memória?

Creio que muito se possa detalhar essas experiências para que o leitor compreenda o percurso criativo. Porém gostaria de voltar ao foco e explicitar a utilização desses recursos no trabalho de narração.

O que eu trago como apontamento é a possibilidade de utilizar essa dança na preparação da narração de histórias em dois âmbitos que se comunicam: construir imagens para a história; disponibilizar o corpo para a “escuta” das qualidades da história, mobilizando a inteireza do contador na construção e durante cena narrada.

Ainda assim, fica o questionamento, por que tornar público esse percurso que parte de uma busca tão pessoal? As imagens despertadas a partir dessa dança que joga com elementos pessoalmente simbólicos têm relevância na criação de uma narração pública?

A Criança:

Fazendo uma breve retomada: uma história precisa de imagens. Eu torno própria a história alheia quando eu crio imagens para ela. Que imagens são essas? Imagens que estão no real, imagens que fazem parte de nosso consciente e de nosso inconsciente e quiçá de nosso inconsciente coletivo. Uma história contada precisa dessas imagens em ação. Eu crio imagens em ação a partir do jogo que eu chamei de dança. É durante essas experiências que eu crio e recrio as histórias detalhando paisagens, sensações, tornando própria a história alheia. Nesse momento, meu corpo joga com fatos que me pertencem, vividos por mim e por outros. Nesse momento, o meu corpo joga com a memória. Falo apenas de uma memória pessoal?

Lendo Ecléa Bosi (1994) entendo que a memória não é só o que foi vivido por mim, mas o que nos contam nossos antepassados, os costumes que nos cercam e chegam a nós através deles, nas simples conversas que ouvimos e presenciamos na convivência desde criança com nossos pais, tios, avós...

As histórias reais ou imaginárias carregam a memória de uma comunidade e sua forma de enxergar e se relacionar com os acontecimentos que a cercam. Os contos, os

contadores e os ouvintes fundam, escancaram, dão prosseguimento e transformam realidades, ao mesmo tempo em que constroem, aos poucos, a memória da civilização. Memória essa que é a potência da imaginação. Não apenas a memória objetiva, lembranças de acontecimentos, mas a mistura dessa memória, da memória coletiva, da memória do corpo, da memória sensível.

Também nosso corpo tem memória. Carregamos gestos e padrões de movimento de nossa família, classe social, dos grupos a que pertencemos. Registramos nesse corpo toda a experiência vivida, sensível, traumática, intelectual. Novamente me lembro de Pina Baush e da busca, através da dança, por revisitar a memória particular e pública usando como material artístico a experiência de vida dos bailarinos. Uma das formas de dançar essa experiência é a partir da repetição de gestos arraigados no cotidiano desses intérpretes e, algumas vezes, da sociedade que os cerca. Acredita-se que a partir dessa repetição seja possível ressignificar padrões e transformar a memória corporal.

Quando eu utilizo a dança para ativar a imaginação e criar imagens para a história, eu descubro padrões, acesso e repito gestos sociais e pessoais, buscando transformar seus significados.

No entanto, é necessário forjar dessas imagens, carregadas de uma memória pessoal, seu significado público. Ou seja, através do resgate específico da memória do contador, encontrar a potência que mobilize e engaje seu todo (corpo/memória/presente) na construção (fundação) de um campo sensível que alcance o corpo sensível do ouvinte durante a narração. Essa história contada e recontada pode propiciar a afirmação e ressignificação dos padrões da sociedade que joga com ela.

Reafirmo que sei as fragilidades desse caminho traçado a partir descoberta pessoal, ainda assim, reflito e compartilho a experiência com o intuito de que a verdade pessoal agora descrita possa ser também verdade de outrem. E assim torno pública a experiência, na semente da minha palavra encontro a ancestralidade da palavra que me cerca:

A semente da palavra é dada pela criança que somos, que fomos, que foram nossos pais e avós, pela ideia de infância que temos, que eles tinham e que tinham os antepassados deles. A palavra que sai do corpo daquele que conta a história que nos leva a comunhão carrega toda a ancestralidade em seu corpo. Ela está preenchida de imagens que nos pertencem há muito mais tempo do que existimos. Para acessá-las é preciso estar disponível, brincar, jogar e dançar com a matéria que nos constitui.

Referências

BARBOZA, Juliana Jardim. *Vestígios do dizer de uma escuta (repouso e deriva na palavra)*. Tese de doutorado, CAC- ECA, USP, São Paulo, 2009.

BARROS, Manoel. *Memórias Inventadas: Infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. <último acesso em 25 de julho de 2013 às 14: 16 minutos).

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – Lembrança de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CYPRIANO, Fábio. *Pina Bausch*. São Paulo: Cosac Naif, 2005

MACHADO, Regina. *Acordais - Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

SACKS, Oliver. *O Homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

TODOROV, Tzvetan. *A Beleza Salvará o Mundo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naif, 2º ed, 2007.

Isis Madi Rezende

Atriz graduada pela Unicamp é educadora e contadora de histórias, além de integrante e fundadora do Grupo Teatro de Senhoritas. Aluna do curso de pós- graduação lato-sensu A Arte de Contar Histórias, parceria do ISEP, SEAD e Fundação Viva e Deixe Viver. Trabalhou com formação de oficinairos e professores em projetos de Educação Integral pelo CENPEC, São Paulo. Coordenou a gravação de cds com de leituras sonorizadas para Olimpíada de Língua Portuguesa, CENPEC/ITAÚ/MEC.

SABERES E SABORES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

Ivonete Cavalcante de Souza

Resumo

Nesta monografia, é apresentada uma reflexão acerca da participação de uma professora da rede pública de São Paulo em uma espécie de Treinamento para Professores no Japão, tendo sido ela, nesse “Treinamento”, provocada– e convidada – a expor os seus trabalhos de arte depois de onze anos lecionando Artes Visuais. A partir dessa experiência tão peculiar, advinda desse “treinamento” em outro país, emergiram algumas questões sobre o Ensino da Arte e o início do desenvolvimento de um trabalho plástico-visual relacionados, eles mesmos, à investigação de um percurso pessoal trilhado no âmbito do binômio arte e educação.

Palavras-chave: experiência ;vivência; professor-artista.

Introdução

Tudo começou há mais de dez anos quando, trabalhando como professora de Arte sem nenhuma produção artística significativa, concorri a um “Programa de Treinamento para Professores”¹ realizado pelo Consulado do Japão. Em outubro de 1999, parti rumo à Faculdade de Educação da Universidade de Nagasaki, onde estudei durante um ano e seis meses.

Diferentemente do que eu esperava de um “Treinamento para Professores”, ao invés de visitar escolas e assistir às aulas, munida de caderno de anotações e uma máquina fotográfica, fui convidada (ou melhor, desafiada) a expor o trabalho plástico-visual que lá seria desenvolvido. Meu professor-orientador me pediu duas ou três obras para expor. De saída, perguntei a ele: “Expor?”. Ele me respondeu: “É, você não é professora de Arte? Professora de arte tem que fazer Arte”. E, a partir daí, comecei a questionar o Ensino de Arte realizado por nós, professores investigadores, questionadores e críticos que não vivenciam a prática de produzir artisticamente.

Eu, estrangeira, não sabia ainda ler, escrever, nem falar a língua japonesa, só observava e apreciava os ideogramas, os tecidos, cabelos, sons, árvores, gestos, construções... A princípio, fotografei os cabelos dos japoneses e trabalhei criando imagens decompondo o ideograma de

cabelo. Depois, comecei a produzir máscaras com materiais do cotidiano japonês. Cheguei a participar de diversas exposições, sendo uma delas individual, na qual fui convidada para uma entrevista pela rede de televisão NHK.

Retornei ao Brasil em março de 2001, com o olhar mais aguçado para as nossas cores, sabores, roupas e gestos, e com questões pertinentes ao Ensino da Arte. Indagava-me constantemente sobre as seguintes questões: como podemos ensinar arte sem a vivência de fazer arte? Seria possível? Serão os livros, as palestras e os anos de graduação suficientes para falarmos sobre produção, materialidade e processo de criação? Quem, o que e como o professor de arte poderia ser incentivado a produzir, de fato, Arte?

1. Trata-se de um Programa oferecido pelo Consulado do Japão, todos os anos, aos professores que queiram aprimorar seus estudos naquele país. Meus estudos através da Bolsa iniciaram-se em outubro de 1999 e terminaram em março de 2001.

Capítulo 1

Vivência ou experiência?

Desde 1985, quando iniciei meus estudos na Faculdade de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas na Universidade de Mogi das Cruzes, e durante os onze anos que sucederam a Faculdade, enquanto lecionei como professora de arte, procurava me atualizar, fazendo cursos sobre música, teatro, artes plásticas e educação, voltados para o Ensino da Arte, sem me preocupar com realização de uma produção artística. Com a minha ida ao Japão, as coisas mudaram um pouco.

Essa mudança foi sinalizada, e mesmo percebida, logo nas primeiras aulas de língua japonesa (o programa consta de seis meses de língua japonesa e um ano de experimentação no ateliê, porém estudei paralelamente um ano e meio de língua japonesa), quando alguém me procurou depois da aula, e disse que meu professor-orientador (Ikawa Sensei) queria falar comigo. Ele disse que eu deveria preparar dois ou três trabalhos que eu iria expor. Como mencionado na “Introdução” desse breve estudo, ante aquela situação, fiquei assustada e perguntei a ele: “Como assim, expor?” Ele me respondeu imediatamente: “Ora, você não é professora de arte, então, precisa fazer arte”.

Em meio àquela resposta, ao mesmo tempo que fiquei absolutamente surpresa, fiquei bastante contente. Até então, nas minhas experiências anteriores, eu não tinha pensado em pintar ou criar nada. Imaginei que o “Programa de Treinamento para Professores” pelo qual passaria consistia em algo como o que as estagiárias comumente realizam em seus estágios na maioria das escolas por aqui, algo como sentar na sala de aula, acompanhar a aula, observá-la, e fazer algumas anotações. Antes de dar início ao “programa”, eu já me via fotografando as aulas, anotando os processos, metodologias, as aulas práticas, produções de alunos etc.

Devo pontuar que este comentário feito pelo meu professor- orientador me fez refletir: como uma professora de arte não faz arte? Que experiências intimamente relacionadas ao fazer artístico nós, professores de arte, temos para ensinar para os nossos alunos? Logo, comecei, a partir da minha experiência como professora e com os professores com os quais tinha contato nas escolas que lecionava em Suzano, a pensar num possível distanciamento existente entre ensinar arte e fazer arte, nos alunos falando “eu não sei desenhar”, e em alguns “professores de arte” que traziam consigo esse mesmo “discurso”.

Naquele momento comecei, também, a pensar no processo de construção de uma poética pessoal, no meu próprio trabalho plástico- visual: o que eu gostaria de expressar? Será que se tratava de um movimento de viera, ele mesmo, mostrar a mim as minhas questões mais caras, existenciais? O meu país? Ou Japão que eu via? Fiquei muitos dias pensando, anotando ideias, rascunhos, observando Nagasaki, o cotidiano das pessoas, as lojas, as ruas... Aos meus olhos, tudo era muito diferente. As pessoas, o modo como se expressavam, a decoração nas casas e ruas e os símbolos, tudo era muito atraente. Nagasaki é uma cidade portuária atraente situada na ilha de Kyushu.

Eu, que sou suficientemente letrada para possivelmente escrever um livro, de repente, me vi num lugar onde não sabia ler, escrever, não entendia o que as pessoas diziam, e elas não me entendiam. Num lugar no qual eu não conseguia nem mesmo “relaxar” assistindo TV, porque também não entendia nada. Certamente este olhar estrangeiro constituiu-se na matéria-prima de meu trabalho.

Trabalhei com papéis e tesoura e, naquele momento, o que mais me chamava a atenção eram os ideogramas (*kanjis*) e os cabelos dos japoneses (muitas cores, permanentes, repicados, bem diferentes da nossa ideia de cabelo japonês: preto e liso). Então decorei (pois eu estava no início do curso de língua japonesa) a seguinte frase: “*Sumimasen, watashi wa bijutsu o benkyo shimasu, kono kami ga shashin totte, ii desu ka?*” que significa “Com licença, estudo no Departamento de Arte, poderia tirar uma foto do seu cabelo?” (tradução nossa).

Com uma câmera fotográfica na mão, comecei a fotografar os alunos no refeitório da faculdade – um movimento que fez, inclusive, com que eu melhorasse um pouco minha relação com a língua.

O primeiro estudante que abordei deu muitas risadas, o que me deixou bem tranqüila em relação ao que poderia encontrar pela frente. Foram todos muito simpáticos, ninguém se recusou tirar a foto e, alguns pareciam bem orgulhosos de seus cabelos. Abordei algumas pessoas no Festival da Lanterna, como este casal. Estes rapazes foram fotografados no refeitório da Universidade.

Realizei, então, um trabalho com o *kanji*² de cabelo, transformando o ideograma num rosto com cabelos voltados para cima, e uma colagem com as fotografias dos cabelos sobrepostas, começando com um rosto de uma tradicional máscara. O meu professor só viu o trabalho no dia e local da exposição – a Prefeitura de Nagasaki – e disse que foi uma boa ideia, que o trabalho era divertido, original e que eu poderia continuar nessa linha de investigação e pesquisa.

O meu segundo trabalho foi realizado com máscaras japonesas. A máscara é um símbolo forte na cultura japonesa, com uma grande variedade no Teatro Nô³. Talvez o fato de eu gostar de teatro também tenha contribuído para a realização desse trabalho. Comprei uma máscara de plástico e tentei construir outras máscaras com gesso, argila, mas acabei me identificando mais com os papéis. Realizei papietagem⁴ com jornais japoneses e o resultado ficou bem expressivo. Logo, construí uma máscara japonesa de jornal, problematizando um símbolo, por assim dizer, mais nobre, associado a um material popular mais ordinário, amplamente veiculado e difundido. Também tirei cópias xerox de cédulas de dinheiro japonês, dos envelopes de cartas que recebia do Brasil, assim como usei papéis de caligrafia japonesa (*shodo*), revistas japonesas (*mangás*) e catálogos de telefone celular.

2. *Kanji* são caracteres da língua japonesa com origem em caracteres da língua chinesa. 3. Nô é uma forma clássica de teatro profissional japonês que combina canto, pantomima, música e poesia. O termo *Noh* deriva da palavra japonesa talento ou habilidade.

A primeira exposição que participei com as máscaras foi uma coletiva, juntamente com o professor Ikawa e os alunos do segundo, terceiro e quarto anos de Artes Plásticas, num salão da Universidade de Nagasaki. Eu fiquei lá o dia todo (era só um dia de exposição) porque queria ver a reação das pessoas sobre meu trabalho. Elas diziam que meus trabalhos eram interessantes, alguns queriam saber como eu os fazia e meu professor explicava que mesclava a estrutura da máscara tradicional com materiais do cotidiano japonês.

Dando continuidade à realização do trabalho, criei uma máscara com algas marinhas, mas ela chegou a moçar. Logo, tirei cópias das algas e a construí novamente com essas cópias. Particpei de uma segunda exposição em dupla com uma coreana que realizava trabalhos com garfos, na Galeria Azoe, uma galeria que fica localizada dentro de um mercado – o último com estilo próximo ao do Mercado Municipal de São Paulo, só que com dimensões mais exíguas, típico de uma cidade do interior.

Eu não conversava muito com o meu professor-orientador porque a língua era muito difícil, muito mais do que eu imaginava quando ainda estava aqui, porém tinha muitas questões, muita curiosidade sobre vários assuntos e, ainda assim, assistia às aulas e seminários, mesmo sem entender a língua, e sempre pedia a ele que comentasse sobre o meu trabalho. A esta altura, eu já me sentia artista, tinha a preocupação de ser clara, original e criativa. Queria fazer um trabalho mostrando o que eu via de novo naquele país, naquelas pessoas. Na terceira exposição que participei, apresentei as mesmas máscaras.

Naquela ocasião, éramos nós de Nagasaki e os alunos da Universidade da Coréia expondo na Galeria Brick Hall, uma galeria importante, grande, com considerável infra-estrutura e bem diferente da anterior, no centro da cidade. O professor Ikawa organizava algumas apreciações e leituras de obras durante as exposições e era um momento bastante importante para eu saber um pouco o que eles pensavam sobre as obras. Os coreanos queriam que eu falasse sobre o meu trabalho, já que também eram estrangeiros como eu, mas seus trabalhos tinham características culturais muito fortes sobre seu país,

enquanto eu estava entregue ao meu olhar estrangeiro. Paralelamente a essa terceira exposição, participei de um projeto em Saga, uma cidade ao lado de Nagasaki.

Era um trabalho coletivo de releitura. Um grupo veio de Saga para Nagasaki, onde meu professor Ikawa deu início à realização do trabalho partindo de uma foto do prédio no qual aconteceria a exposição.

4. Papietagem consiste em uma técnica artesanal que se utiliza papel rasgado e cola para dar forma a uma escultura ou objeto.

Outro artista fez a releitura da obra de professor Ikawa e assim ciclicamente. De Nagasaki, levaram os trabalhos para Saga e, de lá, para a cidade de Fukuoka.

Ao todo, cinquenta artistas criaram seus trabalhos, que foram registrados com fotos e vídeos que também foram expostos. Em 2001, fui selecionada para participar do Contemporary Art Exhibition in Nagasaki.

Continuei fazendo máscaras com diferentes papéis, pintando sobre elas até esgotar as possibilidades. Resolvi mudar o formato da máscara, o formato do rosto de uma mulher

gordinha para um ferreiro com a boca “assoprando” e com as bochechas rosadas pelo calor. Naquele momento, o Brasil comemorava os quinhentos anos e eu estava em Nagasaki. Logo, comecei a construir máscaras e a tingir os papéis usando pigmentos naturais pensando nos indígenas. Cheguei a utilizar chás, *umeboshi* e outras coisas.

Paralelamente, como parte do “Programa Treinamento para Professores”, visitei algumas escolas, porém era mais para que eles pudessem conhecer um pouco mais sobre o Brasil e sobre outros países estrangeiros que estavam lá participando do mesmo “Programa”. Nós, participantes do “Programa”, fomos instruídos a levar a bandeira, o mapa, fotografias e outros materiais referentes aos nossos países. Com o tempo, preparei cartazes ilustrados escritos em japonês apresentando-lhes o “descobrimento” do Brasil, as raízes, miscigenação e, é claro, fotos atuais do país. Naqueles dias, os alunos não tinham aula, eles haviam preparado coisas para nos mostrar, cantavam, entre outras atividades. Passamos algumas horas juntos.

Eu não tinha muita noção de como eram as aulas. Havia uma sala repleta de instrumentos musicais. Chamou-me atenção a ausência de inspetores, faxineiros ou merendeiras. Tudo era feito pelos alunos. Geralmente, essas escolas ficavam em outras cidades, então passávamos os finais de semana na casa de uma família japonesa experimentando e vivenciando seus hábitos. Era uma maneira que os organizadores do “Programa” encontraram de nos aproximar ainda mais da cultura japonesa.

Chegando ao final do “Programa”, comecei a pesquisar mais sobre as máscaras japonesas. Foi quando tomei conhecimento das máscaras antigas, de diferentes períodos e com diferentes finalidades. Passei, então, a produzir máscaras com cópias e recortes de papéis, explorando, a um só tempo, a bi e a tridimensionalidade.

O professor Ikawa gostou muito quando resolvi expor essas máscaras em caixas de papelão. Ele dizia que o meu trabalho era bem contemporâneo, e chegou a mostrar aos seus alunos a falta de acabamento que poderia ser percebida na evidência física das máscaras, pontuando-a também como uma característica possível relacionada à arte contemporânea.

Na exposição individual que realizei ao final do “Programa”, pude ver o desenvolvimento do meu trabalho, que começou tímido, com materiais do cotidiano, passou por papéis tingidos e culminou na realização das expressivas máscaras.

Foi um trabalho que me possibilitou conceder uma entrevista à TV NHK local.

Na volta ao Brasil, procurei a Diretoria de Ensino da escola que trabalhava para falar da experiência que havia tido, já que, antes de tudo, sou professora, mas não encontrei espaço. Participei de mais algumas exposições no Brasil com as mesmas máscaras com o intuito, também, de ouvir aquilo que as pessoas tinham a falar sobre elas, já que se tratava de outros

olhares sobre o meu trabalho. Foi como se a minha mala estivesse sendo aberta e revelando, a olhos nus, a minha bagagem. E, com esta bagagem, vieram questões que me fazem refletir e me fazem querer saber mais.

5. Trata-se de uma especialidade da culinária japonesa. Umê significa “em conserva” (tradução nossa). Com sabor forte muito ácido e salgado é originário da China e normalmente é chamado de ameixa, embora seja mais parente mais próximo do damasco.

Capítulo 2

A importância do professor de arte vivenciar um processo de construção e experimentação de uma poética pessoal.

“[...] Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”⁶.

Com o intuito de ampliar meus conhecimentos sobre a metodologia de ensino da arte, depois de muitos anos lecionando, viajei para o outro lado do mundo, onde fui questionada sobre minha prática docente: “Como o professor de arte não faz arte?”. Fiquei pensando, primeiro, no “ser” professor que, segundo a minha concepção de professor, deveria ser aquele que ensina o que sabe fazer bem, como o professor de karatê que deve dominar os golpes e defesas para ensinar aos alunos, e o professor de arte culinária que deve preparar o prato para que seus alunos aprendam todas as etapas. Mas e o professor de arte? Produz? Domina alguma técnica? Faz “Arte”? Expõe as obras? 6. BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas:

Autores Associados, 2002, p.25.

Em segundo lugar, fiquei pensando no “fazer arte”. Como assim, produzir? Vou expressar o que? Que questões vou querer mostrar no meu trabalho, minhas questões existenciais, pedagógicas, políticas, ou será só um trabalho de prazer, diversão, sem nenhuma provocação.

Segundo Rosa Iavelberg, “Aprender com treino rígido de habilidade, como forma a ser copiada, foi performance da escola tradicional, moldada à arte acadêmica. Aprender descobrindo e inventando a técnica foi prática da escola renovada, moldada na experiência modernista, e o retorno aos modelos da arte como poética a ser destrinchada e assimilada para

gerar formas poéticas próprias tem a face da contemporaneidade quando a arte remete-se a si mesma”⁸.

A experiência que tive, foi despertada durante este curso de pós graduação em Linguagens da Arte no Centro Universitário Maria Antonia, onde voltamos nossos olhares aos artistas mesmo continuando a lecionar, e vivemos intensamente cada experiência proposta. A riqueza de experimentos nos jogos teatrais e na dança e a disposição e entrega de cada pessoa é singular.

São experiências que, se não ocorressem aqui, dificilmente teriam ocorrido, provavelmente pelo envolvimento de cada um, mestres e alunos. A poética e o repertório de cada pessoa foram, dia-a-dia, se revelando, ramificando...

Como mencionei no capítulo anterior, comecei a desenvolver um trabalho artístico, que foi tomando forma, abrindo portas e ganhando proporções que me surpreenderam e que alteraram significativamente a minha prática docente.

O professor, dentro de metodologias, pesquisas, experimentos, vivências e até exercícios, se vale de suas ideias para, além de exercer seu papel de mediador, oferecer prazer e desafios aos seus alunos.

Temos consciência de que as questões metodológicas quanto ao ensino de arte podem ser bem diferentes se o professor experimentou, de forma mais substancial, o fazer arte. Comecei a realizar os meus trabalhos visuais buscando um motivo, algo que expressasse o que mais me chamava atenção, algo que fosse muito forte ao meu olhar estrangeiro, uma questão. Fiz, então, um trabalho que focava cabelos e penteados extravagantes dos japoneses, que a mim tinham algo de rebeldia, mostravam uma vontade de ser diferente, de se destacar numa multidão num país que ficou fechado por muitos anos, sem que nenhum estrangeiro pudesse entrar, onde as pessoas têm a mesma cor de pele, estatura média um tanto uniforme e o mesmo formato e cor de cabelos e olhos. Depois encontrei na máscara japonesa e em alguns materiais do cotidiano uma outra forma de problematizar essas questões.

A experiência de produzir foi significativa e expressiva, algo ímpar. Eu estava sendo avaliada como aluna (já que tinha um professor-orientador), como artista (meus trabalhos seriam expostos) e como estrangeira, já que tudo era totalmente diferente do meu país, da minha cultura, do meu modo de viver. O fato de produzir e expor enquanto estudava metodologia ampliou sobremaneira meu campo de visão, ou seja, enquanto pesquisava a metodologia de trabalho do meu professor de Arte, eu buscava minhas próprias concepções de ensino, de educação e de arte: passei a ser também meu próprio objeto de estudo.

Logo nas primeiras aulas lecionadas no curso Linguagens da Arte, a artista e educadora Edith Derdyk nos falou de experimentos e exercícios, palavras a cujas especificidades eu não tinha, até então, prestado a devida atenção. Sempre citava exercícios, mesmo quando se tratava de experimentos, com meus alunos. E quantos experimentos foram feitos de modo bem mais consciente depois das aulas que tive com Edith Derdyk.

O que os experimentos trazem aos olhos do professor, depois dele mesmo ter experimentado, ter se permitido experimentar, sem focar um resultado propiciam uma liberdade maior, um descompromisso com a perfeição, uma entrega ao novo, à descoberta.

“O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho também o ex de existência”⁹.

Criar minhas obras, pensar materiais, pensar no espaço onde ela seria exposta, pensar nos convites... Tudo isso passou, de repente, a fazer parte do meu cotidiano. Paralelamente, pensava em quantas vezes levamos os alunos para espaços culturais, a fim de apreciarmos obras, sem nos dar conta, diante da obra, de quantas questões passam pela cabeça do artista até que ele chegue a um resultado, ou melhor, até que a obra seja exposta.

A experiência como artista plástica me fez mudar, sensivelmente, o modo de ver o mundo: quando você está envolvido num trabalho artístico, passa a pensar arte, a ver arte, a questionar sua vida, seus conceitos e preconceitos a fim (ou não) de fazer um trabalho significativo. Essa experiência no Japão me fez ver e repensar alguns (pré) conceitos que eu tinha sobre aquele país e sobre o meu.

Antes, a imagem que eu tinha do Japão era que todos faziam arte, todos dominavam a técnica de fazer doces coloridos ou pipas elaborados, mas, minha vivência mostrou que a perfeição japonesa vem de muito treino, aperfeiçoamento da técnica. A loja que vendia pipas, por exemplo, era a casa de um professor de pipas, que tinha diploma de pipas, certificados de festivais. Mas, ainda que questionasse quanto às aulas de arte?

Que metodologia é usada? Assisti apenas a uma aula num colégio de freiras, onde uma aluna do meu professor lecionava arte, o equivalente a nossa 8ª série (e ele tinha que autorizar para que eu assistisse) e o tema da aula era “Uma casa do futuro”. O trabalho por ela proposto deveria ser realizado com sucata. Primeiro, estranhei a sucata: nada de garrafas de pet, caixas de fósforos, caixas de creme dental como em nossas escolas.

9. BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas: Autores Associados, 2002, p.25.

Elas utilizaram novos de lã, caixinhas e bonequinhos que vinham de brinde em algum produto, e ficaram a aula inteira olhando aqueles objetos e nada de produzir. A professora nada de provocar, questionar, nenhuma imagem para apreciar, nenhuma música que gerasse algum estímulo para incentivar o trabalho. Achei que na aula subsequente poderia haver algum desenvolvimento produtivo, instigante, mas fiquei sabendo que eu não poderia retornar, só estava autorizada a assistir uma aula. Fiquei

surpresa, já que o programa chama-se “Treinamento para Professores” e meu professor sabia que eu gostaria de assistir aulas, mas, no entanto, não insisti.

Passei, então, a questionar coisas sobre meu trabalho, meu país, os trabalhos dos meus alunos, o compartilhar as experiências, a atenção que damos aos estrangeiros que aqui chegam, enfim, o modo de pensar do meu povo, a cultura do meu país. Notei que, visto de fora, o Brasil é ainda mais bonito e tive ainda mais orgulho de ser brasileira. Também ficou muito claro que o olhar do professor-artista se torna mais sensível. A partir desse experimento, passei a entender melhor quando um aluno não entrega um trabalho que ele não gostou. Procuro, com mais frequência, discutir os trabalhos deles, e encaminhá-los de forma que gostem dos resultados obtidos e não dos resultados esperados por mim.

De acordo com Célia Maria de Castro Almeida : “[...] o professor só vai poder ensinar arte se tiver experiência criativa. [...] para poder ensinar arte você tem que entender todo este procedimento. Para quem é artista é fácil, porque ele tem uma prática. Ele bate o olho e sabe quando o aluno trabalhou daquela forma, quando ele já está experimentando a sensação de produzir o novo; mesmo que este novo não seja um novo ‘bom’, não seja totalmente novo, mas pelo menos ele está tentando. Eu acho que, como artista, tenho este outro olhar que, talvez um técnico não tenha”¹⁰.

10. ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: Razões e paixões do ofício. São Paulo: Unesp, 2009, p. 89.

Esta experiência me fez mudar muito o trabalho como educadora. O professor-artista olha com outros olhos: ele busca dialogar com o trabalho do aluno.

Considerações finais

Em minhas considerações, devo levar em conta, assim como Célia Maria de Castro Almeida que “a arte engloba um lado poético, criativo, peculiar a cada um, portanto, não ensinável; e um fazer prático, objetivo, que pode e deve ser ensinado”¹¹.

O período no qual estive fora do país estudando foi o tempo em que mais, por assim dizer, me interiorizei. Foram muitas conquistas, experiências, vivências, cores, muitos cheiros, saberes e sabores que conheci, e outros que só então percebi que sempre estiveram presentes em minha vida porque naquele momento estavam longe de mim.

Pensar arte, certamente, funcionava como uma lupa sobre essas cores, cheiros, saberes e sabores dos quais eu estive vivendo sobre. Pensar arte despertou o olhar, o tato e questões jamais outrora por mim elencadas. Fazer arte foi a maneira de expressar as questões vividas em determinado momento. Por outro lado, algumas questões surgiram com a oportunidade de fazer arte, e essas é que devem nortear as aulas de arte.

O professor artista enriquece a aula porque fala do ponto-de-vista de quem experimenta o processo de construção de um trabalho de arte de dentro, de quem “coloca a mão na massa”, fala com propriedade da produção artística, da solução mal ou bem resolvida na escolha de materiais, da criação.

Finalizando este trabalho, ainda ficam algumas questões em aberto, algumas delas parecem ir ao encontro da recente mostra organizada pelo Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, intitulada Beuys e bem além – Ensinar como arte.¹²

11. ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: Razões e paixões do ofício. São Paulo: Unesp, 2009.

12. Trata-se da mostra Beuys e bem além – Ensinar como arte, realizada no período de 13 setembro a 30 de outubro de 2011, em São Paulo, SP, e que alimenta-se da produção artística e do ensino de arte de Joseph Beuys, proponente da ideia de “escultura social” e um dos maiores artistas da segunda metade do século XX. Essa exposição de obras da Coleção Deutsche Bank coloca sua produção artística, assim como a de seus alunos, lado a lado do trabalho de Nelson Leirner e de artistas influenciados por seus ensinamentos e sua obra. Coloca, também, a produção dos dois mestres e respectivos alunos à sombra de uma empreitada pedagógica que quer ser entendida como questionamento do sistema de artes.

Outras me inquietam ainda: Quem poderia incentivar o professor de arte a produzi-la? E como? Que espaço o professor tem para apresentar seus trabalhos? Seria possível estimular e, de repente, vir a sugerir novos espaços? Que reflexões e propostas de trabalho o professor-artista leva ao seu aluno, diferente do professor que não desenvolve nenhum trabalho artístico?

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. M.. de C.(2009) *Ser artista, ser professor: Razões e paixões do ofício*. São Paulo: UNESP.

BARBOSA, A. M.(1997) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.

BONDÍA, J. L.(2002) *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*.
Campinas: Autores Associados, p.25.

COUTINHO, R.(2004) *Vivência e experiência em arte*. In: TOZZI, D. C,
M. ; HONÓRIO, T. (Org). *Educação com arte*. São Paulo: FDE.

IABELBERG, R.(2007) *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. São Paulo: Zouk.

_____.(2011) *O pêndulo didático*. In: SILVA, D. M. (Org). *Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade no Estudo e Pesquisa da Arte e Cultura*. São Paulo: Terceira Margem.

MARTINS, M C; PICOSQUE, G; GUERRA, M. T T.(1998) *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, p. 57.

IVONETE CAVALCANTE DE SOUZA

Formada pela Univ. de Mogi das Cruzes em Artes Plásticas , Especialização em Ensino, Arte e Cultura ECA-USP, Especialização em Linguagens das Artes CEUMA- USP, bolsista do Governo Japonês na Universidade de Nagasaki durante um ano e seis meses. Participou de diversas exposições no Japão, no Brasil performance com Coco Fusco. Atualmente, apresentou-se na Universidade Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia. Leciona na Escola Pública desde 87, hoje, na cidade de SP.

A CONSTRUÇÃO DE DRAMATURGIA EM PROCESSO COLABORATIVO: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA CENA.

Jéssica Lorena Lima Gonçalves¹

Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO

Esta pesquisa é desenvolvida no Projeto Da Estante Para o Palco: a criação colaborativa de dramaturgia original e a recepção da livre adaptação cênica da Divina Comédia de Dante Alighieri (PIBIC/CNPq). Estamos em processo colaborativo de montagem do espetáculo O Evanescente Caminho, dramaturgia em construção com base na obra de Dante Alighieri e conflitos pessoais e sociais na contemporaneidade. Através de jogos improvisacionais passamos a construir núcleos de personagens e assim elaborando a dramaturgia. Esta que tem como característica principal a contribuição de muitas pessoas. Um processo longo de descobertas e redescobertas.

PALAVRAS CHAVES: processo em colaboração, improvisação, dramaturgia.

RESUMEN

Este proyecto de investigación se desarrolla en Da Libro Para el escenario: la creación colaborativa de teatro original y la recepción de la adaptación escénica libre de la Divina Comedia de Dante Alighieri (PIBIC / CNPq). Estamos en el proceso de reunión de colaboración del programa El Camino de fuga, dramaturgia en construcción sobre la base de la obra de Dante Alighieri y los conflictos personales y sociales en el mundo contemporáneo. A través de juegos de improvisación que construimos personajes principales y así el desarrollo de la dramaturgia. Esto tiene como característica principal la contribución de muchas personas. Un largo proceso de descubrimiento y redescubrimiento.

PALABRAS CLAVE: proceso de colaboración, improvisación, dramaturgia.

A pesquisa é desenvolvida com base no processo de construção de dramaturgia dentro da sala de e posteriormente a recepção por parte do público para a recepção do público. Os atores junto ao orientador e encenador desenvolvem primeiramente um estado de confiança e respeito, assim podem tentar desenvolver um processo colaborativo criativo. Muito se discute do que seja este teatro colaborativo e posso dizer que é um trabalho onde se leva em consideração as contribuições de um coletivo.

¹ Aluna regularmente matriculada no curso de Licenciatura Plena em Teatro da Universidade Regional do Cariri- URCA. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. Cursando o VIII Semestre.

O estudo é desenvolvido a partir de processo de criação colaborativo ou em colaboração. O grupo é composto por professores e alunos do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional Do Cariri-URCA. O caminho foi trilhado através de etapas para serem atravessadas. O primeiro momento se deu por encontros com 8 horas semanais, para desenvolver estudos históricos, antropológicos e políticos em cima da obra, dessa forma conseguimos criar um campo de imagens a partir do universo de Dante, aguçando nosso imaginário para a criação cênica. A partir dos encontros éramos instigados a destacar recortes do texto que mais nos chamassem atenção.

As lutas são travadas diariamente, quando surgem perguntas das quais ainda não encontramos respostas. Não sabemos ao certo quais respostas vamos encontrar, pois o caminho em colaboração é trilhado no escuro. Como diz a autora Sonia Rangel *“É um trabalho que não tem escolha. Através dele me salvo e me consolo. Será lido, aceito pelos outros é algo desejável. Mas incógnito.”* (RANGEL, 2005).

Passear e tentar criar poeticamente os círculos do inferno, purgatório e paraíso de Dante foi bastante difícil, prova disso é a sensação que habitava em nossas discursões e estudos era o fato de que para todos os membros parecia que estávamos caminhando em círculos e mesmo que aumentássemos a velocidade continuaríamos no mesmo círculo. A impressão era que sempre estávamos voltando para o ponto de partida. Durante a longa caminhada por este “Evanescente Caminho” título escolhido para o espetáculo, foi possibilitado a prova de muitos sabores, sabores esse que nós proporcionavam dores e alegrias. Caminho este que depois de dois anos de pesquisa pode ser visualizado pelas várias versões da dramaturgia. Que hoje mesmo estando quase na versão final ainda esta a disposição de mudanças, cortes e inclusões.

A criação para construção colaborativa de dramaturgia original é desenvolvida a partir de improvisação dentro da sala de ensaio. Acontece quando os membros do grupo estabelecem um laço de confiança e conseguem conversar artisticamente. Os atores e o encenador precisam está com a capacidade criativa bem voltada para o tema, seja ele qual for. No nosso trabalho precisávamos está bem respaldados do que vinha a ser essa Divina Comédia. Os espaços pelos quais Dante coloca em sua obra é o que nos oferece material para a criação, usamos frases, palavras, imagens que aguçassem o imaginário criativo e assim permita que a

imaginação dos envolvidos seja alimentada e as propostas de cenas e de construção de dramaturgia aconteçam em colaboração.

Diversas estratégias para que o processo criativo pudesse caminhar foram criadas. Assim fragmentos do texto de A Divina Comédia e trechos de salmos da Bíblia eram trazidos para sala de ensaio, para assim fazer parte dos jogos improvisacionais. Assim de acordo com o pensamento da autora Silvia Fernandes, constatamos a reciproca entre uma experiência do grupo Teatro da Vertigem em paralelo e comparação à construção da dramaturgia do espetáculo O Evanescente Caminho. Os textos da obra de Dante e de Salmos da Bíblia fazendo uma justaposição e colocados à utilização na cena. Vejamos a seguir:

Ainda que o dramaturgo se pusesse a serviço do processo colaborativo, funcionando a partir dos workshops e das improvisações dos atores, conseguia uma evidente unidade em seu texto, jogando, inteligentemente, com as fraturas de discurso surgidas da diversidade dos materiais expressivos, para transformá-las em procedimentos de composição. Amparado no fio condutor do livro bíblico, Abreu definia seu princípio construtivo na alternância entre a narrativa e a dramatização, compondo situações na leve oscilação entre as falas épicos-líricas e as propriamente dramáticas, dialogadas e armadas no confronto entre as personagens. (FERNANDES, P104, 2010)

O processo físico foi inspirado nos técnicas extracotidianos de Eugenio Barba, procedimentos de níveis de energia no teatro energético. Inspirado em algumas pesquisas de Grotowski e a Biomecânica de Meyerhold, para assim desenvolver nossas potencialidades criativas. Confesso que entender como se dava cenicamente a construção das diversas valas das quais Dante relata na sua obra foi difícil e por muitos momentos me parecia impossível de ser acessadas. Diversas perguntas e frases despropositadas iam caindo sobre nossas cabeças como em uma enchente uma avalanche de água. Para aguçar o nosso ser criativo foram surgindo algumas perguntas que nos faziam pensar e resignificar as propostas que surgiam nos encontros, questões preenchidas a partir das questões pessoais e culturais de cada participante. Assim Podendo destacar a individualidade como uma das características principais do processo em colaboração.

A partir da dissertação de mestrado de Cecília Maria de Araújo Ferreira (Raiffer) a qual é orientadora deste projeto, essa nos da base para compreender a ideia de imagem propulsora (FERREIRA, 2009), a imagem que nos permite a base e sustentação para a criação do espetáculo junto ao processo em colaboração. Depois

de desenvolvida a imagem propulsora em nossos imaginários e então partir para a construção de cenas.

É no processo em colaboração em que é necessário que os membros criadores estejam em sintonia para propor possibilidade para a cena. Uma das primeiras estratégias utilizadas foi de construir cartas em forma de avatares para a pesquisa e construção do personagem. Cada ator construiu uma carta do seu personagem com suas forças e suas fraquezas. Isso tudo servia para conhecermos solidamente o que pensávamos sobre os personagens. No momento oportuno foi motivador, inspirador e propositivo de forma simultânea ao mesmo tempo em que recebíamos da direção acredito que também dávamos referências e inquietações pessoais. Funcionou como um possível trânsito de ideias, que eram trocadas e reelaboradas, partindo da recepção de cada membro.

As imagens a seguir fazem parte dos arquivos de mais uma das estratégias de trabalho que realizamos estratégias essas que encontramos para conta tênar material para a construção da dramaturgia do espetáculo. A partir das referências e das interpretações que fizemos da Divina Comédia elaboramos algumas perguntas que gostaríamos que fossem respondidas pelo maior numero de pessoas. Nossa pesquisa é desenvolvida no Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri onde funciona os cursos de Teatro e Artes Visuais. Preparamos uma instalação em forma de URNA com perguntas e espaço para respostas em que os alunos e professores foram surpreendidos, este material foi reutilizado para compor uma das cenas do espetáculo fazíamos as seguintes perguntas: “Qual é o seu medo? Qual o seu sonho? E quanto você está disposto a pagar?”.



Imagem 01: URNA instalada no corredor do Centro de Artes Violeta Arraes de Alencar Gervaseau da URCA Juazeiro do Norte -CE. Ano de 2011. Foto: Lorena Gonçalves.



Imagem 02: Material de perguntas para pesquisa instalado no corredor do Centro de Artes Violeta Arraes de Alencar Gervaseau da URCA Juazeiro do Norte -CE. Ano de 2011. Foto: Lorena Gonçalves.

Esta instalação foi criada para obter estratégias para construção de material para dramaturgia e conseqüentemente propor ligações do público com a encenação. Em outros momentos também colocamos as perguntas em enquetes feitas pelas redes sociais. Recebíamos cada tipo de resposta com surpresa respostas que nós

provocávamos a muitas imagens. Partindo de desejos muito simples até coisas inimagináveis. Esse material foi recolhido primeiramente servindo como material para a improvisação. Simultaneamente para a criação da primeira versão da dramaturgia. Acredito que esse material nos ajudou a alimentar nosso imaginário criativo para novas percepções de enxergar o mundo com um novo olhar. Além de partir dos nossos próprios medos, sonhos e preços. Acredito que dessa maneira o processo criativo deixava de ser apenas fechado em nós mesmos e passa a estabelecer outros meios e possibilidades de criação.

No início do processo pretendíamos que a primeira cena do espetáculo fosse essa que o público escrevesse os seus próprios medos, sonhos e preços em uma URNA cenográfica. Esta e outras também fizeram parte das estratégias para a construção de dramaturgia. Lembrando que a dramaturgia nesse processo é construída em conjunto mesmo quando uma só pessoa é responsável por organiza-la. Recebe a contribuição de todos os membros, este processo tem uma característica particular de não ser uma dramaturgia escrita por uma só pessoa na sua própria casa, com ideias individuais e sem receber contribuição de terceiros. Portanto através de leituras, improvisações vão sendo transformado os fragmentos de A Divina Comédia, das enquetes e das pesquisas, para a possível dramaturgia, dessa forma construindo um material e repertório artístico.

Nesse processo quem organiza os textos e transformam em dramaturgia é Cecília Raiffer a diretora e encenadora. Chamamos de dramaturgia original criada na sala de ensaio usamos as nossas referencias e impressões pessoais para construção do texto, passamos por várias fases de escrever, de reescrever, de tirar e acrescentar sentidos no texto. Partimos de nossas compreensões, através de jogos de apropriação textual para incorporar à temática nos nossos corpos. Esses jogos nos auxiliam para a transformação das palavras dando a elas novos significados e entonações. Com movimentações corporais vamos dizendo o texto dessa forma ela fica no nosso corpo com mais naturalidade.

Na trajetória de construção dos personagens, o texto escrito vai sendo singularizado, os atores anotam e fazem indicações nele, refletindo o processo de (re) criação do texto na montagem, partindo de suas compreensões e impressões, da direção da peça, dos treinamentos vocais e corporais. (GAYOTTO, 1997, pg. 38)

Recentemente estamos trabalhando com algumas passagens da bíblia que leva-nos a validar a presença desse ser superior o Deus que para nos rege a humanidade.

Decidimos acrescentar essa relação com o divino dentro do processo criativo. Fazemos apropriação dos salmos 23, 91 e 121, esses entram no jogo e nas improvisações, para serem ressignificados. Depois transformados e inseridos na dramaturgia.

Cada novo encontro é sempre mais “perigoso” no melhor deste termo. Novas perguntas apareciam em nossas cabeças. Das tantas algumas eram por qual estética seguir? Palco ou arena? Realidade ou simbolismo? A primeira escolha e a que perdurou por muito tempo foi a da estética do teatro de arena. Por conta da abrangência do espaço os atores ficavam pequenos em relação ao público, terminávamos os ensaios completamente cansados de tanta energia que era colocada em jogo e essa era usada para a construção de cena.

Entramos em reunião para decidir como continuar o processo então decidimos em acordo de mudar a encenação pra Palco Italiano. O processo por ser permeado de profundas incertezas está sempre disposto a mudanças, assim deparamos com algumas situações que permitiu que encontrássemos caminhos diferentes. Hoje por questões políticas do lugar que vivemos na região do cariri no interior do Ceará, escolhemos ou fomos obrigados a escolher apresentar em espaço alternativo, por a escassez de teatros na região do cariri, os poucos teatros não suprem as necessidades de toda a demanda que existe nessa região.

Partimos para mais uma estratégia de construção da dramaturgia a criação das partituras individuais das quais em seguida são costuradas e mapeadas, trabalho realizado pelo diretor, por aquele que assiste de fora e desenha como a cena vai acontecer e evoluir. A repetição é e será pedra angular ao se tratar de processos colaborativos. As partituras vão sendo apresentadas e moldadas, momento pelo qual teríamos algumas movimentações e podíamos criar outras. Muitas idas e vindas deste Evanescete Caminho foram trilhadas. É um trabalho árduo que requer disposição, suor e muito trabalho. O fator tempo é o que mais necessitamos e oferecemos, pois exige um tempo maior para a construção, escolhas, ensaios e apresentação do espetáculo, já que em sua maior parte é construída por fragmentos de pesquisas e indignação pessoais. Esse tempo contribui para o amadurecimento e aperfeiçoamento das ideias.

O trabalho e a construção em colaboração necessitam da presença de todos os envolvidos no processo. Durante algum tempo trabalhamos com pesquisadores

flutuantes, um período de trabalho no qual ficam bem à vontade até que o responsável pelo processo no caso o diretor resolva fechar o grupo. Neste momento, despertei a construção de um olhar crítico sobre o processo, assim buscando refletir e construir uma percepção panorâmica sobre o processo no qual estou envolvida. No caso do espetáculo o *Evanescente Caminho* o qual é objeto de estudo dessa pesquisa, sofreu alterações desde as adaptações do texto para a cena a saída de alguns participante Atualmente estamos em sete pessoas, dos quais seis estão em cena e uma encenadora.

Diante dessas questões ressaltadas acima pude perceber que para o processo progredir é preciso que os participantes estejam em plena sintonia. Assim construindo um envolvimento que parte do individual para o colaborativo na busca da construção de um processo cênico. Principalmente nesse trabalho que necessidade do comprometimento de todos é o alicerce de tudo.

A dinâmica do processo criativo (...) é desenvolvida mediante um envolvimento do artista com o seu desejo de expressão. (...) Esta consciência criativa, voltada para a realização do círculo mágico, extrapola os limites do ponderável, perceptível, lógico e analítico, requer do indivíduo criativo a capacidade de ir além dos fatos concretos e empíricos. (FERREIRA, 122-123, 2009)

Para à criação colaborativa acontecer é necessário além da vontade à disponibilidade criativa para tal é necessário disposição de escutar o outro, de aceitar a opinião de todos os envolvidos. Não é fácil se permitir ao que o outro está propondo, dizer sim ao que o outro propõe. Na improvisação, mote pelo qual encaminhamos o processo considero perigoso, nem sempre os atores são propositivos, situação que muitas vezes dificulta e obstrui de certa forma a criação. As ideias são desenvolvidas em constante diálogo. Passamos pelo lugar de escutar o mais íntimo do nosso desejo o que no interior desejamos falar, dessa forma, iremos ser sinceros e principalmente trazer para cena o que no fundo nossa criatividade que falar. Assim como afirma a autora Fayga Ostrower *“Será ele, dentro de sua seletividade, a discriminar o caminho, os avanços e os recuos, as opções e as decisões que o levarão a seu destino.”*. (OSTROWER, p.75, 1991)

É exatamente nesse momento em que nos encontramos, já experimentamos diversas possibilidades, mas é hora de escolher qual caminho trilhar. Durante um ano e meio adquirimos muitas experiências estéticas, porém é preciso escolher o que nosso corpo quer falar o que de fato entendemos como cena e dramaturgia. O mundo

de A Divina Comedia de Dante é bastante extenso, e por já termos tentado se aprofundar percebemos, não é o nosso desejo colocar em cena a própria obra de Dante realizada pelos nossos corpos. Queremos construir nosso próprio Inferno, Purgatório e Paraíso. Entendendo que na atualidade vivemos nós três lugares simultaneamente. Vamos mapear os lugares por quais andamos e vamos juntos selecionar o que importa e o que realmente vamos levar para a encenação. Esse estado de prontidão e de atenção para os sinais é o que realmente se caracteriza para este trabalho em colaboração. São descobertas constantes e bastante significativas para o processo de ensino aprendizagem e principalmente para a troca entre encenador-ator-obra e ator-obra-público.

Todo e qualquer processo em colaboração é repleto de mistérios. Os segredos estão entre as linhas do processo, que passam a ser revelados com o tempo. Este tempo, permite-nos fazer descobertas e acessar portas que a princípio se quer tínhamos intenção. Muitas destas se dão apenas com a experiência e convivência do grupo. Tempo que a cada novo encontro se revela como ingrediente fundamental. Estamos assim construindo uma base sólida para a comunicação e a inteligência cênica do ator em diálogo com o encenador. Claro que para essa troca acontecer com excelência e êxito é necessária de todos os membros, muita disposição e entrega do corpo e do espírito.

O trabalho em colaboração é bem referenciado a uma colcha de retalhos estes que vão sendo unidos com texturas, tamanhos, coloridos e pesos deferentes umas das outras que podem ser comparadas as individualidades de cada membro envolvido no processo. Comparando-os percebemos que a construção de dramaturgia original também passa por um esquema semelhante. No qual cada um dos membros do grupo vão sugerindo temas, inquietações, sonoridades e percepções do mundo e do tema trabalhado. Dessa maneira a colcha é tecida e a dramaturgia assim é criada, com um ingrediente ou retalho de cada envolvido a cena e a dramaturgia são construídas. Acredito que para essa realização requer sensibilidade e atenção para perceber quando alguma coisa na dramaturgia ou na colcha estiver fora do tom que juntos considerem harmônica ao processo. E principalmente coragem de se desapegar para o crescimento da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A energia que transita dentro da sala de ensaio do processo criativo do espetáculo *O Evanescente Caminho*, me surpreende, são tantas imagens e tantas sensações, que muitas vezes parece que não sabemos para onde ir por qual caminho seguir. No entanto no final do processo percebemos que tudo foi construído em colaboração durante o processo e que na verdade cada cena tem uma pitada dos membros e assim a dramaturgia é costurada por muitas mãos. Apesar de ser um espetáculo inspirado na obra de Dante, não carregamos na mala todas as respostas, somos invadidos por muitas vontades, mas sem quase nenhuma certeza.

Durante o processo pude perceber que a qualidade que se dá às imagens produzidas por meio de repetição e investigação é visível aos nossos olhos, tenho consciência do crescimento artístico e poético. Por isso acredito na eficiência das imagens realizadas nos diversos encontros práticos. Durante o processo de criação elas podem ser descartadas ou resgatadas e posteriormente utilizados no trabalho.

No momento da construção da obra, hipóteses de naturezas diversas são levantadas e vão sendo postas à prova. São feitas seleções e opções que geram alterações e que, por sua vez, concretizam-se em novas formas. É nesse momento de testagem que novas realidades são configuradas, excluindo outras. E, assim, dá-se a metamorfose: o movimento criador. Tudo é mutável, mas nem sempre é mudado. (SALLES,2004)

O que realmente rege o nosso trabalho são os encontros na sala de ensaio, as inúmeras conversas que temos e as diversas referências encontradas no percurso. De fato essas descobertas feitas no percurso é o que pauta a encenação e a dramaturgia. Tudo precisa ser colocado à vista e em sintonia com o intérprete. Os diversos estudos e leituras que foram realizadas sobre o assunto, precisam ser validados e incluídos, para compor os personagens trazendo como referência os nossos próprios medos e sonhos.

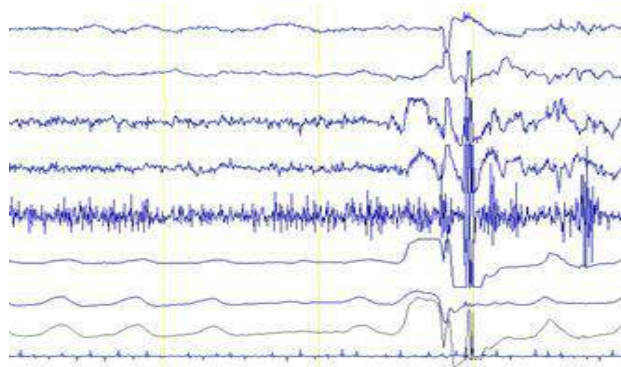


Imagem 03: Imagem virtual de um exame de eletrocefalograma. Fonte: www.wikipedya.com.br

A imagem que mais me atrai enquanto significado para esse processo é a imagem do eletrocefalograma. Esse exame que se configura por gráficos que mostram a avaliação de síndromes epiléticas, avaliação de como se dá a morte encefálica ou síndrome de demências e distúrbios metodológicos. Percebo uma ligação muito grande enquanto referencial, pois o exame assim como a criação é inconstante que sobe e desce sem controle. No qual alguns dias sabemos explicá-lo como a palma da mão e outros não sabemos como entendê-lo. Para mim a vida de um processo é como esse gráfico que não sabemos quando ele vai parar. Por todas as dúvidas e incertezas que aparecem desejo bastante que tenhamos um bom resultado, no qual o trabalho é certo, mas o sucesso não. O processo criativo é imponderável, tanto quanto a vida, ambos caminham e comungam das mesmas fragilidades e avanços.

REFERÊNCIAS:

- ALIGUIERI, Dante. **A Divina Comédia- Inferno**. ED 34. Tradução e notas de Italo Eugenio Mauro, prefácio de Carmelo Distanto – São Paulo: 1998.
- ALIGUIERI, Dante. **A Divina Comédia- Purgatório**. ED 34. Tradução e notas de Italo Eugenio Mauro, prefácio de Carmelo Distanto – São Paulo: 1998.
- ALIGUIERI, Dante. **A Divina Comédia- Paraíso**. ED 34. Tradução e notas de Italo Eugenio Mauro, prefácio de Carmelo Distanto – São Paulo: 1998.
- BARBA, Eugenio. **A Canoa de Papel: tratado de antropologia teatral**/ Eugenio Barba; tradução de Patrícia Alves Braga. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.
- FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**- São Paulo: Perspectiva; 2010.
- GAYOTTO, Lucia Helena. **Voz Partitura da Ação**. 1997. São Paulo: Summus.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. – 6º Ed. – Petrópolis, vizes. Rio de Janeiro.
- MARTINSS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 2º Ed – São Paulo – FAPESP – Annablume, 2004.
- RANGEL, Sônia Lucia. **Casa Tempo**. Solisluna. Salvador – 2005.

DISSERTAÇÃO E TESES

FERREIRA, Cecília. **Cena e jogo: o imaginário na carne.** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. 2009.

NICOLETE, Adélia. **Da cena ao texto:** dramaturgia em processo colaborativo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Uns Nordestes

* Mafaldo Junior

Esta pequena mostra, denominada **Uns Nordestes**, mergulha no universo imaginário dos anos de 1980. Os recortes carregam consigo reflexões acerca do cotidiano/sócio/político/econômico/cultural do Nordeste Brasileiro. Propositamente, nunca foram expostas, ficaram engavetadas por mais de vinte e cinco anos. São experimentos artísticos sobre os quais me apropriei de fragmentos de outros suportes midiáticos (fotografia, jornais, revistas e cartazes “velhos”) para compor narrativas visuais daquela época. Hoje, ao expô-los, procuro revisitar o passado estabelecendo diálogos entre a realidade nordestina brasileira, no presente.

Em 1988 comecei a produzir recortes para uma série de imagens que denominei **Nordestes**. Com esse trabalho, minha intenção era atizar o imaginário, delinear formas e conceitos peculiares ao sagrado/profano/cultural do Nordeste Brasileiro, via discurso artístico. Surgiram visualidades carregadas de signos criados a partir de poéticas em que a linguagem *pop* hibridiza-se e dialoga com materiais do cotidiano, produzido pela indústria cultural. Embora jornais, fotografias, revista e outros produtos midiáticos possam perder suas funções iniciais após consumo elas possibilitam outros usos gráficos distintos geradores de novos sentidos, sendo assim, ganharam meu imaginário e conseqüentemente abroham ressignificados.

Para produzir tais imagens, sem virtuosismo, me utilizei inicialmente do processo da colagem associado à técnica mista. Atualmente, ao digitalizá-las, percebi que ganhariam mais força visual e proporcionariam outros desdobramentos estéticos, e/ou artístico/pedagógicos.

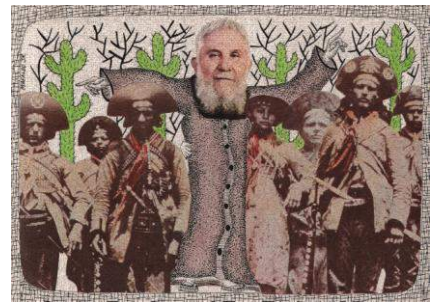
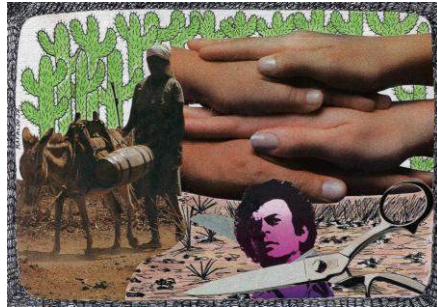
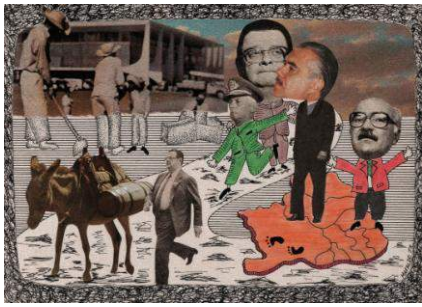
Após vinte e cinco anos, ao retirar esta produção visual da gaveta, observei que mesmo com um semblante antigo, imagens não perdem suas essências, a cada tempo que elas se apresentam, ganham mais força expressiva e criam interrelações, que como diriam Deleuze e Guattari, seriam “análogas a rizomas”. Nesse sentido, entre uma época e outra as imagens - ainda que estejam esquecidas, engavetadas – travam diálogos quando expostas, e é nessa conversa que cada espectador se impacta estabelecendo transformações e interações entre passado e presente.

Por falar em impacto, o século XXI, também aponta para grandes transformações, na ordem mundial, por conseguinte, nos vários segmentos do conhecimento, da percepção e do fazer humano. Portanto, impulsionado pelo cenário promissor de mutações que o século XXI apresenta, veio a mente retirar da gaveta as imagens criadas, por mim, no século passado, para cotejá-las com a temática visual nordestina brasileira hoje.

Resultado. Embora tenha havido transformações, no contexto micro e macro das questões específicas do cotidiano/sócio/político/econômico/cultural nordestino brasileiro, o que observo são imagens atemporais. Elas carregam consigo uma temática do século passado, imbuídas de problemas e descasos políticos recorrentes, que pela ingerência política das autoridades parecem insuperáveis. Enfim, estas imagens ajudam a questionar o panorama urbano/rural bem como, aponta para a banalização e indiferença dos problemas cotidianos regionais nordestinos, na contemporaneidade.

Minicurrículo do autor

* **João Batista Mafaldo Junior** – É Arte Educador e Artista Visual com participação em exposições (fotografia, desenho, gravura), comissões e festivais artísticos. Mestre em História, teoria e processos criativos em artes visuais pelo Programa associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco – PPGAV-UFPB/UFPE. Especialista em Programação Visual pela FIP-PB. Possui graduação em Artes Plásticas e Cênicas pela UFPB. Atualmente é Técnico em audiovisual da Pinacoteca do CCTA-UFPB.



DIMENSÕES DE CADA IMAGEM: 21cm x 30cm

->Ficha técnica: **Fotografia, técnica mista, colagem, Fotomontagem digitalizada (Corel draw e Photoshop)**

->Duração: **O tempo que o congresso julgar necessário.**

-> Dimensões: **21cm x 30cm mais *passé-partout*.**

->Necessidades técnicas e de espaço: **fotografia em *passé-partout*, para posterior afixação em parede ou expositores de madeira.**

EXPOSIÇÃO

- () Desenho
- () Pintura
- () Fotografia
- () Escultura
- (X) Técnica mista e colagem

OUTROS FORMATOS

- () Instalação
- () Filme
- () Arte digital
- (x) Outros: **fotomontagem digitalizada**

ANEXOS

Sugestão de suporte: **(afixação em parede ou expositores de madeira, iluminação)**

Fotos: **seguem imagens para visualização.**

A DRAMATURGIA NA SALA DE AULA

Josiane Medianeira Soares¹
Universidade Federal de Santa Maria
PIBID TEATRO/ CAPES
Coordenadora: Raquel Guerra²

RESUMO

O presente artigo refere-se as análises e discussões sobre as experiências vivenciadas na Disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Nele estão relatos, e análise das atividades propostas e realizadas no período de dez aulas ministradas, na disciplina curricular de artes, na qual é regida pela professora de artes visuais. Nelas foram trabalhadas com os alunos propostas iniciadas no Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e aprofundada durante o Estágio, tais como: os Jogos Teatrais de Viola Spolin, e do Teatro da Espontaneidade de J.L. Moreno, com a ideia de construir dramaturgias dentro da sala de aula, a partir dos textos escritos pelos alunos do sexto ano, da Escola Vicente Farenzena, no Bairro Camobi, em Santa Maria - RS.

Palavras chave: Teatro, Dramaturgia, Escola.

RESUMEN

Este artículo se refiere con el proyecto de la disciplina de practica supervisada en Teatro, del curso del Graduación en Teatro de la Universidad Federal de Santa Maria - UFSM. Aquí hay historias y reflexiones de las actividades propuestas y desarrolladas a cabo del diez clases enseñadas por profesor en formación, en la materia del artes del currículo escolar. El proyecto fue apoyado por la investigación bibliográfica sobre el enfoque de los Juegos de Viola Spolin y el Teatro de la Espontaneidad de J.L. Moreno, que se inició en el Programa PIBID (Programa Institucional apoyo la Iniciación de la Enseñanza) y se profundizó durante la etapa del practica supervisada . Este proyecto tenía como objetivo la construcción de una dramaturgia escrita en el aula, a partir de los textos escritos por los alumnos de sexto grado de la Escuela Vicente Farenzena, en el Barrio Camobi, en la ciudad de Santa Maria - RS.

Palabras clave: Teatro, Dramaturgia, Escuela.

O presente trabalho partiu de pesquisas teórico-prática para buscar a criação de dramaturgias textuais ou corporais dentro da sala de aula criada pelos alunos com a minha participação para mediar a criação. Para isso, foram revisadas fontes bibliográficas teatrais, tais como os jogos teatrais de Viola Spolin (traduzidos para o

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro – UFSM.

² Professora, Mestre em Arte Educação, trabalha atualmente na Universidade Federal de Santa Maria.

português por Ingrid Koudela) que “(...) *contribuem para desenvolver a imaginação e intuição. Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida*”³. E o Teatro da Espontaneidade de J.L. Moreno que propõem um teatro “*cem por cento espontâneo*”⁴, feito por não atores, e como essa é a realidade encontrada na sala de aula, ambas propostas contribuíram para a introdução da linguagem teatral com a turma.

Esse trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena em Camobi na cidade de Santa Maria, com alunos do sexto ano, na turma 62, na qual a maioria dos alunos estava na faixa etária dos 12 a 13 anos de idade. A supervisão do Estágio foi feita pela professora Raquel Guerra, orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado da Universidade Federal de Santa Maria e supervisionado na escola pela professora de Artes Visuais da Escola, Isaura Santoro.

O objetivo principal do Estágio era desenvolver junto aos alunos possibilidades artísticas de expressão, fossem elas por meio da dramaturgia textual ou corporal e o desenvolvimento de cenas que partissem de histórias criadas por eles para demonstrar seus interesses dialogando com o teatro.

O projeto também objetivou desenvolver jogos e atividades lúdicas que proporcionassem momentos experiências diferenciadas da realidade de dentro da sala de aula; de criar histórias / dramaturgias a partir dos interesses dos alunos e construir cenas com as histórias escritas por eles e depois disso; apresentar as cenas criadas a partir dessas histórias, ou seja, após a criação do texto dramaturgicos eles seriam transformados em cena. Ao final das apresentações, objetivava-se avaliar a significância do trabalho desenvolvido no estágio por meio de discussões e reflexões do que foi trabalhado durante o Estágio.

Durante o período de dez aulas trabalhamos com algumas linguagens que foram fundamentais para a criação das cenas, tal como o jogo teatral, que é definido por Koudela como:

“um jogo de construção em que a consciência do ‘como se’ é gradativamente trabalhada em direção à articulação da linguagem artística do teatro (...). Através dos jogos teatrais, os alunos podem ser alfabetizados na linguagem da

³ MOREY, Arthur no prefácio do livro “Jogos Teatrais na sala de aula” de Viola Spolin. 2008

⁴ MORENO, J.L, Teatro da Espontaneidade, pag 13, 1973

representação dramática, ao mesmo tempo em que aprendem a fazer a leitura das cenas de teatro, que nascem na ação improvisada, através da contínua interação entre palco e plateia, inicialmente formada pelo grupo-classe” (Koudela, p 233-236)

E que por meio desses jogos introduzimos a linguagem teatral dentro da sala de aula. Paralelo a isso, tínhamos outra linguagem de base que focava na espontaneidade e que, assim como o jogo teatral foi fundamental para a abordagem do teatro dentro da sala de aula, e que é defendido por Moreno como Teatro da Espontaneidade, que segundo ele

“trata-se de um novo tipo de instituição que celebra a criatividade. Esse é o lugar onde a própria vida é testada (...) é o teatro de todos; não é o teatro de um homem, é um teatro para todos (...) os homens são mobilizados e se deslocam do estado de consciência para o estado de espontaneidade” (MORENO p 46).

Com isso podemos perceber que o teatro pode ser feito por todos, e no estágio foi feito por alunos, que puderam experimentar a linguagem teatral. E que ambos autores, embora Moreno, mais voltado para o teatro terapêutico, e Koudela, com os jogos teatrais que trazem a proposta voltada realmente para o teatro, defendem que o teatro é uma linguagem que desenvolve outros pontos do ser humano que vão muito além da cena. E por tudo isso é que essas abordagens foram escolhidas, por serem possíveis de trabalhar o teatro com não atores, não visando o espetáculo, mas a experiência teatral e o conhecimento pessoal possibilitado pelo teatro.

Pois segundo Koudela, os jogos teatrais possibilitam desenvolver a

“Experiência em pensar criativa e independentemente. Imaginação, iniciativa desenvolvem-se rapidamente na atmosfera criada pelo professor; Prática de cooperação social; Desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais e uma profunda simpatia humana, através da análise e do desempenho de várias personagens em situações diversas; Liberação emocional controlada; Experiências de pensamento independente, expressando ideias clara e efetivamente. “O resultado de uma experiência como essa em improvisação, é uma conquista de flexibilidade de corpo e voz...” (Op. Cit, p146 apud Koudela 1984, p 23)

Com a citação acima, podemos concluir que quando trabalhamos com as propostas de jogos teatrais e de teatro em si, podemos criar, não somente as cenas espontâneas, mas também, momentos que contribuem para outros aspectos campos da vida do aluno. E por isso acredito muito válido abordar essas propostas para trabalhar com a linguagem teatral, para não focar apenas no espetáculo, mas em outras possibilidades de expressão e descoberta pessoal que podemos desenvolver junto aos alunos.

Dentro da proposta de criação de dramaturgia textual foram estabelecidas algumas normas definidas por Spolin, traduzidas por Koudela, e que falam sobre regras fundamentais para a improvisação e, para nós também, foi fundamental para a criação do enredo. Refiro-me a definição do “quem”, que é o personagem (quem é?), o do “onde” (onde acontece, cenário), e de “o que” como são realizadas as ações, a decorrência e fruição do espetáculo, e que foram repassadas para os alunos a fim de compor as histórias escritas e as cenas ensaiadas.

O trabalho com a criação de dramaturgia, reinvenção de contos e criação de novas histórias durante o Estágio veio do desejo pessoal de investigar a construção dramaturgias dentro da sala de aula que dialogassem com o interesse do alunos para despertar neles a vontade de se expressar por meio da dramaturgia teatral - textual ou corporal. E assim, desenvolver com os alunos suas habilidades no jogo e na cena e, também, a capacidade reflexiva do fazer teatral no ambiente de estudo. Essa ideia nasceu durante o PIBID, mas foi concretizado efetivamente durante o Estágio, onde tínhamos uma turma grande para experimentar as possibilidades de criação mais elaborada, pois durante o Programa, ela acabou ficando de lado devido ao número reduzido e interesse dos alunos.

Segundo Pavis “*A dramaturgia, no seu sentido mais genérico é a técnica ou a poética da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra [...] (PAVIS,)*”. E em sua análise, Pavis menciona a defesa de Scherer, e que se refere a dramaturgia dividida em duas partes, interna e externa, onde a estrutura externa está ligada a representação do texto e a interna “*é o conjunto de elementos que [...] constituem o fundo da peça; é aquilo que é o assunto dela.*” (SCHERER, 1961 apud Dicionário de Teatro PAVIS, 1999, pag. 113).

No site de pesquisas Wikipédia, uma consulta fácil, inicial, de acesso quase imediato dos alunos, encontramos a definição de dramaturgia de uma forma simples e direta: *“Dramaturgia é a arte de composição do texto destinado à representação feita por atores. A palavra drama vem do grego e significa ação. Desse modo, o texto dramático é aquele que é escrito especificamente para representar a ação”* (Wikipédia, 2013, 15:47).

E com isso, no decorrer das aulas de estágio trabalhamos a criação de dramaturgia, inicialmente textual (texto dramático), com a criação das histórias que os interessava, que foram transpostas para a cena teatral (dramaturgia da cena). Assim, a concretização da dramaturgia cênica não vingou, apesar de compor e ensaiar cenicamente os textos e roteiros elaborados, o formato final da produção textual dos educandos deslocou-se para a cena filmada.

Isso não estava previsto no projeto e planejamento do Estágio. Durante o processo, os estudantes do sexto ano demonstraram interesse, inclusive com solicitações para que os grupos realizassem as cenas em vídeo. Em alguns havia certa vergonha e medo na possibilidade de “apresentar-se” aos colegas, noutros surgiu, por desejo ou refúgio, o interesse em filmar ou colaborar com a cena. Portanto, adaptamos as cenas para vídeos. O objetivo de finalizar as aulas de estágio com uma apresentação cênica foi redefinido, passou da proposta de cena ao vivo para cena em vídeo.

A qualidade dos trabalhos apresentados dessa forma - vídeo, foi um processo maturação das cenas ensaiadas em sala de aula, creio que devido ao fato deles estarem longe dos colegas e estarem no cenário em que planejavam a gravação das histórias, o processo se tornava mais confortável e melhorava a criação das cenas. Também as histórias maturaram porque eles puderam editar o material e acrescentar recursos sonoros e efeitos que são possíveis de realizar com o computador. O resultado disso foi, em sua maioria, trabalhos muito bem produzidos e editados, um material muito rico em imaginação, criatividade e espontaneidade.

Ver as cenas dos colegas apresentadas em forma de vídeo foi para os alunos, um momento de muitas risadas. Eles divertiam-se bastante ao ver os trabalhos, até mesmo o trabalho que era de terror acabou se transformando em comédia pela graça que os alunos achavam. O contato deles com o material produzido foi muito interessante de observar, principalmente pelo porque eles faziam observações durante as apresentações e não se referiam aos colegas, mas sim, aos personagens que os colegas faziam.

As aulas foram planejadas sempre na semana em que seria dada a aula, pensando no que funcionou e não funcionou na semana anterior. Na maioria, foram momentos de criação, tanto da própria história escrita, dos ensaios e da transposição da escrita para a cena. Com isso, as aulas se tornaram momentos de orientação de trabalho, de discussão de “estética” de cena e de ensaiar as histórias criadas por eles.

As duas primeiras aulas foram de observação para conhecer um pouco a turma e ver suas especificidades. No primeiro dia, busquei observar a relação dos alunos com a professora e com a presença de uma estranha, por isso, preferi observar do fundo da sala de aula. Foi possível perceber que a turma estava na fase de transição da infância para adolescência, construindo suas identidades individuais junto aos que lhes tem mais afinidades. Isso ficou mais visível principalmente por estarem divididos em grupos, muito específicos: meninas para um lado, meninos para o outro, mais infantis na frente, mais “bagunceiros” atrás.

A presença de uma estagiária na sala de aula observando os alunos não os incomodou, não mudou a atenção deles para com a atividade de desenhar com textura. A professora passava de grupo em grupo para observar e corrigir os desenhos, algumas vezes até mesmo desenhava para os alunos, limitando a criatividade deles e interferindo no processo de desenvolvimento dos alunos.

A aula seguiu dentro da proposta de desenho, e ao perceber que a turma estava agitada por estarem fazendo uma atividade em grupo, uma menina virou-se para atrás, onde eu estava sentada e advertiu-me “a nossa turma não é fácil de trabalhar”. Essa afirmação talvez fosse uma impressão dela ao ver a “bagunça” que os colegas estavam fazendo, mas também, pode ser uma afirmação contaminado pelos rótulos, que muitas vezes são dados por professores para as turmas e alunos e que, em muitos casos, são uma visão estereotipada do grupo e que eles acabam aceitando aquilo como uma verdade, mas que nem sempre é.

Outro ponto que me chamou atenção nas observações foi a relação dos alunos e da professora com um determinado aluno, que me foi intitulado como “especial, que tem dificuldade de aprender”, mas que não tive acesso a nenhum documento ou informação da escola que realmente atestasse que ele possuía alguma necessidade especial, embora era visível que apresentasse algum tipo de déficit.

Na segunda observação presei por observar a relação dos alunos entre si, e o que se pode observar foi a mesma divisão de grupos e os mesmos grupo de alunos. Procurei observar a relação dos colegas e da professora com o aluno “especial”, e o que pode se notar é que ele era deixado de lado na confecção dos origamis e em outras atividades. A professora dava auxílio para todos os outros alunos e grupos, menos para ele que estava sentado sozinho, na frente da classe da professora, onde eu estava sentada.

A ideia foi então buscar auxiliar ele a desenvolver a atividade, mas o que sabia não ajudava muito o menino. Foi possível constatar que o menino tinha dificuldades realmente, mas que os colegas e a professora já haviam desistido dele, aceitado como “sem solução”. Algumas vezes, ao levantar para mostrar o trabalho para a professora, alguns dos colegas chegavam a gritar e bater no garoto, pois ele queria abraçar, chamar atenção dos que estavam fazendo o trabalho e não era aceito pelo grupo.

Ao presenciar esse episódio, senti impotência por não poder fazer “nada” para ajudar o menino, de não poder mudar a realidade que era instaurada naquele momento na sala de aula. Não me senti preparada para lidar com tal situação tanto por não ter conhecimento na área específica, nem na atividade proposta de fazer origamis. Também por não saber o que fazer ao me deparar com um aluno com tal isolamento forçado pelos alunos, pela professora e com tanta dificuldade que fazia-o ficar atrás dos demais alunos.

A dificuldade que encontrei com ele no período das dez aulas, foi praticamente a mesma da professora regente da aula, pois durante os jogos propostos, ele tinha certas atitudes que eram infantis quando comparada com os outros alunos. Fazia brincadeiras para chamar a atenção, tentava dar abraços e socos nos colegas, o que me forçava a lhe chamar atenção. E assim foi também no trabalho de criação de histórias, de ensaios e todo o processo proposto.

Ele não queria participar das aulas, ou então quando queria, os colegas não aceitavam ele no grupo e até mesmo quando aceitavam, acabavam brigando, então ele não queria fazer nada e foi assim durante o Estágio. Segue mais uma vez minha frustração por não ter conseguido modificar a realidade do aluno. Mas será que o problema foi pelo meu despreparo em lidar com a realidade escolar? Será que foi por não ter preparo para trabalhar com um aluno especial? E a escola estava preparada?

Creio que até então, não tive preparo suficiente para lidar com alunos especiais e, também não possuo muita experiência dentro da sala de aula no horário regular, pois havia trabalhado apenas com alunos que queriam fazer teatro, e no contra turno pelo PIBID (Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência) o que tornou-se cômodo por não ter alunos especiais e nem pessoas que não queriam participar. Ao contrário do que foi encontrado nas aulas, pois nas aulas do Programa, quase não nos deparamos com a resistência por parte dos alunos em realizar as atividades, enquanto no Estágio alguns alunos resistiam em fazer determinados jogos. Bem como, nunca tive contato com alunos especiais, que me deixassem sem saber como agir.

Após as observações procurei alinhar minha ideia, focar no projeto de pesquisa e trabalhar a construção de possibilidades dramatúrgicas na sala de aula imbuídas com as histórias de interesse dos alunos. Iniciei a primeira aula pedindo que eles me contassem a história do nome deles. Poucos não falaram ou não sabiam, mas as histórias foram encantadoras, e a que mais me chamou atenção foi a de um menino que disse que o nome dele foi dado porque o pai apostou num jogo de pôquer o nome do próprio filho, ou seja, se o pai do aluno perdesse o jogo, os amigos dele é que iriam colocar o nome no filho, e ele perdeu, por isso o nome dele era o que ele tinha, e que é um nome comum, pois os amigos não quiseram “sacanear” nem o pai nem o menino que estava por nascer.

Depois dessa aula trabalhamos alguns jogos teatrais para experimentar possibilidade de criação, relação entre os alunos, contato, entre outros possíveis resultados a se obter com os jogos. Iniciamos conhecendo as velocidades, caminhando em diferentes velocidades, e sobre a influência imaginativa de diferentes atmosferas e situações imaginárias, onde eles deveriam caminhar na velocidade e na espacialidade conforme a instrução que era passada a eles antes de cada atividade, bem explicada para que os alunos pudessem entender.

Porém essa proposta foi infeliz, pois os alunos não queriam se expor, nem “brincar”. Segundo eles, não eram “mais crianças para estarem brincando”, informação essa que está na avaliação das aulas que eles fizeram ao final da aula. Será que a proposta não funcionou devido à idade deles, ou uma desculpa deles? Ou instrução infantil ou sem motivação? Ao refletir, acredito que para eles, a proposta era infantilizada para a idade dos alunos por exigir determinadas posições corporais que iria despertar o olhar dos colegas, não creio que tenha sido por desculpa para não fazerem a

atividade, mas sim, por ficarem expostos ao olhar e julgamento dos colegas, e logo, isso causava-lhes muito constrangimento.

Ao perceber que, para muitos, a proposta das velocidades não deu certo, a solução foi mudar os planos e fizemos o jogo de massinha de modelar, que trabalha bastante com a relação e o contato com o colega, mas não os expõem. Essa atividade funciona com um dos alunos sendo a massa de modelar e o outro colega faz a imagem que quiser com o corpo do que é a massa. E depois trocávamos, quem era a massa virava artista e quem era o artista virava a massa. Proposta essa que funcionou, todos fizeram, porém ao solicitar que exibissem o que haviam criado, eles hesitavam, porque não queriam ficar expostos ao olhar dos colegas.

Também pude perceber que a proposta dos jogos não funcionavam muito bem, e que para o trabalho eram importante justamente para quebrar um pouco com a vergonha e entrosar mais a turma, entramos então na proposta do estágio, de construir histórias. Para isso, foi explicado e escrito no quadro termos, significados e elementos que compunham uma cena, peça ou enredo de espetáculo, conforme a proposta de seguir as regras do jogo teatral, com o “onde”, “quem”, “como”, para que fosse a base da criação. Assim, eles começaram a escolher o gênero, a história, definir os personagens e esboçar um enredo escrito, contendo aquilo que gostariam de montar.

A proposta era que eles pensassem em uma história que já existia, ou que eles ouviram falar e / ou fizessem uma história a partir daquela. Podia ser qualquer história ou reinvenção, desde que eles colocassem os elementos que haviam aprendido. Os alunos se dividiram em grupos de três, quatro e cinco componentes, e começaram a escrever e debater sobre o que iriam montar. Minha participação era de orientadora, tirava as dúvidas e ajudava a solucionar as questões cênicas e escritas, pois queria que o trabalho fosse criação deles, sem interferências de opinião de adultos.

Passamos duas aulas esboçando a história, depois cada grupo começou a ensaiar na sala de aula. Pensava que se fossemos para a quadra de esportes eles iriam dispersar a atenção e não fariam o que foi combinado. Mas no dia que fomos para fora da sala para que eles pudessem ensaiar melhor, me surpreenderam com a dedicação no estavam fazendo e não cuidavam as outras crianças que faziam educação física no mesmo horário, na quadra. Apenas em alguns poucos momento precisei chamar atenção deles

para não desfocarem do trabalho, mas em geral, eles ensaiaram suas cenas e não dispersaram.

Combinamos várias datas de apresentação dos vídeos, mas no dia eles apareciam sem o material. O ideal seria deles trazerem na data certa para que pudéssemos dar sequência no trabalho e para poder refletir no que foi feito. Assim, poderíamos apresentar o vídeo, discutir sobre e refazer se fosse necessário. No entanto isso não foi possível pelo fato deles conseguirem finalizar as cenas apenas nas últimas duas semanas de aula. Isso acabou interferindo no que fora projetado para o Estágio, pois pouco se pode refletir sobre cada cena apresentada. Desse modo, o que fizemos foram as apresentações das cenas e alguns comentários sobre o trabalho, as dificuldades ou não, que cada grupo enfrentou para montar a sua cena e observações sobre o vídeo dos colegas.

No desenrolar das aulas podemos observar que alguns dos objetivos que eram almejados no projeto não foram alcançados com sucesso, outros em parte e alguns para além de que esperado. Do que se referia a proporcionar momentos lúdicos dentro da sala de aula, podemos concluir que isso alcançamos com sucesso, pois ao observarmos os relatos dos alunos, eles falam sobre o quanto as aulas de teatro foram interessantes para eles, principalmente por se diferenciar das demais aulas e de poderem “brincar” e experimentar fazer teatro.

Também conseguimos construir as histórias escritas da forma como eles preferiam para construirmos as dramaturgias textuais. Todos eles escreveram e a partir disso, a ideia era criar cenas para serem apresentadas para os colegas, que também foi alcançada com sucesso. Mas por proposta deles mudamos um pouco a linha por onde estávamos seguindo e, ao invés de apresentarmos uma cena de teatro, ao vivo e no modelo de palco onde ocorre o encontro do público com o ator, eles decidiram que seria melhor apresentar em forma de vídeo.

Infelizmente o tempo não foi suficiente para refletirmos coletivamente e avaliarmos os trabalhos, de forma que esse é um ponto que não tivemos êxito. Depois das apresentações dos trabalhos chegamos a conversar sobre cada um, principalmente sobre a transposição da escrita para a cena, e sobre o modo como foi construído o trabalho, mas não chegamos a discutir se os elementos que eles haviam aprendido que

existem no teatro estavam contidos na cena, e também da relevância do que havíamos trabalhado nas aulas.

Embora, nas escritas, na qual solicitei que os alunos escrevessem um pouco sobre as aulas, eles disseram ter gostado da proposta, de terem feito teatro e de conhecer mais os colegas e verem eles de outro modo, o jeito como eles eram fora da sala de aula e de conhecer a história do nome dos mesmos. Isso nos mostra que eles, embora não tenham feito em conjunto uma releitura dos trabalhos desenvolvido nas aulas, individualmente lembraram de muitas coisas e apontaram o que foi mais significativo para cada um.

Foi possível concluir que um trabalho desenvolvido em apenas dez aulas é muito pouco para conseguir transformar algum aluno, como foi o meu desejo de alcançar com o teatro o aluno “especial”. Bem como desenvolver um trabalho com uma qualidade artística que tenha realmente uma estética teatral, acompanhada dos elementos cênicos e de estrutura teatral, pois os trabalhos poderiam ter sido aprofundados, debatidos a fim de refletir sobre a linguagem e se necessário fosse, repetir ou refazer as cenas para aperfeiçoá-las.

Contudo, fica a saudade de cada dia trabalhado com aquela turma tão especial que foi e será muito importante para a formação desta pessoa que inicia aos poucos sua vida de professora e que objetiva, para o resto da vida, poder se remontar sempre que houver algum tipo de dificuldade. E que quer ser mais que professora, ser parceira de aprendizagem com os alunos, porque no Estágio I, os alunos me ensinaram muito, e que sempre seja assim, que tenha sempre essa troca entre professor e aluno, pois ela é fundamental para a formação de ambos.

REFERÊNCIAS:

KOUDELA, Ingrid Dormien, **Jogos Teatrais**, editora Perspectiva, 2006.

CHACRA, Sandra, **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**, editora Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola, **Jogos Teatrais na Sala de Aula**, editora Perspectiva, 2008.

MORENO, Jacob Levis **O Teatro da Espontaneidade**, editora Ágora, 1973.

PAVIS, Patrice **Dicionário de Teatro**, editora Perspectiva, 1999.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Dramaturgia> 27/07/2013 15:47

Josiane Medianeira Soares

Graduanda no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Atriz. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

<http://lattes.cnpq.br/7842771261744121>

OFICINA: DA PERSPECTIVA A ANAMORFOSE

Josie Agatha Parrilha da Silva – *Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática - UEPG*
Marcos Cesar Danhoni Neves – *Doutor em Educação- UTFPR*

Resumo: O tema deste curso-oficina originou-se de um recorte da tese de doutorado sobre o *Codex* entre Galileu e Cigoli no século XVII, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O recorte foi apresentado com os títulos “Perspectiva *no* ou *do* Renascimento?” e “Anamorfose ou arte de enganar o olhar?” com a proposta de apresentar como se processava a relação Arte e Ciência no Renascimento, em especial, por meio de temas comuns entre as duas áreas de conhecimento. Para discutir sobre os temas *perspectiva* e *anamorfose* realizamos pesquisas teóricas em fontes primárias, secundárias, e em grandes centros de pesquisa sobre o Renascimento, especialmente no Warburg Institute (da London University) e do Museo Galileo (antigo “Istituto e Museo di Storia della Scienza”, Florença, Itália). Essa pesquisa foi fundamental para a compreensão não somente dos estilos empregados no Renascimento, mas das propostas de deslumbramento do olhar diante da reconstrução das sensações do sentido e da percepção estética. No curso, além de todo arcabouço bibliográfico, serão propostos processos de criações anamórficas, recapitulando sua origem com Leonardo da Vinci e inspirando-se em obras contemporâneas.

Palavras-chave: Renascimento; Perspectiva; Anamorfose.

Carga horária: 2 horas.

Objetivo geral:

Desenvolver referencial teórico-prático sobre a perspectiva e a anamorfose.

Objetivos específicos:

Compreender os conceitos de perspectiva e anamorfose;
Entender o processo histórico da perspectiva e da anamorfose;
Reconhecer artistas do Renascimento que utilizaram a perspectiva em suas obras;
Reconhecer artistas do Renascimento, da modernidade e da contemporaneidade que utilizaram a anamorfose em suas obras;
Desenvolver processos de criação anamórficas.

Metodologia de trabalho:

A metodologia do curso consiste em uma fundamentação teórico-prática para o desenvolvimento de processos de perspectiva e anamorfose e será organizada desta forma:

- *Apresentação de fundamentação teórica sobre conceitos, estilos, histórico da perspectiva e da anamorfose, recapitulando sua origem desde Leonardo da Vinci até os artistas contemporâneos;
- *Desenvolvimento de atividades práticas de perspectiva;
- *Desenvolvimento de atividades de criação anamórficas.

Recursos materiais técnicos:

*Para osicineiros: lap top; projetor de multimídia; cilindros de alumínio; papel kraft (responsabilidade dosicineiros);

*Para os participantes: lápis 6B; borracha; jogo de esquadros; compasso; transferidor; sulfite; régua; papel kraft. (até 20 participantes - responsabilidade dos oficinairos)

Referências:

ANAMORPHOSIS. **História da anamorfose.** Disponível em <http://geometrianamorfose.blogspot.com.br/2008/01/anamorfose-uma-distorcida-projecou.html>. Acesso em: 18 de abril de 2012.

ATALAY, Bulent. **A Matemática e a Mona Lisa:** a confluência da arte com a ciência. São Paulo: Mercuryo, 2007.

BYINGTON, E. **O projeto do Renascimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CUNHA, Carolina. **Eduardo cobra:** um muralista da arte urbana. Disponível em: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/46117>.> Acesso em 10 de novembro de 2012.

JANSON, H. W. & JANSON, A. F. **Iniciação à história da arte.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JANSON, H. W. **História Geral da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOHNSON Bruce. **Apolo e os quatro continentes.** Detalhe: continentes. Disponível em: http://hoocher.com/Giovanni_Battista_Tiepolo/Giovanni_Battista_Tiepolo.htm> Acesso em 18 de fevereiro de 2012.

MAIA, Pedro. O Carácter Demonstrativo das Experiências de Brunelleschi e o seu Impacto na Concepção e Utilização de Dispositivos de Captura entre os Séculos XV e XVII. In: **Actas do Simpósio La práctica de la perspectiva.** Perspectiva en los talleres artísticos europeos. Universidade de Granada, Granada, 2011. Disponível em: <http://www.i2ads.org/blog/article/o-caracter-demonstrativo-das-experiencias-de-brunelleschi-e-o-seu-impacto-na-concepcao-e-utilizacao-de-dispositivos-de-captura-entre-os-seculos-xv-e-xvii/>> Acesso em 01 de maio de 2012.

ROKER, **Empire of the Eyes.** Disponível em: <http://www.youtube.com>. Aceso em 11 de abril de 2012.

SILVA, J. A. P. da. **Arte e ciência no Renascimento:** discussões e possibilidades de reaproximação a partir do *codex* entre Cigoli e Galileu no século XVII. 2013, 503 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

Sugestão de Vídeos:

<http://www.yourepeat.com/g/anamorfose/search.php?q=anamorfose&s=41>

<http://www.yourepeat.com/watch/?v=XAD9rruNWug>

http://www.yourepeat.com/watch/?v=H0SKjv1N_H8

<http://www.yourepeat.com/watch/?v=jP08YfxGbpM>

http://www.yourepeat.com/watch/?v=FJ3R5w2_rPU

<http://www.yourepeat.com/watch/?v=u9uwjdH7WM0>

<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=v9wOwMcFZuw&feature=endscreen>

http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=I_QOnwFuUpc&NR=1

<http://www.youtube.com/watch?v=s2Af8gY-6HQ&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=AbRPc7tX8WE&hd=1>

http://www.youtube.com/watch?v=fWPFaNOXO_I&hd=1

<http://www.youtube.com/watch?v=wlmT2UAuVEA&hd=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=TB4J8bwAy8M&hd=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=3RXKWE4Fp4o&hd=1>
<http://www.youtube.com/watch?v=pnxhsM6tfyM&hd=1>
<http://www.youtube.com/watch?v=SV6yBAd5Jqs&hd=1>
<http://www.youtube.com/watch?v=Z0AgsOBm5u4&hd=1>
<http://www.youtube.com/watch?v=wbYgmGzVooI&feature=endscreen&hd=1>

Profa. Dra Josie Agatha Parrilha da Silva

Doutora em Educação para Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Especialização em Educação Pública - UEM (2003). Licenciatura em Pedagogia - UEM. Licenciatura em Artes Visuais - CESUMAR. Professora do Departamento de Artes, da UEPG. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Arte e Ciência, com ênfase na relação entre a Arte e a Ciência.

<http://lattes.cnpq.br/7528954595127003>

Prof. Dr. Marcos Cesar Danhoni Neves

Professor Titular do Dep. de Física da UEM. Graduado em Física pela Universidade Estadual de Maringá (1983), Mestre em Física pela Universidade Estadual de Campinas (1986) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991). Prêmio Paranaense de Ciência e Tecnologia - Categoria CIÊNCIAS HUMANAS-SETI. Participou do projeto e atua como professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEM (Arte e Ciência: Diálogos Interdisciplinares I e II).

<http://lattes.cnpq.br/6514146095003486>

O QUE NOS “DIZEM” OS REGISTROS DE AULAS DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA

Karine Storck

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida para o trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação Lato Sensu “Os Estudos Culturais e os currículos escolares contemporâneos da Educação Básica” – Edição 2012/2013, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, intitulado “Artes visuais no Ensino Fundamental: registros, conhecimentos, saberes e práticas”. A pesquisa teve como foco conhecer/investigar como e por quais caminhos o ensino de artes visuais vem se constituindo na contemporaneidade, objetivando mapear o desenvolvimento do ensino de arte, identificando características que envolvem a área, com base nas “histórias” da arte-educação, tendências metodológicas e teóricas, problematizando, dessa forma, as imbricações identitárias que envolvem os sujeitos integrantes do processo de ensino/aprendizagem da disciplina: alunos e professores. O desenvolvimento do estudo se deu pela análise textual de documentos relacionados à disciplina, especialmente dos registros produzidos pelos docentes (intitulados registro de “conhecimentos e saberes”), de três escolas da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS. Tabulados os dados, produziram-se três possíveis tópicos de análise: Fazer artesanal; Desenho e História da Arte. Após o estudo, pode-se inferir que falta arte no ensino de arte. Não se estaria percebendo a arte como “campo de conhecimento”, com potencialidades e importância fundamental na educação. Onde estaria o pensamento artístico nas práticas docentes? Onde estaria a arte para estes professores, alunos e escolas?

Palavras-chave: ensino de artes visuais; Estudos Culturais em Educação; registros.

RESUMEN

En este artículo se presenta parte de la investigación realizada para la tesis del curso de Posgrado Lato Sensu "Os Estudos Culturais e os currículos escolares contemporâneos da Educação Básica" - Edición 2012/2013, desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul - UFRGS, titulado "Artes Visuales en la Educación Primaria: registros, conocimientos, saberes y prácticas." La investigación se centró en conocer/investigar cómo y de qué manera la enseñanza de las artes visuales se ha establecido en la contemporaneidad, con el objetivo de mapear el desarrollo de la educación artística, identificando las características del área, basándose en las "historias" del arte-educación, las tendencias teóricas y metodológicas, cuestionando así los desdoblamientos de las identidades de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la disciplina: alumnos y profesores. El desarrollo del estudio se llevó a cabo por medio del análisis textual de documentos relacionados a la disciplina, en especial, los registros producidos por los profesores (los registros de "conocimientos y saberes") de tres escuelas de la ciudad de Novo Hamburgo - RS. Luego de ordenar los datos, se establecieron tres posibles categorías de análisis: Artesanía, Dibujo e Historia del Arte. Después del estudio, se puede inferir que hace falta el arte en la enseñanza de arte. Según el análisis del corpus, parece que no se comprende el arte como un "campo de conocimiento" con potencialidad e importancia fundamental para la educación. ¿Dónde estaría el pensamiento artístico en las prácticas de enseñanza? ¿Dónde estaría el arte para estos profesores, estudiantes y escuelas?

Palabras clave: enseñanza de las artes visuales; Estudios Culturales en la Educación; registros.

Ponto de partida

O que se apresenta neste artigo são os “resultados” do trabalho de conclusão de Curso de Especialização Lato Sensu “Os Estudos Culturais e os currículos escolares contemporâneos da Educação Básica” – Edição 2012/2013, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, intitulado “Artes visuais no Ensino Fundamental: registros, conhecimentos, saberes e práticas”¹. A partir da análise de documentos (registros de “conhecimentos e saberes”²) produzidos por docentes da disciplina artes visuais, foram criados de três categorias analíticas que consideraram as recorrências nas narrativas, são elas: **Fazer artesanal; Desenho e História da Arte**. Ao final, estão algumas considerações, apontamentos e constatações acerca do ensino de artes visuais, apresentando as reflexões a que o estudo levou, a partir das incursões realizadas.

O objeto de estudo - ARTEFATO CULTURAL

Os registros dos “conhecimentos e saberes” produzidos pelas professoras, objeto de análise desse estudo, são reconhecidos como artefatos culturais por serem produções de uma determinada cultura ou de um grupo de pessoas, constituídas por diversas significações e particularidades, neste caso histórias e concepções teóricas e metodológicas do ensino da arte, da arte na escola e da própria ideia que se tem de arte. São produções carregadas de significados, portanto, produtivos e producentes. São resultantes de uma prática e, ao mesmo tempo, encaminham outras práticas e maneiras de ser aluno da disciplina de artes visuais e de ser professor desse campo de conhecimento na escola básica, ou seja, também constituem e descrevem identidades.

Os documentos foram produzidos durante um ano letivo (2011) e correspondem a um nível de ensino específico, 6º ano do ensino fundamental de 8 anos. Localizam-se junto aos cadernos de chamada, ao lado da lista de frequência dos alunos. A sequência e a periodicidade das descrições sugere que os mesmos devem ter sido produzidos aula a aula. As narrativas compõe-se de uma escrita específica, breve, sem grandes detalhamentos. Foram 11 páginas de registros de cada escola, totalizando 33 páginas selecionadas para a análise.

¹ O trabalho completo estará disponível no LUME – Repositório digital da UFRGS (<http://www.lume.ufrgs.br/>).

² Esses foram a motivação inicial do estudo. Denominados “registros de ‘conhecimentos e saberes’”, anexos ao caderno de chamada, inquietaram a pesquisadora, que no momento também era professora desta rede de ensino.

Olhando para as narrativas

Como metodologia de análise, utilizei como referência/inspiração o trabalho de Ferreira & Traversini (2013)³, para a produção de uma tabela que além de explicitar integralmente os registros dos professores, permitiu a criação de aproximações, tensões, agrupamentos e intersecções entre os textos de cada escola/professor com a intenção de “diagnosticar” como ocorre/ocorreu o ensino de arte naquele local, no respectivo ano letivo, e no nível de ensino específico. Assim, a coleta de dados, após a catalogação/classificação permitiu uma análise minuciosa do material.

Os campos da tabulação foram sendo produzidos levando em consideração as recorrências, o tensionamento e o interesse, que foi surgindo a partir da análise do material. Assim, a partir de um olhar atento e pormenorizado dos registros, objetivou-se mapear algumas representações que estariam circulando sobre o ensino de arte na contemporaneidade.

As escolas foram identificadas como Escola 1, Escola 2, e Escola 3. Já as professoras, foram identificadas como possuindo formação específica na área de atuação, ou não. Para a análise do conteúdo de cada registro, foram criados outros dois campos: concepções didáticas e referencial teórico. É preciso destacar que tais campos, em alguns momentos, se cruzaram e/ou caminharam juntos, contudo, visando o tratamento dos dados, optou-se por criar tais categorizações como forma de dimensionar as análises.

O campo “concepções didáticas” foi dividido, recebendo as seguintes denominações: fazer artesanal, desenho, leitura de imagem, conversa/reflexão, exposição de informações e fazer manual; e o “referencial de ensino”, envolveu: artesanato (decoração), artesanato (datas comemorativas), desenho, desenho (geometria), desenho (a partir de referências da H.A.), desenho (design?12; publicidade? marketing?), fazer (com referência textual), História da Arte (H.A.); Releitura/Cópia (com artista referência), elementos da linguagem visual, data comemorativa, entre outros que não comentarei por serem muito específicos.

O que “dizem” os registros...

A partir de perspectivas pós-estruturalistas, especialmente às vinculadas ao referencial de Michel Foucault, busco um olhar singular, como possibilidade de “enxergar” algo

³ FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salette. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17016/24330> Acesso em: 30 de maio de 2013.

“diferente” daquilo que já se vinha enxergando, muitas vezes de um mesmo jeito. Nesse sentido, os registros realizados pelas professoras⁴ me interessam por darem visibilidade à sua produtividade nas práticas de ensino de artes visuais. Objetivando evidenciar tal produtividade, ao olhar para os registros, inicio propondo algumas questões sobre qual seria a ordem do discurso que estariam implicadas nessa produção, quais sejam: quem fala nesses registros? Por que fala? Que regras existem para falar ali? Que visões, teorias, metodologias e histórias do ensino de arte estão contidas e/ou referenciadas? O que constitui tais práticas docentes e que sujeitos (docentes e discentes) ela estaria constituindo?

Conforme nos ensina Foucault (2007), os discursos também são determinados pelo meio que se encontram, e, portanto, podemos pensar que em um discurso nem sempre comunicamos exatamente aquilo que queremos. Existe um conjunto de regras que define o que e como determinadas coisas podem ser expressas conforme a especificidade de cada contexto. O que “explicaria” em parte a previsibilidade e o caráter prescritivo dos discursos analisados. Todos seguem a norma, aparentemente, todos dentro de um padrão de conduta.

Devido a quantidade de informações levantadas, a partir das análises, optei por tabular os dados de tal forma que pudessem ter um melhor tratamento. Assim, foi possível dar materialidade a algumas representações sobre artes visuais que estariam circulando na escola investigada. Conforme ilustrado na figura a seguir.

REGISTRO - "Conhecimentos e Saberes"	Escola	Nível de ensino	Mês	Professor	Concepções didáticas	Referencial de ensino
Cartaz de porta a partir de interpretação de quadrinhos.	1	6º Ano do EF (8)	fevereiro	com formação específica	fazer artesanal	artesanato (decoração)
Cartaz de aniversário;	1	6º Ano do EF	março	com formação específica	fazer artesanal	artesanato (decoração)
Colagem sobre caixinha de leite = fichário;	1	6º Ano do EF	março	com formação específica	fazer artesanal	artesanato (data comemorativa)
Composição áurea: construção com objetos sobre a classe, transposição com formas geométricas;	1	6º Ano do EF	março	com formação específica	desenho	desenho (geometria)
Equilíbrio cromático: análise em obras de arte;	1	6º Ano do EF	março	com formação específica	leitura de imagem	elementos da linguagem visual
Áreas de luz e sombra.	1	6º Ano do EF	março	com formação específica	leitura de imagem (?)	desenho (?)
Inserção de forma figurativa dentro de plano geométrico;	1	6º Ano do EF	abril	com formação específica	desenho	desenho (geometria)
Cartucho de páscoa: campanha da Fraternidade;	1	6º Ano do EF	abril	com formação específica	fazer artesanal	artesanato (data comemorativa)

Figura 3 – Fragmento da tabulação dos “achados”

Essa tabulação do material deu visibilidade a três tópicos de análise. O primeiro, recebeu o nome de **Fazer artesanal**; o segundo, **Desenho** e o terceiro, **História da Arte**. Vejamos, a seguir, cada uma delas.

⁴ Marco o gênero, nesse momento, por se tratar especialmente, das produtoras dos registros aqui analisados.

1. FAZER ARTESANAL

Foram considerados como **Fazer artesanal**, os registros que sugerem analogias com um fazer manual baseado na relação entre arte e decoração. A categoria da beleza aparece como dominante e determinante nesta forma de ensino.

Abaixo, apresento um primeiro grupo desses registros.⁵

Colagem sobre caixinha de leite = fichário;

Confecção de enfeites com sucatas.

Cartaz de aniversário;

Nos registros acima, vemos a relação de um pensamento da arte ligado a decoração do espaço escolar. Já o agrupamento a seguir explicitaria a relação com a categoria da beleza e de um fazer decorativo, no caso específico, relativo a datas comemorativas.

Composição em molde vazado: cartão dia dos pais;

Trabalho de Natal: guirlanda em dobradura.

Cartucho de páscoa: campanha da Fraternidade;

Composição com linhas: cartão para as mães;

Confecção de cartaz de porta para Natal;

Sobre tais registros se poderia problematizar: todos os alunos têm pais e mães? Não haveria outros tipos de famílias, além da “tradicional”, com um pai, uma mãe e os filhos? Como essas discussões ganham espaço na escola? Seriam estes cartões confeccionados a partir de moldes? Como os artistas representaram e representam esses temas (família e maternidade, por exemplo) em suas produções?

Todos celebram o natal e a páscoa? Conhecem seus significados? Já refletiram como o comércio e a mídia consideram estas datas? Que outras culturas estariam presentes na escola? Afinal, qual é a diferença entre arte e artesanato? Quais os limites entre um e outro? Como se articulam e se relacionam? Essas considerações assim como a criação desta categoria não quer

⁵ Optei por apresentar as citações do material analisado dentro de um quadro, sem a identificação da escola e da professor, para diferenciá-las das demais citações de autores.

dizer que isso “está errado” e/ou que deveria ser extinto do espaço escolar. Pelo contrário. Isso faz parte discursos circulantes na sociedade e reproduzidos na/pela escola e pelo professor. A discussão sobre tais questões poderia contribuir com a formação crítica dos alunos.

Outro destaque a ser feito, se refere ao modo como a arte estaria “servindo” a outras disciplinas:

Fichário para inglês a partir de caixa de leite longa vida. Decoração com colagens de gravuras e palavras relacionadas ao tema “Eu gosto de...”. Acabamento com cola colorida;

O registro da produção do referido fichário, nas aulas de artes, sugere que o mesmo tenha servido para organizar a aula de inglês. Por outro lado, poder-se-ia pensar que é na aula de artes visuais que os alunos fazem “coisas práticas”, como por exemplo, cartazes criativos, fichários, maquetes, bandeirinhas e pinturas. E se isso for relacionado a outra disciplina, “melhor”. Estaria se trabalhando “interdisciplinarmente” (sic).

Não que a cooperação e o trabalho interdisciplinar não possam estar acontecendo também de tal modo. Mas o que gostaria de chamar a atenção é que se trataria, talvez, de um trabalho colaborativo, seja por opção ou mesmo por prazer do professor. E, ao se colocar de forma “servil” a outras disciplinas consideradas “mais sérias” a disciplina de artes visuais se descaracterizaria e se desvalorizaria como campo de conhecimento que há anos vem sendo motivo de lutas.

2. DESENHO

Os vinte e um registros encontrados sobre “desenhos” permitiram agrupá-los nessa categoria. Em sua maioria, os registros encontrados foram relacionados à geometria, possivelmente resquícios de um ensino voltado para a formação técnica/industrial – desenho geométrico e geometria descritiva. O desenho também aparecerá nos registros que apresentam trabalhos realizados a partir de características visuais de obras ou do estilo de algum artista, específico. Igualmente, encontrei o desenho sendo realizado a partir de observação, como exercício e o desenho ligado a criação e ao design. Vejamos alguns desses registros:

Composição áurea: construção com objetos sobre a classe, transposição com formas geométricas;

Inserção de forma figurativa dentro de plano geométrico;

Alfredo Volpi – 3ª fase: Desenho em A4 utilizando linhas e formas geométricas, aplicando o estilo abstrato geométrico, compondo imagem;

Composição gráfica livre em A4 com 6B com diferentes tipos de linhas, baseado nas obras ilustrativas de André Neves.

Desenho de observação de imagem, em A4 com 6B;

Desenho de vista frontal e arredores da casa do aluno;

Desenho do produto;

Construção de logotipo;

Um fato curioso a ser apontado, refere-se à vinculação direta que muitos fazem em relação à arte e ao desenho. Para muitos – a exemplo das respostas que recebo de meus alunos, ao questioná-los como caracterizariam uma aula de arte, se gostam ou não gostam e porque, a maioria a caracteriza como uma aula para desenhar e justificam “gostar por saber e/ou gostar de desenhar” ou “não gostar porque não sabem desenhar”.

Diante do que foi encontrado, poderia questionar: como o desenho tem sido desenvolvido nas aulas de arte? Seria cópia da realidade? Se assim fosse concebido, como seriam entendidos os artistas modernos e contemporâneos, por justamente, inverterem essa lógica? E a questão do surgimento da fotografia, da reprodutibilidade e do fácil acesso a esses meios? Estariam presentes nas aulas?

E mais: como tem se trabalhado com estes alunos “que não sabem desenhar”? Que visão do desenho e sua utilização na contemporaneidade tem se difundido junto aos alunos e mesmo nas escolas? Não tenho dúvidas de que se trata de questões instigantes que podem demandar outras investigações.

3. HISTÓRIA DA ARTE

E, por último, porém não menos importante, a elaboração de atividades que trabalham com a **História da Arte**, aparecem de diferentes maneiras em muitos registros. Em sua forma mais recorrente faz referência a algum período histórico específico, como por exemplo, Neolítico, Paleolítico ou algum artista selecionado para o trabalho. Os registros sugerem

também, que muitas dessas atividades foram acompanhadas do estudo da vida e obra do autor em questão. Vejamos alguns:

Arte Moderna Brasileira: informações gerais;

Um pouco sobre a história da arte.

Trabalhos a partir de Tarsila do Amaral e Cândido

Arte Rupestre;

Arte grega.

Trabalhos a partir das obras de Anita Malfatti e Tarsila do

Introdução a Op - Art: leituras e observação de imagens, iniciação à construção de imagem em preto e branco: repetição de linhas.

Os registros apontam para um ensino da história da arte, de forma linear, porém ao mesmo tempo fragmentado. Como estes períodos se relacionam com o que vivemos hoje? Que referências ou marcas deixaram para a arte produzida atualmente e mesmo para a sociedade? Que conexões estariam sendo estabelecidas com as outras áreas de conhecimento? Afinal, um período ou momento histórico é determinado por inúmeros fatores, que não dizem respeito a somente uma área de conhecimento. De que forma isso estaria sendo abordado no espaço escolar?

O que as pessoas entendem por arte não seria somente medido pelo acesso que elas têm às exposições, mas também, pelo seu ambiente cultural, ou mesmo, em alguma medida, pelas aulas que tiveram. Sobre esse último aspecto, especialmente, estaria pautado na seriedade com que a disciplina teria sido trabalhada na escola. Com isso, considero que não seria somente a visão dos alunos sobre a arte que os estaria constituindo, mas também, a forma como seria reconhecida e significada por toda a da comunidade escolar.

Em conversas que costumo ter com as turmas nos primeiros dias de aula, certa ocasião, um aluno proferiu a seguinte frase: “As aulas de arte não servem pra nada!”. Questionando-o sobre o porquê daquela afirmativa, se havia algum problema no modo como a professora anterior ministrava a disciplina, etc., o aluno retorna a discussão dizendo enfaticamente: “Ah, mas é que nem ela acreditava na aula dela”. Utilizo-me desse relato para

mais algumas reflexões. Embora se tratando de contextos diferentes, penso que poderiam ser estabelecidas algumas conexões.

Nesse sentido, partilho do pensamento de Modinger *et ali.* (2012), quando fazem algumas considerações sobre a atuação do professor:

(...) para ensinar, é fundamental ter vivências constantes de aprendizagem, formação na área específica e confiança de que há algo a ensinar que seja relevante para a vida do educando e do conjunto da sociedade; portanto, é preciso estudar, planejar, preparar, tornar significativo - é necessário, também, avaliar sistematicamente o processo, para poder redirecionar o que está sendo feito e criar novas oportunidades de aprendizagem.

(MODINGER *et ali*, 2012, p. 14)

Além dos apontamentos trazidos, destaco algumas outras recorrências que puderam ser evidenciadas nos registros e que mereceriam discussão:

- Ausência de Arte Contemporânea;

- Prevalência de gênero, na docência as mulheres, já os artistas estudados, na grande maioria são homens. E em se tratando dos artistas evidencia-se a relação com a genialidade masculina – Os gênios da arte, Os gênios da pintura. E as mulheres, onde estariam? Seriam as professoras (sic)!

- Aparente ausência de discussão, reflexão e apreciação dos trabalhos produzidos pelos alunos e na disciplina de modo geral. O que efetivamente se debate sobre arte? O que se sabe sobre o que os alunos pensam?

- Não há relato de visita a espaços culturais e/ou exposições de arte. Qual a relação destes alunos com um museu, por exemplo?

A partir de tais apontamentos e do estudo desenvolvido até aqui, caberia pensar no que nos diz Loponte (2005):

(...) Que ensino de arte está na escola? Ou, que ensino de arte não está lá? Que ausências constituem (ou atormentam) esses discursos-práticas de ensino de arte na cotidianidade das escolas? As possíveis respostas, ou a busca por algumas respostas, provisórias que sejam, nos remetem a importância de repensarmos e problematizarmos a formação docente.

(LOPONTE, 2005, p. 18)

Considerações, apontamentos e reflexões

Uma das questões importantes que destaco na investigação, a partir das análises, é a suposição de que estaria faltando arte no ensino de arte. Os registros sugerem que não se estaria percebendo a arte como “campo de conhecimento”, com potencialidades e sua devida importância na educação. Onde estaria o pensamento artístico nas práticas docentes? Onde estaria a arte para estes professores, alunos e escolas? Não bastaria a conquista pelo espaço da arte na escola, penso ser necessário compreender como a arte estaria ligada à educação e qual seu potencial dentro do espaço escolar e principalmente para com os alunos. Se o professor não tiver bem claro os objetivos deste ensino e as questões históricas que a envolvem, estará, muito provavelmente, trabalhando descontextualizadamente, assim sendo, estaria descaracterizando todo o movimento de luta desse campo de estudos.

Essa investigação pontuou indícios sobre a “escolarização” da arte na cultura escolar. Ou seria, a “escolarização artística” do professor? Será que os professores estariam cientes dos possíveis debates e outras possibilidades de pensar as suas aulas? Essas questões me remetem a pensar como Loponte (2013), pois, conforme a autora “(...) a docência está imersa em um discurso pedagógico prescritivo e sensato, e se deixa impregnar pouco pelas provocações que a arte pode nos trazer” (LOPONTE, 2013, p.01).

Embuída dos pensamentos de Nietzsche⁶ e Foucault⁷, LOPONTE propõe que a partir das provocações que a arte contemporânea pode nos trazer, pensemos *sobre a nossa própria capacidade de reinventar a docência e seus processos de formação, os tornando, de algum modo, “obras de arte”*. (LOPONTE, 2013, p.01). E é nisso que se inserem minhas intenções de pesquisa e estudo. Como “contaminar” a docência do pensamento artístico? Como desmistificar algumas verdades já enraizadas na educação e se contrapor e/ou problematizar algumas certezas presentes na escola?⁸

Por acreditar no potencial da arte na formação – docente, discente e pensando na formação de maneira mais ampla, o que envolve pensar também numa formação que traz a

⁶ “O que devemos aprender com os artistas’ se pensamos com ele que queremos ser ‘os poetas-autores de nossas vidas’.” (NIETZSCHE apud LOPONTE, 2013, p. 09.). Referência: LOPONTE, Luciana Gruppelli. (2013) *Arte para a Docência: estética e criação na formação docente*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(25). Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145> Acesso em: 14 de junho de 2013.

⁷ “Não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?” (FOUCAULT, apud LOPONTE, 2013, p. 09). Referência: Idem nota de rodapé 5.

⁸ “Arte na Educação se contrapõe as supostas verdades da Educação e às mais suspeitas ainda, certezas da Escola”, Ana Mae BARBOSA, em: *Porque e como: Arte na Educação*. Disponível em: http://aces-es.org.br/upload/artigos/Porque_e_como_arte_na_educacao_Ana_Mae_ok.pdf Acesso em: 06 de junho de 2013.

relação da ética e da estética⁹, é que me lanço ao desafio de prosseguir pesquisando. Mas como fazer isso? Assim como a questão “*Como dar uma aula?*” (CORAZZA, 1996)¹⁰, é impossível responder. Por mais que hoje encontrássemos uma resposta, amanhã ou mesmo há daqui alguns instantes ela já poderia não mais servir. Afinal, não há nada para descobrir, desvendar... Não há receitas. Há sim que inventar, experimentar, criar e reconhecer que nossos experimentos, inventos e criações não duram para sempre (no sentido de “solucionarem todos os problemas”). Então, para isso, que tal pensar a partir de uma postura mais artista? Não somente numa docência artista¹¹, mas em sujeito artista, que se arrisca e que não tem medo de experimentar e (re)inventar constantemente.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma 'docência artística'. Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre, v.17, 2001. p. 27-30,

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. (2013). Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(25). Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlacs, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145> Acesso em: 14 de junho de 2013.

_____. Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MODINGER, Carlos Roberto... [et al.] Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Coleção entre nós. Erechim: Edelbra, 2012.

Karine Storck

Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2011) e especialização na mesma universidade. Atualmente é professora de artes visuais na educação básica, atuando na rede pública estadual ensino, na cidade de Porto Alegre – RS.

<http://lattes.cnpq.br/2263765680250381>

⁹ HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

¹⁰ CORAZZA, S.M. *Como dar uma aula? Que pergunta é esta?* In: MORAES, Vera Regina Pires. (org.) (1996) *Melhoria do ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: Editora da Universidade. p. 57-63.

¹¹ Refiro-me ao conceito a partir dos escritos de Luciana Gruppelli Loponte e Sandra Mara Corazza, que apesar de trazerem distintas reflexões, por vezes se aproximam e muito me fazem pensar.

IMPROVISACÃO TEATRAL: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA.

* **Elvis Jordan Santos Farias**

***Larissa de Paula Cândido**

***Suy Ellen Rose Caldas de Melo**

RESUMO: No seguinte trabalho discute-se sobre a utilização dos jogos teatrais e sua colaboração para a construção do conhecimento estético em sala de aula, a partir do prisma da vivência de estudantes universitários do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará (UFC), na disciplina de Improvisação. Partindo dos conceitos de Viola Spolin e Jean-Pierre Ryngaert discutimos a improvisação teatral não só como forma de representação, mas também de propiciar o despertar do estado intuitivo do indivíduo, desenvolvendo o senso de organização, de escuta e de criatividade.

Palavras – Chaves: Improvisação, Jogo Teatral, Sala de aula.

ABSTRACT: In the following paper we discuss the use of theater games and their collaboration for the construction of aesthetic knowledge in the classroom, from the perspective of the experience of college students of the Theatre Degree of the Federal University of Ceará (UFC), in the discipline of improvisation. Based on the concepts of Viola Spolin and Jean-Pierre Ryngaert we discuss the theatrical improvisation not only as a form of representation, but also as a way to provide the awakening of the intuitive state of the individual, developing a sense of organization, listening and creativity.

Key - Words: Improvisation, Theatrical Play, Classroom.

Ao focarmos o nosso olhar para a improvisação teatral, nos deparamos com o termo *jogo teatral*. Segundo Viola Spolin (1999), o jogo teatral é o momento presente. É a zona de conflito. É o espaço que gera a ação. Portanto, jogar é fazer. É jogando que descobrimos/ aprendemos/ adquirimos elementos que compõe diversos tipos de conhecimentos.

O jogo teatral permite a descoberta desses elementos por parte do ator/jogador de forma gradativa ao longo do processo. É como uma caixa de bombons, que você come um, delicia-se, depois como outro e assim por diante. Ao abrir cada bombom a

surpresa de encontrar algo novo. Um novo sabor talvez. No caso do jogo teatral, um novo conhecimento, uma nova habilidade a cada jogo que é proposto e realizado.

Ao longo do processo em sala de aula, de cada jogo que era proposto pelo professor, fomos aprendendo e construindo, por exemplo, o conhecimento estético: percepção do espaço, noção da relação palco/plateia, diferenças de níveis e velocidades, a colocação da voz no espaço, ritmo, prontidão, expressividade, entre outros.

Ao falarmos de conhecimento estético, devemos também salientar as habilidades adquiridas com o jogo teatral. Viola Spolin (1986) coloca em seus textos que o jogo constitui-se como cerne da manifestação da inteligência do ser humano. Para que isso aconteça, o jogo é estruturado de forma pedagógica. Tomamos conhecimento então de dois tipos de habilidades proporcionadas pelo jogo teatral: as psicopedagógicas e as estéticas.

As habilidades psicopedagógicas partem da vertente do jogo como pedagogia, no caso da sala de aula, do jogo como pedagogia escolar (ensino/aprendizagem). Podemos citar alguns exemplos destas habilidades: respeito, organização, inter-relação. Tais percepções são claras, principalmente após o processo da vivência dos jogos teatrais na nossa própria sala de aula.

Todos os jogos exigiam dos alunos, primeiramente, um senso de organização; de escuta; de atenção. Recordamos de um dos primeiros jogos propostos: uma canção, a saber: “Foi Tupã, foi Tabajara”. Em círculo e de pé, os alunos juntos cantavam a canção e faziam os movimentos a comando do professor. Colocávamos em prática no exercício, muitas vezes sem perceber, as habilidades como a organização, a percepção de si e do outro e, conseqüentemente, a inter-relação.

Por sua vez, as habilidades estéticas, são aquelas que partem *do jogar, do estar presente* no jogo: as formas não verbais (expressividade), a relação que se gera entre palco/plateia, a contracenação, a prontidão, o ritmo, entre outros. Tais habilidades foram aprimoradas inúmeras vezes em sala de aula.

Por exemplo, no jogo de criação de cenas. Três alunos começam a dinâmica do jogo indo para o centro do palco. Nesse jogo não se usava palavras, apenas gestos. Ao longo do jogo o professor/instrutor dizia palavras como: guerra, dentista, assalto. Conforme as palavras eram ditas os três jogadores no centro do palco deveriam inseri-las no jogo, em forma de gesto/ação. A cada nova palavra, novos jogadores entravam em cena dando assim uma nova dinâmica para o que já tinha sido criado.

É importante ratificar que o jogo teatral e o despertar do estado intuitivo tem relação constante e peculiar. Sabemos que a intuição não é ensinada, pois ela vai além do que é conhecido por nós. É necessário que sejamos surpreendidos por ela durante o jogo. O envolvimento do ator/jogador precisa ser completo e livre de pré-julgamentos, pois o intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade, no momento em que nós como jogadores estamos livres para o *jogar com o outro*, para o *agir*.

O jogo teatral organicamente nos propõe a busca pelo intuitivo, mas recordamo-nos, como alunos, de como no início da disciplina de improvisação era difícil desprender-se dos pré-julgamentos; dos questionamentos e estarmos imensos no jogo. Porém, ao avançar do processo, a forma como os jogos eram propostos (alongamento, exercício de aquecimento, jogo teatrais) favorecia a entrega no jogo e consequentemente, o despertar do intuitivo.

Além das habilidades acima citadas, quando se fala de improvisação; de jogo, existem também os elementos dramáticos e os elementos estruturais do jogo teatral. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. Quando temos um problema a ser resolvido durante o jogo, a concentração; o foco é gerado organicamente. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/Quem/O Que) e o foco, mais o acordo de grupo, diz Spolin (1986, p.22).

Os elementos dramáticos citados por Viola Spolin são extremamente importantes, seja no jogo teatral em sala de aula, ou mesmo na construção de cenas improvisadas. Todos os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. E são esses problemas que proporcionam o foco do jogador no jogo que está sendo proposto, de forma que a colocação dos elementos dramáticos ajuda o jogador a permanecer em estado de prontidão; no momento presente.

Tratando-se do processo de construção de cenas improvisadas, é importante que exista, por parte do instrutor, a instrução usando os elementos dramáticos. Ou seja, o jogador cria as cenas a partir desses elementos (Onde/Quem/O Que). Além dos elementos dramáticos, existem também os elementos estruturantes: foco, instrução e avaliação. Vale salientar que o jogo teatral não existe sem esses três elementos.

Focando especificamente na condução de uma aula de teatro, todos os três elementos estruturantes são igualmente importantes. O instrutor, como o próprio nome já diz, é aquele que instrui. Ele conduz o jogo com a fala. A instrução precisa ser clara,

concisa e deve estimular o jogador, já que a instrução é um dos meios geradores de energia para que o processo do jogo teatral aconteça:

A instrução pode ser evocativa, plena de potencialidades; pode ser um catalisador estimulante, provocante. Adições às instruções impressas irão surgir espontaneamente e instantaneamente quando você estiver trabalhando com o foco. (SPOLIN, 1986, p. 33)

Para que a condução aconteça da melhor forma, o instrutor precisa também estar no foco do jogo. É a concentração extrema para perceber ao longo do jogo que instrução deverá ser dada ou mesmo modificada. Por fim, a avaliação do próprio instrutor sobre aquela aula que foi ministrada deve acontecer constantemente.

Cada condução de aula é um processo. A cada aula um novo jogo que exige foco para que haja uma boa instrução e o processo de avaliação dessa condução é primordial para que as novas próximas conduções sejam ainda mais elaboradas; mais bem preparadas.

O processo acima citado acontece da mesma forma com a figura do Diretor de um espetáculo. O Diretor conduz: na escolha do texto, no estudo do texto, na escolha de personagens, na direção de cenas. Ele, assim como o instrutor, é um guia. Ele estimula o elenco, inclusive por meio de jogos teatrais.

Tomamos aqui o exemplo dessa condução a construção do exercício final da disciplina de improvisação: *Averso, Averso: Há versos*. O exercício foi criado a partir de vivências ao longo das aulas, onde os próprios alunos produziram o texto a ser trabalhado. Todas as cenas criadas emergiram do jogo teatral em sala de aula; quando o jogo de cena se torna vida, poesia e estética. No processo se uniram as duas figuras já citadas: instrutor e diretor. Ambos com o mesmo papel, porém com perspectivas diferentes.



Imagem 01 – Ensaio do exercício *Averso, Averso: Há versos*.



Imagem 02 – Ensaio do exercício *Averso, Averso: Há versos*.



Imagem 03 – Apresentação do exercício
Averso, Averso: Há versos.



Imagem 04 – Apresentação do exercício
Averso, Averso: Há versos.

No jogo teatral, devemos levar em consideração a tríade que Jean- Pierre Ryngaert (2009) nos apresenta: o *jogar para si*, *jogar para os outros* e *jogar diante dos outros*. Essa tríade é fundamental para o processo de criação. Afinal, como criar apenas para si? Mesmo que se crie sozinho, a criação é para o outro.

A tríade faz parte do processo de criação e do conhecimento. O jogo é coletivo, não se desenvolve de forma solitária. O objetivo do jogo é também comunicar e é isso que a tríade em questão permite. O jogador *joga para si* e o *jogar para si* gera presença e energia, *joga diante do outro* (seu parceiro de jogo) e *joga para os outros* (público/plateia). A falta de um desses elementos no processo de criação pode causar desequilíbrio no ato de jogar:

Joga-se para si diante dos outros, e as remessas incessantes de olhares caracterizam as atividades. No entanto, não vou me referir à representação teatral – tal como é entendida tradicionalmente – que distingue estatutos diferentes para atores e espectadores. No quadro da formação, julgo indispensável que essas funções sejam ocupadas alternadamente por todos os participantes. (RYNGAERT, 2009, p.30).

Jean- Pierre Ryngaert (2009) apresenta também fatores que podem ser obstáculos do jogo teatral:

Algumas dificuldades descritas aqui são evidentes. Elas são ainda mais perniciosas quando alimentam o sentimento de que o jogo existe, enquanto se desenvolvem apenas simulacros. Para além das disputas de escolas e de opções estéticas, somos levados a nos interrogar sobre o jogo quando ele é definido em primeiro lugar negativamente, isto é, quando percebido apenas pela sua ausência. (RYNGAERT, 2009, p.45).

Um dos fatores que pode ser obstáculo no jogo é a inibição. A *inibição* por estar jogando. Muitos jogadores, ao estarem no jogo, sentem medo/receio de serem

julgados pelo público. Saber que está *em cena* e que o olhar do outro está focado em você causa angústia. Muitas pessoas não sabem lidar com essa angústia e a inibição é clara para a plateia ou para os outros jogadores.

A inibição influi diretamente naquilo que o jogador pode ou não fazer e, principalmente, na sua relação com o outro. É como se o jogador *travasse* e mesmo com o estímulo do outro não conseguisse jogar. Percebemos então a falta de confiança da pessoa nela própria e naquilo que é capaz de realizar (afinal, todos são capazes, desde que se permitam entrar na atmosfera do jogo, longe de julgamentos) e também a falta de confiança no outro.

Em contraponto da inibição temos também *a extroversão*. É curioso pensar que a extroversão pode ser também um obstáculo no jogo. Pode parecer contraditório, já que é bom ter jogadores extrovertidos, porém a extroversão em excesso pode virar cabotinismo e merece atenção.

É prejudicial para a capacidade do jogo aquele jogador que deseja estar no centro do jogo o tempo inteiro (muitas vezes bancando o louco), por consequência muitas vezes o jogo não acontece, já que a extroversão em excesso faz com que esse jogador esqueça-se, inclusive, da existência dos parceiros.

Por fim, mais um obstáculo do jogo que acreditamos ser bastante curioso: *o savoir-faire*; a cristalização. É interessante pensar que os jogadores que já fizeram teatro têm muito a agregar no jogo. E de fato é verdade. Percebe-se que aquele jogador com experiência tem muito a dar com seu parceiro de jogo, por exemplo.

Porém, a experiência desse jogador pode também atrapalhar-lo. Lembramos aqui que o jogo é algo que parte do intuitivo; daquilo que é espontâneo e o que acontece muitas vezes é que esses jogadores, com mais experiência, trazem de fora elementos para inserirem no jogo. Elementos que se repetem por já estarem cristalizados no corpo/mente daquele jogador. Tal cristalização não prejudica apenas o jogador, mas também aquele que joga com ele.

Além dos fatores que podem ser obstáculos do jogo teatral, Ryngaert (2009) apresenta fatores que podem ser a favor do jogo teatral:

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. (RYNGAERT, 2009, p.54 e 55).

Dentre eles *a presença*, que de forma alguma deve ser confundida com uma necessidade do jogador de aparecer. A presença não quer dizer apenas o *estar no jogo* de corpo presente, mas sim está relacionada a uma energia por estar jogando. Uma energia vibrante que parte do jogador que se permite estar presente no jogo de forma livre. É difícil aprender a ter presença, a gerar e canalizar a energia para o jogo. Por isso é importante que o jogador esteja imerso na situação ali proposta, para que essa energia possa, de forma orgânica, brotar com o desenrolar do jogo.

Outro fato interessante é *a escuta*, inclusive combina com a presença, já que para escutar é preciso que eu esteja presente no jogo. É interessante refletir sobre a escuta, porque é algo que se pressupõe como básico no jogo teatral. Afinal, como estar em cena em um determinado espetáculo, ou como estar jogando com o outro e não escutar? O fato é que isso acontece muito.

A escuta requer alerta, prontidão. Estamos, como jogadores, muito acostumados a apenas *dar a fala* e não sabemos recebê-la (essa fala sendo conhecida ou não). Portanto, é importante que estejamos totalmente receptivos ao outro para que a escuta de fato aconteça.

Quando a escuta acontece, existe uma resposta a isso, *a reação*, também considerada um fator que favorece o jogo teatral. O ator que escuta, apropria-se daquilo da forma que achar melhor para dar a resposta. É a partir dessa reação que a ação acontece de fato. É reagindo que eu conduzo o jogo para determinado objetivo. Os jogadores são todos condutores do jogo. Entra aqui também a imaginação (que rumo eu posso dar a esse jogo?). Claro que tudo isso acontece de forma orgânica. É um exercício. Quanto mais se joga, mais se aprimora a presença, a escuta e a reação.

Por fim, o autor cita também *a cumplicidade*. A tão importante cumplicidade. Ela que é considerada uma das dimensões de prazer do jogo. Afinal, existe prazer maior do que estar presente no jogo, gerando energia potencial para que ele aconteça, sabendo perceber/escutar e com isso reagir ao outro? A junção de todos esses fatores permite uma comunicação privilegiada no espaço da ação; do jogo. É aí que surge então a cumplicidade, enriquecendo sempre esse processo.

Segundo Jean- Pierre Ryngaert (2009) é importante refletimos também sobre o uso de imagens durante a improvisação; durante o jogar. É fato que quanto se fala de jogo, parece ser muito fácil jogar, mas sabemos que o jogo exige uma série de fatores, tais como: se movimentar pelo espaço, estar atento a esse espaço, estar atendo ao outro,

imaginar, criar, falar, escutar, reagir, entre outros. Tudo isso num curto espaço de tempo e em um mesmo momento:

O trabalho com imagem é uma maneira de fragmentar as dificuldades, de operar mais lentamente, eliminando a palavra ou limitando-a a raras intervenções. Como diz Bernard Grosjean sobre as imagens: “A dificuldade e a força do teatro-imagem residem em sua nudez, em sua quintessência. A palavra, ausente, não desempenha mais seu papel de descompressão, de explicação, de refúgio.” (RYNGAERT, 2009, p.99)

Tantas vezes diretores e instrutores propõem, especificamente no início de trabalhos com determinado grupo, jogos que partem do princípio de criação de imagens individual (como no exercício em que o instrutor pede que imagens sejam formadas a partir das palavras que ele diz) e coletiva (como no exercício em que duplas ou grupos devem criar imagens a partir de algum comando do instrutor). Tudo isso para que o ator/jogador acostume-se com aquele espaço, com o tempo para realizar e encontrar o objetivo do jogo. Portanto, improvisação, jogo e criação de imagens estão intrinsecamente relacionados.

Percebemos, enquanto estudantes, o jogo como porta de entrada para a comunicação, proporcionando um espaço para a criação artística. Citamos aqui novamente o exercício final da disciplina *Avesso, Averso: Há verso* que, tendo emergido a partir do jogo teatral, ao ser apresentado, tornou-se um canal claro de comunicação dentro da própria Universidade. Enfatizamos também a atuação do professor como parceiro nesse processo de criação, colaborando para estreitar os relacionamentos em sala de aula.

Ao longo do processo da disciplina, após as experiências vividas em sala de aula, concluímos que a improvisação não é reflexo de uma vivência afetiva. É claro que a afetividade foi gerada no grupo, com a intensa convivência em cada aula e no processo de criação do exercício *Avesso, Averso: Há verso*.

Porém, improvisação é a junção de experiências adquiridas fora do jogo, ou seja, no cotidiano e de experiências adquiridas também durante o próprio ato de jogar (conhecimento estético, habilidades psicopedagógicas, habilidades estéticas). Essas experiências, aliadas ao exercício constante de sair de si mesmo para ir ao encontro do outro dentro do jogo teatral, favoreceu o amadurecimento pessoal de cada de um nós. Amadurecimento enquanto estudantes; enquanto atores/jogadores e enquanto futuros profissionais da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MINI – CURRICULOS DOS AUTORES

Elvis Jordan Santos Farias

Graduado em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará – IFCE (2010), pós-graduando em Arte educação e Cultura Popular pela Faculdade Tecnológica Darcy Ribeiro (2013) e graduando no curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Arte-educador.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8963559782040637>

Larissa de Paula Cândido

Graduada em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará – IFCE (2010). Graduada em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2011) e aluna do curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Arte-Educadora.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8683034254486801>

Suy Ellen Rose Caldas de Melo

Acadêmica do curso de teatro da UFC, cursando o 2º semestre e no curso de Direito na Estácio FIC Ceará, no 8º semestre. Formada no Curso Princípios Básicos de Teatro, pelo Teatro José de Alencar (2012).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9180598953637254>

ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Léa Carneiro de Zumpano França
Secretaria Municipal de Educação/Uberlândia-MG/ apoio FAPEMIG
leazumpano@gmail.com

RESUMO: O presente artigo aborda propostas pedagógicas com foco na arte contemporânea desenvolvidas nas aulas de Arte em escola de Educação Básica, com ênfase nos três primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Algumas delas se tornaram experiência realizada nas aulas de Arte, em uma escola da rede pública municipal de ensino, com alunos de segundo, terceiro e sexto anos. As ações voltadas para o ensino de desenho foram desenvolvidas com turmas de primeiro e segundo anos e as relacionadas à escultura contemporânea com turmas de sexto ano. O objetivo deste texto é socializar uma prática pedagógica que aproxima o aluno das produções artísticas contemporâneas e ao mesmo tempo possibilita a ele experiências com técnicas e materiais usados nestas produções. E, dessa forma, gerar conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, arte contemporânea.

ABSTRACT: This article approaches pedagogical proposals focusing on the contemporary art developed in art classes in school of Basic Education, with emphasis on its first three cycles. Some of the proposals have become experiments done in art classes in a public city school with students from second, third and sixth grades. Actions aimed at teaching drawing have been developed in the first and second grades and those related to contemporary sculpture in classes of the sixth grade. Our objective is to share a pedagogic practice that shows the student the contemporary artistic productions and at the same time enables him to use techniques and work with materials used in those productions, thus generating knowledge.

KEYWORDS: teaching, contemporary art

O que é o ensino senão momentos de promover experiências, diálogos, fazeres, discussões sobre temas, conteúdos e nesse movimento mediar com o aluno o que é relevante que ele conheça de forma a colocá-lo em um processo de ensino/aprendizagem?

Ao mesmo tempo essas discussões devem permear o cotidiano do aluno. No caso da arte contemporânea ela está próxima dele através das linguagens da propaganda, do *video game*, visto que na grande maioria, os alunos não possuem o hábito de frequentar exposições, visitar galerias. No entanto, assiste a programas de TV nos quais estão presentes linguagens contemporâneas. Pensando dessa maneira, defendemos que a experiência é fundamental para o aprendizado em Arte. Assim, é necessário experimentar os materiais, suas possibilidades, as descobertas que os mesmos permitem e as dificuldades na utilização com determinado fim.

Nesse sentido, partilho com Bondia Larrosa (2002, p.19-20), a proposta de "que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial [...] e mais estética [...], a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*". Uma educação que possibilite "dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...] o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso".

Também há a importância de ampliar o repertório dos alunos apresentando-lhes artistas e produções artísticas nas mais diferentes linguagens, sendo possível que observem, percebam, falem suas impressões, realizem leituras, façam perguntas a partir das leituras de cada um.

Para Duarte Jr. (1981, p. 14) a arte é o "que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos [...] e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética*". Portanto, define esse momento vivenciado pelo espectador quando aprecia uma produção artística, usufruindo de forma única, indescritível, mas profundamente percebida, vivida como uma experiência estética, pois "Uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá como a *percepção* global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação" (DUARTE JR, 1981, p. 84).

Nessa dimensão, é pertinente considerar a educação do sensível. Perceber o mundo de forma sensível. No livro *Jonas e as cores*¹ uma criança que não distinguia as cores, somente nuances de cinza, o preto e o branco, aprenderá a senti-las e a percebê-las. Para isso vivencia várias experiências. O marron pela árvore que abraça, pela textura da casca, pelo cheiro de terra molhada, pelo paladar de um delicioso bolo de chocolate. O verde por seus cheiros e sabores, as plantas, a grama molhada sob os pés descalços – a liberdade. Desse modo, ele percebe e conhece as cores.

Tratamos aqui de uma aprendizagem significativa que abrange as conexões que o aluno fará entre o experienciado e o conhecimento já existente. Ela envolve a construção de um sentido para o aprendido a partir das articulações que se processarão de forma cognoscível e criativa com os conhecimentos possuídos.

A dimensão do sensível, um dos fatores fundamentais para a formação de um cidadão, coopera para que este perceba o outro, para que leia criticamente os textos que aparecerem no seu percurso, no seu entorno, seja um texto visual, sonoro, literário, escrito ou verbal. Essa

¹ BERLIM, Regina. *Jonas e as cores*. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2006.

dimensão permite ao indivíduo primeiramente compreender para depois agir, articular um agir mediado pelo sensível e o inteligível, romper com a racionalidade que consome a sociedade contemporânea. É nesse contexto que a arte contemporânea se aproxima da escola, pois contempla os desejos das minorias, daqueles que muitas vezes não têm espaço em instituições culturais estabelecidas.

Neste texto a arte contemporânea é compreendida na perspectiva de infinitas possibilidades ao mesmo tempo por quem pensa e faz arte nos dias atuais. A arte contemporânea com seus vários 'jeitos', 'modos de fazer', o que permite uma imensa variedade de ideias, conexões, desconexões, construções e desconstruções, valendo "tudo" no que se refere às formas de representação do pensar, do sentir, do questionar, do se fazer ver, do existir, da denúncia.

A arte contemporânea aborda valores e temas do cotidiano que refletem a vida. Assim, na compreensão e na apreensão da realidade, da política, da economia, da ecologia, da educação, da afetividade, da fantasia. Os temas estão ligados à memória, espaço e lugar (público e privado), identidade, tempo, corpo, micropolíticas, produções realizadas por artistas que se enquadram em grupos sociais não hegemônicos, minoritários (pela etnia, pelo gênero, pela orientação sexual).

A produção contemporânea é muito extensa, mas é necessário fazer escolhas quando se pensa o ensino. Discutir arte contemporânea é tarefa complexa e pretende-se que seja compreendida tendo em vista as transformações que se deram em diversos setores da sociedade, desde um setor produtivo industrial até um tecnológico. As artes estão sempre na vanguarda dos acontecimentos e, sendo assim, surgem várias formas de expressão, que se dão concomitantemente, inseridas em um sistema que regulamenta o mercado das artes, frente a espectadores fruidores que procuram alcançar algum entendimento. Podemos citar as *performances*, os *happenings*, a *body art*, as instalações, os grafites.

Até o final do século 19 o mundo estava acostumado a uma determinada estrutura e dinâmica sociais. Com a revolução industrial no início do século 20 ocorreram mudanças nos modos de vida pela rotina estabelecida para atender à produção nas fábricas. Essas rotinas não contemplavam os operários que tiveram de se adaptar e se sacrificar em novos tempos e espaços. Além disso, o século 20 foi marcado por severas mudanças, desencadeadas, em especial, pelas duas grandes guerras mundiais que alteraram a configuração político-social do globo.

No campo cultural muitos intelectuais, cientistas e artistas das mais diversas áreas abandonaram seus países de origem fugindo da grande recessão econômica e, principalmente

das perseguições políticas que ocorriam na Europa. Grande parte deles migrou para a América, em especial para os Estados Unidos. Desse modo, Paris que até então era o grande centro cultural mundial perde o título para Nova York e outras cidades norte-americanas e da América Latina. As experiências que estavam sendo vividas nas sociedades pós-guerra repercutiam fortemente no que os artistas produziam: na música, no teatro, na literatura, nas artes estavam em transformação acompanhando um movimento natural de adaptação ao contexto que se configurava.

Esse processo certamente representou uma grande transformação no modo de se fazer arte. Após o final da Segunda Guerra Mundial (em 1945), o pintor norte-americano Jackson Pollock rompe definitivamente com as pinceladas sobre a tela: coloca o suporte no chão e passa a gotejar e a despejar a tinta sobre ele, criando grandes pinturas formadas por pingos de tinta. Tais mudanças representaram uma revolução. Outros artistas fizeram seus experimentos buscando integrar a arte e a vida, chegando a incorporar o corpo e até o público à obra como nas *performances* ou *happenings* (um tipo de arte visual que é gerada na ação e que, portanto, nunca pode ser reproduzida exatamente da mesma forma) (PASSOS, 2011, não paginado).

Cada vez mais os artistas, por meio da arte, discutem questões conflituosas no quadro social da atualidade e, assim, a arte torna-se política e crítica.

A vida e a arte passaram a “conversar” mais de perto, mas isso não impede que um artista contemporâneo trabalhe com técnicas muito tradicionais. Um exemplo é o do artista brasileiro Gil Vicente, que trabalha com técnicas consideradas por muitos como ancestrais dentro da História da Arte, como o desenho a grafite ou a nanquim. (PASSOS, 2011, não paginado).

Na arte contemporânea as técnicas são outras, e as temáticas também e nem sempre os trabalhos figurativos são os considerados mais importantes. Ao contrário, a arte abstrata, bem como, as apropriações de imagens, os novos materiais, os objetos, a hibridização das linguagens, as novas tecnologias se encarregaram de expressar conceitos que superaram as categorias tradicionais, tais como a paisagem, a natureza morta e o retrato.

Nesse sentido, falar de arte contemporânea em sala de aula requer escolhas e um professor aberto e atualizado às discussões que ela provoca. Ele se vê diante de um desafio, precisa ser ousado, pois elencar alguns estilos ou linguagens artísticas, em muitas situações causa insegurança ao professor que fica com receio de mostrar uma imagem ou descrever uma produção contemporânea. No entanto, se fizer a escolha certa, a produção artística traz indícios e elementos com os quais o espectador pode se identificar, levando-o a perceber e apreciar/fruir/dialogar com o trabalho. Desse modo, o aluno vê a imagem, tem suas impressões, discute com os colegas e professores, tem o esclarecimento do que é possível, sem fechar o entendimento, pois são diversas as interpretações possíveis.

A arte contemporânea está próxima do nosso aluno e é o tempo dele. Muitas vezes ele conhece os recursos usados em vídeo, som, HQ, *software*, fotografia, entre outros, pois lhe são acessíveis. Suponhamos que falemos da *body art*, onde o próprio corpo é o suporte. Nosso aluno usa tatuagem que é um desenho feito tendo o seu corpo, a pele como suporte. Logicamente não é a mesma coisa e nem é tão simples assim, mas pode ser um ponto de partida para a discussão.

Os estilos da arte contemporânea causam estranhamento para uns e para outros não. Considerando as características de cada idade, os alunos têm repertório e maturidade para discutir as questões que se apresentam em muitas instalações, vídeos, bem como de opinarem. Nesse sentido, aponto as instalações de Nelson Leirner², Valeska Soares³, Ernesto Neto⁴, Cildo Meireles⁵, a produção de Vik Muniz⁶, os objetos de Lygia Clark⁷.

A efemeridade da produção contemporânea, trabalhos em gelo, fumaça e o registro fotográfico, provocam um impacto nas crianças, despertam a curiosidade e desencadeiam aprendizados.

O registro em foto ou em vídeo nem sempre é eficaz, nada supera a experiência estética de quem esteve presente *in loco*. Para exemplificar cito a instalação de Nelson Leirner na 25ª Bienal. Sobre ela o artista comentou:

A obra é uma mesa de ping-pong toda em acrílico, totalmente transparente. Em cima da mesa haverá um painel, o que seria a Via Láctea, que o Duchamp usou no seu Grande Vidro. Em uma parede, três mil bolinhas de ping-pong estarão enclausuradas em uma caixa de acrílico de sete metros. Na outra parede, serão vistas 250 raquetes de ping-pong, também dentro de uma caixa de acrílico de mais ou menos sete metros de comprimento. "Haverá ainda o som de um jogo de ping-pong, que é aí que eu faço uma partida imaginária. Você não vê nada, mas o jogo está acontecendo." (Disponível em <<http://www.terra.com.br/diversao/bienal2002/2002/03/23/004.htm>> Acesso em: 25.jul.2013).

² Nelson Leirner, São Paulo, 1932 - . Redescoberta do Brasil, 2004, construída com lata, metal e areia. Disponível em: <<http://www.nelsonleirner.com.br/portu/biografia.asp>> Acesso em: 24 jul. 2013.

³ Valeska Soares, Belo Horizonte, 1957; vive em Nova York, Estados Unidos. "Folly" (2005-2009), de Valeska Soares, é uma das novas instalações permanentes inauguradas no Inhotim. Disponível em: <http://www.inhotim.org.br/novenovosdesafios/pt/release_valeska-soares.html> Acesso em: 24 jul. 2013.

⁴ Ernesto Neto, Rio de Janeiro, 1964-, vive no Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.inhotim.org.br/arte/artista/view/107>> Acesso em: 24 jul. 2013.

⁵ Cildo Meireles, Rio de Janeiro, 1948 - . Desvio para o vermelho 1967-1984, Zero Cruzeiro, Inserções em circuitos ideológicos: 1 - Projeto Coca-Cola 1970 - Garrafas de Coca-Cola e textos em serigrafia 18 cm. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbeta=581> Acesso em: 24 jul. 2013.

⁶ Vik Muniz, São Paulo, 1961 - , radicado em Nova York. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vik_Muniz> Acesso em: 24 jul. 2013.

⁷ Lygia Clark, Belo Horizonte, 1920 – Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <<http://www.lygiac Clark.org.br/biografiaPT.asp>> Acesso em: 24 jul. 2013.

A compreensão de que a obra se completa na presença e atitude (interação, relação) do espectador. Há interação espectador/obra, quando ele participa da obra ou quando é instigado a refletir sobre ela.

Cada vez mais as obras articulam diferentes modalidades de arte – dança, música, pintura, teatro, escultura, literatura etc. – desafiando as classificações habituais e colocando em questão a própria definição de arte. As relações entre arte e vida cotidiana, assim como o rompimento das barreiras entre arte e não-arte constituem preocupações centrais para a *performance* (e para parte considerável das vertentes contemporâneas, por exemplo arte ambiente, arte pública, arte processual, arte conceitual, *land art*, etc.). (ITAÚ CULTURAL, 2011, não paginado).

Para o ensino de arte contemporânea se faz necessário: eleger conteúdos, conceitos, produção artística na contemporaneidade; haver professor pesquisador com condições para elaborar seu material, criar materiais didáticos, trabalhar na perspectiva de projeto com aulas que se articulam; fazer uso de diferentes mídias, mediar as situações de aprendizagem; em todos os anos escolares trabalhar com a experimentação, a percepção, a observação e o sensível, sendo que as questões conceituais poderão ser abordadas a partir do 4º ano; considerar o fato de que as interpretações são produto dos repertórios de cada um e, portanto, relativas ao seu conhecimento de mundo, cabendo ao professor e a escola ampliá-lo; compreender que não há um modo correto de interpretar imagens, mas, múltiplas maneiras; selecionar artistas e/ou obras que possam ser referência para a produção artística do aluno, bem como avaliar outras possíveis conexões e provocar/possibilitar experiências sensoriais.

Por isso, é relevante considerar os diversos pontos de vista que podem surgir em sala de aula. Fazer uso dessas interpretações em favor de construir um discurso/conceito/conhecimento crítico é favorecer a subjetividade dos estudantes e, por extensão a autonomia de ideias.

Diante do fato de que nem todas as crianças aprendem da mesma forma e que quanto mais variarmos as propostas e atividades mais chances elas terão para compreender determinado conteúdo, elencamos uma série delas:

- Apreciação e Leitura de imagem;
- Apresentação de *slides*;
- Leitura de texto sobre o conteúdo, o artista, a linguagem expressiva;
- Entendimento do texto;
- Localização de informações relevantes nos textos trabalhados;
- Diálogo, e ouvir os comentários dos alunos;
- Procurar exemplos próximos ao aluno;
- Levar o aluno a refletir;
- Identificar: tema, artista, forma (figurativa/abstrata, simétrica/assimétrica), material, ponto de equilíbrio, dimensão;

- Exibição de vídeo;
- Fazer conexões com trabalhos de outros tempos e lugares;
- Visita orientada a *sites* de artistas;
- Proposta para um fazer artístico;
- Em todos os momentos levar o aluno a conhecer, experimentar;
- Habituá-lo a falar/escrever sobre o seu trabalho e o dos colegas, emitir opinião.

As possibilidades para o ensino de arte contemporânea consistem de um trabalho pedagógico voltado para despertar na criança, no aluno o interesse por apreciar a produção artística contemporânea.

É importante levar o aluno a fazer uma leitura de imagem a partir do seu repertório, visto que a relação espectador/obra é muito pessoal. Também: propiciar trocas a partir dessa experiência; dar ênfase no processo criativo do artista; observar os materiais utilizados, como também a técnica, as mídias, a interface entre as diversas linguagens; discutir o estranhamento causado pela arte contemporânea; refletir sobre o fato de que a arte contemporânea tem o caráter de questionar a vida, denunciar acontecimentos, provocar mudanças e, ao mesmo tempo, basta propiciar ao espectador uma experiência estética (não é preciso que se entenda, se descubra "o que o artista quis dizer"); oportunizar e incentivar visitas a espaços culturais; provocar a produção artística do aluno com referência na arte contemporânea.

Considero uma implicação a dificuldade de trabalhar os conceitos de instalação, *performance*, *happening*, por meio de imagens ou mesmo vídeos, pois é difícil abarcar toda a dimensão dessas linguagens.

O desenho é uma linguagem expressiva a ser trabalhada em turmas do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental tendo como fundamento a linha que pode se realizar por meio de um gesto no espaço, na areia, na água. É possível usar diferentes materiais: pedra, barbante, arame, tecido, lápis, carvão, giz de cera, caneta hidrocor, massa para modelar, entre outros. Além dos materiais são possíveis diferentes suportes: papel, parede, fita, papelão, pele, e outros.

Assim, desenhar com o corpo ou os corpos. Materializar a linha pelo espaço da sala, sobre a carteira. Elaborar formas conforme seu traçado, a teia na roda, construindo desenhos, caminhando e passando por eles, possibilitar o prazer de estar entre as linhas que constituem o desenho. A linha concretizada pela fita adesiva no chão ou na parede formando desenhos e ainda com desenhos desenhados pelos alunos sobre a mesma. Por fim, o desenho com outras mídias.



Figuras 01 a 03. Fotos dos alunos durante as aulas de Arte, 2012. Acervo da autora.



Figuras 04 a 06. Fotos dos alunos durante as aulas de Arte, 2012. Acervo da autora.

Dando continuidade ao ensino de desenho é relevante apresentar aos alunos alguns artistas que trabalham com essa linguagem. Com esse objetivo há a possibilidade de abordar as imagens presentes nos livros de literatura infantil. Sendo assim, no momento da produção artística dos alunos foram apresentados como referência visual trabalhos das artistas: Edith Derdik, Beth Moises e Renata Pedrosa.

Com referência a Edith Derdik os alunos assistiram a um vídeo mostrando a artista no local da exposição montando um de seus trabalhos. Eles fizeram seus comentários, discutiram sobre a montagem do trabalho com a linha nos espaços, um desenho pensado para um espaço específico da galeria.

Com referência a Renata Pedrosa e Beth Moisés foram selecionadas imagens feitas para livros de literatura infantil. Uma forma de iniciar o trabalho pode ser pela leitura de imagem e, assim, conversar sobre a capa dos livros de literatura infantil: *O Sonho da Princesa* (CANTON, 2003) com ilustrações de Renata Pedrosa (juta e tecidos) e *A Noiva do Rei* (CANTON, 2003) com ilustrações de Beth Moisés (tule e bordado); explorar a leitura da imagem e os materiais que foram usados na sua construção; questioná-los se é possível desenhar com tecido, material utilizado por Renata e Beth; disponibilizar na sala um trabalho coletivo com os mesmos materiais, estender a juta e o tule, mostrar as linhas e outros materiais; indagar se conhecem esses tecidos e para que são usados; colocar sobre si, movimentar-se com eles, brincar e atrair a atenção dos alunos; propor que desenhem, bordem, brinquem com a linha em um pedaço do tule ou da juta.

Em seguida, indagar dos alunos se preferem trabalhar em uma peça grande no chão para todos ou se em pedaços menores para os grupos, ou individualmente para depois juntar. Utilizando-se de agulhas grossas os alunos bordam.

Ainda, como será usado o objeto confeccionado? O que fazer com a peça pronta? Um lenço, uma capa de caderno, uma capa para vestir com poderes? Colocar na sala? Nos corredores da escola? Vesti-la?



Figuras 07 a 09. Fotos dos alunos durante as aulas de Arte, 2012. Acervo da autora.



Figura 10. Ilustração do livro: O Sonho da Princesa por Renata Pedrosa. Figuras 11 a 13. Fotos dos trabalhos dos alunos durante as aulas de Arte, 2012. Acervo da autora.



Figuras 14 e 15. Ilustrações do livro: A Noiva do Rei por Beth Moisés. Figura 16. Fotos dos alunos durante as aulas de Arte, 2012. Acervo da autora.



Figuras 17 a 19. Fotos dos alunos durante as aulas de Arte, 2012. Acervo da autora.

Frente a essas perguntas surge o momento de apresentar aos alunos, dois artistas cujas obras podem ser vestidas. Como é possível perceber, o trabalho teve início com a linha que em uma das possibilidades é usada com/no tecido e agora, com Bispo do Rosário⁸ e Hélio Oiticica⁹ e as obras: O Manto e Parangolé respectivamente.

⁸ Bispo do Rosário, Japarutuba SE 1911 - Rio de Janeiro RJ 1989. Artista visual. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=568> Acesso em: 25.jul.2013.

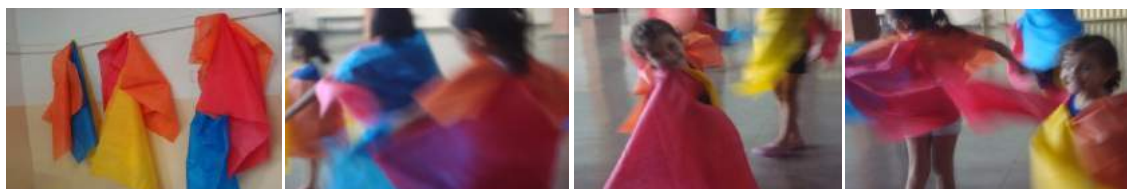
⁹ Hélio Oiticica, Rio de Janeiro RJ 1937 - idem 1980. Artista performático, pintor e escultor. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2020> Acesso em: 25.jul.2013.

Em seguida fazer uma primeira leitura do Manto da apresentação, a observação do bordado, como também de outras imagens de trabalhos do artista onde mostram palavras, e, após ouvi-los, mostrar a imagem do Bispo vestindo-o e comentar sobre o significado do Manto para ele, pois acreditava que o vestiria no dia do Juízo Final e, pela importância da data, ele queria que o Manto ficasse muito bonito.

Na sequência, os alunos puderam conhecer os Parangolés de Hélio Oiticica. Conversamos e não foi difícil para eles compreenderem que a proposta do artista era pensar situações nas quais o espectador interage com a obra.

Nesse momento, o esclarecimento de que para Oiticica a obra só tinha sentido e era por ele considerada concluída quando alguém a vestia e dançava. O Parangolé associa-se ao carnaval pelo movimento e colorido. Os alunos vivenciaram a experiência fazendo seus parangolés com não-tecido, vestindo-os e dançando.

A proposta de Oiticica tem um caráter performático, dado pelo desempenho de quem a vestiu conferindo-lhe movimento, ação e leveza. Nessa obra, a forma de registro é a fotografia e o vídeo, com o olhar de quem está manipulando o equipamento.



Figuras 20 a 23. Fotos dos alunos durante as aulas de Arte, 2012. Acervo da autora.

No momento da avaliação é importante levar os alunos a compreenderem que o objeto e a ação que desempenharam seja um trabalho artístico, mas que ele só existe no momento em que está acontecendo, por isso fotografamos, para provar, confirmar o acontecimento e poder contar e mostrar para quem não estava presente.

Outro aspecto relevante para o ensino de Arte sobre o qual pretendo escrever trata da compreensão de trabalhos artísticos tridimensionais na perspectiva contemporânea.

Considerando que a obra *Beam Drop* (2008) de Chris Burden¹⁰ em Inhotim (Instituto de Arte Contemporânea, Brumadinho-MG) é uma escultura contemporânea e *Maman* (a Aranha, 1999) de Louise Bourgeois¹¹ também, o que nos impressiona em um primeiro

¹⁰ Chris Burden, Boston 1946 - , vive em Topanga. Disponível em <http://www.inhotim.org.br/novenovosdestinos/pt/obras_chris-burden.html> Acesso em: 25.jul.2013.

¹¹ Louise Bourgeois, Paris 1911 - Nova York 2010, artista franco-americana. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/957073-aranha-gigante-maman-de-louise-bourgeois-passeia-pela-suica.shtml>> Acesso em: 24.jul.2013.

momento é a dimensão, depois o modo de execução, pois ambas necessitam de máquinas e operadores com domínio técnico. Na sequência pode-se fazer uma leitura formal desses trabalhos procurando conhecer quem fez e o que fez, para que o aluno possa fazer suas conexões e a partir de quem ele é, pensar a sua produção artística.

O aluno percebe as dimensões apesar de muitas vezes não conseguir nomeá-las e, sendo assim, em turmas do quinto e sexto anos o professor pode trabalhar os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade.

É importante iniciar pelo espaço/plano existente em uma folha de papel A4. Explorar as possibilidades com o papel por meio das dobras, de cortes, de modo a criar construções tridimensionais, nesse momento uma referência pode ser Amilcar de Castro¹².

Na Educação Básica os alunos estão aprendendo, experimentando de forma que construam uma autonomia e nos anos seguintes possam se formar adultos que interpretem e interajam no seu cotidiano de um modo crítico e participativo, como também se for opção terem uma produção artística singular. Nesse sentido, educar o aluno para observar todos os aspectos de um trabalho, se é um objeto tridimensional ou uma escultura, atentar para o equilíbrio, como ela é vista de diferentes pontos de observação.

Ao mesmo tempo é possível fazer conexões com outros tempos/espaços/materiais. Atualmente a(s) escultura(s) pode ser um ou mais elementos que compõem uma instalação, sendo que em épocas passadas ela era a obra e se bastava. Como também um objeto artístico tridimensional nem sempre é uma escultura. E, lembrar sempre das interfaces tênues entre as conceituações e, assim, esclarecer aos alunos as características e fundamentos de cada linguagem artística. Mesmo a abordagem de uma produção contemporânea como eixo principal para os estudos enriquece o aprendizado revelando os *links* que se pode fazer com outras produções de outros artistas aproximando-os ora pela temática, ora pela categoria, ora pelo fazer.

Também conheceram as esculturas feitas com materiais alternativos, esculturas com cheiro, com movimento, com opção para o espectador manipular. Foram apresentados aos objetos relacionais de Lygia Clark, às suas esculturas: Os bichos. Construíram objetos tridimensionais com essas características.

Pensando nessa perspectiva para o ensino de Arte o professor deve ter um conhecimento construído nas artes visuais. Observa-se que as mudanças foram muitas e que uma das grandes rupturas ocorridas nos últimos 60 anos diz respeito às linguagens e aos

¹² Amilcar de Castro, Paraisópolis MG 1920 - Belo Horizonte MG 2002). Escultor, gravador, desenhista, diagramador, cenógrafo, professor. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=564&cd_item=1&cd_idioma=28555> Acesso em 25.jul.2013.

suportes adotados para as criações artísticas. Na arte contemporânea fica difícil separar pintura, desenho ou escultura, como se fazia em tempos passados. Além do mais, os próprios materiais que vêm sendo aplicados na criação das obras ultrapassaram a tradicional tinta aplicada a pincel sobre tela ou o mármore esculpido. Hoje não há limites para materiais, técnicas, temas, meios, e até mesmo o universo digital foi incorporado ao das realizações artísticas.

Reitero que, para se pensar arte contemporânea precisa-se considerar a conjuntura social, as transformações que aconteceram nos meios de produção, que passaram de uma revolução industrial para uma revolução tecnológica.

Concluo acreditando que o professor de Arte por meio do trabalho desenvolvido, junto a seus alunos, tem condições de realizar uma trajetória significativa tanto para si quanto para os educando, para isso reafirmo a pesquisa, a ousadia, o dinamismo, a inquietude. O professor deve estar em constante formação ampliando seu repertório, pensando e elaborando propostas pedagógicas e projetos singulares que atendam à pluralidade.

REFERÊNCIAS

- BERLIM, Regina. **Jonas e as cores**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, p. 20-28. ISSN 1809-449X. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em: 27 mar. 2010.
- CANTON, Kátia. **A Noiva do Rei**. São Paulo: DCL Editora, 2003.
- CANTON, Kátia. **O Sonho da Princesa**. São Paulo: DCL Editora, 2003.
- DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; Uberlândia: Universidade de Uberlândia, 1981.
- ITAU CULTURAL, 2011. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3646> acesso em: 25 mar.2013.
- PASSOS, Maria José Spiteri Tavolaro. **Que tal experimentar a Arte Contemporânea?** <Disponível em <http://bravonline.abril.com.br/materia/que-tal-experimentar-a-arte-contemporanea>, 2011> acesso em: 25 mar. 2013.

Léa Carneiro de Zumpano França

Licenciatura em Educação Artística – UFU. Especialização e Mestrado em Educação – FAGED/ UFU. Professora de Arte da RME - Uberlândia-MG desde 1991, uma das autoras da Proposta Curricular para o ensino de Arte em 1996 e das Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte/ 2003 e 2011. Coordenadora da área de Arte no CEMEPE de 2003 a 2007. Membro ativo do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Arte - NUPEA/Instituto de Artes/UFU. <http://lattes.cnpq.br/7942758611631484>

ALUNOS-DIRETORES NO PAÍS DAS MARAVILHAS

Uma análise interpessoal das relações dos diretores teatrais na escola pública

STUDENTS DIRECTORS IN WONDERLAND

An analysis of the interpersonal relationships of theater directors in the public school

Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante^{1*}

Resumo: O presente artigo discute a partir da temática metafórica de “Alice no país das maravilhas”, aspectos interpessoais advindos da participação de alunos-diretores em encenações, vivenciados por adolescentes em uma escola de Felipe Camarão, Natal – RN, entre os anos de 2009 e 2012. Converte a personagem Alice em cada aluno-diretor e colocando-os em uma aventura fugaz da rotina formal da escola pública. As relações interpessoais, tanto com alunos quanto com professores, são analisadas dentro da história nonsense de “Alice no País das Maravilhas”. Transformações e passagens do adolescente para o mundo adulto em relações conturbadas, mas que se transformam a partir da participação no projeto de teatro em questão. Dá ainda ao leitor um olhar dos saberes relacionais (as aprendizagens) dos alunos-diretores, quando a estes se pede que resumam o processo em suas turmas. Alunos, tal qual Alice, que estão fartos de ficarem apenas sentados nas cadeiras, olhando para uma figura velha, segurando um livro nas mãos.

Palavras chave: Relações interpessoais. Direção teatral. Escola. Adolescentes.

Abstract: This paper discusses from the metaphorical theme of "Alice in Wonderland", interpersonal aspects arising from the participation of students in scenarios directors, experienced by adolescents in a school of Felipe Camarão, Natal - RN, between the years 2009 and 2012. Converts the Alice character in each student director and placing them on an adventure fleeting routine formal public school. Interpersonal relationships, both with students and with teachers, are analyzed within the history of nonsense "Alice in Wonderland". Transformations and passages from teenager to the adult world in troubled relationships, but that turn from the participation in the theater project in question. It also gives the reader a look at the relational knowledge (the learning) of student directors, when they are asked to summarize the process in their classes. Students, like Alice, who are fed up of being just sitting in chairs, looking for an old figure, holding a book in his hands.

Keywords: Interpersonal relations. Theater directing. School. Teens.

INTRODUÇÃO

A senhora me desculpe, mas no momento não tenho muita certeza. Quer dizer, eu sei quem eu era quando acordei hoje de manhã, mas já mudei uma porção de vezes desde que isso aconteceu (...). Posso explicar uma porção de coisas, mas não posso explicar a mim mesma (...). (CARROLL, 2002)

Graduado em Ed. Artística – Música (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Universidade Vale do Acaraú – CE). Mestrando em Artes Cênicas (Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN). **e-mail:** emaildeleandro@yahoo.com.br.

A mesma confusão mental desencadeada no leitor do trecho acima, se repete na mente de jovens que estão em um processo de mudança no período da adolescência. É possível com este título fazermos uma leitura sobre o encontro de alunos da escola pública (Alices) com um novo espaço ao qual se denomina “País das Maravilhas”. Esses alunos seriam exatamente os envolvidos no projeto de teatro aplicado numa escola pública de Natal desde o ano de 2009 até 2012; este “País das Maravilhas” o próprio teatro, como uma linguagem que possibilita a reestruturação de espaços interpessoais por adolescentes que não temem burlar regras para conseguirem o desejado na peça.

Neste artigo, então me deterei a entender os processos relacionais dos alunos-diretores frente a outros alunos. Ou seja, como lidaram com “o outro” sendo responsáveis por uma encenação na escola? A história ficcional (literatura) escolhida foi da “Alice no País das Maravilhas”, porque, assim como Alice, os alunos que participaram do processo teatral mudaram uma porção de vezes, não apenas por se transformarem em personagens, mas por apreenderem conteúdos do aspecto relacional interferindo diretamente em seu modo de pensar, de ser. Abaixo algumas falas dos alunos-diretores sobre teatro e construção de cena:

Teatro é uma forma de você viver outras pessoas, outros lugares, outras épocas. (AD01²)

[...] é um jogo entre adultos, que quando os adultos passam a ser adultos, não brincam mais, o Teatro é uma forma de eles reviverem isso, a brincadeira. (AD13).

[...] eu gosto de ver o mundo com outros ângulos [...] eu não queria ver algo do mesmo jeito que as pessoas costumam ver (AD11)

[...] quando você está no palco, você não é mais você. Você encena uma pessoa que você não é; se entrega pra aquelas pessoas, então quando você faz isso verdadeiramente, toma outras atitudes, outros pensamentos, fala aquilo que não deve falar, aquilo que deve realmente falar, é um lugar fantástico de estar. (AD06)

Por isso, a brincadeira quântica de ser e não ser, estar e não estar do teatro encaminha para a história de Alice, já que esta é um tanto surreal, e brinca com certos conceitos como: o tempo, o espaço e o corpo.

² A legenda AD01 significa que a fala exposta é do quarto aluno-diretor entrevistado, como foram realizadas vinte entrevistas teremos desde AD01 até AD20 dispostos de acordo com a discussão dos dados, assim temos AD01= Entrevista um. AD10= Entrevista dez, assim por diante.

Parece-me apropriado justificar o uso da história ainda por dois vieses. O primeiro, diz respeito à idéia que vem sendo discutida durante toda a dissertação sobre realidade e ficção. Ou seja, as sensações da personagem, os dilemas, as mudanças, as relações estabelecidas acabam por misturar estas duas maneiras de ver o mundo. O segundo viés está relacionado aos conceitos de tempo, espaço e corpo mencionados acima. Eles são coincidentes com os objetos do teatro e, portanto pertinentes para fazer um cruzamento entre a pesquisa em artes cênicas com a psicopedagogia, tendo em vista que esta especialidade lida com os processos de aprendizagem do aluno e ainda, faz parte de minha formação.

Numa síntese rápida a história de Alice aborda as transformações vividas pela personagem principal ao se deparar com diversas situações problema. Alice, que na verdade está dormindo, entra num mundo ficcional, onde pode crescer e diminuir, se relacionando com outros personagens não humanos, e com “lógicas” diferentes do dito mundo real. Assim, ela precisa quebrar alguns conceitos, defender outros e esconder mais alguns, para poder sobreviver neste lugar controlado pela rainha de copas. Tartaruga, coelho, chapeleiro, lagarta, rato, leitão, lebre e gato, todos participam desta história fantástica que apenas são um espelho ao contrário do mundo real. Com isso, temos em uma das interpretações do texto de que Alice está se transformando em uma adolescente e, por isso, não sabe mais quem é:

Ai, meu Deus! Como tudo está esquisito hoje! E pensar que ontem tudo estava normal. Será que eu mudei durante a noite? Vamos ver: eu *era* a mesma quando me levantei esta manhã? Estou quase me recordando que me sentia um pouquinho diferente. Mas, se eu não sou mais a mesma, a pergunta é: ‘Quem afinal eu sou’? Ah, *ai* é que está o problema! (CARROLL, 2002, p.30)

Da mesma forma, os alunos do projeto de teatro sentem a normalidade do mundo não mais como ontem (infância), e sim, como adolescentes duvidosos – vivendo em um mundo caótico e cheio de contradições – quanto ao que se tornaram após esta experiência como teatro, principalmente as “Alices”, ou alunos-diretores.

CAINDO NO BURACO MÁGICO DO TEATRO

Apesar do texto de Lewis Carroll tentar dificultar (por meio da inversão de sentidos da realidade) as relações cognitivas e emocionais que o leitor estabelecerá, podemos observar que existe uma preocupação em despertar a curiosidade tanto de quem lê quanto de Alice.

Logo no início do livro, Alice ardendo de curiosidade, corre para alcançar o coelho branco que estava atrasado e se enfia num buraco sumindo aos olhos da personagem. Este buraco vai levá-la para outras aprendizagens, fazendo-a lidar com a surpresa do destino final. Para os alunos, a analogia é pertinente, por existir uma curiosidade despertada ao se indicar a possibilidade de se realizar um projeto com teatro. E essa curiosidade faz parte do ser humano em querer sempre saber, como coloca Alicia: “Aprender supõe curiosidade” (FERNANDEZ, 2001, p. 186).

Nesse sentido, alguma coisa precisa estar escondida para poder despertar no aluno esta curiosidade, pois se o educador mostrar tudo ao aluno não dará chance dele inferir algo novo ou pesquisar, assim só se deseja aquilo que não se tem. Exatamente por isso, a proposta de colocar os alunos como diretores ganha sentido, pois mesmo não tendo adentrado neste universo do teatro o aluno fica curioso para aprender como lidar consigo na nova proposta de dirigir.

Por isso, convido o leitor a entender que cada aluno é um ser social, e a partir disso proponho a “queda no buraco mágico do teatro” como uma educação do autoconhecimento em que eles entendem seus sentimentos e têm consciência de suas limitações. As “porções de coisas” ditas por Alice vêm em consequência desse mergulho interno e não ao contrário. Portanto, a aprendizagem no teatro não pode ser vista como um acúmulo de conteúdos que nada têm significância com a pessoa interna e sim como uma reflexão sobre os repertórios dialogados com o outro, mediados pelo educador, para construção cognitiva do sujeito. O teatro agrega ao fazer artístico, uma rede de relacionamentos durante o percurso de criação.

RELACIONAMENTOS NUM CORPO QUE DIMINUI E CRESCE

O crescimento e a diminuição do corpo não se associam ao biológico apenas, como também na maneira de se relacionar com as pessoas dentro de um âmbito escolar. Os alunos têm de amadurecer na própria ação de se relacionarem e isto provoca, por vezes reações de minimização da auto-estima, ou de gigantismo da agressividade, por fim, do não saber lidar com pessoas nas situações. Em uma escola se faz importante que a relação do professor com o aluno seja saudável e respeitosa como defende Freire (2006) na pedagogia da autonomia.

Porém, não apenas as relações do professor com o aluno se destacam na construção cognitiva deste, também o outro aluno leva para o âmbito das relações interpessoais, inteligências múltiplas que permutam os conhecimentos de forma singular. De acordo com Mailhiot (1998), as relações interpessoais, pesquisadas por Kurt Lewin, constataram o quão relacionado estão à produtividade e eficiência de um grupo, não somente com a competência de seus membros, mas, sobretudo com a solidariedade de suas relações interpessoais.

Já Schutz (*apud* MAILHIOT, 1998), aborda a teoria das necessidades interpessoais: necessidade de ser aceito por um grupo, de se responsabilizar por sua existência e manutenção e de ser valorizado pelo grupo. Tais necessidades formam a tríade de que fala Mailhiot (*op. cit.*): necessidades de inclusão, controle e afeição, respectivamente.

Considera-se, portanto, a existência de uma “inteligência interpessoal” como sendo a capacidade de entender e reagir corretamente diante de desejos, interesses, ideias, humores, temperamentos, valores e motivações de outras pessoas. Todo ser humano é dotado de razões e emoções, entretanto, inversamente do que nos é proposto por uma cultura elitista, a inteligência interpessoal propõe que sejamos emocionais e racionais, tomando por base a empatia e aptidões sociais que através de hábitos, atitudes e comportamentos culturais pode tornar uma pessoa bem aceita (GARDNER, 1995). Neste ponto aprofunda Frei Beto:

[...] cultura é uma questão de sensibilidade e de valores subjetivos. Por exemplo, a palavra inteligente derivada do latim ‘*intus legeri*’: aquele que é capaz de ler por dentro. Existem pessoas analfabetas que são sumamente inteligentes, porque captam pessoas e situações por dentro; isso é cultura. (CENPEC, 2003, p. 110)

Alice se envolve inteligentemente com diversos personagens no decorrer da história e com cada um estabelece um diálogo de maneira peculiar. Da mesma maneira, quando o aluno se vê “obrigado” a trabalhar em um grande grupo na escola, se depara com variados personagens da vida real, que têm posturas educacionais diferenciadas. Por isso, a dinâmica desses grupos dependerá de que papéis os membros integram e de que forma interagem, afetando inclusive, a postura comportamental dos participantes e a noção de grupo. Alguns alunos-diretores falam das relações estabelecidas reconhecendo a segregação de grupos e a influência na confluência desses grupos pelo teatro:

Era uma turma que nunca tinha se envolvido com Teatro, com esse projeto, então era uma turma imatura em termos disso [...] (AD06)

[...] a turma era separada, metade da sala não conversava com a outra, então pra juntar essas duas foi difícil. (AD20)

No começo foi bem difícil, porque [...] o clima da sala, aquela coisa separada, eu não tinha afinidade com o pessoal do outro lado, então até me adaptar, conversar com eles, chegar pra ter uma conversa sobre o que tava trabalhando, como tava fazendo, foi bem difícil. (AD14)

Quando eu fiz a peça eu não falava com a maioria assim, a metade da sala. Aí depois da peça juntou todo mundo, todo mundo se falava. (AD15)

[...] grupos que antigamente não interagem, agora estão interagindo, porque lá na sala é bem diferente, grupo dos meninos e grupo das meninas. (AD04)

Houve muitos conflitos pessoais que levou pessoas a não cumprirem os seus papéis, porque os seus papéis estavam ligados a outras. Pessoas que eram inimigas, aí ficaram tensas, ficaram com raiva, e disse “eu não vou fazer isso, porque tal pessoa está nesse grupo e eu não quero fazer essa função com ela”. Aí acabou que voltaram a se falar e deu tudo certo. (AD16)

Houve um caso bem específico nesse processo que chamou a atenção de todos inclusive a minha, como pesquisador. Os atores que interpretavam os personagens Jesus e Maria da peça “O auto da Compadecida”, no ano de 2009, não se falavam na vida real. Essa ironia do destino deu ao teatro essa capacidade de juntar numa mesma cena personagens que se amam, mas que como atores não se toleram, e isso já vale o ingresso.

A escolha dos atores pelos alunos-diretores foi coincidente (não proposital) e fez com que em vários momentos Jesus quisesse desistir de fazer a peça. Neste caso, havia uma resistência por parte dos dois, em aproximar-se, ou seja, em tomar a iniciativa para a construção de uma relação afetiva. Enquanto o espaço se restringia apenas à sala de aula não existia problema, pois as atividades eram separadas, os trabalhos eram com outros grupos, as carteiras ficavam distanciadas e isso contribuía para o clima de omissão em relação aos dois.

[...] X³ e Y num se falava. Jesus Cristo e Maria sem se falar seria ruim. [...] tinha uma parte que eles tinham que pegar na mão. E que ela beijaria a mão dele. [...] ele não queria olhar pra cara dela [...] (AD03).

[...] os quase principais não se falavam [...] Maria e Jesus que [...] tinham que está se comunicando não se falavam [...] (AD11)

³ Neste caso, utilizou-se as letras X e Y para substituir os nomes reais dos alunos de forma que haja a preservação da identidade dos entrevistados.

No entanto, quando os alunos-diretores propuseram que os dois fizessem parte de uma mesma cena de forma tão envolvente, ambos se sentiram olhados, vigiados, coagidos pelos amigos a quebrarem essa barreira. Aprender a lidar com essa situação iria depender de uma reflexão interior, reavaliando a postura de cada um. “Nunca se imagine como não sendo outra coisa do que aquilo que poderia parecer aos outros [...]” (CARROLL, 2002). Desse modo, as seqüências discursivas abaixo colocam o teatro na transformação das relações de pelo menos dois jovens.

[...] agora eles estão se falando [...] no dia da apresentação eles [...] olharam um pro outro, uma coisa que eu achava que num ia acontecer. (AD3).

[...] na apresentação eles conseguiram olhar um dentro do olho do outro [...] Depois da peça [...] começaram a se falar [...] por incrível que pareça. (AD11).

QUAL A DIREÇÃO QUE EU DEVO SEGUIR? CAMINHO DAS PEDRAS.

“Acorda Alice. Está no país das maravilhas?” Na verdade, esta pergunta não é direcionada ao exercício decodificador do leitor neste artigo. Esta pergunta popularizada é muito utilizada hoje para referenciar alguém que está no “mundo da lua”, e que não sabe que direção seguir. Naturalmente, essa expressão lunática não é um elogio à criatividade do aluno, ou a capacidade do mesmo em se transmutar para outros lugares, diz respeito muito mais a palavras como: desconcentração, desatenção, indiferença, desrespeito, distração, dentre outras de cunho negativo.

Essa realidade se coloca também na interação do professor com o aluno em sala de aula, quando temos dentro de uma aula desinteressante um aluno que desvia seu pensamento para outros lugares de seu interesse. Na verdade existe uma preocupação muito maior de se passar um conteúdo científico sobre a lua, que tentar entender qual o mundo vivente daquele aluno lunar. Daí nos fala Fernández:

Se um aluno "está no mundo da lua", o problema do professor será o de como trazer a "lua" ao mundo da criança, já que, se quiser expulsar a "lua" da aula, expulsará também o aprendente que há em seu aluno. Por outro lado, essas "luas" costumam estar habitadas pelas situações mais dolorosas da vida das crianças. (2001, p. 113)

E por mais que os professores saibam dessa realidade dolorosa dos alunos, muitas vezes conseguem piorar a sensação, atribuindo um estigma maléfico que apenas irá baixar sua auto-estima. “Cortem a cabeça deles” diz a rainha na literatura de Lewis Carroll (2002), da mesma forma (não literal) que fazem determinadas relações hierarquizadas do professor para com o aluno.

No caminho dos alunos-diretores existe uma pedra que incomoda suas relações com os outros. Observamos que a parte mais difícil é o lado das emoções, no saber “lidar” com as dificuldades impostas pelo “outro”. Essa parte afetiva é importante por referenciar reações que a pessoa terá durante sua vida no tocante à sua auto-estima, autocontrole e capacidade de iniciativa (LIDGREN, 1975).

As pedras jogadas para os diretores funcionam de maneira negativa aguçando a insegurança e o sentimento de incapacidade que refutam a aprendizagem, no entanto, existe no teatro, através dos jogos e do envolvimento de grupo, a pedra preciosa da interatividade que gera pelas relações, aprendizagens.

As aprendizagens se dão no envolvimento com o outro de forma passivo-ativa, já que o diálogo é constituído de diligência e passividade, confrontando as ideias e obrigando os envolvidos a abstrair conceitos: ordenando os saberes, desequilibrando definições, interagindo com os outros e reorganizando as novas ideias (MORIN, 2005). Esse processo grupal funciona através de relações equilibradas de poder entre seus participantes ou pela presença de uma figura que detém o poder de determinar as obrigações e normas de regulamentação do grupo não apenas de uma maneira lógico-racional e individual, mas sensível e coletiva.

Morin (2005) evidencia os problemas na forma de pensar apenas racionalizada e com divisões que fragmentam o saber, fazendo assim uma defesa à união do individual e coletivo, da parte com o todo, do singular com o plural, do homem com a natureza, da razão com a emoção, enfim, da racionalização com a sensibilidade. Essa sensibilidade segundo Patto (1997) é construída, tanto em termos corpóreos quanto em aprendizagem subjetiva sobre o objeto, a partir de significados atribuídos na/em relação a outros, e essa relação é singular enquanto pensamento solo, porém coletiva enquanto manifestação deste pensamento (seja de forma consciente ou inconsciente). Desse modo, educar a sensibilidade faz parte também do desenvolvimento do objeto humano paradoxalmente através da subjetividade e objetividade.

ALICE COMO ALUNO-DIRETOR

Alice também nos faz pensar de maneira sutil sobre algumas questões existenciais: Quem sou? Por que sou? Num mundo em que a identidade, personalidade, tamanho, memória, lugar, língua, conhecimento, distância, sensação, velocidade, progresso e tempo são completamente simples de serem mudados, os alunos da mesma maneira passam a questionar o ser humano que são, resignificando a pergunta para como estão, por enquanto. Existe nesse contexto, uma identificação de características anteriores ao processo da peça e novas aprendizagens após o convívio, tanto consigo, quanto com os outros.

Ajudou a me soltar mais, porque eu era muito tímida [...] minha família começou a conversar mais sobre o nosso futuro, sobre o que é melhor pra gente [...] (AD01).

[...] mudou [...] às vezes eu tinha vergonha de dar minha opinião pra família e depois não tive mais. (AD04).

Sim, melhorou muito a minha comunicação com as outras pessoas, porque eu [...] mal falava com as pessoas, agora se eu precisar procurar um endereço eu sei me comunicar [...] (AD07).

Eu acabei me tornando mais alegre, dando mais minhas opiniões [...] sabendo a hora de falar [...] (AD09).

[...] eu fiquei mais compreensiva, aprendi a escutar os outros [...] a entender melhor [...] (AD11).

Todas as palavras ditas acima convergem para as relações interpessoais, ou melhor, para o amadurecimento destas relações. As frases congraçam a família quando revelam a coragem em estabelecer um diálogo opinativo sem punição; o outro enquanto ser que precisa ser ouvido e ao mesmo tempo escutar; e principalmente as características emocionais desenvolvidas no próprio ser, enquanto ato reflexivo de apontamento das qualidades e “defeitos” de convivência. Nesta última, a timidez é rechaçada, a vergonha é reprimida, a alegria é declarada e a compreensão é entendida como única forma de socializar-se respeitosamente. “Sentada com os olhos fechados quase acreditou estar ela mesma no País das Maravilhas, mesmo sabendo que quando abrisse os olhos novamente tudo voltaria a ser a chata realidade de sempre...” (CARROLL, 2002, p. 122)

Assim, os alunos se envolveram e acreditaram serem personagens de uma realidade diferente das suas, com outros problemas, mas com muito mais alegrias se destacando na memória que findou. Por um instante, pelo menos, os jovens que participaram puderam compreender que seu mundo não pode se resumir apenas ao concretismo materializado em dificuldades, eles têm a liberdade de condensar suas emoções positivas em um outro mundo com outros personagens. Neste processo, as palavras que resumiram o projeto representam não apenas o entendimento de que o teatro realmente trabalha as relações interpessoais, como também que ele se faz necessidade para a construção do conhecimento cognitivo, pois este é correlacionado à afetividade:

[...] **União**, porque [...] tinha gente que não se falava, todo mundo começou a se falar [...] (AD01).

[...] **Grupo** [...] porque a gente trabalhou em grupo (AD04).

Amizade, porque isso caracteriza várias coisas, grupo [...] (AD06).

Superação, porque a gente passou por vários momentos difíceis, mas no final deu tudo certo [...] (AD07).

Resistência. Resistir a todos os problemas psicológicos, temporais e pressão [...] (AD09).

Contribuição [...] alunos chegavam pra mim e pediam pra se envolver com [...] outra função que não fazia parte dele por ver a dificuldade [...] do tempo [...] (AD10).

Eu acho que [...] passou da individualidade pra **pluralidade**, em que todos começaram a conversar pra coisa toda rolar. (AD16)

Fazendo um jogral de palavras poderíamos dizer que: a união de um grupo gera amizades, que irão superar todas as dificuldades, resistindo aos problemas de uma forma que as aprendizagens contribuirão para o amadurecimento de cada pessoa envolvida tornando o desejo individual em uma melhoria plural da coletividade. Alunos engenheiros/construtores de um país com cem mil maravilhosas surpresas, onde a curiosidade os faz mergulhar na cartola mágica do coelho branco chamado: **Educação do Ser**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. et al. **Adolescência**. Tradução Ruth Cabral. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. (Coleção Papyrus Educação). Campinas - SP: Papyrus, 1999.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Barros. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2003, p. 14.

BENEDETTI, Robert L. **“Diretor Versos Equipe”**. In Cadernos de Teatro nº 84. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1980.

BOSSA, Nádya Aparecida. **Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 19.

CARROLL, Lewis. **Alice** – edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, p.30-122.

CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social/ Unicef, 2003, p. 110.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: DE LA TAILLE, Yvez et alli. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1993..

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.113-186.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LINDGREN, Clay Henry. **Psicologia na sala de aula**. O aluno e o processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: S.A., 1975.

MAILHIOT, Gérald Bernard. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: SULINA, 2005

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**, 3ª edição, São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 1997, p.319.

De cordas, faixas e metal, por Letícia Damasceno

Na interface das linguagens artísticas o solo “De cordas, faixas e metal”, aborda a palavra muda no corpo a impossibilidade de mover, a imobilidade, os aprisionamentos e a plasticidade que são explorados em cena, na relação corpo/objeto, por meio de instalação de dois cubos metálicos presos por elásticos, assim busco expor as marcas/memórias que aprisionam e/ou acionam o movimento. A memória do movimento reverbera em voz do movimento, em dança que transborda em som. A mesma corda que me aprisiona referencia a corda que vibra em voz encarnada na poética do corpo, em diálogo com os poetas da terra, dois grandes Manoéis: o de Barros, e, o Bandeira. A memória que investigo, é uma memória encarnada, na qual, o movimento ativa estados corporais que acionam inclusive a voz.

Ficha técnica

Criação e interpretação: Letícia Damasceno;

Consultoria artística: Maria Acselrad;

Instalação: Hércules Dias;

Design gráfico e Figurinos: Maria Agrelli

Iluminação (criação e operação): Luciana Raposo

Necessidades técnicas

Espaço que possibilite a instalação de objeto (dois cubos de metal que possam ser pendurados pelas faixas elásticas) em cena e, que disponha de mesa de luz.

De cordas, faixas e metal é um solo experimental que traz à tona a questão da imobilidade e da plasticidade que experimentamos no corpo. Este solo, criado pela docente Letícia Damasceno, busca expor e explorar as marcas, que nos aprisionam, que limitam, as pernas, a virilha, o ventre, a vocalidade, o movimento. Sendo assim, pergunto: como essas marcas depois de acessadas, e tornadas percepção, por meio da sensação corporal, podem mobilizar as estruturas internas, tecido conjuntivo, uma memória do corpo? Investigo através de técnicas de Educação Somática, do contato improvisação, da dança contemporânea e, da relação voz e movimento o que vem a ser essa memória corporal. Sendo esta a principal questão de minha tese de doutorado em curso no PPGMS-Programa de Pós Graduação em Memória Social, dedico-me ainda a investiga-la, junto a alunos no curso de Licenciatura em Dança na UFPE, no projeto de pesquisa: “Corpo memória: processos de subjetivação em dança”.

Temos no interior de cada um de nós uma plasticidade que reserva uma memória, não se trata de memória do sistema nervoso, mas a marca de uma textura, nossos tecidos plásticos, as fâscias. A memória que investigo, é uma memória encarnada, uma memória que advém por meio dos sentidos e da percepção corporal. Ela não acontece em desconexão com o movimento, sendo este um propulsor de estados corporais que acionam inclusive a voz. Em minhas pesquisas do Doutorado em processo de finalização, a prática e a teoria em conexão dão o arcabouço do projeto. Por este motivo, interessa-me expor as marcas subjetivas corporais que fazem acessar e pesquisar esta plasticidade corporal. Desse modo, este trabalho envereda na direção do movimento, da voz encarnada na poética de meu corpo em diálogo com os poetas da terra, dentre eles,

que assim nomeio como poetas da terra, são dois grandes Manoéis: o de Barros, e, o Bandeira. Este trabalho expõe e, aborda a palavra muda no corpo, a impossibilidade de mover. Aos poucos, a memória do movimento reverbera em voz do movimento, em dança que transborda em som, pela via da memória corporal.

(...) E, aquele

Que não morou nunca em seus próprios abismos

Nem andou em promiscuidade com os seus fantasmas

Não foi marcado. Não será exposto

Às fraquezas, ao desalento, ao amor, ao poema.”

Manoel de Barros

Estrela da Manhã Manuel Bandeira

Nas ondas da praia

Nas ondas do mar

Quero ser feliz

Quero me afogar.

Nas ondas da praia (até aqui canta)

Quem vem me beijar? (recita)

Quero a estrela-d'alva

Rainha do mar.

Quero ser feliz

Nas ondas do mar

Quero esquecer tudo

Quero descansar. (quero navegar, licença poética)

NOSSO ALUNO AGORA É PROFESSOR: refletindo sobre formação de licenciados em Dança na UFRGS e o PIBID

Profa. Dra. Lisete Arnizaut de Vargas - UFRGS*

RESUMO: Este trabalho relata experiências e descobertas vividas por um grupo de alunas da Licenciatura em Dança da UFRGS bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/ CAPES. O PIBID constitui uma iniciativa de estímulo à docência direcionada a estudantes de cursos de licenciatura, realizando-se no âmbito da educação básica. Por meio de nossa intervenção na escola promovemos a qualificação de nossos alunos em formação, através de experiências práticas de docência refletida e da ação cultural, buscando propiciar intercâmbio entre saberes e práticas da escola e da universidade a partir da interação entre professores em formação e docentes da Rede Estadual de Ensino. Nossa ação tem propiciado inserção dos futuros professores de dança no cotidiano escolar, oportunizando a sua participação ativa e cooperativa em experiências metodológicas relacionadas ao ensino de artes, que permitam a reflexão sobre o ensino de dança numa perspectiva global de educação, focalizada nas relações entre as disciplinas e os conhecimentos escolares e na noção de projeto pedagógico. A partir de nosso trabalho, incentivamos a continuidade de ações relativas à dança na escola o que demandará, num futuro próximo, a presença de licenciados em dança no quadro docente da Instituição, refletindo-se na valorização da arte.

Palavras-chave: dança, docência em dança, dança na escola.

NOW IS OUR STUDENT TEACHER: reflecting on training of graduates in Dance at UFRGS and PIBID

ABSTRACT: This paper describes experiences and findings experienced by a group of students from the Bachelor of Dance UFRGS Fellows Program Institutional Scholarship Initiation to Teaching PIBID / CAPES. The PIBID is an initiative aimed at encouraging students to teaching of undergraduate courses, taking place in the framework of basic education. Through our involvement in school promote the qualification of our students in training through practical experience and teaching reflected the cultural action, seeking to foster exchanges between knowledge and practices of school and university from the interaction between teachers and teachers in training the State Schools. Our action has fostered integration of future dance teachers in school life, providing opportunities for their active participation and cooperative methodological experiences related to arts education, allowing reflection on the teaching of dance education in a global perspective, focused on the relations between the disciplines and school knowledge and the notion of pedagogical project. From our work, we encourage the continuity of actions relating to the school dance which will require in the near future, the presence of graduates in dance teaching within the institution, reflecting the appreciation of art.

Keywords: dancing, teaching in dance, school dance.

Este trabalho versa sobre a formação de professores de dança realizada no Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS e sua relação com a prática docente de seus acadêmicos no PIBID/CAPES - Programa Institucional de Iniciação à Docência. Trata da ação docente vivida

por um grupo de alunas bolsistas e professoras no contexto escolar, focando na teoria desenvolvida ao longo do curso e creditada como necessária e adequada à prática e nas vivências destes alunos no mundo da escola expondo nossos erros e acertos na proposta de formação de professores.

Iniciaremos falando sobre a prática da dança no ambiente escolar. Historicamente a dança sempre esteve presente na vida e na educação, sendo uma das manifestações que melhor refletiu a cultura, a religião, os costumes, modos sociais e as expressões das mais diversas sociedades, representando um alto valor de importância no desenvolvimento da humanidade, apresentando-se como produto e fator da cultura humana.

Vivemos em um país de diferentes raças, múltiplas culturas, religiões, artes e danças. As proporções continentais do Brasil abrigam distintos modos sociais e culturais, tornando explicável tanta riqueza e diversidade. Somos a terra do Carnaval, da Capoeira, do Futebol e de muitas danças, o que nos particulariza como um povo que se movimenta com prazer o que não desconsideramos na educação nossas crianças. Por ser a dança atividade física, arte, expressão, comunicação, linguagem humana básica e própria de nossa cultura, nos faz parecer lógica a apropriação desta condição natural e utilizá-la como complemento das práticas educacionais em busca da formação integral de nossos alunos.

O movimento criativo proporcionado pela dança e o incentivo a diversas linguagens artísticas vêm auxiliando a escola em sua missão de educar para uma nova consciência crítica, por que as artes através de sua vertente expressiva são capazes de expressar tanto as fortes como as sensíveis emoções sem utilizar a palavra, desenvolvendo a sensibilidade, a expressividade e a comunicação com o máximo de possibilidades.

A partir da Lei Federal nº 9.394/96 a arte é considerada obrigatória na Educação Básica: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (art. 26, parágrafo 2º). O ensino das artes desde os primeiros anos de escolaridade é um instrumento de qualificação de vida que desenvolve a autoestima e as diversas formas de ler e interpretar o mundo, levando as crianças a aprenderem pela sensibilidade.

Para atender as necessidades de formação de professores de arte e suas diferentes linguagens como: teatro, dança, música e artes visuais, novos cursos superiores são criados no Brasil. Sendo a dança nossa área de atuação faremos referência a partir daqui aos Cursos de Licenciatura que se desenvolveram no país nos últimos anos.

A pesquisa em Dança no Brasil não é recente, mas ainda é incipiente. Vem desenvolvendo-se cada vez mais por esforços de pesquisadores, até então isolados em diferentes departamentos

espalhados pelas universidades brasileiras, ligados a diferentes áreas das artes, comunicação, educação física, entre outras. Até o ano de 2007 podemos dizer que o número de Cursos superiores em dança eram insuficientes para a formação de professores e pesquisadores, levando muitos acadêmicos a optar por áreas afins.

O número de cursos superiores de dança no Brasil cresceu bastante nos últimos seis anos. Através do Programa federal REUNI de reestruturação e aumento de vagas e cursos nas universidades federais hoje contamos com quase quarenta cursos espalhados pelo país, sendo o Rio Grande do Sul o estado que mais conta com Cursos Superiores de Dança. Em total são cinco cursos, sendo três em universidades federais, um em universidade estadual e um em universidade particular.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs a Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno. Segundo os PCNs a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à existência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele, pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

A dança, assim como é proposta pela área de Arte dos PCNs, tem como propósito o desenvolvimento integral do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas, propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética.

Tal situação nos colocou o desafio de criar um projeto pedagógico de curso superior de dança que pudesse atender a formação de professores para atuarem na rede básica de ensino. No ano de 2009 iniciamos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul o Curso de Licenciatura em Dança. O projeto pedagógico foi elaborado por uma comissão formada por professoras especialistas em Dança, baseado nas legislações pertinentes, bem como no regimento da UFRGS para criação de novos cursos. Este curso oferece formação profissional qualificada, pública e gratuita, pois conforme a resolução nº 32/98 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS, devemos valorizar, estimular e desenvolver áreas nem sempre valorizadas pelo mercado. Deste modo afirmamos o compromisso público da universidade de preservar a cultura e os valores artísticos no cenário acadêmico, assegurando a liberdade de manifestação da arte.

A arte para que realize sua função social de denúncia, mudança, contestação, identidade cultural e imagem do social, não poderá estar amarrada a determinados grupos de dominação política ou econômica. “A universidade pública não deve reduzir seus currículos à lógica da

produção, mas ir além de preparar para o mercado; a universidade deve abrigar a pluralidade, fazendo predominar sobre a informação e a instrumentalização a formação de uma cidadania, na qual os indivíduos estarão sendo capacitados a lidar com o conhecimento de forma crítica e propositiva” (Resolução 32/98 CEPE / UFRGS).

Baseados nestas afirmações a comissão proponente do curso de Licenciatura de Dança da UFRGS entendeu a necessidade de qualificação de recursos humanos para o ensino de dança, principalmente no âmbito escolar, uma vez que nossa população em sua maioria só tem na escola a possibilidades de inserção no mundo das artes e da dança.

Identificamos o Curso de Dança na área da Arte, ressaltando que não podemos perder de vista o caráter *multidisciplinar* que caracteriza a formação e intervenção profissional/acadêmica da dança, como também da necessidade da presença de conhecimentos provenientes tanto do campo das Ciências Biológicas, como do das Ciências Humanas e principalmente da arte, visando à formação plena do profissional.

O Curso de Licenciatura da UFRGS está formando profissionais na área de dança, ressignificando conceitos e práticas, relações educativas, culturais e artísticas, valorizando a arte da dança no contexto do espetáculo, da educação formal e não formal, preparando os profissionais que atuarão nas práticas artísticas em suas diferentes manifestações, promovendo reflexões críticas sobre diferentes técnicas, culturas, poéticas e paradigmas constituídos na área da dança.

Os aspectos que entendemos ser de relevante importância na formação de professores de dança que integraram nosso curso de licenciatura, residem nas diversas possibilidades do trabalho corporal artístico expressivo, nas discussões da dramaturgia do corpo em diferentes propostas artísticas, à diversidade cultural, na adequação destas práticas às particularidades dos grupos praticantes, abrindo espaços de conversações com o objetivo de estar em permanente escuta, considerando a multiplicidade de saberes, a liberdade de expressão, os modos de organização e investindo também nos processos de singularização. Buscamos qualificar profissionais, aprofundando conhecimentos teórico-práticos, proporcionando um espaço de formação, reflexão, produção artística e bibliográfica, e socialização das discussões em relação à arte da dança.

As atividades desenvolvidas na graduação buscam abarcar o universo cênico e o ambiente escolar, integrando as áreas de conhecimento, estabelecendo diálogos culturais e educativos. Pelo caráter interdisciplinar de nossa formação queremos qualificar e atualizar profissionais nas vertentes artística e educacional. Temos a intenção de provocar a transversalização de saberes através do trânsito pelos diferentes modos de pensar o mundo, conectando conhecimento à vida.

Trabalhando de acordo com as diretrizes nacionais para os cursos de dança, capacitamos nosso licenciando para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com o espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiológica, inclusive como elemento de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal, que integra o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

O licenciado em dança que pretendemos formar na UFRGS é um profissional com embasamento técnico e com sólida experiência prática na área. Ciente das possibilidades educativas, artísticas, recreativas, terapêuticas e culturais da dança, o licenciado vê a dança como produção de conhecimento e transformação de indivíduos. Agente de sua própria história, queremos que nosso licenciado seja capaz de discutir a dança e a arte no contexto da educação, sendo capaz de elaborar sua própria metodologia de trabalho.

Deverá, também, atuar de forma interativa em prol de objetivos comuns e compreender a importância da complementaridade das ações coletivas, abrindo espaços para discussões importantes sobre aspectos éticos, sociais, culturais e artísticos.

Compreendemos a dança como uma atividade multidisciplinar que introduz e integra o indivíduo na cultura corporal e artística do movimento. Partindo desta visão, os licenciados em Dança devem ser instrumentalizados no sentido de conceber o ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva – corporal – afetiva – ética – estética de relação intrapessoal, interpessoal e de inserção social. A área da dança contempla múltiplos conhecimentos produzidos pela sociedade, a respeito do corpo e do movimento em diferentes estéticas. Considera-se o homem como ser corporal, isto é, todas as sensações/expressões humanas perpassam pelo corpo como um todo humanitário.

Não podemos reduzir a dança a simples atividade artística, física ou de cultura de movimento. A riqueza da prática da dança está justamente na interdisciplinaridade e na capacidade do professor no seu entendimento e na sua abordagem. Quando escutamos afirmações como: “dança é arte” sim sem dúvida é, mas não podemos dissociar a dança da “atividade física” pela utilização do movimento corporal como base. Dizer que “dança é religião” é correto, pois em suas raízes estava profundamente relacionada aos cultos e ritos que até hoje perduram em algumas religiões. Afirmar que “dança é cultura popular” é inegável pela tradição, gosto e identidade de cada comunidade. Tratar a dança como forma de “expressão e comunicação” é uma de suas principais características. Utilizar a dança como forma de “recreação” pelo jogo com o ritmo e com o movimento corporal é uma de suas possibilidades

mais usadas. Considerar dança como “terapia” também é possível, por que podemos alcançar objetivos através do trabalho criativo e de representação corporal.

A formação de professores que realmente sejam capazes de trabalhar a dança deverá sempre perpassar os focos anteriormente citados. Este profissional deverá estar preparado para trabalhar a dança em suas diferentes possibilidades, adequando métodos e estratégias de acordo com os objetivos estabelecidos pelos diferentes grupos e interesses.

Seria um discurso bastante vazio se toda esta formação que pretendemos dar a nossos licenciados estivesse apenas no âmbito da teoria e das discussões realizadas na graduação. A necessidade do entrelaçamento destes conhecimentos desenvolvidos em aula com a realidade posta no ambiente escolar é que se complementam. As disciplinas de estágio e as práticas docentes espalhadas ao longo do curso vão auxiliando nosso acadêmico na sua relação com o aluno e com a convivência na escola.

Muitos são os projetos e atividades que buscamos desenvolver como preparação deste licenciando para sua atuação docente. Ações de extensão, mini-aulas entre os acadêmicos, observações e práticas pedagógicas em pequenas intervenções na escola vão enriquecendo as experiências, mas nada como o encontro com a prática nos estágios curriculares obrigatórios e agora também com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do governo federal.

O PIBID constitui uma iniciativa de estímulo à docência direcionada a estudantes de cursos de licenciatura, realizando-se no âmbito da educação básica. Nos leva a refletir sobre o atravessamento de conceitos e propostas metodológicas desenvolvidas na graduação, baseadas na bibliografia e estudos sobre docência em dança com as experiências vivas no cotidiano escolar a partir de um suposto entendimento da dança como mediadora e parte da educação.

Este programa do MEC/CAPES vem estimulando nossos alunos à prática docente nas escolas desde o início da graduação com incentivo de bolsas de estudo, promovendo a formação direta deste estudante no contexto escolar e ainda contando com a supervisão de professores da rede formal de ensino em uma troca bastante profícua.

Por meio desta intervenção na escola buscamos a qualificação de nossos alunos em formação, através de experiências práticas de docência refletida e da ação cultural, propiciando o intercâmbio entre saberes e práticas da escola e da universidade a partir da interação entre professores em formação e docentes da Rede Estadual de Ensino, oportunizando sua participação ativa e cooperativa em experiências metodológicas relacionadas ao ensino de artes, que permitam a reflexão sobre o ensino de dança numa perspectiva global de educação, focalizada nas relações entre as disciplinas e os conhecimentos escolares.

Neste projeto nosso licenciado em Dança compreende o seu mundo profissional a partir de experiências de integração teoria e prática, e assim como nos demais projetos de iniciação à docência de nossa universidade, entende que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção profissional e que todas as experiências de intervenção profissional sejam mediadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual.

Para participarmos deste programa elaboramos um subprojeto de atuação docente “Dança na Educação Infantil e Séries Iniciais” que compõe o projeto maior do PIBID/UFRGS. Contamos inicialmente com dez alunos bolsistas e uma professora coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Através da Pró-reitoria de Graduação, da Coordenadoria das Licenciaturas e da Coordenação Institucional do PIBID da UFRGS, nos acercamos das escolas conveniadas e elegemos aquela que acreditamos que seria um campo de trabalho bastante importante principalmente pela proposta pedagógica em consonância com nosso projeto e ainda por seus recursos humanos e de infraestrutura.

Conhecendo a escola e a supervisora que nos acompanharia no projeto readequamos o planejamento inicial, ouvimos os demais participantes e traçamos nossa ação, pois pensamos que por mais que planejemos sempre algo no percurso irá influenciar nossa intervenção, tornando-se necessário e importante considerar. Compartilhamos com a afirmação de que “o ‘fazer’ é verdadeiramente um ‘formar’ somente quando não se limita a executar algo já idealizado ou realizar um projeto já estabelecido ou a aplicar uma técnica já predisposta ou a submeter-se a regras já fixadas, mas no curso da própria operação inventa o *modus operandi*, e define a regra da obra enquanto a realiza, e concebe executando, e projeta no próprio ato que realiza” (PAREYSON, 1993).

Escolhemos como campo de trabalho a Escola Estadual de Educação Básica Presidente Roosevelt localizada em um bairro nobre de Porto Alegre que conta com uma boa infraestrutura física e que solicitava à nossa universidade um projeto de arte e movimento que contemplasse algumas necessidades de seu projeto pedagógico. Identificamo-nos com esta proposta e com os professores que se dispunham a acompanhar nossos acadêmicos e nosso projeto.

Nossos alunos estavam muito motivados a iniciar o trabalho e cumprir com os objetivos a que nos propomos sobre a ação docente refletida na teoria e nas pesquisas realizadas na graduação. Possibilitamos a estes estudantes o envolvimento com a prática docente, levando o ensino da dança para a escola básica, envolvendo os professores da escola e valorizando a experiência destes profissionais na formação de nossos bolsistas.

Realizamos uma mostra de dança para apresentação e divulgação do resultado da ação e elaboramos uma mídia eletrônica (DVD) como produto final do trabalho com todo o registro do processo do Subprojeto de Dança na escola, desde a entrada de nossos bolsistas, a recepção da comunidade, as ações implementadas, metodologias, aulas, ensaios, apresentação dos resultados e depoimentos da comunidade a cerca trabalho. Conseguimos concluir nossa ação, realizamos a mostra de dança, montamos o DVD com todo o registro de nossa ação e agora divulgaremos os resultados de nossa investigação entre demais Licenciaturas em Dança.

Podemos dizer que atingimos resultados positivos. Integrar nossa proposta de formação de professores na graduação com a vivência na escola foi nosso desafio. Seguramente muitas de nossas escolhas foram acertadas, mas ouvindo as vozes de nossos acadêmicos e dos professores da escola vimos que certamente podemos melhorar ainda mais. Ver nossas atividades e reconhecer como os outros veem nosso trabalho enriquece nossa ação. Educar não é tarefa fácil. Requer constante reflexão e busca acertada de soluções a diferentes situações.

Desenvolver um trabalho de dança como prática pedagógica formativa não significa buscar a perfeição ou a execução de danças espetaculares e brilhantismos isolados, levando em conta somente a estética, a beleza plástica e a descoberta de talentos; mas sim fazer com que o contato com a linguagem corporal e gestual da dança ajude os alunos a desenvolverem-se pela recreação e pela criação. O objetivo destas atividades engloba a inclusão, integração, sensibilização e conscientização dos alunos e alunas tanto para suas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para as necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interatuar, ressaltando a importância do processo educativo.

A partir de nossos estudos, de nossas experiências práticas constatamos que o licenciado em dança deve estar preparado para sua atuação em aula, havendo passado também pelas experiências corporais que propõem a seus alunos e alunas, pois para uma eficiente condução do trabalho este haverá de igualmente ter seu corpo assumido e sua gestualidade e movimentação trabalhadas. É muito difícil levar os outros a resolverem seus problemas corporais sem ter seu corpo também resolvido.

Utilizar a dança para entretenimento ou forma de movimentação prazerosa em diferentes atividades não poderá eximir o profissional de estar preparado nos conteúdos específicos exigidos pela dança. Somente os conhecimentos didáticos e pedagógicos também não garantem uma boa aula de dança. O conhecimento específico do movimento e suas diferentes abordagens técnicas e artísticas são de suma importância ao trabalho. Existem uma série de códigos, nomenclaturas, técnicas e diversas perspectivas do movimento que deverão ser conhecidas e utilizadas pelo professor de dança. O simples fato de saltar ou girar contém em sua realização um

estudo técnico específico para sua melhor execução, que somente aqueles que passaram por estas experiências serão capazes de levar seus alunos a uma efetivação do movimento com o máximo de eficiência e com o mínimo desperdício de energia, buscando além de uma boa execução, maior sensibilidade e expressividade.

O licenciando precisa de um domínio teórico relacionado ao ensino da dança, estar formado e em constante atualização dentro das necessidades de compreensão dos movimentos básicos e específicos da dança e de seu vocabulário próprio, para que o ensino e a correção dos elementos que a envolvem se realizem eficientemente. Deve estar preparado nas disciplinas do estudo teórico do corpo como anatomia, fisiologia e cinesiologia, entendendo que este corpo realiza os movimentos que são a matéria prima da dança. Não conhecer o corpo poderá trazer danos aos praticantes por estarem sujeitos a cargas e exercícios inadequados.

É essencial conhecer as diferentes fases do desenvolvimento humano, a psicologia, as estratégias didáticas específicas para lidar com situações difíceis como violência, agressividade e carências afetivas. Os conteúdos da educação inclusiva são de extrema importância para nossa relação com os diferentes casos que encontramos na escola.

Vimos que o conhecimento de processos criativos e métodos coreográficos, o domínio rítmico e musical, além do conhecimento da arte, do meio social, histórico e cultural, pertencentes aos diferentes estilos de dança trabalhados também auxiliaram nossos acadêmicos em suas aulas.

No caso particular das danças folclóricas, que foram muito utilizadas em nossas aulas, os licenciandos buscaram ter o domínio de cada manifestação para a correta execução das coreografias, além do conhecimento de seu contexto cultural, suas raízes históricas e sociais para garantir a sua eficiente transmissão, por que folclore não se inventa e sim, se pesquisa, se reproduz corretamente e se preserva. Os bailes de salão e seus diversos estilos também englobam em sua formação diferentes aspectos culturais e sociais que não poderão deixar de serem abordados em nosso estudo.

Reconhecer suas próprias limitações para o ensino consciente da dança, buscar novos conhecimentos e aperfeiçoamento específico constante, aumentando seu embasamento teórico e prático, trazendo formas eficientes de ensino e aplicação adequada dos conteúdos deverá ser uma preocupação do bom professor de dança, pois esta como movimento e cultura humana, engloba uma série de conhecimentos didáticos, pedagógicos, técnicos e artísticos que deverão estar presentes na formação do licenciado e na preparação e desenvolvimento das classes.

As diferenças individuais se apresentam em variados aspectos, físicos, mentais, emocionais e na relação do professor de dança com os praticantes estas diferenças e experiências deverão ser

levadas em conta para o melhor desenvolvimento dos trabalhos. A competência e a boa condução do trabalho pelo professor poderão interferir e motivar a participação dos alunos, ressaltando que o valor da dança também se encontra na expressividade, criatividade e sensibilidade artística, além da exercitação corporal, do simples domínio técnico ou da reprodução de atitudes ou estereótipos.

Reconhecemos que a dança como fator de congregação e relação humana favoreceu o relacionamento social incentivando a integração das crianças através de um trabalho conjunto na criação de novos movimentos e novas coreografias, efetivando sua participação no grupo, desvelando características individuais, diferenças pessoais, e legitimando de todas estas formas a atividade física, mental, social e espiritual, envolvida na prática da dança. Esta constatação nos foi relatada em diferentes momentos de nossa atuação na escola pelos professores das turmas que estiveram conosco.

A formação adequada que tentamos passar a nossos acadêmicos nos conteúdos específicos da dança foi fundamental para um resultado positivo, por que a dança possui sua própria bagagem de conhecimentos, culturas, tradições, história, estilos e técnicas que aparecem nas diferentes imagens coreográficas e que deverão ser observadas.

As emoções, experiências, suores, sensações, sucessos ou fracassos vividos pelo licenciando de dança em sua formação serão fatores colaboradores, não determinantes, mas sim diferenciais para o entendimento de algumas situações práticas apresentadas em aula.

Sua formação dentro das especificidades da dança e das estratégias didáticas serão facilitadores para a condução do trabalho corporal das crianças e sua formação pedagógica facilitará a penetração e compreensão de determinadas atitudes de seus alunos, auxiliando a exteriorização de vivências e sentimentos contidos e muitas vezes ainda não bem administrados.

Em nosso discurso na formação de professores na graduação sempre destacamos que a prática da dança nas situações escolares auxilia o desenvolvimento das funções mentais, tais como: atenção, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração, entendimento qualitativo de situações, organização pessoal e poder de crítica. Aprimora as funções motoras como: coordenação, equilíbrio, flexibilidade, resistência, agilidade e elasticidade. Através da educação do movimento desenvolve o domínio da orientação espacial, o domínio do sentido muscular para a resolução de problemas físicos com economia de esforços e obtenção de melhores resultados. Promove a melhora das funções respiratória, circulatória e ainda boa formação corporal e boa postura. Desenvolve aspectos psicológicos como a autoconfiança e a autodisciplina. Na avaliação realizada pelos professores das turmas em que

trabalhamos a dança na escola estas falas apareceram como resultado da prática docente de nossos bolsistas no que se relaciona com o desenvolvimento corporal.

A dança como arte desenvolve o senso estético, a expressão cênica, a educação do sentido rítmico e musical, a sensibilidade, a criatividade e a expressão artística. Também o movimento e a aceitação do próprio corpo estimula a sensualidade, trazendo novas vivências e novas sensações que regulam as tensões e enriquecem as próprias experiências. Além disso, brincar, tocar-se, dar-se as mãos, pegar-se pelos ombros, dançar ao mesmo ritmo com um companheiro ou com uma companheira contribui também de maneira saudável à educação sexual. Em nosso projeto encontramos nas crianças muita dificuldade em tocar-se e relacionar-se com naturalidade entre meninos e meninas. Buscamos realizar atividades em que esta situação fosse encarada com normalidade. Este talvez tenha sido o maior desafio de nossos bolsistas e um ponto que devemos ter mais atenção nas diferentes disciplinas que compõem a formação de nossos professores.

Constatamos também que o relacionamento social foi favorecido na prática da dança por estabelecer laços de solidariedade e companheirismo, desenvolvendo a democracia, a união entre o grupo, o respeito às diferenças e aos limites de cada um. Conseguimos estabelecer relações entre nossos alunos, suas famílias e a comunidade em geral, estimulando sua participação e colaboração na apresentação final onde dependiam deles muitas tarefas como até mesmo a confecção de figurinos, cenários e montagem coreográfica.

Alegramo-nos ao constatar em nossa pesquisa que há um discurso teórico em sintonia com a prática de dança na escola, favorecendo o crescimento de nossas crianças e adolescentes, que satisfazem na arte da dança sua necessidade de movimento, desenvolvendo-se pela expressão, comunicação, socialização, atingindo a harmonia pessoal, compreendendo diferentes situações pelo saudável domínio do movimento corporal, estabelecendo em suas vivências um ambiente de respeito às diferenças, união, compreensão, afeto e colaboração. Estas experiências certamente poderão ajudar nossos alunos e alunas a aplicar estas experiências em outras circunstâncias da vida.

Sabemos que ainda precisamos adequar alguns conceitos e conteúdos trabalhados na licenciatura com o contexto escolar. Temos que estar atentos às mudanças rápidas e contínuas para não correremos o risco de estarmos formando pessoas para um mundo imaginário. O ir e vir no cotidiano da escola alimenta a ação/reflexão/ação e o PIBID é o grande estímulo para isso.

Em nossa intervenção na escola detectamos que esta não está preparada para receber a proposta da dança como componente curricular. Não nos referimos apenas à escola onde

realizamos nosso projeto, mas em geral. Ainda não contamos com salas e equipamentos que apoiem nossos alunos bolsistas. Sempre contamos com a boa vontade de professores e funcionários da escola, colocando a nossa disposição os poucos recursos que possuem, por reconhecerem o valor do trabalho que realizamos com as crianças. Entendemos que esta é uma situação que ainda tardará a ser resolvida, mas não será por este motivo que não continuaremos com o projeto de dança na escola.

A prática da dança como componente curricular está iniciando sua trajetória nas escolas de Porto Alegre. Acreditamos que com o desenvolvimento de nossas ações, com o envolvimento da comunidade escolar este trabalho ganhará força, legitimando-se como uma atividade que vale investimentos. O PIBID também busca preencher estas lacunas, fornecendo materiais e equipamentos para a prática de vários projetos.

Temos constatado que a partir de nossa ação no programa PIBID, incentivamos a comunidade na realização de ações relativas à prática da dança na escola, gerando a necessidade de continuidade das ações implementadas, motivando o desenvolvimento de novos projetos de dança no meio escolar, o que demandará, num futuro próximo, a presença de licenciados em dança no quadro docente das escolas refletida na valorização do trabalho e demandando concursos específicos na área.

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, D. *Dança e Universidade: desafio à vista*. In PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia. *Lições de Dança* 3. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002.

BRASIL, MEC - Secretaria de Educação Fundamental – *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC - *Diretrizes Nacionais para Cursos de Licenciatura; Diretrizes Nacionais para Cursos Superiores de Dança MEC/SESU*, 2004.

BREGOLATO, R. *Cultura Corporal da Dança*. São Paulo: Ícone Editora, 2002.

FRANCK, C. *Dança: uma técnica educacional básica para escola de 1º e 2º graus* Porto Alegre: SMED, (S/D)

MARQUES, I. *Dançando na Escola*. São Paulo: Editora Cortes, 2003.

UFRGS - Regimento interno disponível em www.ufrgs.br

PAREYSON, Luigi. *Estética da Formatividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VARGAS, L. *Escola em Dança: movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

VARGAS, L. A Dança com Alma de Criança. In CUNHA, S. R. V. (Org.) *As Artes no Universo Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

WOSNIAK, C. Graduações em Dança no Brasil: reflexões sobre a produção de conhecimento no ambiente acadêmico. In *Anais II Simpósio de Dança da FAP*. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2009.

*Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, defendendo a tese "Dança, Educação e Sociedade" pela Universidade de Barcelona ES; Professora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Líder do Grupo de Pesquisa "Arte, Corpo e Educação" – CNPq; Coordenadora do Curso de Pós-graduação em "Arte, Corpo e Educação" - UFRGS; Coordenadora do Subprojeto: PIBID/Dança na Educação Infantil e Séries Iniciais do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS.

lisete.vargas@ufrgs.br

POETICAS VISUAIS E PROCESSO DE CRIAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Luciana Silva Aguiar Mendes Barros – IFMA

Rosifrance Candeira Machado - IFMA

RESUMO

Artigo sobre o desenvolvimento de poéticas visuais em ambientes virtuais de aprendizagem, que aborda o processo criativo neste espaço de aprendizagem, considerando o design instrucional e sua aplicação na prática pedagógica, pautado na experiência da Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão.

PALAVRAS-CHAVE: Poéticas. Processos de criação. Educação à distância. Ambientes virtuais de aprendizagem.

ABSTRACT

Article on the development of visual poetics in virtual learning environments, investigating the creative process as it occurs in this learning space, considering the instructional design and application of this teaching practice, based on the experience of the Degree in Visual Arts, distance mode offered by Federal University of Maranhão.

KEY WORD: Poetics. Creation processes. Distance education. Virtual learning environments.

O mundo pós moderno é marcado pelas constantes transformações e caracterizado pela falência das metanarrativas, pela pluralidade cultural percebida no domínio das mídias eletrônicas, estabelecimento de uma cultura de consumo, e, em especial, pelo domínio das mídias eletrônicas.

Entretanto, a base principal das mudanças que caracterizam o período pós-moderno está vinculada às novas maneiras de utilizar o tempo e o espaço. Conforme Lévy (1993), na

pós-modernidade o modelo cultural mundial não está registrado em papel, mas em computadores e celulares, fazendo emergir da cultura da virtualidade, uma sociedade em rede composta “por um sistema midiático onipresente e pela criação de um espaço de fluxo contínuo, no qual o tempo é intemporal” (VENTURELLI, 2004, p.90). Segundo Giddens (1990), na pós-modernidade as relações tempo/espaço são transformadas, formando um desalojamento do sistema social, ao extrair as relações sociais dos contextos locais de interação, por desarticular as identidades estáveis do passado e reestruturá-las ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo, no qual a globalização é a expressão mais proeminente desse processo.

Estas alterações nas relações tempo-espaço, são também denominadas por Canclini (2006) como desterritorialização, a saber, a perda das fronteiras, com o predomínio do instantâneo, que pode ser claramente observada na transnacionalização dos mercados simbólicos, econômicos, como na descentralização das empresas e divulgação de bens simbólicos através das tecnologias da informação e comunicação (TICS). É a concretização de um novo modelo cultural, um mundo virtual, com imagem, som e texto em velocidade instantânea.

Outra transformação social observada na pós modernidade, diz respeito à organização e produção dos conhecimentos, que passam a determinar a base de um novo estilo da sociedade, na qual a inteligência passa a ser compreendida como o resultado de relações coletivas que envolvem pessoas e recursos tecnológicos.

Segundo Lévy a inteligência coletiva é uma inteligência “distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”, tendo por fundamento e objetivo “o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (Lévy, 1998, p.29). Isto significa que não é preciso ser inteligentemente dirigidos por terceiros, mas sim que a inteligência é formada em massa, coletivamente. Neste caso, o termo “coletivo” é empregado para caracterizar a ligação entre mentes mortas, vivas e as virtuais que ainda estão por vir (LÉVI, 1998). Desta forma, a chamada inteligência coletiva permitiria que de forma progressiva fossem criadas formas de organização social e de regulação que permitiriam a integração das forças intelectuais. A mudança do pensamento individual para o coletivo, afeta as estruturas da subjetividade, alterando também as formas de construção do conhecimento e conseqüentemente dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta nova realidade educacional é observada na inserção da educação na chamada cibercultura, em especial através da educação a distância mediada pelas TICS desde as últimas décadas do século XX, expandindo os limites do espaço físico da sala de aula para o espaço virtual, o ciberespaço. A educação à distância não se limita a utilizar as tecnologias da informação e comunicação como recurso didático, mas como modalidade de ensino.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

O espaço de aprendizagem desenvolvido no ciberespaço é convencionalmente chamado de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que substitue, em parte, a sala de aula tradicional. Os ambientes virtuais de aprendizagem são softwares destinados ao suporte de atividades educacionais mediadas pelas TICS, que permitem a integração de diversas mídias e recursos, desenvolvendo interações entre os indivíduos e os objetos de aprendizagem, de acordo com os objetivos estabelecidos por um professor. As atividades são organizadas de forma a possibilitar que os participantes as realizem respeitando seu tempo e ritmo de trabalho, de acordo com o design instrucional, que pode ser alterado continuamente no decorrer da atividade.

Para alcançar os objetivos propostos, o professor pode utilizar diversas estratégias de ensino aprendizagem. Garrison, Anderson e Archer (2000) elaboraram um modelo de ferramentas para a identificação dos principais elementos constituintes de uma ação educativa em um AVA. Os elementos são: presença social, presença cognitiva e presença de ensino.

A presença social diz respeito a capacidade de interação afetiva entre os participantes, dando suporte ao diálogo estabelecido entre os participantes e definindo o clima afetivo entre os pares. Os fóruns de discussão e os chats são um espaço propício para o desenvolvimento de situações educativas de caráter interativo.

A presença cognitiva é desenvolvida com o uso de ferramentas que possibilitarão o aprofundamento da aprendizagem. Entre estas ferramentas podemos destacar: os fóruns de discussão, os diversos tipos de tarefas e a wiki, entre outras. A presença de ensino manifesta-se no papel desempenhado pelo professor formador ou professor tutor “permitindo que ele identifique as estruturas e os processos que auxiliam a aprendizagem” (ARAÚJO; MARQUESI, 2008, p. 362). Araújo e Marquesi (2008) também destacam que em uma

comunidade de aprendizagem onde os participantes não recebem o devido retorno de suas mensagens ou de suas atividades, ocorre um desestímulo de participação. Isto enfatiza a necessidade do *feedback*, em especial do corpo docente para as questões e atividades postadas pelos estudantes no AVA.

Nesse contexto, as atividades propostas no AVA devem contemplar as seguintes dimensões: estratégia didática, domínio e recurso. A estratégia didática corresponde aos procedimentos e técnicas empregados para alcançar os objetivos estabelecidos. O domínio refere-se a área de conhecimento de aplicação da estratégia didática. Ou seja, o professor precisa saber analisar e definir qual a melhor estratégia de acordo com a área de conhecimento estudada. O recurso é formado pelas possibilidades de utilização oferecidas no ambiente virtual, são as ferramentas de ensino.

Segundo a definição de Fuks *et al* (2004), “ferramentas interativas são aquelas utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes de um curso baseado na web”. Nos AVAs, os estudantes se comunicam, através de ferramentas colaborativas virtuais síncronas ou assíncronas.

Ferramentas assíncronas “são aquelas que independem de tempo e lugar e podem revolucionar o processo de interação entre professores e estudantes” (LINS, MOITA, 2009). São exemplos de ferramentas assíncronas:

1. E-mail: é considerada a ferramenta mais utilizada na Internet e possibilita a troca de mensagens e compartilhamento de informações, através de textos simples, arquivos de imagem, vídeo e áudio e arquivos anexados, entre outros.

2. Fórum: permite a comunicação entre um grupo de pessoas interessadas em um tema específico. No caso da EAD, os fóruns são em geral utilizados para a discussão aprofundada de um tema escolhido pelo professor.

3. *Weblogs* ou *Blogs*: é um diário virtual. É uma ferramenta muito utilizada no contexto educativo;

4. Wiki: um espaço de escrita coletiva e colaborativa.

5. Diário de bordo: espaço para anotações individuais do estudante, apenas o autor e os docentes tem acesso ao texto.

As ferramentas de caráter assíncrono não exigem a presença de alunos e professores no mesmo momento, o que flexibiliza a interação entre eles. O fato de o estudante poder

encaminhar suas dúvidas quando desejar e do professor respondê-las quando possível favorece a criação de questões e respostas bem elaboradas, sobre o tema estudado. Entretanto, Romani e Rocha (2001), afirmam que alguns elementos podem interferir nas facilidades das ferramentas assíncronas:

tempo de resposta: embora o tempo possa ser determinado pelo professor, é preciso que as questões feitas pelo estudante sejam respondidas o mais rápido possível buscando evitar a desmotivação do aluno;

sobrecarga do professor: quando não existe um planejamento adequado, um grande número de questões e/ou comentários dos alunos, impossibilita o pronto atendimento por parte do professor, causando um atraso no tempo de resposta aos estudantes;

motivação do aluno: um alto nível de motivação do aluno precisa ser constantemente estimulado, através de procedimentos que os incentivarão a prosseguir no processo de interação com os demais atores do AVA.

sistematização das respostas: ao responder aos questionamentos o professor deve ser claro e objetivo, o que contribuirá para o nível de motivação, uma vez que ao ter sua dúvida respondida o aluno perceberá o interesse do corpo docente em sua aprendizagem. (ROMANI; ROCHA, 2001, pg 74)

As ferramentas que exigem a participação dos professores e estudantes em eventos com horário marcado são chamadas de síncronas. Ocorrem em tempo real, viabilizando aos alunos e aos professores interação instantânea. A principal ferramenta dos AVAs de característica síncrona é o chat (sala de bate-papo), que permite a comunicação entre pessoas que se encontram no ciberespaço em um mesmo momento. Nos AVAs esta ferramenta é muito utilizada para aproximar professores e estudantes e para dirimir possíveis dúvidas sobre o assunto estudado. Segundo Mercado (2009) ainda é necessário realizar estudos sobre o uso do chat como ferramenta pedagógica capaz de gerar aprendizagem.

A boa utilização das ferramentas interativas na EAD só acontecerá se a ênfase se deslocar do uso de tecnologia para o reconhecimento da EAD como modalidade educacional. Desta maneira, o professor será desafiado a modificar sua visão de comunicação e de educação, compreendendo que a criação de conteúdos para a EAD exige além dos conhecimentos da área, o conhecimento das ferramentas interativas disponíveis no ambiente, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos para a aprendizagem.

Nesse sentido, surge a questão: é possível utilizar estas ferramentas de forma a viabilizar poéticas visuais diretamente nos AVAs? Como se desenvolve uma disciplina de caráter eminentemente prático em um AVA? Apresentamos neste trabalho o resultado de uma investigação sobre como se desenvolve didaticamente as disciplinas de caráter prático no

curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA, na modalidade à distância, que faz parte do programa Pro Licenciatura.

No momento este projeto e está sendo finalizado e possíveis novas turmas serão abertas pelo sistema UAB. O curso foi instalado em três polos, a saber nas cidades de São Luis, Imperatriz e Pinheiro. O público alvo são professores da educação básica, sem habilitação legal para o exercício da profissão, oriundos da cidade polo e de outras cidades, a maioria delas próximas a cidade que sedia o polo.

O ambiente virtual de aprendizagem do curso está inserido na plataforma *Moodle*. Observa-se que o corpo docente tem desenvolvido progressivamente uma abordagem específica para os ambientes de aprendizagem virtual denominada por Valente (1999) como *estar junto virtual*, com ênfase na apresentação de situações que exijam a participação do estudante na construção da aprendizagem, afastando-se cada vez mais da proposta de *virtualização da sala de aula presencial* (VALENTE, 1999).

No decorrer do curso, sete módulos visavam exclusivamente o desenvolvimento de poéticas pessoais, a saber: ateliê de desenho, ateliê de pintura, ateliê de gravura, ateliê de escultura e ateliê de produção interdisciplinar, além dos laboratórios de arte e tecnologia e laboratório de poéticas contemporâneas. Mas como realizar estes módulos de modo que os alunos realmente compreendam as técnicas e desenvolvam suas poéticas pessoais?

PROCESSOS CRIATIVOS EM AVAs

O processo de criação em ambientes virtuais de aprendizagem requer, como qualquer outro, planejamento. Para tanto, os módulos são organizados com a participação do docente responsável, a equipe de tutores e a coordenação pedagógica do curso. Como exemplo, temos o modulo ateliê de gravura, para o qual se definiu que o design instrucional deveria contemplar em especial as questões teóricas e apresentar o máximo de informações possíveis para a execução das atividades de ordem prática.

Antes que as atividades fossem postadas no AVA, foi programado um encontro presencial em cada um dos polos. Em geral, são programados dois encontros presenciais com duração de oito horas cada um para cada módulo estudado, de acordo com estabelecido pela legislação em vigor para os cursos à distância. Entretanto, no caso de módulos de caráter prático, como foi o caso do ateliê de gravura, foram programados dois encontros presenciais e

são com carga horária de 16 a 20 horas cada (o que exigiu dois dias de encontro presencial em cada polo), de acordo com a necessidade das turmas, para o desenvolvimento das atividades práticas, considerando ser essencial um maior tempo presencial para o desenvolvimento dessas atividades.

No primeiro encontro presencial de dois dias, além de apresentar a disciplina e as principais questões teóricas acerca do tema, enfatizou-se o processo de criação do gravador através da experimentação de técnicas clássicas de gravura, bem como de técnicas e uso de materiais alternativos, sobretudo visando a transposição didática dos conhecimentos para estudantes da educação básica.

O processo de aprendizagem desenrolou-se a partir de então no AVA do curso, o que exigiu um grande esforço do corpo docente para viabilizar a aprendizagem deste tipo de conteúdo em um AVA. Para favorecer o processo de ensino aprendizagem, o formador incluiu no design instrucional, vídeos demonstrando os procedimentos técnicos (em geral usando links da internet, pois o ambiente não suporta arquivos de vídeos superiores a 8kb), tutoriais em slides, e-book, além do texto base do módulo e textos complementares. As atividades desenvolvidas no AVA, estavam centradas sobretudo nas ferramentas de caráter assíncrono como os fóruns de discussão e no envio das atividades propostas para o repositório de tarefas.

As técnicas foram desenvolvidas gradualmente durante o primeiro encontro presencial e no AVA, de forma que ao final dos estudos de gravura, o estudante entregou ao professor formador um portfólio das várias técnicas vivenciadas ao longo do módulo durante o segundo encontro presencial. Nesta ocasião os trabalhos foram avaliados e quando necessário houve a correção e nova reelaboração das técnicas estudadas.

A última etapa do módulo foi a exposição dos trabalhos desenvolvidos, intitulada Marcas Sagradas, em um espaço que possibilitasse a apreciação da comunidade. Isto foi significativo, sobretudo nos polos de Imperatriz e Pinheiro, por dois motivos principais: primeiro, nessas cidades exposições artísticas são uma raridade, possibilitando aos alunos e a comunidade em geral uma experiência de apreciação artística; segundo, o fato de a exposição ter acontecido em espaço não acadêmico permitiu que a comunidade constatasse de forma concreta a realidade do curso. Sim, não é de fácil entendimento para os amigos e familiares dos estudantes, o estudo de artes visuais mediado pelas TICS. Terceiro, os estudantes tiveram a experiência de planejar e executar a exposição, incluindo a organização do espaço para fins artísticos e curadoria, uma vez que na estrutura curricular do curso, esses temas não são contemplados.



Figura 6 – Exposição “Marcas sagradas” finalização da disciplina Atelier de Gravura..

Fonte: Coordenação do Curso/UFMA.

Desta forma, estas atividades têm contribuído para o crescimento intelectual/artístico dos estudantes, além de fortalecer o papel do professor de Arte na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar processos criativos em ambientes virtuais de aprendizagem exige muito esforço e compromisso por parte do corpo docente envolvido. Um fator que dificulta o processo é o fato de a plataforma utilizada, o *Moodle*, não possuir ferramentas específicas para o desenvolvimento de poéticas visuais e mesmo a ferramenta que viabiliza o anexo de arquivos só permite o máximo de 8Kb o que limita a utilização de imagens no AVA. Para suprir essas dificuldades nas disciplinas de caráter prático, o corpo docente tem utilizado as mais variadas ferramentas como tutoriais, links de vídeo disponíveis na internet, vídeo aulas, e-books além dos tradicionais textos impressos básicos e complementares, na construção do design instrucional.

Ainda assim, para se assegurar de que o processo ensino aprendizagem transcorreria da melhor forma possível, ampliou-se o numero de encontros e conseqüentemente de horas de encontro presencial. Desta forma, observamos que o recurso legal e obrigatório dos encontros presenciais, tem suprido as lacunas deixadas pelo AVA. A iniciativa de aumentar a quantidade de horas para esses encontros em quase o dobro do que é exigido por lei favoreceu o desenvolvimento das poéticas individuais e subjetivas.

Ao observar os resultados destes módulos conforme as exposições dos trabalhos realizados durante os módulos, concluímos que este esforço tem-se mostrado satisfatório no que diz respeito a compreensão das questões teóricas e técnicas próprias das disciplinas de laboratório. Desta forma, estas atividades têm contribuído para o crescimento intelectual/artístico dos estudantes, além de fortalecer o papel do professor de Arte na comunidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JR., C.F.; MARQUESI, S.C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO F.M; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação à Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FUKS, H.; LUCENA, C. J. P.; PIMENTEL, M. G. Avaliação da Participação em Conferências Textuais Assíncronas. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 10., 2004, Salvador. Disponível em: <http://www.secondlab.inf.pucRio.br/public/papers/2004WIE_Pimentel.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2012.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking in text based environment: computer conferencing in higher education. In: **The internet and higher education**, v. 2, n. 2, 2000.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1990

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

LINS, R. M.; MOITA, M. H. V. **Interatividade na Educação a Distância**. Disponível em:< http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540364.pdf>. Acesso em: 14 set. 2011.

ROMANI, L. A. S.; ROCHA, H. V. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, n.8, 2001. Comissão especial de informática da Sociedade Brasileira de Computação, p.71-81.

VALENTE, J. A. (Org) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VENTURELLI, S. **Arte: espaço-tempo-imagem**. Brasília: Ed. UnB, 2004.

Luciana Silva Aguiar Mendes Barros

Graduada em Educação Artística, habilitação artes plásticas UFMA, Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, pela UnB e Mestre em Cultura e Sociedade, pela UFMA. Atualmente é professora de Artes Visuais do ensino técnico e tecnológico do IFMA, atuando no curso técnico e na Licenciatura em Artes Visuais. Coordena pedagogicamente a Licenciatura em Artes Visuais, modalidade à distância da UFMA.

Endereço do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9454519770693683>

Rosifrance Candeira Machado

Graduada em Educação Artística, habilitação artes plásticas UFMA, Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, pela UnB e Mestre em Cultura e Sociedade, pela UFMA. Atualmente é professora de Artes Visuais do ensino técnico e tecnológico do IFMA. Atua também como professora na Licenciatura em Artes Visuais, modalidade à distância da UFMA.

Endereço do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4488025111085922>

PARA UM ESTUDO DO TEATRO CONTEMPORÂNEO NA ESCOLA

RESUMO

Neste texto, pretende-se discutir como alguns aspectos da cena contemporânea podem ser confrontados com o pensamento atual sobre a prática pedagógica realizada na escola. Para tanto, o trabalho foi dividido em quatro partes: nas duas primeiras, buscamos realizar um breve apanhado das modificações em torno do teatro no decorrer do século XX e analisar alguns conceitos que se relacionam diretamente com as reflexões sobre o teatro contemporâneo – tais como: teatralidade, teatro pós-dramático, performance e teatro performativo – e que tem sido amplamente investigados por teóricos e estudiosos da área. Na terceira parte, serão apresentadas algumas noções a respeito do teatro no ambiente escolar e na quarta e última parte, serão descritos exemplos de estudos acadêmicos e práticas pedagógicas nas quais, verificamos pontos de intersecção entre a cena contemporânea e as práticas escolares.

Palavras-Chave: Teatro contemporâneo, Teatro-Educação, Escola.

ABSTRACT

IN THIS TEXT, WE INTEND TO DISCUSS HOW SOME ASPECTS OF THE CONTEMPORARY SCENE MAY BE FACED WITH THE CURRENT THINKING ON TEACHING PRACTICE IN THE SCHOOL. THEREFORE, THE WORK WAS DIVIDED INTO FOUR PARTS: THE FIRST TWO, WE SEEK TO HOLD A BRIEF OVERVIEW OF CHANGES AROUND THE THEATER DURING THE TWENTIETH CENTURY, AND EXAMINE SOME CONCEPTS THAT DIRECTLY RELATE TO THE REFLECTIONS ON THE CONTEMPORARY THEATER - SUCH AS: THEATRICALITY, POST-DRAMATIC THEATER, PERFORMANCE AND PERFORMATIVE THEATER - WHICH HAS BEEN WIDELY INVESTIGATED BY THEORISTS AND SCHOLARS IN THE FIELD. THE THIRD PART WILL PRESENT SOME NOTIONS ABOUT THEATER IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND IN THE FOURTH AND FINAL PART WILL DESCRIBE EXAMPLES OF ACADEMIC STUDIES AND TEACHING PRACTICES IN WHICH, WE FIND POINTS OF INTERSECTION BETWEEN THE CONTEMPORARY SCENE AND SCHOOL PRACTICES.

Key words: Contemporary Theatre, Theatre Education, School.

O teatro ao longo do século XX

Alguns aspectos em relação ao teatro foram se modificando ao longo ao século XX, estes aspectos denotam a diversidade do teatro contemporâneo. Na busca por um teatro menos naturalista e por uma ação que permitisse evidenciar e valorizar as regras e convenções do jogo cênico, surge a reteatralização do teatro que foi um movimento na contra-corrente do naturalismo.

Enquanto o naturalismo buscava dar a ilusão de uma realidade cênica verdadeira e natural apagando os rastros do teatral, a reteatralização desejava, ao contrário, exaltar e supervalorizar as regras e convenções do jogo cênico. A encenação passa a recorrer a recursos

tradicionalmente teatrais, como o excesso de maquiagem, os efeitos cenotécnicos, os jogos melodramáticos, as técnicas de circo, e tudo o que viesse dar ênfase à ficção lúdica.

Ao longo deste período, foram se instaurando várias estéticas que contribuíram para utilização de recursos de representação numa perspectiva não psicológica: o expressionismo; o teatro brechtiano; a teoria artaudiana; as experimentações de Zerzy Grotowski na Polônia, além das contribuições, que vieram a suscitar um novo pensamento sobre a cena teatral advindas das reflexões de Craig, Jarry e Copeau.

Com tantas modificações, e com possibilidades estéticas tão variáveis em relação ao fenômeno teatral, é possível afirmar que o conceito de teatralidade é mutável de acordo com cada período e que as regras do jogo cênico adquirem novos formatos em cada época. Ela pode ser o “discurso linear de um narrador tencionado para o final do mito; ou o canteiro de obras de um *work in progress* teatral; ou uma categoria que se apaga sob formas outras de performatividade revelando campos extracênicos, culturais, antropológicos e éticos.” (FERNANDES, 2010, P.10). Conforme Pavis, “a teatralidade é um termo pilissêmico, que depende da leitura de determinados espetáculos para se construir [...]” (FERNANDES, 2010, p.10).

Pavis, ao analisar o conceito de teatralidade no texto “La théâtralité em Avignon”, a partir da pluralidade de significados que observou estarem contidos nos espetáculos do festival de Avignon em 1998, cria duas principais formas de leitura sobre esse termo, que denotam a sua multiplicidade de sentidos, vejamos:

Em primeiro lugar, define a vertente de teatralidade denegada, que em geral funciona a partir da figuração naturalista e dos “efeitos do real”, da interpretação psicológica de vivência e autenticidade das emoções e da clareza e da linearidade fabulares, amparadas na construção verossímil da ação, das personagens e dos diálogos. No polo oposto coloca a teatralidade da convenção consciente, em geral sublinhada na atuação abstrata, na exibição dos modos de escritura teatral, no desvelar dos procedimentos criativos e no espaço cênico reinventado. (FERNANDES, 2010, p. 11).

Deste modo, é possível concluir que muito embora o conceito de teatralidade esteja se revelando como “um instrumento eficaz de operação teórica do teatro contemporâneo” (FERNANDES, 2010, p. 9). Ele pode também ser empregado, segundo Pavis, para se referir ao teatro de figuração naturalista, talvez por isso, ele tenha criado o termo teatralidades plurais ao tentar se referir à multiplicidade de aspectos referentes a esse conceito.

Para Evreinov, “a teatralidade é vista como um instinto, o de transformar as aparências da natureza” (FÉRAL, 2004, p.102) ¹ e pode ser vista em todos os homens. “Se trata, então, de uma qualidade quase universal e presente no homem antes de todo ato propriamente estético.” (FÉRAL, 2004, P.102) ². Ou seja, Evreinov, abre precedentes inclusive para se pensar sobre a teatralidade da vida cotidiana, mas paradoxalmente, afirma que é justamente neste instinto teatral e neste desejo de transformar a realidade que consiste a teatralidade propriamente do teatro. É aí, que se encontra, segundo ele, a especificidade da linguagem teatral.

Josette Féral (2004), grande estudiosa do tema, compreende a teatralidade como a criação de um espaço outro, como um deslocamento do real. Para ela, é necessário que haja o conhecimento do ato performático, por parte do espectador, para que ele possa identificar na ação do performer – “no sentido mais amplo do termo: ator, diretor de cena, cenógrafo, iluminador e também o arquiteto” (FÉRAL, 2004, p.91) ³ – a teatralidade. Porém, defende que a teatralidade está no olho de quem vê, portanto compreende ser possível identifica-la também nas ações do cotidiano.

Mais do que uma propriedade, cuja as características seria possível analisar, a teatralidade parece ser um processo, uma produção que primeiro se refere ao olhar, um olhar que cria um ‘espaço outro’ – espaço virtual – e dá espaço para a alteridade dos sujeitos e para o surgimento da ficção [...] e pode estar presente tanto nas ações, como nos comportamentos, nos corpos, nos objetos, do cotidiano como da ficção. (FÉRAL, 2004, P.91).⁴

Neste ensaio, pretendemos enunciar alguns aspectos referentes às novas concepções estéticas do fazer teatral, deste modo, não poderíamos deixar de tocar no conceito de teatralidade que é “uma preocupação recente que acompanha o fenômeno de teorização do teatro no sentido moderno do termo” (FÉRAL, 2004, P. 88) ⁵. No entanto, não nos detivemos em esclarecer as suas especificidades de forma mais aprofundada, por compreender que para este recorte específico, as definições aqui apresentadas, já se fazem suficiente.

Algumas características do teatro contemporâneo

¹ Tradução minha.

² Idem.

³ Idem.

⁴ Idem.

⁵ Idem.

A encenação foi adquirindo um novo formato, principalmente a partir da ascensão do encenador o “que resultou no deslocamento do ator e do dramaturgo do núcleo central da constituição do teatro.” (FERNANDES, 2010, p. 13). Com isso, o texto dramático adquire um novo status e passa a ser considerado como mais um elemento entre tantos outros da encenação e o ator perde o rótulo de “monstro sagrado” e passa a dividir a atenção do espectador com novos componentes presentes na cena.

Vsevolod Meyerhold, Edward Gordon Craig, Adolphe Appia e Nicolai Evreinov são exemplos do esforço de composição de uma arte cênica relativamente independente do texto dramático, e se tornam os principais modelos da teatralidade centrada no moderno diretor teatral. (FERNANDES, 2010, p.14).

Essas novas formas de pensar a encenação, foram aos poucos, dando lugar para inovações que geraram uma nova concepção sobre o teatro, abrindo espaço para o que viríamos a chamar, no final do século XX, de teatro pós-dramático. Hans- Thies Lehmann, que se propõe a analisar a evolução estética do teatro, contribui para o entendimento desse termo. Portanto, cabe retomar sinteticamente as características desse teatro a partir das noções apresentado por ele.

Se no teatro dramático o foco central está na ficção e na criação de uma ilusão o teatro pós-dramático se fabrica numa possibilidade de transgressão dos gêneros e abre perspectivas para além do drama. Ele “costuma oferecer ao espectador a ‘sobriedade lúdica e operatória’ do jogo, e não o efeito de ilusão da representação.” (FERNANDES, 2010, P. 15). Além disso, ao invés de se revelar em ação ele se encontra na esfera da situação. A fábula é colocada em segundo plano e o acontecimento cênico torna-se pura presentificação, apagando assim, toda noção de reprodução ou repetição do real. Não há uma preocupação em contar uma história com início, meio e fim.

Do ponto de vista de quem atua, o ato de se fazer presente é assumido radicalmente. No teatro pós-dramático, o que se observa é ‘mais *presença* que representação, mais *experiência partilhada*, do que experiência transmitida, mais *processo* do que resultado, mais *manifestação* do que significação, mais *impulsão de energia* do que informação’. (PUPO, 2008, p. 224).⁶

Maria Lúcia de Barros Pupo, no artigo “O pós-dramático e a pedagogia teatral” (PUPO, 2008, p. 221-232) traduz alguns signos teatrais pós-dramáticos, descritos por

⁶ Grifos da autora.

Lehmann na obra “Le Théâtre postdramatique”, dentre os quais, destaco: a abundância de elementos utilizados em cena numa absoluta simultaneidade para sobrecarregar a percepção; a recusa de síntese “sacrifica-se a síntese para atingir densidade em momentos intensos.” (PUPO, 2008, p. 223); a busca por despertar a percepção sensorial do espectador e, nesse sentido, a não hierarquização entre palavras, imagens e sons; a justaposição dos procedimentos teatrais e o caráter fragmentado da encenação.

Lehmann atribui à pluralidade fragmentária da cena contemporânea a processos literários e cênicos multifacetados, que acabam por borrar os limites do que é especificamente teatral.

O traço mais evidente [do teatro pós-dramático] talvez seja a frequência com que se situam em terrenos híbridos de artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo, performance e novas mídias, e a opção por processos criativos descentrados, avessos à ascendência do drama para constituição de sua teatralidade e seu sentido. (FERNANDES, 2010, p. 13).

Segundo Pupo (2008) a performance e o *happening* são algumas das demonstrações mais explícitas da cena pós-dramática, neles o artista elimina a encarnação de um personagem; o performer não se preocupa com a representação mimética, mas atua em seu próprio nome, encena o seu próprio eu. A relação entre atores e espectadores acontece de forma tão intensa, que o público, por vezes desconfortável, é levado a repensar a sua concepção de arte. Além disso, uma completa mudança na percepção da plateia passa a ocorrer na medida em que a encenação teatral passa a se valorizar mais como processo do que como produto acabado.

É possível verificar possibilidades de relação entre a performance e o teatro contemporâneo nas teorias de Josette Féral que discordando de Lehmann, a respeito do termo pós-dramático cria o conceito teatro performativo. A ensaísta considera a nomenclatura definida por Lehmann, muito genérica e pouco eficaz. Por isso utiliza a terminologia teatro performativo, a partir da definição de performance, advinda do conceito de *performance art*. Esse conceito passa a ser projetado por Féral, no momento em que a estudiosa começa a perceber a forte influência de elementos da performance no teatro contemporâneo.

Para a ensaísta, o teatro contemporâneo beneficiou-se amplamente de algumas conquistas da arte da performance, já que as práticas performativas redefiniram os parâmetros que permitiram pensar a arte e, evidentemente, tiveram influência radical sobre a cena teatral que adotou alguns de seus princípios. (FERNANDES, 2010, p. 18).

Segundo Fernandes (2010), a principal contribuição da performance, se encontra na origem do termo *performatividade*. Austin e Searle, por meio de suas pesquisas e tendo como base os verbos performativos, prospectam o termo *performatividade* “colocando a ênfase na própria ação performática e não sobre o valor da representação.” (FERNANDES, 2010, p.18). Foi a partir destes estudos, que se passou a considerar a ação o ponto mais importante de toda performance e certamente, a noção de *performatividade* contribuiu para a modificação “da representação, enquanto processo centrado na ilusão e no traçado ficcional, em proveito da ação cênica real e do acontecimento instantâneo e não repetível”. (FERNANDES, 2010, p.18).

Além disso, essa mudança de paradigma em relação ao fazer teatral altera a forma de recepção do espetáculo, produzindo no espectador inúmeras sensações, através de experiências sensoriais, as quais ele é intensamente submetido, e que são próprias das novas tecnologias. “Segundo Féral, essa mutação cênica define uma ruptura epistemológica de tal ordem que é necessário adotar a expressão *teatro performativo* para qualificá-la.” (FERNANDES, 2010, p. 18).

Como podemos perceber surgem, junto à cena teatral da atualidade, muitas expressões, que tem por intenção, explicar um pouco as rupturas entre um modelo mais tradicional de se fazer teatro e um modelo mais atual. Contudo, vale ressaltar: tanto um modelo como o outro, são apenas formas possíveis de teatralidade. Não estamos aqui para defender uma forma ou outra, também não nos interessa nos filarmos a um conceito, em detrimento de outro. Desejamos, sim, refletir como a desconstrução, que vem se desenvolvendo em torno dos componentes da encenação, pode se relacionar com as práticas de teatro desenvolvidas na Educação Básica.

O teatro no meio escolar

O teatro como área de conhecimento na escola ainda está em busca de afirmação. “A mencionada inclusão (Lei5692/71) deu-se apenas de direito, mas, de fato, ainda está longe de ocorrer: na prática, a força e os modos renovados através dos quais as tradicionais concepções de ensino do teatro se reeditam, alimentam todo o tipo de distorção.” (SANTOS, 2007, p.12).

Deste modo, arriscamos afirmar que as práticas mais comuns de teatro realizadas na educação ainda estão atreladas a concepções pedagógicas empiristas, nas quais “o [mais] importante é o resultado e a cópia é a maneira mais eficaz de se chegar a ele” (SANTOS,

2007, p.6) ou a concepções inatistas, nas quais o que importa é o jogo pelo jogo “para as quais tudo está bom, pois o que interessa é explorar as potencialidades da criança e qualquer intervenção do professor é vista como um freio à atividade criadora do aluno.” (SANTOS, 2007, p.6).

Sendo assim, vemos uma forte contradição entre as discussões atuais sobre o teatro e as práticas teatrais desenvolvidas na educação. Se as concepções estéticas da cena contemporânea valorizam mais o processo do que o produto, na escola o “teatrinho” (nome usado no sentido pejorativo) – realizado em datas comemorativas do calendário escolar – aparece como a única justificativa para a existência dessa disciplina na escola. O que se vê na maioria das vezes dentro das instituições de ensino são espetáculos feitos para ilustrar os conteúdos de outras disciplinas ou realizados para comemorar o término do ano letivo. Montagens, que expõem muitas vezes as crianças ao ridículo, obrigando-as a executarem ações que nada tem de criativas e que não correspondem com as etapas de desenvolvimento dramático em que estão.

Além disso, verificamos que as concepções estéticas das peças produzidas na escola ainda encontram-se pautadas por um modelo mais tradicional de teatro, concebidas a partir de obras literárias e conduzidas por um professor (na maioria das vezes sem licenciatura em teatro) que assume uma postura diretiva “confundida com a do ‘diretor’ de teatro (também numa matriz tradicional, ou seja, ‘aquele que cria’, e que ‘propõe’), a determinar os objetivos e as ações cênicas em prol do resultado final – a apresentação do espetáculo teatral.” (SANTOS, 2007, p.6).

Sendo assim, a ação cênica produzida na escola perde o seu sentido, já que não vemos contidas nessas práticas o respeito à educação estética e à autonomia do pensamento da criança em função da “supervalorização do ‘produto’, por sua vez, garantida pela reprodução de padrões estéticos adultos e obediência a medidas autoritárias e disciplinares” (SANTOS, 2007, p.8) que, ao invés de contribuírem para a experiência teatral, tornam-se um obstáculo à formação estética e à atitude colaborativas, naturalmente criativas, lúdicas e prazerosas.

Não queremos com essas afirmações generalizar, sabemos que existem trabalhos sérios pautados por concepções pedagógicas que possibilitam que o conhecimento seja visto como uma construção que ocorre na relação entre o aluno e o teatro. Porém, lamentavelmente, devido a observações de mais de 14 anos, constatamos que as abordagens diretivas ainda são muito recorrentes no que se refere ao ensino da arte.

Ao refletirmos sobre possibilidades de mudança em relação a esse quadro, e ao investigarmos formas de inserção da disciplina de teatro na escola, verificamos que a busca

por um trabalho de qualidade em teatro na educação não deve estar apartado do pensamento sobre o teatro contemporâneo contido em pesquisas que são realizadas fora da escola. Pois acreditamos que “aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro”. (PUPO, 2008, p. 226).

Deste modo, nos interessa neste ensaio analisar projetos de trabalho, realizados no ambiente escolar, que demonstram uma preocupação com esse alargamento de percepção, proposto por Pupo, não só, por estarem contidos numa perspectiva para além do drama – o que já evidenciaria uma inovação à costumeira forma de fazer teatro na escola – mas, principalmente por terem sido realizados sob uma ótica, que demonstra, segundo nosso entendimento, um maior cuidado com o processo de criação das crianças. A seguir, iremos citar alguns exemplos, que parecem estar em ressonância com o tema aqui proposto.

Possibilidades de intersecção entre o teatro contemporâneo e o teatro na escola

Há professores, que contrariando os problemas referentes ao ensino de teatro na escola – carga horária e espaço físico que não atendem às especificidades do teatro; alunos desinteressados; visão de arte predominantemente positivista; pouca valorização do teatro como disciplina do conhecimento e conseqüentemente do licenciado em teatro – escolhem a licenciatura em teatro como ofício e a escola como campo de atuação e se propõem a investigar metodologias de ensino inovadoras e condizentes com as preocupações atuais sobre a cena contemporânea.

Algumas dessas metodologias se encontram inclusive, na fronteira com as outras artes, e se aproximam, devido as suas características (distintas do drama), da estética do teatro pós-dramático, a partir da visão de Lehmann ou mesmo do teatro performativo, a partir das teorias propostas por Féral, já que muitas vezes, no cerne dessas metodologias se encontram propostas estéticas muito próximas da performance.

Vejamos:

Escola pública no Rio de Janeiro: em meio à aula de teatro, o garoto pede licença à professora para beber água. Obtém seu acordo e algo mais: ela solicita que ele vá ao bebedouro, beba água e na volta para classe faça todo o percurso o mais devagar possível, em câmera lenta. Cria-se intensa expectativa por parte dos colegas que o aguardam. Quando finalmente o garoto chega, impressões são trocadas sobre o movimento, ritmo, relação entre o espaço e o tempo, sensações

experimentadas no trajeto e assim por diante. Uma sequência de movimentos normalmente imersa na massa informe de ações, cotidianas se transforma em matéria prima de descobertas focalizadas de caráter sensorial. Estamos diante de uma poética do efêmero, como qualifica Carmela Soares⁷, a professora em questão, feita de trações sutis de uma teatralidade frágil que são em seguida evidenciados e relacionados por ela ao teatro de Bob Wilson. (PUPO, 2008, p. 227).

É possível verificar que estão contidos na proposta de Carmela Soares elementos que se aproximam da cena contemporânea, além disso, percebe-se uma postura docente afinada com o pensamento atual sobre o teatro e que permite a interação dos alunos com o objeto de conhecimento. Pois, Carmela propõe a “transgressão” de um ato do cotidiano, conferindo-lhe aspectos de teatralidade, ao sugerir que aluno o faça em câmera lenta. Além disso, a professora abre uma “ponte” para a reflexão sobre alguns aspectos do pós-moderno ao relacionar à ação desenvolvida pelo menino ao teatro de Bob Wilson.

Do mesmo modo, a professora Mônica Bonatto⁸, em sua pesquisa de mestrado⁹, se propôs a investigar possíveis relações entre práticas cênicas desenvolvidas na escola e procedimentos da produção artística contemporânea, tendo como base dois projetos desenvolvidos por ela no ano de 2006, com alunos da escola Projeto¹⁰.

Na ocasião, depois de alguns experimentos realizados a partir de uma pesquisa sobre os primórdios do cinema e fortemente inspiradas na obra do artista gaúcho Elcio Rossini, as crianças, orientadas pelo olhar cuidadoso de Mônica, deram início ao desenvolvimento de duas obras.

A primeira, Juntoudeunisso, dera origem a criação de um objeto para vestir (vários casacos unidos pelas mangas, cujo objetivo seria tornar inseparáveis aqueles que usassem) e a execução de uma intervenção (caminhar, vestindo o objeto) realizada pelas crianças no Parque Farroupilha em Porto Alegre.

A segunda, Pés coloridos, tinha por objetivo a noção de tarefa, e fora inspirada num trabalho desenvolvido por Rossini no Parque Modernista em São Paulo (1994)¹¹ e “consistia em atravessar a rua em frente à projeto, com os pés pintados de tinta, deixando pegadas coloridas no asfalto”. (BONATTO, 2009, p.83).

⁷Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do Efêmero. O Ensino de Teatro na Escola Pública, dissertação de mestrado, Universidade do Rio de Janeiro, 2003.

⁸ Doutouranda em Educação, professora do colégio de Aplicação da UFRGS.

⁹ Juntoudeunisso: percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola, dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

¹⁰ Escola da Rede Privada de Ensino de Porto Alegre.

¹¹“No referido projeto, a ação de Rossini consistiu em varrer o pátio da Casa Modernista afastando as folhas secas e outros materiais ali acumulados e deixando exposto o piso original do lugar”. (BONATTO, 2009, p.82).

De forma semelhante à Carmela, mas de maneira ainda mais intensa, por se tratar de um projeto que foi desenvolvido ao longo de várias aulas e não como proposição de um exercício, vemos na proposta de Bonatto, uma intensa mistura do teatro com elementos da arte contemporânea. Não estaria ela experimentando com seus alunos a realização de um teatro performativo, já que elementos da performance estão nitidamente presentes no seu trabalho?

Além disso, é possível verificar que suas propostas em nada se aproximam do drama, já que a preocupação com a realização de uma ação (a criação do objeto, no primeiro caso e a execução de uma tarefa no segundo) – ao invés da preocupação com a representação – pareciam ser o cerne de seu projeto. Verifica-se também, o amplo espaço para a criação das crianças, que pareciam estar totalmente apropriadas do tema em questão, dispondo-se em adentrar no universo das experimentações cênicas contemporâneas.

Também pode ser visto a utilização de elementos da cena contemporânea na metodologia de trabalho que fora desenvolvido no Centro de Artes Integradas Naira Nawroski¹² em Porto Alegre durante o primeiro semestre de 2009. O referido projeto teve como objetivo preparar os alunos da escola (crianças entre 8 e 12 anos) para assistirem ao espetáculo de dança, "Monoton"¹³ inspirado nas obras do artista plástico Yves Klein. Sendo assim, os professores de teatro da escola¹⁴ iniciaram um longo processo de estudos sobre o trabalho do artista.

E dentre as produções de Klein, foram escolhidas – para experimentar com as crianças – obras relacionadas à sua produção de cores monocromáticas, desenvolvidas pelo artista em alguns de seus trabalhos: vermelho, amarelo e azul – cor que acabou tornando-se a partir da década de 50 a matiz principal utilizada por Klein. Para possibilitar às crianças um contato sensorial com as obras do artista, foram criados diversos ambientes, por elas explorados, ao longo de alguns meses.

Para o estudo do amarelo, a sala de teatro foi preparada com refletores revestidos com gelatina amarela que davam ao ambiente um tom dourado. Além disso, os professores propuseram aos alunos que realizassem um trabalho com retroprojektor, que consistia em misturar tintas (com diversos tons de amarelo) em uma vasilha com água e óleo, gerando formas, que seriam refletidas pelo retroprojektor na parede da sala. Assim, enquanto algumas

¹² Escola de Artes. Que tem como ponto forte à criação de uma metodologia de ensino da dança integrada às artes visuais e ao teatro.

¹³ Do grupo grupo Seele Tanz de Porto Alegre, dirigido por Heloisa Bertoli.

¹⁴ Dentre os quais eu.

crianças mexiam com as cores, as outras experimentavam se relacionar com as formas refletidas na parede.

Para o vermelho, foram disponibilizados alguns aparelhos eletrônicos (que já não estavam sendo usados) para que as crianças criassem um “mundo em vermelho”. Deste modo, máquinas fotográficas analógicas, discman, telefones variados, walkman, foram pintados de vermelho. Assim, o que elas viam (através da pintura da máquina fotográfica), o que elas ouviam (por meio da pintura do discman e do walkman) e o que elas falavam (com a pintura dos telefones) se tornou vermelho.

Para o azul, vários metros de plástico azul foram usados para cobrir o chão e às paredes da sala de teatro. A luz da sala também fora preparada com refletores revestidos com gelatinas azuis. E assim, completamente revestida, a sala tornou-se inteira um centro de experimentações azuis.

Todos os trabalhos eram acompanhados de música, e as crianças tinham como instrução se relacionar com o espaço experimentando realizar ações que fossem surgindo livremente a partir da exploração do ambiente. Era proposto a elas, também, que procurassem se comunicar mais com o corpo do que com palavras.

Neste projeto, evidencia-se um ponto já verificado anteriormente no trabalho desenvolvido por Bonatto: o tema para a criação cênica parte da obra de um artista visual, o que já demonstra a hibridização da proposta. E muito embora, de forma contrária ao exercício proposto por Carmela, ou às intervenções realizadas por Bonatto, não tenhamos nesse trabalho a presença do público (além dos professores) partilhamos da seguinte opinião “[...] aquilo que muitas vezes é vivido como simples exercício ou imprecisa experimentação traz em si o germe das modalidades estéticas, qualificáveis como manifestações de um teatro pós-dramático [performativo, pós-moderno].” (PUPO, 2008, p.227).

Além disso, esse projeto teve na exploração do espaço o seu principal foco. Portanto, identificamos que a presentificação, e não a representação de um personagem foram o objetivo da proposta. Verificamos também, nos experimentos com retroprojeter à utilização de elementos tecnológicos na cena, uma das características do teatro pós-moderno. Por fim, detectamos mais uma vez, uma tentativa de transgressão do cotidiano, no momento em que equipamentos eletrônicos, adquirem um outro status, ao serem pintados pelas crianças. Deste modo, ocorre perguntar: haveria ali, um deslocamento do real? Poderíamos, a partir deste deslocamento, identificar elementos de teatralidade nesses objetos? Arriscamos dizer que sim.

Nas últimas linhas desse ensaio, consideramos importante dizer que não estamos aqui para fazer uma apologia ao teatro pós-dramático sabemos que essa é apenas uma estética,

entre outras. E que um trabalho tendo o drama como pressuposto pode ser também muito interessante. Contudo, nossa intenção, foi a de mostrar propostas metodológicas de ensino de teatro aliadas a uma visão mais ampla da educação e que não estivessem restritas a modelos tradicionais de ensino. Pois “acreditamos que ampliação e a diversificação de leitura da cena, sem dúvida, consistem dimensão intrínseca da formação do professor.” (PUPO, 2008, p. 225). Nesse sentido, as intersecções, entre o teatro na educação e a cena contemporânea se fazem, segundo nossa opinião, inteiramente relevantes.

Referências

BONATTO, Mônica. Torres. **Juntoudeunisso. Percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio grande do Sul. Departamento de Arte Dramática. Programa de pós-graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, Brasil, 2009.

FÉRAL, Josette. La Teatralidad: em busca de la especificidade del lenguaje teatral. In: **Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras.** Buenos Aires, Gallerna, 2004, pp. 87-105.

_____. Por uma poética de la performatividade: o teatro performativo. In: **Sala Preta**, nº8, São Paulo, 2008, pp. 197-210.

FERNANDES, Silvia, Teatralidades Contemporâneas. In: **Teatralidades Contemporâneas.** Perspectiva, 2010, pp. 113-129.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUISBURG. J e FERNANDES, Sílvia. (Orgs.) **O pós-dramático.** São Paulo. Perspectiva, 2008, pp. 221-232.

SANTOS, Vera. Lúcia Bertoni dos. **Sobre o sentido das práticas teatrais no meio escolar.** ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu - MG. 7 a 10 de outubro de 2007. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu - MG. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social., 2007.

Luciane Prestes de Freitas

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2012, em andamento). Especialista em Pedagogia da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS (2010) Licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS (2007). Desde 1998 trabalha como professora de teatro em várias instituições culturais e educacionais de Porto Alegre, RS, Brasil.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4448701E9>

PESQUISA E PRODUÇÃO POÉTICA EM ARTES VISUAIS: DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS AO PROCESSO CRIATIVO

Luciene Alves de Lacerda – Universidade Federal de Goiás - UFG

Quéfren Crillanovick – Universidade Federal de Goiás - UFG

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar experiências de vida e prática escolar que norteiam o processo de pesquisa e produção poética no ensino de Artes Visuais. Associa as reflexões obtidas da pesquisa narrativa com a prática pedagógica. Exemplifica como aliar a pesquisa narrativa e a produção poética com a elaboração de um plano de aula.

Palavras chave: Produção poética, construção de sentidos, narrativa.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo describir las experiencias de la vida práctica y la escuela que guían el proceso de investigación y la enseñanza poética de las Artes Visuales. Asocia reflexiones obtenidas de la investigación narrativa con la práctica docente. Ejemplifica cómo combinar la investigación poética y narrativa con el desarrollo de un plan de clase.

Palabras clave: Producción poética, construcción del sentido, narrativa.

Passos iniciais – pesquisa narrativa

No cotidiano estamos sempre envolvidos em praticar diferentes tipos de pesquisa. Pesquisar também é um hábito rotineiro no âmbito educacional. Mas, o que é pesquisa? Qual a sua finalidade? Estas são questões que provocam a reflexão em torno de algo tão comum, mas que nem sempre é uma tarefa fácil.

A etimologia da palavra investigar provém do latim *vestigium*, que significa “ir à busca de alguma pista”. Para Cochran-Smith & Lytle (2002) investigar significa não só olhar de forma penetrante para algo que pretendemos desvelar/descobrir, mas também significa seguir vestígios/pistas daquilo que nos inquieta, chama-nos a atenção.

Atualmente, o termo pesquisa tem um valor polissêmico. A criança pesquisa quando brinca; o cozinheiro tem uma oficina de pesquisa para preparar suas novas receitas; o ator pesquisa para construir seu personagem; o artista pesquisa em seu laboratório e o reflete, por exemplo, nas suas produções; o escritor pesquisa para preparar sua publicação; o cientista pesquisa no laboratório; o estudante pesquisa quando realiza uma busca no Google, ao final

da escola secundária. A função da universidade é favorecer a pesquisa; nos governos, existe um departamento ou secretaria de pesquisa. (HERNÁNDEZ, 2011, p.37)

De acordo com BAGNO (2000, p.16), "... pesquisa é uma atividade que, embora não pareça, está presente, em diversos momentos do cotidiano,...". Segundo este autor, a palavra pesquisa originou do verbo perquiro que em latim significa "procurar; buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca." (p.17). Sem dúvida, a palavra pesquisa denota o quanto estamos habituados a fazê-la sem nos darmos conta da sua relevância no cotidiano. O ser humano sempre está realizando pesquisas, sejam elas das mais simples como, por exemplo, pesquisar o preço de um determinado produto, ou até mesmo mais complexas como uma pesquisa científica para descobrir a cura de uma doença. Somos movidos a pesquisar, pois estamos em constante busca pelo conhecimento e acredito que o fator "criatividade e inovação" a que se refere Hernández (2011, p.37) e ao que tange as artes visuais e a cultura visual, trata deste aprofundar na busca, com cuidado, onde devemos provocar nossos sentidos por essa procura criativa, que vá além do óbvio e que esteja em constante renovação.

De maneira sucinta pesquisar é a busca de um conhecimento. Buscar é investigar e com isso, investigação passa a ser um processo de criação para que assim, segundo Hernández (2011, p. 35) a "investigação se converta em uma experiência de aprender e conhecer a si mesmo".

Diante disto é possível perceber que a pesquisa se torna um campo fértil para se desenvolver ações que falem de nós mesmos, da realidade que nos cerca e, sobretudo, falar sobre assuntos que estão ligados com o que está acontecendo ao nosso redor, que atinja as pessoas, chamando a atenção para assuntos que despertem o interesse do outro também, e não somente de quem pesquisa.

A partir de nossas experiências de vida e práticas educativas podemos relatar fatos que podem ser relevantes para uma pesquisa, cujos personagens podem ser autores e/ou coautores da história na qual pretende descrever observações do cotidiano, e o objeto de investigação que propicie reflexões e leve a compreensão daquilo que foi vivenciado e que pode ser compartilhado com outras pessoas. Neste sentido, a investigação narrativa é um campo de estudo que visa aprofundar em um tipo de pesquisa que valorize as experiências vivenciadas pelo investigador através de relatos, entrevistas, ou outras fontes que sejam compartilhadas pelos agentes do processo investigativo.

Durante nossa trajetória de cursista em Artes Visuais temos vivenciado esta experiência de pesquisadora, onde nossos relatos servem de fontes para nosso aprendizado

sobre nossas práticas educativas no âmbito escolar. Em vários momentos realizamos a coleta de dados através de entrevistas, registro de imagens fixas e/ou em movimento, anotações que pudessem contribuir para o nosso próprio aprendizado enquanto educadora. Relatar as próprias experiências facilita na construção do conhecimento já que torna significativa toda a relação construída entre o investigador e o objeto de investigação. Ao narrar os fatos há várias perspectivas que podem ser abordadas sob o aspecto de cada personagem que atua na narrativa.

Abordaremos a seguir o texto *Representações, narrativas e práticas de leitura: Um estudo com professores de uma escola pública* de Boldarine, e as concepções teóricas contidas no texto *Pesquisa Narrativas: Concepções, práticas e indagações* de Martins e Tourinho, a primeira por especificar a metodologia adotada em seu corpo teórico e justificar sua escolha e o segundo pelos esclarecimentos do que seja uma pesquisa narrativa.

Para Martins e Tourinho (2009) a narrativa é uma forma de compreensão e estudo da experiência que possibilitam mediações entre o pensamento e ação, contexto e circunstância, presente e passado, mapeando os elementos que constroem, tecem significados entre a história individual e a história social dos indivíduos.

A pesquisa narrativa segundo Martins e Tourinho (2009) possui um corpo com uma variedade de propósitos e que pode servir a diferentes funções: relatos textuais, visuais, performativos (novelas, romances, contos, artigos de jornal, imagens, eventos, performances, espetáculos, histórias, entrevistas, artefatos culturais, etc. que nos ajuda a compreender que somos capazes de narrar as nossas vidas e representar devido ao conhecimento que nós relatores temos dessa referida experiência e dependendo do que os relatos provocam serem considerados verdades possíveis.

A pesquisa, a investigação, o registro fazem parte de nossa rotina. Temos ciência que a investigação tem como objetivo gerar e contribuir conhecimento tanto para quem investiga quanto para a sociedade em geral.

Assim, com estas breves considerações à investigação narrativa é uma forma de pesquisa onde os atuantes do processo são ao mesmo tempo contadores e personagens de histórias vividas, atuando lado a lado e transformando as experiências em aprendizagens. A seguir apresentamos nossas narrativas.

NARRATIVAS DO COTIDIANO - PERCURSO

Sábado, 10 de novembro de 2012 - Percorro o trajeto que faço durante toda a semana quando saio de casa as seis e vinte e retorno às dezoito horas. Sábado é um dia bastante

diferente dos demais dias da semana, além de não ter nenhuma atividade na escola em que trabalho, é mais tranquilo percorrer as ruas e avenidas.

Uma viela calma, com uma mangueira florida carregadinha de mangas que estarão prontas para colheita logo, logo. Moro nesta viela, que além da mangueira, tem um pé de canela pertinho de mim. Quando as flores de canela brotam escondidinhas entre as folhas que são remédios e temperos, o seu perfume é tão forte que entra dentro da pele.

Saio da viela, e logo percebo que várias casas estão à venda, ou em reforma, algumas com muitos entulhos nas calçadas. Ao lado dos entulhos, patas de vaca, chorões e pingos de ouro contrastam com casas coloridas, portões altos e varandas fechadas.

Aproximando da Praça dom Prudêncio, que possui em sua volta um número razoável de imóveis comerciais, igrejas, salões de beleza, padaria, açougue, loja de material de construção, bares, clínicas veterinárias, ponto de ônibus, banca de revistas, borracharia, farmácias, depósito de materiais com areia, brita e um cachorro que vigia o depósito. Deixo a praça vendo que naquele dia havia muita sujeira devido à feira noturna que ocorre na sexta-feira.

Domingo, 11 de novembro de 2012. Contorno a praça, percorro duas quadras e vejo que estou chegando a um cruzamento muito difícil para obter o acesso à Avenida Goiás. Neste cruzamento, percebo uma coisa muito interessante, é uma coisa comum na paisagem de Goiânia: o convívio no espaço urbano de atividades agrárias e urbanas juntas, bem pertinho da gente: cavalos, cachorros, gatos, patos, galinhas e uma mulher que conduz esses animais. Do outro lado do cruzamento, uma floricultura divide o espaço com um lixão. Uma grande feira acontece aos domingos nesta avenida. Passam carros cheios de manequins coloridos indo na direção da rodoviária. Pessoas andam pela pista do meio da Avenida onde percorre os ônibus.

Seguindo a Avenida Goiás Norte, próximo ao córrego Capim Puba, um cheiro horrível toma conta de todo o local. Viro à esquerda e uma subestação da CELG aparece com seus inúmeros fios elétricos para ter acesso a marginal Botafogo. Este trecho para mim é muito importante, me evoca lembranças de minha infância. As mesmas passagens que possibilitam o fluxo de pessoas do Setor Ferroviário para Criméia-Leste, Nova Vila. Quando criança achava o córrego muito fundo nesta parte que estou passando. Vejo muitos moradores de rua. Eles pedem dinheiro nos sinaleiros, passam pelos carros, habitam os bueiros que se situam próximo ao córrego. Vejo pessoas utilizarem locais inusitados para chegar mais rápidas à feira.

Segunda-feira, 12 de novembro de 2012. Passo novamente pelos trechos mencionados acima, percebendo que os nomes das ruas do Setor onde moro homenageiam a classe dominante: São cônegos, comendadores, desembargadores, dons e coronéis.

O cruzamento que dá acesso a Marginal Botafogo é extremamente complicado, cheios de semáforos com limitadores de velocidade, com várias pistas que confundem os pedestres e os motoristas causando muitos acidentes. Fico muito ansiosa neste trecho e tantos outros da Marginal.

As lembranças de infância sempre me tomam quando percorro esta avenida, me lembro de que antes eu via girinos nas águas do córrego Botafogo. Hoje ele apresenta suas águas escuras e poluídas. Por ser um trecho longo, preciso ter mais atenção para perceber os detalhes ao longo da avenida como: folhas, pé de amora, sombrinhas espalhadas ao longo da pista. Encostas de pedras, de madeira e de concreto com desenhos de grafiteiros nas pontes e viadutos.

Muitas pessoas habitam estes espaços porque possuem entradas subterrâneas, escoamentos e passagens para regiões que ali circundam, outras pessoas aproveitam o tempo de espera dos semáforos para vender frutas coloridas da estação, ou apresentar uma performance, o que possibilita a convivência da arte com o mercado de frutas e lavagem de veículos.

Continuo meu trajeto virando a direita para a Rua 135 até a Praça do Ratinho. Percebo que nos últimos está acontecendo uma mudança rápida no espaço geográfico da cidade. Construções antigas, casarios com fachadas concretistas estão sendo substituídas por anúncios de empreiteiras, faculdades, clínicas e altos edifícios. Chegando à Praça do Ratinho viro a direita na rua 18, estou me aproximando do meu trabalho. Ao seu redor percebo escolas, academias de musculação, vitrines com roupas e calçados de marcas caras, árvores, pitdogs, outdoors, papelarias, bares, restaurantes, padarias, lanchonetes, hotéis, edifícios, construções com vários operários que naquela hora também estão chegando uma calçada podotátil com semáforo sonoro, mangueira, muros, portão de entrada.

Retorno as minhas andanças, procuro coletar novas percepções do meu trajeto, na esperança de conseguir criar um contato mais íntimo e sensível com as minhas subjetividades. Passei então a percorrê-lo lentamente reconstruindo minha ida e minha volta.

Faço tentativas de estabelecer um novo contato com as imagens que transparece ao tatear dos olhos, ao olhar da pele, as texturas: percebo os troncos em anéis das palmeiras plantadas ao longo da Avenida principal, suas folhas rasgadas e caídas formando ninhos de passarinhos quando secas. Vejo as granulações do asfalto que neste dia de calor intenso

precipita e embaralha a visão. Os muros descascados das casinhas ao longo dos córregos que mascara uma região que no passado poderia se falar "rica em mananciais". Hoje dejetos.

A rotina do ir e vir me torna parte, me faz pertencer e degustar cada pedaço desses elementos: os matizes de verde aveludado do bosque que me circunda, recorto cada pedaço, cada detalhe buscando as fendas, os relevos, os símbolos visuais e táteis para assim eu compor minhas moradas.

Escolhi as seguintes palavras após perceber que estas se repetem ao longo de minhas reflexões narrativas: sentido, lembranças, caminhos, contatos e sentimentos.

Uma reflexão sobre a nossa narrativa do "eus" e percursos! Penso que toda essa criação ou possibilidades criativas, são pequenas ou grandes metáforas que o artista utiliza ao coletar imagens, estabelecer pontes, ao caminhar de um espaço imaginário para outro. Pensar em coisas, pessoas, muros cartazes, cores, texturas, mapas. Todos esses elementos reais ou imaginários que fazem parte de nossa rota escola-casa.

Como seria transitar, uma transitoriedade lenta, morosa, fugaz, ligeira numa vida tão ligada ao tempo e ao relógio. O caminhar nos deixa cobertos de signos, imagens, deslocamentos exigidos por uma sociedade violenta e consumista no qual fazemos parte.

À medida que vamos pesquisando, algumas dúvidas vão surgindo, por exemplo:

- Onde nós como professores educadores-poeta nos colocaríamos e representaríamos o caminho criativo?

- Construir mapas poéticos está ligado a aspectos do tipo revelar estados da alma? Conteúdos invisíveis? Construir realidade baseada numa vivência e revelar um mundo pelos olhos e para olhos daquele que interpreta? Neste caso é o artista?

- O que é um mapa? Criar um mapa consiste em representar algo em algum lugar, seria mostrar para alguém que determinada coisa existe: um tesouro, um território ocupado ou a ocupar, lugares, andanças, conflitos, propriedades, poderes, sentimentos, contatos, símbolos, apegos e desapegos. Sendo uma representação podemos reinventá-lo num processo de poesia infinita.

Os mapas têm uma linguagem própria que revela o trabalho e a forma, exploram materiais e o espaço dando força a cores, planos linhas: mapa-linhas, mapa-recortes, mapa-objeto, mapa-obsessão, mapa-neuroses. Projetam "com-tatos", intervenções, desejos de produção, rompimento das observações casuais. O mapa seria aquele objeto casual ao revelar a sutileza de um toque, o pisar numa grama molhada, o sopro da areia ou a poeira dos vales no caminho da indiferença de um trecho ou de outro, de um momento e de outro, de um poder

e outros. Aponta da nitidez da construção de um novo espaço, um espaço de ocupação, uma expressão para ser deliberada,

Um mapa possui a medida, a medida da impressão, os passos e passadas, o tempo dos colonizadores, uma legenda, que ao se projetar pensa um caminho de cinco minutos, uma referência de três polegadas, passos acelerados, corpos escondidos, percurso de um voo de colibris de asas prateadas, o trajeto de uma bicicleta, telhados de casas amarelas, não casas. Apontam para os habitantes o diálogo de reis e nações.

Dentro da bagagem dos viajantes - os mapas - descrevem cheiros, gostos, olfatos, tatos, sensações. Movimentos, vertigens, demarcações imaginárias, pontes de desequilíbrios, contatos precisos, oferendas de beleza, a passagem dos ventos. Dizem-nos que os sonhos não têm limites, que os objetos podem ser substituídos, que no mundo dos games a consciência espacial se faz quando os céus tocam as montanhas.

A palavra sentidos vem com carregada de significados, como fazer a conexão entre os textos, escritores, artistas e materiais com a palavra sentido me lembra:

Ser -sensorial - sensorialidade - partes - totalidade - portas e janelas para o mundo - mapas para o mundo - mundo dentro - mundo fora - pessoas e coisas que me passam e perpassam. O sentido é fágico do mundo. A possibilidade do pote no final do arco-íris, das bolhas e sardas no sol tropical. Merleau Ponty escreveu sobre os sentidos dizendo "Os sentidos se decifram uns aos outros, eles nos permite relacionar, estabelecer elos com as luzes, a temperatura, forma, cheiro, relevos, cintilando grávidos de compreensão da vida."

Minha cabeça fervilha em pensar o que combina com essas palavras. Busquei conhecer alguns artistas que utilizam em suas obras aspectos ligados à percepção dos sentidos Destaco alguns nomes a seguir.

A palavra sentidos percorreu meu percurso. Nele tentei colocar tecidos fitas para dizerem sobre os jardins, as flores, sobre a trama do tecido rústico.

Passei vários dias pensando em maneiras de representar os sentidos que são ínfimos e interligados em tramas, e os percursos não deixam de serem tramas.

Como meu trajeto, malhas entrelaçadas compõem meu cenário. Um tecido rústico representado com uma juta seria o suporte. Pedacos verdes os bosques, tecido estampado o blocos de edifícios, a fita amarela se mistura com o amarelo do sol e das casas, a azul o imenso céu do cerrado em tempo de outono. As flores são os flamboyants, os ipês, as quaresmeiras.

Outras tantas fitas, talvez uma estrada que não percorri, da cidade em que me habita.

Temporariamente meu percurso está chegando ao fim. Sei que novos percursos estão por vir. Coletarei muitas coisas em minhas rotas e voltas.

DESDOBRAMENTOS

Acreditamos que o objetivo de um curso de licenciatura dentre as possíveis repostas, seja a de preparar para a atuação profissional como professor. O ponto de partida para a atuação em sala de aula é a pesquisa, que pode ocorrer de várias formas.

Pesquisar sobre trabalhos de artistas e processos de criação foi uma que resultou primeiro em um fazer, em uma produção poética. Segundo contribuiu para a elaboração de planos de aula. Este plano é apresentado a seguir.

Plano de aula

Local: Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais

Tema: Paisagem sonora

Faixa etária: crianças entre 6 a 7 anos com limitação sensorial

Carga horária: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo geral: Perceber, identificar e registrar os sons no ambiente escolar.

Objetivos específicos

- Estimular a expressão verbal
- Possibilitar a criação de paisagens sonoras através de mapas

Recursos materiais: celular e objetos recicláveis

Procedimentos:

- a) Acolhida com música: Esta ciranda quem me deu foi Lia que mora na ilha de Itamaracá...
- b) Rodinha da conversa
- c) sons com o corpo e objetos da sala de aula
- d) Passeio na escola
- e) Construção da paisagem sonora

Justificativa

Paisagem sonora é um conceito que surgiu dos trabalhos do Professor Murray Schaffer que utilizava estratégias para sensibiliza os alunos, como exemplo, fazer um passeio por bosque de olhos vendados.

Povos e culturas diversos apresentam paisagens sonoras que traz o sentimento de pertencimento para a comunidade e possibilita a sensação de fazer parte daquele ambiente.

Alguns músicos da contemporaneidade inspiram-se nessas diferentes paisagens, criando em suas composições sons que não são produzidos por instrumentos musicais, como Hermeto Pascoal, Barbatuques e John Cage.

Para que ocorra essa atividade as crianças devem ser estimuladas a perceber e identificar sons nos diversos ambientes em que vivem e de entender melhor o conceito de paisagem sonora, para isso faremos um passeio pela escola. Nesse passeio, as crianças registrarão em gravadores os sons do pátio, da diretoria, das árvores, da sala de aula, do recreio, da sala dos professores, da entrada, da saída, enfim, os sons que compõem a paisagem sonora da escola.

Ao término do passeio os alunos voltam para sala de aula para escutar o que recolheu na bagagem, todos ouvem as gravações, tentando descobrir a localização de cada som e suas principais características.

Na aula seguinte será proposta uma nova audição do material recolhido para reorganizá-lo, estimulando as crianças a perceberem pelos sons os locais de onde foram gravados. Para finalizar a atividade, toda a classe ouve o “Passeio sonoro pela escola”, avalia os sons que descobriram nesse percurso e daí parte para a confecção da paisagem sonora.

Avaliação

Será processual, assim à medida que surgirem as dúvidas, o plano por ser flexível será modificado.

PASSOS FINAIS

Ao construirmos uma narrativa a partir de nossas vivências e experiências, com base em investigações realizadas no trajeto percorrido de casa à escola, nosso percurso alçou vãos mais altos. Foram anotações, registros de acontecimentos, lugares, objetos, relatados por meio de pesquisas. Recolhemos elementos que provocaram diferentes sensações, sentimentos, reflexões. Passamos por um processo gradativo de busca por um caminho que nos levasse à produção poética materializando metáforas, imaginação, criação. Um trajeto percorrido tendo como referencial artistas contemporâneos que dialogam com a produção de mapas, cujo resultado nos conduz a práticas metodológicas no ensino de Artes Visuais.

Podemos observar que mudanças significativas foram provocadas pelas leituras durante todo o processo de nossa trajetória no curso de Prolicenciatura em Artes Visuais em especial na etapa final, que consistiu em construir um caminho de idas e voltas da casa para o trabalho o que proporcionou uma expediência rica em elementos teóricos e práticos que englobam a linha sustentada em fundamentos da pesquisa narrativa.

Procuramos conhecer mais profundamente nosso caminho tanto intelectual, como o de labor, e mobilizar esforços para compor poeticamente esse caminho que envolve colegas, famílias e professores. À medida que esses conhecimentos fluíam, os projetos iam sendo postos em prática, sempre com um olhar para determinado artista referencial.

Nestes meses de prática poética vimos que temas cartográficos contando a história de vida das pessoas, da sociedade, e a diversidade na utilização de materiais e técnicas a serem aplicados ao perfil de cada tema, de cada mapa, elabora uma ação criativa onde o conhecimento em arte contemporânea nos proporciona uma compreensão inventiva de si e da vida.

Sendo um processo de troca mútua de experiências à medida que os trabalhos foram realizados iam trazendo transformações significativas para o grupo. Encerramos o processo percebendo que o trabalho poético desperta a criatividade do educador, o que consideramos essencial para a prática docente, e que este é compelido a buscar significados e significações pela descoberta da possibilidade de falar de si, de se expressar e se (re)conhecer através da arte, do corpo em deslocamento pelo espaço de idas e voltas na cidade em que nos habita.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: O que é como se faz. Edições Loyola, 2000. 102p.
- BOLDARINE, Rosaria de Fátima. Representações, narrativas e práticas de leitura: Um estudo com professores de uma escola pública. UNESP. Marília. 2010.
- BOURRIAUD, Nicolas. Revista do programa de pós-graduação em Artes Visuais. UFRJ, 2003. p. 77 e 78.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Dentro/fora: enseñantes que investigan. Madrid-Espanha: Akal, 2002.
- CONNELY, F. M. e CLAUDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa, In Larossa, J. Déjame que te cuete. Ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Laertes, 1995
- HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisa em Ensino de Arte. Goiânia: FUNAPE, 2011. p.37-39.
- LABOV, Willian. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: 1972. In FIGUEIREDO, Rodrigues Irislane. SEQUÊNCIA NARRATIVA: CONCEPÇÕES E LIMITES Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04 Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p. 2684.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1990, p.15

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria (RS): Editora da UFSM, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.), Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Ágere)

SCHAFFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori ? A arte e o saber de si no uso pedagógico das máscaras ? práticas e pesquisa na sala de aula. Disponível em: <
<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1728>> Acesso em: 27/03/2012 às 16:17

Luciene Alves de Lacerda

Graduada em Artes Visuais com Licenciatura pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, com Especialização em Arte Contemporânea pela UFG e em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira. Atua na Educação Especial Deficiência Visual como professora de Artes pela Secretaria de Estado da Educação GO. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4351922T4>.

Quéfren Crillanovick

Possui graduação em Geografia, bacharelado (1997) e licenciatura (2000) pela Universidade de Brasília e mestrado em Artes pela Universidade de Brasília (2002). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Moda, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, performance e processos de criação. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728590Z6>

FOLCLORE E CULTURA POPULAR NA CONTEMPORANEIDADE: A EDUCAÇÃO DO LÚDICO

Luciana Dilascio Neves – UFRRJ
Ludmilla Pollyana Duarte – UFRRJ
Diego Alves – UFRRJ

RESUMO

A partir de uma série de trabalhos e experiências didáticas realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Belas Artes – UFRRJ, nas escolas conveniadas ao Programa, em torno do “tema” da Cultura Popular e do Folclore, este artigo visa fazer refletir sobre a pertinência do ensino destes nas escolas da Educação Básica: Que estratégias poderiam ser usadas visando ações significativas sobre estes temas, que não recaiam em práticas estereotipadas e/ou mecanizadas, sem um vínculo com o processo do fazer que as originam, com o imaginário e a vivência que as motivam? É possível pensar em estratégias capazes de restabelecer o diálogo entre o presente, sujeito ao devir, e o passado, que busca no contato com as origens uma ampliação/contribuição para o presente? Quais estratégias a educação pode se valer para transpor preconceitos relacionados às manifestações, folclore e ritos religiosos de determinadas culturas, visando uma sociedade pautada na diversidade cultural em que seus indivíduos possam crescer e se ampliar para além de suas próprias fronteiras ideológicas e religiosas? Viver o outro, vivenciar experiências para além das suas como modo de uma recepção ativa, de um sujeito em construção, que pode assimilar e vivenciar o mundo para além de seu eu, de suas fronteiras. Pode a Cultura Popular e o Folclore contribuir neste sentido, encontrados processos, estratégias, metodologias e finalidades apropriadas? Este artigo propõe uma reflexão sobre estes questionamentos a partir das experiências até então concretizadas.

Palavras-chaves: Arte/educação; PIBID; Cultura Popular; Folclore

ABSTRACT

From a series of works and didactics experiments conducted by Institutional Program Initiation Scholarship to teaching - PIBID Fine Arts - UFRRJ, accredited schools in the program, around the "theme" Popular Culture and Folklore, this article aims to make reflect on the relevance of education in these schools of Basic Education: what strategies could be used in order meaningful action on these issues, which do not fall into stereotypical practices and / or mechanized without a bond with the process of doing that originate with the imagination and experience to motivate them? It is possible to think of strategies to re-establish dialogue between the present, future, and past, who seeks in touch with the origins magnification / contribution to this? What strategies can avail education to overcome prejudices related to demonstrations, folklore and religious rites in some cultures, towards a society based on cultural diversity in their individuals to grow and expand beyond their own ideological and religious boundaries? Living the other, have experiences beyond their means as an active reception, a subject under construction that can assimilate and experience the world beyond the self and their limits. Can the Popular Culture and Folklore contribute to this, found processes, strategies, methodologies and objectives appropriate? This paper proposes a reflection on these questions from the experiences hitherto realized.

Keywords: Art / education; PIBID; Popular Culture, Folklore

Introdução

A reflexão proposta neste trabalho parte das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do Curso de Licenciatura Belas Artes

da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, referentes à utilização do folclore e da cultura popular nas práticas didáticas das escolas da Educação Básica conveniadas ao Programa, de maio de 2010 a junho de 2013.

A partir desta experiência, nosso questionamento – no âmbito da licenciatura e dos bolsistas do PIBID – se concentra em fazer refletir sobre a validade e motivo de permanência do ensino de folclore e cultura popular na educação básica: Qual a pertinência do trabalho sobre folclore e cultura popular e em que medida é possível definir hoje um campo específico do que seja cultura popular? Que estratégias poderiam ser usadas visando ações significativas sobre estes temas, que não recaiam em práticas estereotipadas e/ou mecanizadas que apenas estimulem a confecção, pelos alunos, de objetos que aludem a determinadas culturas, mas sem um vínculo com o processo do fazer que as originam, com o imaginário e a vivência que as motivam?

As propostas de trabalho vinculadas ao PIBID visaram uma prática docente para além das salas de aula, integrando, em especial, através de oficinas, saberes da cultura popular brasileira às práticas tradicionais como desenho e pintura, assim como às práticas relacionadas às novas tecnologias, como o cinema de animação, ou mesmo, utilizando-se de elementos cênicos como o teatro de sombras, encenações do Bumba meu Boi¹ e da Nau Catarineta², entre outras, resgatando algumas importantes manifestações do folclore nacional.

A opção por refletir sobre o Folclore na Educação do Ensino Básico conduziu-se pelo desenvolvimento de um trabalho baseado na “recriação” a partir dos folguedos e da mítica popular, mas de maneira que fosse estabelecido um processo em que as contextualizações e apropriações dos saberes relacionados aos temas fossem incorporadas e relacionadas às vivências próprias dos educandos. Pensamos nesta “recriação” como um modo de apropriação de manifestações populares tradicionais, como fonte de referência para processos de criações que congregue o observado e o experimentado, com as vivências particulares dos alunos, traduzidos, seja pelo pensamento visual, verbal, pelas formas de narrativas ou pela dramatização.

A preocupação primeira da licenciatura foi estudar e pesquisar como surgiram os conceitos de folclore e cultura popular no mundo e no Brasil, relatando os principais teóricos e suas interpretações sobre tais conceitos, bem como as transformações sociais que ocorreram

¹ Manifestação folclórica que aparece em inúmeras regiões do Brasil, variando com as localidades e recebendo diferentes denominações: boi-bumbá, boi-surubi, boi-de-mamão, reis-de-bois etc)

² Tema encontrado no folclore brasileiro, inspirado nas viagens marítimas portuguesas e retratando seus episódios. Relaciona-se e/ou recebe outros nomes, dependendo da região: Cheganças, Fandango, Barca, Marujada. Forma teatral de enredo popular, convergências de cantigas brasileiras e xácaras portuguesas, composta por 21 jornadas com diversas coreografias.

e que possibilitaram um discurso sobre a importância da preservação do patrimônio material e imaterial³ dos povos. Já na educação básica, o objetivo estava em como transportar tais questões em atividades didáticas que ajudassem o aluno a compreender e vivenciar o folclore e suas manifestações, dentro do nível de aprendizado das turmas trabalhadas.

Assim, tomando como ponto de partida as experiências concretizadas, propomos aqui contribuir com a reflexão sobre tal tema. Em meio à era da tecnologia, da cultura midiática e de exigências pragmáticas firmadas frente aos atuais anseios sociais – aos quais não pretendemos aqui colocá-los de lado –, existem posicionamentos, em geral, de senso-comum e pouco fundamentados, que julgam que conhecer as culturas e crenças que fazem parte de nossa história se faz desnecessário, e mesmo pouco produtivo e/ou retrógrado. E perguntamos se é possível, em especial, como desafio para a educação, pensar em estratégias capazes de restabelecer o diálogo entre o presente, sujeito ao devir, e o passado, que busca no contato com as origens uma ampliação/contribuição para o presente?

Além destas questões, entre as dificuldades encontradas por arte-educadores e outros profissionais está o preconceito e a resistência ao que é originário de determinadas culturas, tais como as de matriz indígena e, em especial, as relacionadas a nossa afro-brasilidade. Mas como falar de cultura dos povos, folclore, ritos religiosos - que estão ligados a formas de concepção de mundo e de manifestações culturais correspondentes – sem despertar preconceitos religiosos e/ou ideológicos? Quais estratégias a educação pode se valer para transpor tais preconceitos visando uma sociedade pautada na diversidade cultural em que seus indivíduos possam crescer e se ampliar para além de suas próprias fronteiras ideológicas e religiosas? Viver o outro, vivenciar experiências para além das suas como modo de uma recepção ativa, de um sujeito em construção, que pode assimilar e vivenciar o mundo para além de seu eu, de suas fronteiras. Perguntamos: Pode a cultura popular e o folclore contribuir neste sentido, encontrados processos, estratégias, metodologias e finalidades apropriadas?

As pesquisas iniciais: Sobre Folclore e Cultura Popular

No âmbito da licenciatura, o ponto de partida foi a pesquisa em estudiosos do assunto, a exemplo de Câmara Cascudo, Renato Almeida, Mario de Andrade, Darcy Ribeiro, entre

³ “Os Bens Culturais de Natureza Imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas)” <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginaIphan>, acessado em 17.04.2013, às 11:30h.

outros. No que tange a estas pesquisas, a folclorista Cáscia Frade⁴ diz que, segundo historiadores do período Medieval, o que existia nesta época era “uma cultura da maioria, transmitida informalmente nos mercados, nas praças, nas feiras e nas igrejas [...] também o clero adotava procedimento pouco ortodoxos, na celebração das Festas dos Santos, usando máscaras, dançando, cantando [...]”. De modo geral, clero, palhaços, médicos, curandeiros, contadores de histórias e poetas habitavam de igual modo as classes sociais. Contudo, mesmo havendo uma cultura para todos, havia, para uma minoria, uma outra tradição transmitida formalmente nos liceus e demais instituições, o que torna possível identificar, desde esta época, uma tradição erudita e uma tradição popular. Segundo nosso modo de compreender, ambas, popular e erudita, puderam coexistir como duas formas de manifestação do conhecimento e da vivência humana, e sem que uma devesse desenvolver-se em prejuízo da outra. De acordo com nossas observações, o grande problema passaria a desenrolar-se, não entre o erudito e o popular, mas sim, entre o popular e uma cultura legitimada, normatizada pelos modelos da sociedade civil e religiosa, baseada em conceitos como verdade (conhecimento verdadeiro x conhecimento falso), racionalidade (práticas aceitáveis e coerentes na sociedade estabelecida) e convenção (código social determinado), fazendo com que a cultura popular vivesse uma vida subsidiária e periférica. Ainda conforme Frade, Peter Burke em seu livro “A Cultura Popular na Idade Média” (1989) afirmará que o despertar do interesse e importância dada à cultura popular surge “no momento em que ele tendia a desaparecer sob o impacto da Revolução Industrial em meados do século XIX”.

Assim, em fins do séc. XIX e início do XX ocorre a “descoberta” da cultura popular, incidindo mais especificamente nas chamadas “Antiguidades populares”, recolhidas na literatura oral como contos, lendas, narrativas mitológicas... A difusão do movimento se realiza na medida da ampliação do interesse, merecendo pesquisas também as festas, as práticas religiosas, a música vocal e instrumental, os usos e costumes... O termo “Folklore”, criado pelo inglês Jonh Thoms (1846) surge no seio destas questões e se referia aos estudos dos usos e costumes, cerimônias, crenças, romances, superstições, refrãos...

No Brasil, os ecos destes estudos europeus chegaram a partir da segunda metade do século XIX, liderados por nomes tais como Celso de Magalhães (1844-1879), Sílvio Romero (1860-1914), João Ribeiro (1860-1934) e, no séc. XX teve continuidade nas pesquisas de Mario de Andrade (1893-1945), Renato Almeida (1895-1981), Câmara Cascudo (1898-1986), Gilberto Freire (1900-1987), Edson Carneiro (1912-1972), Darcy Ribeiro (1922-1997), entre

⁴ retirado da internet: http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_aspectos.pdf (s/data).

outros. No séc. XX, Renato Almeida propõe o estudo sobre demais aspectos da vida social, materiais e concretos, como artesanatos, indumentárias, instrumentos musicais e suas formas de execução, as coreografias, os componentes rituais..., liderando grande movimento em todo território nacional, com a criação, em 1946, da Comissão Nacional do Folclore. Em 1951, no I Congresso Brasileiro de Folclore, elabora-se a Carta do Folclore Brasileiro, a partir de uma posição consensual dos folcloristas brasileiros:

Constitui o fato folclórico a maneira de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação, e menos influenciada pelos círculos e instituições, que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica.

Rossini Tavares complementa tal definição dizendo que o fato folclórico caracteriza-se “pela sua espontaneidade e pelo seu poder de motivação sobre os componentes da respectiva coletividade. A espontaneidade indica que o fato folclórico é um modo de sentir, pensar e agir, que os membros da coletividade exprimem ou identificam como seu [...]” (2003, p. 17). Em decorrência das grandes transformações sociais e do avanço das ciências, estes conceitos, muitas vezes, se tornaram polêmicos, sendo reavaliados e/ou relativizados.

Segundo a poetiza e folclorista, Cecília Meireles, a tarefa de “proteger” as artes populares é também delicada, já que a arte é um organismo vivo e “qualquer tentativa de prolongar sua duração pode perturbar a sua verdade, transformando-a em coisa artificial e anacrônica” (1952, p. 23). Como ela observa, “em vão se procuraria ‘continuar’ os modelos de Santarém ou da ilha de Marajó [...] São outro idioma, contam uma concepção do mundo, dirigem-se a uma vida já vivida” (ibid., p. 24). Do mesmo modo, considera que as especulações industriais e turísticas destitui seu fundamento de verdade, de expressão humana, passando a meros sinais exteriores, sem função e vida.

Pensando na contemporaneidade os desafios são ainda mais complexos. Com as inovações tecnológicas que possibilitaram o surgimento de veículos de comunicação em massa, as concepções sobre o assunto são polêmicas. Segundo os autores abaixo:

[...] a cultura entendida como cultivo do espírito e da identidade social é dissolvida nos esquemas de massificação voltados ao consumo e cultivo do modelo econômico vigente. Indivíduos *semiformados*, sem acesso ao que de essencial subsiste na produção dos bens culturais tendem à incorporação de uma baixa taxa de exigência cultural, fator que intensifica o atrelamento ideológico e a ausência de reflexão crítica (FABIANO, L. H.; SILVA, F. A., 2012, p. 1078).

Mas pode-se dizer que a cultura midiática estabelece então determinados conceitos e estereótipos que ferem a diversidade da cultura popular, resultando num sistema de

dominação que trata o espectador como consumidor, passivo e ingênuo? Tais diretrizes – folclore e cultura de massa – partem de experiências antagônicas que, por natureza, se excluem, ou é possível pensar em ações conciliatórias em que as “vivências” podem encontrar “correspondências”, em especial, no que tange à educação, onde os indivíduos devem ser considerados em suas complexidades, levando-se em conta toda rede de experiências e vivências que os envolvem?

Com as mudanças comportamentais de uma sociedade em constante transformação, qual seria o papel da escola no que se refere a esta questão, e com a emergente reflexão de um possível desaparecimento de determinadas manifestações artístico-culturais no cenário contemporâneo? Caberia aos professores transmitirem uma leitura mais crítica das questões que envolvem o folclore, ou até mesmo a discriminação de algumas manifestações populares? Deve-se atribuir a escola o papel de pensar e repensar, na atualidade, a arte e a cultura popular brasileira?

A escola, ao assumir questionamentos em torno da constituição de ideias comuns, de estéticas “padrão”, de conceitos pré-estabelecidos e veiculados por um sistema que se faça dominante, não estaria trabalhando também a visão crítica, estimulando indivíduos reflexivos e mais capazes de buscar compreensão para sua própria realidade social e histórica? Segundo Fabiano e Silva (ibid., p. 1075), as formulações de Immanuel Kant em seu ensaio *Resposta à pergunta: que é esclarecimento* demonstram que a liberdade é colocada como condição essencial ao esclarecimento, o que significa ter autonomia para “fazer um uso público de sua razão em todos os assuntos”, questionando criticamente sua realidade.

Breve relato de algumas atividades desenvolvidas

As atividades realizadas propunham conduzir os envolvidos a um passeio pelo folclore e cultura popular brasileira, interagindo também com outras áreas do saber. Os trabalhos foram desenvolvidos com turmas do 6º ao 9º ano do segundo segmento do ensino fundamental do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC Paulo Dacorso Filho, e do 3º a 5º ano do primeiro segmento do ensino fundamental da Escola Estadual Municipalizada Profª Creuza de Paula Bastos, ambas no município de Seropédica, RJ.

Em 2010, o grupo PIBID participou do projeto da escola – CAIC Paulo Dacorso Filho – denominado “Feira Cultural”, efetuando junto aos alunos da mesma (6º ao 8º ano) três propostas de trabalhos relacionados à dramatização, e que tinham um caráter interdisciplinar, já que intencionavam convergir desenho, pintura, música, poesia, narração e encenação. Um deles tratava-se da encenação do tradicional Bumba-meu-boi, com o 6º ano. O outro, uma

encenação com Teatro de Bonecos, tendo como tema folclórico O Auto da Nau Catarineta, com o 7º ano. A terceira encenação, com o 8º ano, foi realizada com Teatro de Sombras, a partir da adaptação de um trecho do livro Martim-Cererê, de Cassiano Ricardo⁵ (1895-1974).

Desde o início, as imagens selecionadas, que transitaram entre xilogravuras, desenhos, pinturas, fotografias e vídeos, foram contextualizadas, analisadas e desenvolvidas como ponto de reflexão sobre o tema e manifestações utilizadas. Visávamos estimular o imaginário relacionado aos folguedos, assim como o caráter mítico e fabuloso que envolve os personagens, assim como a própria prática dos que exercem tais manifestações em seus contextos originais. A confecção dos roteiros e dos personagens, desenhos, cenários, adereços e materiais requisitados por cada uma das encenações foram realizados pelos alunos do CAIC, que ensaiaram e a realizaram no dia do evento.

Em 2012, o PIBID Belas Artes passou a atuar com o primeiro ciclo do ensino fundamental na E. E. M. Profª Creuza de Paula Bastos. Lá também, uma das propostas foi o trabalho com teatro de mamulengos⁶. Os alunos da escola tiveram a oportunidade de resgatar lendas e contos, desenvolvendo seu imaginário ao criar o seu próprio. Os tradicionais contos despertaram a curiosidade, provocando reflexões a partir da contextualização destes elementos suscitados. Foi interessante observar que vários conteúdos trazidos da cultura popular serviram de estímulo para uma interiorização das vivências particulares dos alunos, muitas vezes, fundidas com a internalização/criação de personagens.

Em 2012, visando transitar nas linguagens artísticas, a temática da cultura popular e folclórica foi trabalhada através de experiências com animação *stop motion*⁷.

A primeira proposta realizou-se pela criação de uma oficina no CAIC visando produção artística/cultural elaborada pelos alunos da escola. Objetivou a elaboração coletiva de uma animação produzida a partir de desenhos no quadro negro, refeitos a cada *frame*, de acordo com princípios da animação. Foi escolhida letra do compositor Luiz Gonzaga, como inspiração para criação do roteiro e da dinâmica visual da animação, e em homenagem ao seu centenário, visava interagir com saberes e elementos culturais diversos. Por fim, estabelecer conexões entre as referências visuais do cordel brasileiro, da técnica de animação e do imaginário presente na composição do cantor e compositor Luiz Gonzaga, estimulando a produção artística dos discentes da escola.

⁵ Poeta e ensaísta brasileiro, representante do modernismo de tendência nacionalista, tendo publicado em 1928, Martim-Cererê; fábula em forma de poema épico, inspirado em nossa mitologia e nosso folclore.

⁶ Tradicional boneco do teatro popular nordestino.

⁷ Técnica de animação em que os objetos (bi ou tridimensionais) são fotografados quadro a quadro, numa sequência de movimentos, criando a impressão do mesmo ao ser montado cinematograficamente.

A segunda proposta relacionando animação e cultura utilizou o recurso do *pixilation*⁸, em que alunos do 5º ano do fundamental deveriam criar uma encenação sintética a partir de um trecho poético retirado do livro *A Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna⁹. A atividade ocorreu inserida em evento da escola com temática da cultura popular brasileira e a partir do contato com um poema literário permeado por aspectos da cultura popular, visava conjugar elementos visuais e sonoros deste contexto, interagindo com noções básicas sobre a técnica do *pixilation*, relacionando arte e tecnologia. A partir da interação com elementos e objetos relacionados ao contexto apresentado, os alunos da escola criaram coletivamente uma encenação que deveria sintetizar a compreensão do poema, inspirados também pelo ritmo do repertório musical selecionado e contextualizado. A ação dramática elaborada foi recriada através da movimentação solicitada pela técnica do *pixilation*. Por fim, foi gravada a declamação do poema pelos alunos da escola e procedeu-se a edição do trabalho, com a exposição do resultado do trabalho desenvolvido.

Como trabalhos que visam experimentações didáticas neste campo, o resultado destas propostas demonstra grande envolvimento por parte dos alunos da educação básica, propiciando a assimilação de saberes e conteúdos diversos que podem ser inter-relacionados.

Análise sobre a Experiência concretizada: Por que Cultura Popular? Desafios e dificuldades

Uma das intenções do subprojeto é fazer com que os alunos – das escolas conveniadas – ao entrarem em contato com diferentes manifestações, crenças, costumes e valores, façam com que essas informações tenham sentido no mundo em que vivem, e que não considerem algo tão distante de sua realidade, como de fato acontece. Além disto, é necessário fazer compreender que o conhecimento destas inúmeras formas de concepção e criação humana, não implica em posicionamentos particulares, religiosos ou ideológicos.

Considera-se assim, que uma das maiores dificuldades seja criar uma metodologia que contribua para a desconstrução de preconceitos culturais, assim como dos padrões tradicionais de representação estética, centrados unicamente na representação realista ou de uma pura expressividade (centrada apenas na subjetividade), “ampliando o potencial criativo, lúdico e investigativo das crianças e jovens, e possibilitando a construção de uma linguagem que represente o seu próprio universo simbólico” em diálogo com o visto e o vivenciado. O professor de arte tem como possibilidade levar o folclore e a cultura popular para as aulas,

⁸ Técnica de animação *stop motion* utilizando-se atores (pessoas), fotografadas quadro a quadro.

⁹ Dramaturgo, romancista e poeta, nascido em João Pessoa, Paraíba, em 1927.

acreditando no potencial do lúdico para “diluir” fronteiras, permitindo que o dia-a-dia da sala de aula seja um espaço de valorização da criatividade, do ato criador e reflexivo construídos nas experiências culturais de cada indivíduo em contato com o “mundo”.

A escola tem meios de buscar estratégias que auxiliem no despertar do interesse. Transmite-se um conhecimento cultural através da educação escolar, que tem potencial para se enraizar, em especial, se tal trabalho estiver permeado pela vivência, considerando a participação afetiva e intelectual do aluno, agregando seu “olhar” sobre o mundo num processo contínuo de construção e reconstrução. O trabalho com a cultura popular e o folclore tem ainda potencial educacional por ser encantador, concebendo vida a bonecos de mamulengos, a personagens do cotidiano ou a seres sobrenaturais, trabalhando assim com o lúdico, o drama, o espírito crítico, a ironia ou com o belo – compreendendo várias possibilidades de compreender este “belo” – em suma, trabalhando com o real e o irreal de cada um, espaço distendido do hoje, do ontem e do amanhã, pois a cultura é viva, podemos nos apropriar dela e dela produzir, recriar e nos manifestar.

Defesa do Folclore e da Cultura Popular na Educação

De acordo com Joana Abreu (in NEVES, M. *et al*, Cecília Meireles: A Poética da Educação, 2001), para a educadora, poetisa e folclorista Cecília Meireles, o povo conserva uma proximidade com a magia, possibilitando uma relação singular com a arte e com a poesia: “Aí, já é pleno mundo da poesia. O povo – quando é povo deveras – navega por ele à vontade, e entre os símbolos e a vida, não percebe diferenças” (apud ABREU, *ibid.*, p. 217). Segundo a poetisa, a exposição folclórica é uma:

festa de fraternidade não apenas geográfica, mas também histórica e principalmente humana, uma vez que não há nada que humanize mais tanto como os estudos de Folclore, que isentam de quaisquer preconceitos e apresentam os homens uns aos outros conforme lhes vai sendo permitido ser – sem humilhação nem vanglória – na pura autenticidade de sua condição de habitantes da terra, nas suas relações naturais ao ambiente da vida, com seus poderes, as suas leis profundas, as suas afirmações ou negativas, enfim, a sua ciência ou sabedoria expostas com a ingênua crueza da liberdade (MEIRELES, 1954, p.17 *apud* ABREU, *ibid.*)

Cecília identifica o folclore e a cultura popular ao “mundo da magia” ao qual compreende como mundo da “solidariedade, convívio, fraternidade, reconhecimento, amor, comunhão e ilimitada família”, estabelecendo tal “comunicação até os ‘confins do universo’”, sendo esta “a intenção última de Cecília com o folclore, que transcende, portanto, os limites de uma única nacionalidade” (ABREU, *ibid.*, p. 220). Segundo Câmara Cascudo, o folclore revela a permanência de uma “alma popular”, pelo qual “séculos depois, um prato, um gesto,

uma forma de representar, folgar, dançar” (in FRADE *et al.*, 1980, Prefácio, p.7), resgatam uma memória de outros tempos e de outros lugares do mundo, numa colaboração anônima que vem de milênios. Para ele, o folclore preservaria uma ancestralidade, ou isto que pode ser chamado de “alma popular”, por integrar uma memória coletiva que, mesmo em suas especificidades locais, preserva traços de uma universalidade. Pode-se dizer que o elemento que motiva as manifestações espontâneas de uma coletividade está relacionado ao mítico, ao imaginário, em que qualquer fazer ou manifestação pode tornar-se um ato simbolizado capaz de despertar uma série de reminiscências relativas ao imaginário dos povos, amálgama do conhecimento, da imaginação e das práticas que fortalecem e revelam os laços que unem os mesmos. Ainda segundo Cecília:

A arte popular manifesta a sensibilidade geral dos que a praticam, por uma seleção de motivos que são uma espécie de linguagem cifrada. Por detrás desses elementos aparentemente simples, – aparentemente desconexos [...] estão as variadíssimas experiências realizadas por muitas gerações [...] é a Vida em reminiscência.” (MEIRELES, C., 1952, p. 18)

Segundo Mircea Eliade, “as pesquisas sistemáticas sobre o mecanismo das ‘mentalidades primitivas’ revelaram a importância do simbolismo para o pensamento arcaico e, ao mesmo tempo, o seu papel fundamental na vida de qualquer sociedade tradicional” (1996, p. 5). O mundo moderno reconheceu o símbolo como modo autônomo de conhecimento, sendo consubstancial ao ser humano, precede a linguagem e a razão discursiva: “As imagens, os símbolos e os mitos [...] respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser” (id., *ibid.* p. 9). Escapando a sua historicidade, o homem pode encontrar uma outra “linguagem” correspondente ao lúdico, ao mítico, à poesia. Segundo Eliade (*ibid.*, p. 9) “os sonhos, os devaneios, as imagens de suas nostalgias, de seus desejos” projetam este homem “historicamente condicionado em um mundo espiritual infinitamente mais rico”, o que comprova a atualidade e a força das Imagens e símbolos:

A dessacralização incessante do homem moderno alterou o conteúdo da sua vida espiritual; ela não rompeu com as matrizes da sua imaginação: todo um refúgio mitológico sobrevive nas zonas mal controladas [...] Toda essa porção essencial e imprescritível do homem – que se chama imaginação – está imersa em pleno simbolismo e continua a viver dos mitos e das teologias arcaicas. Depende apenas do homem moderno, dizíamos, “despertar” para esse inestimável tesouro de imagens que traz consigo [...] e assimilar sua mensagem. A sabedoria popular muitas vezes exprimiu a importância da imaginação para a própria saúde do indivíduo, para o equilíbrio e riqueza de sua vida interior (id., *ibid.*, p. 16)

Ainda segundo Eliade:

‘Ter imaginação’ é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens. Etimologicamente, ‘imaginação’ está ligada a *imago*, representação, imitação, a *imitor*, ‘imitar, reproduzir’ [...] A imaginação *imita* modelos exemplares – as Imagens –, reproduzindo-os, reatualizando-os, repetindo-os infinitamente. Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade, pois as imagens têm o poder e a missão de *mostrar* tudo que permanece refratário ao conceito [...] (id., *ibid.*, p. 16)

Acreditamos que neste “campo imagético” se ligam os homens com suas experiências pautadas nas infinitas diversidades, o que nos faz crer que o contato com as imagens do folclore e da cultura popular têm potencial para contribuir no despertar da imaginação e de vivências interiores integradas numa “humanidade”, nesta “Vida em reminiscência”, como nos diz a poeta, com predisposição para a solidariedade, a fraternidade, o amor, a comunhão...

Conclusão

Este artigo se relaciona à importância com que consideramos esta proposta na Educação Básica. Através desta valorização, objetivou-se destacar a importância da sensibilidade, da imaginação e da poesia para a educação e para a vida de qualquer indivíduo. Em suma, visou-se salientar a importância da educação poética, do lúdico, do simbólico como forma de conhecimento autônomo daquele da linguagem discursiva; e, em especial, o modo como esta educação poética pode se realizar pela vivência e pelo contato com o imaginário de nossas origens culturais.

Mesmo em face dos crescentes avanços tecnológicos, das mudanças de paradigmas e ideologias, afirmar o valor permanente destas raízes culturais – repletas de misticismo, de significações e simbologias. Acreditamos que a pesquisa e o contato com tais fontes podem contribuir para soluções que venham a fazer com que este tema, humano e artístico, possa ser melhor vivenciado e repercutido entre os alunos da educação básica, não como algo inerte, exemplos estereotipados e ultrapassados de algo que não nos pertence mais, mas como algo que pode ser “sentida” como nossa, encontro com secretas fantasias, pensamentos e imaginações que, de certo modo, também são nossas. Ressaltar a importância destas raízes culturais – do folclore, da cultura popular – não como algo setorizado, pertencente a uma classe específica a qual pouco temos contato, mas sim, como algo que faz parte de nossa formação e de nossas vivências, permitindo, com isto, inúmeras formas de abordagens e questionamentos de ordem social, cultural, psicológica, no contato com o lúdico, o estético, o poético, possibilitando com isto um espaço que tende a diluir fronteiras socioculturais e ideologicamente instituídas, enriquecendo o imaginário e universo cultural dos educandos, neste espaço agregador.

Referências:

- ANDRADE, Mario de. Danças Dramáticas do Brasil. 1º e 3º tomo. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. Folclore nacional I. Festas, bailados, mitos e lendas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- CASCUDO, Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1954.
- FABIANO, L. H.; SILVA, F. A. Massificação Cultural, práticas educativas e autonomia social. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1065-1084, set./dez. 2012.
- FRADE, Cascia *et al.* BRASIL: Festa Popular. Prefácio de Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: Livroarte, 1980.
- FROTA, Lélia Coelho. Pequeno Dicionário da Arte do Povo Brasileiro. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- LIMA, Rossini Tavares. Abecê do Folclore. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MEIRELES, C. As artes Plásticas no Brasil. Artes Populares. Rio de Janeiro: Tecnoprint Gráfica, 1952.
- _____. Crônicas de Educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 (5 volumes).
- MIRCEA, Eliade. Imagens e Símbolos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NEVES, M; LÔBO, Y; MIGNOT, A. C. Cecília Meireles: A Poética da Educação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.
- RICARDO, Cassiano. Martim-Cererê (O Brasil dos meninos, dos poetas e dos heróis). Rio de Janeiro: José Olímpio, 2001.

Luciana Dilásccio Neves

Professora Assistente do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DArtes/UFRRJ). Possui Graduação em Pintura (1996) pela Escola de Belas Artes – UFRJ, Mestrado (2005) em Ciência da Arte – UFF. Coordenadora do subprojeto PIBID do Curso de Licenciatura em Belas Artes - UFRRJ (CAPES/Edital 2009-2012), desde 2010. Coordenadora do Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas.

<http://lattes.cnpq.br/9002099783022805>

Ludmilla Pollyana Duarte

Licencianda do curso de Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, desde 2012. Neste período apresentou trabalho no Encontro Nacional do PIBID com enfoque na literatura de cordel e artes visuais, e vem desenvolvendo pesquisas e oficinas sobre o tema.

<http://lattes.cnpq.br/2878253510617184>

Diego Alves

Licenciando do curso Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista da CAPES no Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID desde 2012. Durante este período vem desenvolvendo pesquisas e oficinas sobre folclore e cultura popular nas Escola da Educação Básica – Seropédica, RJ – conveniadas ao Programa.

<http://lattes.cnpq.br/3583111180033210>

A CRIAÇÃO COLETIVA EM DANÇA

Prof^a Dr^a Mabel Botelli, UFRJ

O tema deste artigo enlaça a criação coletiva com a dança, pensadas em sua visão ontológica, que doa sentidos intensos à vida. Destaca-se a busca de singularidades e da criatividade. Isto permite pensar o processo de criação coletiva mais do que como o encontro das semelhanças, sendo sobre tudo o diálogo das diferenças, promovendo a produção de singularidades. A criação coletiva contrapõe-se à lógica individualista da identidade separada, gestando ações de inclusividade e implicando autoria coletiva. Assinala-se a função política de respeito, potencialização das diferenças e da criação de um bem comum.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, singularidades, criação coletiva

RESUMEN

El tema de este artículo enlaza la creación colectiva y la danza, pensadas en su visión ontológica, en tanto dan sentidos intensos a la vida. Se destaca la búsqueda de las singularidades y de la creatividad. Esto permite pensar el proceso de creación colectiva más que como un encuentro de las semejanzas sobre todo como el diálogo de las diferencias. La creación colectiva se contrapone a la lógica individualista de la identidad separada, gestando acciones de inclusividad e implicando la autoría colectiva. Se señala también la función política del respeto, de la potencialización de las diferencias y de la creación de un bien común.

PALABRAS-LLAVE: Danza, singularidades, creación colectiva.

O tema deste artigo enlaça a criação coletiva com a dança. Trata-se de um estudo que aborda o ser humano e sua ação, aqui focado na dança como arte do corpo, partindo do reconhecimento do sujeito como ser complexo.

Na criação coletiva se constrói a partir de relações de singularidades, da diversidade de corpos, criando redes que conectam o que estava separado. Isto permite a construção de algo novo que se gesta e se gera em conjunto e só é possível com a contribuição de cada um. Assim essa criação tem forças e formas que guardam como origem singularidades, mas que se unem, organizam e tecem, reunindo o que há de potente em cada um para dar lugar a uma obra coletiva.

A dança como linguagem artística, promove a construção de singularidades e coletividade, com reverberações desses processos no cotidiano dos envolvidos; especialmente quando acontece em grupo e é criada em grupo. Considera-se que a criação coletiva oferece um potencial específico em relação às qualidades das produções que promove.

A corporeidade na dança quer desconstruir os clichês das práticas corriqueiras. Seu objetivo é desenvolver um corpo criativo e crítico. Da prática devem emergir: “corpos

lúdicos, cheios de explorações inéditas, as concepções de certo ou errado esmaecem e o sujeito brincante, explorador de seu corpo, toma lugar”. (ALMEIDA, 2011, p. 11)

Ter um corpo é ser afetado, posto em movimento e efetuado por conexões com outros homens e com não humanos. Corpo numa definição dinâmica é a aprendizagem de ser afetado. (LATOURE, 2009)

Latour afirma que o corpo deixa uma trajetória dinâmica através da qual se aprende a ser sensível e registrar aquilo de que é feito o mundo. O corpo se torna sensível às diferenças”. (op. cit.: p. 40) Pela prática as pessoas adquirem a ‘capacidade de detectar diferenças’, a ter percepções que lhes permitem habitar num mundo amplamente diferenciado:

As partes do corpo, portanto são adquiridas progressivamente ao mesmo tempo que as “contrapartidas do mundo” vão sendo registradas de nova forma. Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível. (op. cit.: p. 40)

Graças aos diversos objetos do mundo, é possível sensibilizar as pessoas indiferentes para ‘distinções cada vez mais sutis’. Isto implica mudar ‘da desatenção para atenção, da semiconsciência para apreciação consciente’, mas sobre tudo que aprenda-se a ‘ser afetados, ou seja, efetuados’.

A prática, possibilitam que as pessoas criem coisas diferentes cada vez, que se sensibilizem para as diferenças. Estes atores podem ser definidos como “corpos que aprendem a ser afetados por diferenças que antes não podiam registrar.” (op. cit.: p. 42) Latour chama a atenção sobre as palavras ‘efeito’ e ‘afeto’ indicando que provem de ‘facere’.

Diversos elementos que caracterizam a humanidade são agentes transformadores e, até mesmo, criadores do corpo. Neste corpo criado percebemos uma natureza simbólica e poética. Importa ativar o desejo de possuir novas possibilidades corporais, ativar novos desejos e não apenas o movimento. Aqui se destaca a importância do fazer.

Almeida assinala que o fazer é: “constituído de novos saberes, novas percepções de mundo, novos desejos no e para o corpo, ou seja, novas subjetividades”. (ALMEIDA, 2004, p.15) Segundo o autor: “todo fazer opera mudanças no corpo, mas temos que possibilitar que estas mudanças sejam significativas e levem os sujeitos a novas realidades que intensifiquem suas vidas”. (op. cit.: p. 5) O corpo e suas produções é que determinam nossa vida humana e cultural.

No fazer, o corpo se faz. Um corpo se remodela nas experiências do próprio corpo. O homem pode viver mil corporeidades, o corpo vai se constituindo na medida em que ele, através de suas expressões, ações, fazeres e ocupações, produz o mundo. Temos aqui a noção de um **corpo criação**, de um **corpo arte**, pois este corpo sempre se remodela. O corpo é um

corpo arte porque: “tem a capacidade de criar, de se produzir em formas, as mais diversas possíveis”. (*op. cit.*: p. 159)

“Arte é criação constante de novas formas de estar no mundo, de recriar sua existência, sua vida de outras maneiras. Arte é criação constante de si [...] é essa capacidade do corpo produzir novas existências criativas”. (*op. cit.*: p. 5-6) As ocupações produzem corpos e, conseqüentemente, transformam o homem.

Sobre a capacidade criadora de corpos um outro assunto a ser abordado é a ética. Uma postura ética implica um constante ato de reinvenção. Ética vem do radical grego *ethos* que significa comportamento, ação. Não é presa aos costumes; é um jogo entre o estabelecido e a criação. Implica na responsabilidade de escolhas. É uma postura crítica frente à vida e frente aos outros. Almeida pontua:

A ética leva a posturas e comportamentos sempre reflexivos perante uma determinada situação, perante a vida, buscando a melhor resposta para a coletividade; ela não visa o interesse próprio, mas sempre o de um grupo ao qual estamos engajados; logo, é uma postura política (2004, p. 120).

O autor defende: “Cada sujeito inaugura em nós uma outra possibilidade de território existencial. [...] Falar o idioma do outro é falar de ética”. (2004, p. 123) O fazer em grupo implica construção de relações para as quais é preciso conhecer ‘o idioma’ do outro, suas formas de expressão, e construir diálogos, deixar que o outro entre em mim, em meus sentimentos, pensamentos, ampliar sensibilidades, conhecimentos, exercitar o respeito, a escuta, aceitação, paciência. Trabalhos coletivos e de criação em grupo pedem construir comportamentos éticos, de cuidado e colaborativos, refletir sobre o que se faz, o que se expressa e se partilha, buscando o bem comum.

Na atualidade existem modos de significar o corpo, como os modos de algumas práticas artísticas corporais que se destacam pela busca de singularidades e da criatividade, dando espaço para subjetividades heterogênicas. Os grupos que desenvolvem esse tipo de prática se interessam pelo corpo não apenas físico, mas atravessado por questões afetivas e culturais.

A dança se configura como arte no século XX, devido ao fato de o corpo assumir papel principal; a dança concretiza o papel ontológico do corpo. Nietzsche (MACHADO, 1999) afirma que a arte dá sentido à existência.

Existe um leque muito amplo de abordagens da dança, definidos em diferentes momentos históricos, culturais e geográficos. Diversos sentidos e funções são atribuídos à dança, múltiplos são os imaginários sociais sobre a mesma, o que influencia o alcance e

também as restrições de sua prática. Frente ao vasto universo da dança, com processos tão diferentes, situo este estudo na dança como linguagem artística, num enfoque contemporâneo.

Para acompanhar com mais pertinência o lugar de onde se fala da dança, é importante fazer referência aos pensadores que são os alicerces desta abordagem, desenvolvendo propostas que se contrapõem à captura do corpo. Eles apresentaram e defenderam a dança como prática ontológica e gestaram os processos metodológicos por meio dos quais ela foi colocada em movimento.

As pesquisas teóricas e/ou de movimento realizadas pelos pioneiros da dança do século XX, como François Delsarte¹, Emile Jacques-Dalcroze, Isadora Duncan, Rudolf Von Laban, entre outros. Estes autores em forma conceitual e ou prática apresentaram uma nova genealogia para a arte e, em especificidade, para a dança. Uma das principais concepções destes teóricos é que “todo corpo, com suas anatomias e gestualidades diversas, poderia dançar, poderia ser expressivo fora das convenções e técnicas já formalizadas da dança”. (ALMEIDA, 2006, p. 3) Eles foram de grande importância para afirmar o corpo ontológico. Para eles a dança doa sentidos intensos à existência.

Também é importante destacar em meados do século XX o filósofo e historiador Herbert Read cuja tese a Educação pela Arte influenciou notoriamente as posteriores pesquisas em dança vinculadas à educação. Read² (1977) sustenta que a arte pode ser o caminho para formar o ser humano em todas suas premissas, e que esta educação contribui para a paz, a cooperação e a solidariedade. A Educação através da Arte defendida por Read: “valoriza os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence” (FUSARI e FERRAZ, 2006 p.19).

A dança como linguagem artística contemporânea pensa o corpo que é diverso, que é plural e que é singular e o processo de formação tem que lidar com essa diversidade de olhar, gestual e corporal que se apresenta, precisando criar estratégias metodológicas para a multiplicidade.

A arte da dança parece claramente entender que o corpo tem uma potência incomparável para a abertura em direção ao novo, para a criação e que o campo do sensível

¹ Em Bourcier (1987) foram recolhidas informações sobre os autores para termos conhecimento do momento histórico em que eles viveram:

François Delsarte (França 1811-1871)

Émile Jaques-Dalcroze (Austria 1865- Suíça 1950)

Isadora Duncan (Estados Unidos, 1877- França, 1927)

Rudolf Von Laban (antiga Áustria-Hungria, 1879 - Inglaterra, 1958)

² Herbert Read (Inglaterra, 1893-1968)

produz intensidades potencializadoras da vida. Assim a dança converge com os princípios da corporeidade.

No ato de tornar-se novo, de sonhar com sensibilidades e movimentos não-pasteurizados, inaugura-se novas corporeidades, produtoras de diferença e que “resistem às capturas de alisamento do socius”. (ALMEIDA, 2004, p. 16) Desta maneira o corpo pode ter um papel político; temos então o conceito de corpo resistência. A corporeidade na arte tenta resistir às capturas que desintensifiquem a vida.

A dança hoje solicita uma corporeidade que revele um corpo pensante engajado e flexível, capaz de acionar sua construção transitória, como dizem Maturana e Varela (1997): uma ‘autopoiese’ do corpo, de criação de si mesmo. Um corpo que permita revelar uma posição política frente à realidade, que desde sua corporeidade possa falar da singularidade, da diversidade e de transformação; que resiste à massificação, a padronização e a standardização. Um corpo que não aceita responder às leis do mercado e se revela em múltiplas outras possibilidades.

Patricia Stokoe³ (1987b, 1978) na Argentina, e Angel Vianna⁴ (TEIXEIRA, 1998; RAMOS, 2007) no Brasil se destacam na pesquisa sobre dança relacionada à formação humana. Lutam pelo reconhecimento da dança como linguagem artística e por seu lugar democrático. Defendem a dança como direito humano, e alinham a princípios apresentados por Herbert Read, como o valor da expressão singular, a criatividade e a comunicação, em seus múltiplos níveis.

Também encontramos elos entre Stokoe, Vianna e o já então visionário Laban: seus métodos de trabalho se caracterizam pela pesquisa do movimento. Opõem-se a movimentos mecânicos com padrões estereotipados e valorizam os gestos simples, cotidianos. Coadunam que todo movimento pode ser dança, se contém força expressiva e manifesta uma singularidade. Propõem uma pesquisa aberta que ofereça liberdade, e considere as histórias e memórias pessoais e corporais de cada um. Sustentam o direito ao diferente. Enfatizam a aceitação dos diversos corpos, defendendo que diferentes corpos criam diferentes danças, e que todo ser humano tem possibilidades de dançar, sejam quais forem as capacidades e limitações. Qualquer corpo pode participar da dança. Com isto a dança se abre para uma ‘democracia do corpo’, a aceitação sem preconceito de gênero, de etnia, de idade, de limitações corporais. A valorização da diversidade abre espaço para experiências de inclusão,

³ Patrícia Stokoe (Argentina, 1921-1996).

⁴ Angel Vianna (Brasil, 1928).

base da vivência coletiva em dança.

A dança se desenvolve desde o corpo e com o corpo, estimulando o aprimoramento das qualidades humanas, as que se conquistam por meio da própria presença física e do outro. Deseja-se a presença integral do ser humano, o que significa não só estar o corpo presente e sim estar presente no corpo, senti-lo, percebê-lo, assim como registrar a presença dos outros através do mesmo. Isto implica registros conscientes, quanto de outros que se dão a nível inconsciente. A concretude do corpo implica rede vasta de percepções, com registros tanto do exterior ao corpo quanto do interior, a partir de receptores exteroceptivos, propioceptivos e interoceptivos.

Orienta-se ao praticante a se disponibilizar para ampliar sua capacidade de registros e ações evitando expectativas, sugestões, racionalizações que perturbem a autenticidade da experiência assim como estereotípias que limitem as possibilidades de criação. (STOKOE e SIRKIN, 1994)

Importa ‘despertar’ a atenção para o corpo, qualidades e possibilidades de movimento. A dança ativa ampla gama de processos, entre os quais destacamos ampliação da percepção, aguçar da sensibilidade, construção de conhecimento pelas vias sensório-motoras, expressão da subjetividade, desenvolver capacidades criativa e comunicativa e reflexão. Um contato maior se estabelece consigo mesmo, com os outros, com o entorno. Na dança concebida como linguagem artística, a compreensão do corpo se contrapõe ao corpo capturado e o seu objetivo básico de mobilizar o processo sensível criativo e de reflexão dos praticantes é alicerce fundamental desta oposição.

Os processos em dança constituem-se atravessando tempos e espaços, promovendo elaborações cada vez mais complexas que se apóiam nos anteriores, registrando-as, conectando-as. Assim vão se elaborando novos conhecimentos, novas vivências, novas possibilidades de ação e de transformação . Assim emerge a criação coletiva em dança criando redes que articulam processos anteriores e permitindo surgir outras potencialidades.

Na atualidade características de algumas abordagens da dança pontuam fatores básicos para um trabalho que se pretende coletivo:

- 1) A forma de abordar o processo da criação, em que se promovem múltiplas autorias; o interprete é também criador, e a história pessoal de cada um ocupa um lugar de relevância; a composição se constitui a partir do aporte de todos;
- 2) O afastamento do ‘ideal’ do corpo padrão, para dar lugar à valorização da multiplicidade de corpos, com diferentes formas e memórias, reconhecendo o valor das diferenças (LAUNAY, 2003).

Ao focar um trabalho coletivo, não se procura a uniformidade de corpos; os corpos não se tornam massa. Aqui, a Dança, como defendem Stokoe *et al*, (1987a), tem como característica básica trabalhar a partir da singularidade dos bailarinos e da particularidade de seus corpos. Mas, abordar o ‘coletivo’ na dança, requer acrescentar outro investimento, já que, a partir das singularidades de cada um, se procurará a criação junto a outros, o que significa apresentar propostas metodológicas específicas para essa construção. A criação coletiva em Dança implica uma ‘autoria coletiva’.

Em relação à evolução pessoal e à participação social, Stokoe e Sirkin (1994) afirmam que “o desenvolvimento da individualidade criadora não se contrapõe à necessidade de atender aos interesses coletivos e ao bem comum”. (*op. cit.*: 15) Um sujeito autônomo – através do aguçar de sua sensibilidade e do exercício da reflexão, com liberdade para ver, ouvir, sentir, imaginar, inventar, manifestar-se, produzir – estará mais preparado para contribuir com o coletivo. Na prática da criação coletiva busca-se aprender a ser, a fazer, a conviver e ‘aprender a aprender’. (UNESCO 1991)

No exercício do fazer não se pretende constituir um corpo adestrado, respondendo a códigos impostos. (STOKOE *et al*, 1987a) Mas sim se valoriza o ensino de vocabulários corporais organizados assim como de sequências e coreografias, já que estes contribuem a enriquecer a linguagem expressiva incorporando o já desenvolvido na cultura. A aprendizagem de técnicas, as pesquisas de movimento, a improvisação e a composição são múltiplas maneiras de viver a dança e buscar suas intensidades.

O processo de criação coletiva em dança deve ser pensado longe de uma estrutura limitada e limitante. Para tanto, podemos nos apoiar no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2009). O rizoma é um sistema aberto que excede o domínio das formas, onde se conecta, se mistura o que era, em aparência, distinto. O rizoma se modifica a todo momento, não é marcado pelo determinismo, é produtor de efeitos imprevisíveis, é capaz de engendrar formas inéditas que rompem com formas anteriores.

Não existe um ponto de partida pré-determinado e um ponto de chegada predefinido (uma raiz e o topo da árvore), os pontos para iniciar podem ser múltiplos e a chegada é incerta, ela será construída a partir das redes que se criem. Os contatos que geram redes se estabelecem por meio de relações. O final do processo é aberto. Ele vive muitas possibilidades, controvérsias, até vislumbrar uma estabilidade, também transitória, pois ela existirá até que uma nova rede a leve a outro lugar.

A Criação Coletiva em dança é constituída como um rizoma, e assim sendo gestações prenes de inclusividade. No tempo em que as forças das diversas singularidades se

enlaçam e geram formas, estas aparecem com um forte sentimento de nós. Este sentimento ao dizer de Deleuze (1997) aumenta nossa potência, nossa alegria, constituída e constituinte de um encadeamento de afecções. Como um rizoma, a dança mobiliza forças que conectam formas, criando novas. Esta prática exercita no sujeito a capacidade de enxergar e ativar múltiplas possibilidades de ação, de escolha, de relações, de partilha que assim sendo gestam subjetividades autônomas, singulares e coletivas. Requer desenvolver a flexibilidade no sentido de aceitar que a escolha estará em função de um construir junto, a partir dos diversos componentes, o que implica incluir o criado por outro. Há uma força que sustenta esta construção que é pensar na obra como um bem comum, feito da integração do que há de mais potente em cada um. Há um exercício a ser realizado o da confiança. Confiar na força do fazer juntos acreditando que isto leva a um lugar de encontro mais potente, de maior intensidade de vida. As escolhas, decisões, organizações se definem na dinâmica interna do próprio grupo, e quando se suscitam controvérsias o olhar do orientador ajuda a encontrar um lugar de estabilidade para a construção. A obra se faz em um vai e vem de propostas que, à maneira de espiral, se tecem guiadas pelo sentido a ser materializado.

Podemos buscar na Dança o corpo como singularidade marcado pelas experiências, memórias, afetos, o corpo como existência, corpo saturado de forças e ‘o corpo-multidão’. (LAUNAY, 1996) Corpo multidão diz do elo do indivíduo com o coletivo, indica as transformações que acontecem em si mesmo e que implicam as reverberações dos outros em si, a descoberta do corpo como subjetividade em que habitam os outros, o corpo que ao sentir, perceber e se movimentar incorpora muitos em si. E também o corpo que ao expressar transforma, mobiliza o coletivo promovendo nele mudanças.

As ocupações significativas, como podemos considerar a ‘criação coletiva’, instigam novas maneiras de dominar a materialidade, e quanto mais produzimos, modos diferentes de perceber o mundo e agir são provocados. Almeja-se que “as ocupações significativas, na incomensurável variedade com que se apresentam, tenham função política de respeito e potencialização da diferença”. (ALMEIDA, 2004, p. 44-45)

“É preciso se apaixonar e amar as forças que se aproximam de nós”. (*op. cit.*: p. 89) Isto permite incorporar a experiência do corpo. Assim novas forças penetram desmanchando formas estabelecidas e produzindo outras formas.

A criação coletiva em Dança por sua dinâmica se assemelha ao conceito de rede (PEDRO, 2003) e segue na contramão do corpo produto, de relações fugazes. O fato de ser desenvolvida em grupo permite criar ações que só são possíveis na interação com o outro e diante dele. Requer a participação ativa dos integrantes e de ‘colocar o corpo’ em questão; um

corpo marcado pela história de cada um. Implica afetar e ser afetado pelo outro. Isto pede processo, tempo alargado de estar juntos, o fazer com a matéria solicita uma constância e permanência onde múltiplas redes se gerem, e as construções possam ser constituídas.

Para a criação coletiva ser possível é preciso: aprender a aceitar. Na aceitação algo pessoal tem que ceder para viver a potência do grupo. Aceitar a expressão do outro, o movimento do outro, a idéia do outro, pois assim ao unir-se às de cada um é possível gerar uma ação que contém as forças de todos. Criar coletivamente também instiga a aceitar o diferente, o estrangeiro passa a ser incorporado, assim outros mundos podem ser vividos.

Há a ampliação de possibilidades, os desejos se movem e podem ser transformados, os interesses podem se abrir. Os gostos podem variar, o que não gostava pode passar a gostar, o que era indiferente começa a ser percebido e passa a ter sentidos que não existiam previamente. Algo se transforma em cada um, ao dar lugar ao outro e os outros, humanos e não humanos.

Nas atividades grupais, a construção de uma subjetividade criativa tanto quanto de um coletivo criativo é afetada pelas relações estabelecidas, antes de tudo, a partir do grupo de dança, onde o sujeito passa a fazer parte de algo que o faz sentir-se 'nós', ampliando a possibilidade de transformar-se e ao seu mundo. Barus-Michel (2004) contribui para esta concepção, considerando que durante a formação de um grupo o sentimento de pertencimento é ativado, onde a afetividade circulante propicia que o 'nós' apareça para referir-se ao grupo, e o social surge como um projeto que propicia uma transformação.

Podemos pensar que a criação coletiva gera um processo de subjetivação política já que implica a construção do pertencimento à coletividade e a responsabilização pela vida em comum. (CASTRO, 2008).

Maffesoli (1987) contrapõe a crença da lógica individualista da identidade separada e fechada sobre si mesma, e defende que as pessoas só existem na relação com o outro. Observam-se nas dinâmicas da dança diversos direcionamentos segundo os princípios que alicerçam sua metodologia, sendo possível diferenciar aquelas que seguem uma lógica individualista das que investem nos vínculos, no construir junto/com o outro. Observam-se nas dinâmicas da dança diversos direcionamentos segundo os princípios que alicerçam sua metodologia, sendo possível diferenciar aquelas que seguem uma lógica individualista das que investem nos vínculos, no construir junto/com o outro. Maffesoli — para quem é muito mais importante o que une do que aquilo que separa — defende que na relação com o próximo emerge uma estética comum que serve de receptáculo à expressão do 'nós', um forte sentimento coletivo. Neste sentido, podemos levantar a questão sobre o que emerge como

relevante na experiência da dança em que se constrói junto. Com estas forças e formas, talvez, seja possível, gerar um mundo caloroso, agradável de se viver.

Construir uma obra de maneira coletiva requer atitudes de confiança entre os integrantes, exercício de respeito e cuidado pelas singularidades e as diferenças, aceitação e generosidade para dar espaço às idéias, fazeres e movimentos dos outros. O fazer juntos gera sentido de pertença. As singularidades atuam como potentes forças que compõem um conjunto, onde se entrelaçam os fazeres de cada um. Os exercícios, nesta prática se distanciam da competição mobilizando experiências de cooperação, obrar juntos, trabalhar em comum.

Este tema faz parte da pesquisa de Doutorado⁵ da autora deste artigo. O objeto de estudo cartografado foi a Companhia Cirandeira, grupo de jovens artistas, do Instituto de Arte Tear⁶, durante o processo de criação, produção e execução da obra “Marias Brasileiras, a arte do fio”. O espetáculo tratou do universo de mulheres artesãs de diversas regiões do Brasil. Alianças ocorreram com autores da dança, do social, sendo escolhidas teorias que reverberam fortemente no fazer pesquisado. O artigo teve o intuito de aproximar os pensadores e pensamentos que em rede foram entrelaçando-se a medida em que a observação do grupo foi tecendo saberes.

Há desejo de um novo tempo em que seja possível partilhar as experiências intensas vividas no percurso da elaboração da tese junto ao grupo que viveu os processos da criação coletiva em dança. Compreendem relatos e registros escritos dos jovens envolvidos e incluem as imagens do espetáculo e de seu processo de construção da obra.

Considerações finais

Criar coletivamente consiste em coletar materialidades significativas para realizar experiências corporais, saber quais ainda não estão ao alcance e buscar os meios para sua aproximação. Outros mundos se aproximam, mundos que ainda não estão dentro do universo dos praticantes. E mundos internos também se movem. As vezes este universo, se vive como estranho, e sem sabê-lo tem uma pertença ancestral, inscrito em sua própria corporeidade. Talvez abafada por apelos imediatistas do consumo que com uma invasão de estímulos provocam o esvaecer de conhecimentos que guardam histórias. Assim o exercício de coletar materialidades e ativar memórias, pode potencializar forças singulares e coletivas. Pode contribuir à resistência da invasão de desejos de outros que querem ser inculcados em prol de

⁵ Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa - EICOS, 2012. Orientadora: Ruth Machado Barbosa, Co-orientador: Marcus V. Machado de Almeida.

⁶ O Instituto de Arte Tear, é ONG e Ponto de Cultura localizado no Rio de Janeiro, que atua nas áreas da Arte/Educação, cultura e cidadania.

interesses alheios. Desejos estes que nos afastam do que pode nutrir redes de relações que ligam com diferentes tempos, que dizem de raízes e de potências e intensidades de vida.

Cada relação chama a uma adequação. Há variáveis a serem encontradas no corpo, exercícios de ampliação da atenção e percepção para aprender a se relacionar, com a matéria e com o outro. Isto também traz uma nova maneira de se comunicar consigo próprio. Uma outra intensidade emerge e novos desafios são inaugurados quando essa relação vai ao encontro do belo, mobilizando uma relação estética.

É preciso aprender a valorizar o que é do outro, a desfrutar da criação do outro, porque ao juntar o que é do outro e o que é de cada um passa a ser de todos, aquilo que estava separado se une. O que se admirava do externo deixa de estar fora para fazer parte de algo ao qual também pertence e lhe pertence. A criação coletiva guarda essa potencia de ser nutrida pelo que é belo em cada um e essa união de intensidades amplia a força da obra e o sentimento de pertença. Aquilo que ao estar separado coloca o sujeito numa posição de competição, ao estar junto o coloca numa posição de união, um lugar de encontro nutriente onde o que se gosta do outro, o que se admira também pode lhe pertencer.

A dança precisa ser colocada num lugar que esgarça as fronteiras da própria arte. Algo acontece quando se pratica dança como criação coletiva que repercute de maneira peculiar no cotidiano de quem a vivencia. É preciso ampliar a qualificação desta atividade reconhecendo a potencialidade de suas ações para transformações no dia a dia. Levanto aqui a possibilidade de que os valores de **confiança, respeito, generosidade, e inclusividade** ao serem vivenciados nas experiências de Criação Coletiva, por efeito de reverberação surjam no cotidiano de quem a pratica.

Entende-se que a corporeidade, quando pensada na dança, deseja uma conexão íntima e direta entre as mudanças subjetivas e as qualidades e expressividades no movimento. O corpo é transformado como caminho fundamental para a construção de sujeitos, que intensifiquem suas experiências sensíveis, potencializando novos modos de vida. A Dança quer potencializar o corpo como lugar de existencialização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. **A selvagem dança do corpo**. Curitiba: Editora CRV, 2011.
- _____. **Corpo e Arte em Terapia Ocupacional**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.
- BARUS-MICHEL, J. **O sujeito social**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.
- BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2009.
- DUNCAN, Isadora. **Minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
- FUSARI, M. F.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. Cortez: São Paulo, 2006.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1987.
- _____. **Danza educativa moderna**. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- LATOURE, B. **Como falar do corpo?** A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In J. A. Nunes e R. Roque (orgs.), *Objectos Impuros. Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento, pp. 39-61, 2009.
- LAUNAY, I. **A la Recherche d'une Danse Moderne**: Rudolf Laban, Mary Wigman. França: Chiron, 1996.
- MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: Autopoiese, a Organização do Vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PEDRO, R. **As redes na atualidade**: refletindo sobre a produção de conhecimento. In: D'AVILA, M. I.; PEDRO, R. (Org.) *Tecendo o desenvolvimento*. Saberes, gênero, ecologia social. (p 29-47) Rio de Janeiro: Bapera, 2003.
- RAMOS E. **Angel Vianna, a pedagogia do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.
- READ, H. **Educación por el arte**. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- STOKOE, P.; SIRKIN, A. **El proceso de la creación en arte**. Buenos Aires: Almagento, 1994.
- STOKOE P. *et al.* **La expresión corporal-danza en el congreso pedagógico**. Trabalho apresentado nas 3^{as} Jornadas *El Perfil del Nuevo Docente para el Cambio Educativo*. Buenos Aires: Mimeografado, 1987a.
- STOKOE, P. **Expresión corporal: arte, salud y educación**. Buenos Aires: ICESA-Humanitas 1987b.
- _____. **La expresión corporal**. Guía didáctica para el docente. Buenos Aires: Ricordi, 1978.
- TEIXEIRA, L. **Conscientização do movimento, uma prática corporal**. São Paulo: Caioá, 1998.
- UNESCO **Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI**, Transdisciplinaridade (anexo 2), Comunicado final: Comitê de redação: Berger, (1991): Cazenave, Juarroz, Freitas, Nicolescu. Paris.
- http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/Congresso_Ciencia_Tradicao_1991.pdf.

Mabel Botelli

Coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Prof^a. de Pedagogia da Dança – UFRJ. Dança/Educadora formada pela *Primer Escuela Argentina de Expresión Corporal-Danza*. Foi membro coordenador do Instituto de Arte Tear – ONG, Ponto de Cultura (2004-2012) e prof^a da Escola de Dança Angel Vianna (1988-2008). Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS, Instituto de Psicologia – UFRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4492681617889933>

ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE: VIVA A CULTURA POPULAR!!!

Maisa Cristina da Silva

Auvaneide Ferreira de Carvalho

Escolinha de Arte do Recife

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de arte materializada no Curso de Férias da Escolinha de Arte do Recife. Essa experiência ocorreu no mês de janeiro do ano de 2013, através tema central “Viva a Cultura Popular”. O qual propõe simbolicamente um duplo convite existencial: VIVA no sentido de VIVER e no sentido de CELEBRAR as culturas populares que habitam nossas identidades. Nesta direção, este curso possibilitou aos seus participantes uma aprendizagem significativa da arte a partir de uma rede complexa de diálogos. Estruturada pela concepção Pos-Colonialista e da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte. Tais concepções legitimaram a escolha dos artistas pernambucanos como homenageado do curso e a referência para o processo de ensino e aprendizagem em arte na contemporaneidade.

Palavras-Chaves: Arte/Educação; Escolinha de Arte do Recife; Cultura Popular;

ABSTRACT

This article aims to describe an experience of teaching art materialized in Vacation Course School's Art of Recife. This experience occurred in the month of January, 2013, through central theme "Viva Popular Culture." Which suggests symbolically double invitation existential towards VIVA LIVE and CELEBRATE towards popular cultures that inhabit our identities. In this direction, this course has enabled its participants a significant learning the art from a complex network of dialogues. Structured design by Pos-colonialist and Triangular Approach for Teaching Art. Such conceptions legitimized the choice of artists Pernambuco honored as the course and the reference to the process of teaching and learning in contemporary art.

Key Words: Arts / Education; Escolinha Art Recife; Popular Culture;

1. Introdução

Este artigo constitui-se de um relato de experiência, que tem como objetivo apresentar a prática educativa do Curso de Férias “*Viva a Cultura Popular*” realizado pela Escolinha de Arte do Recife (EAR) e os seus efeitos sobre as aprendizagens artísticas das crianças. Para uma maior compreensão da experiência que será relatada, a seguir apresentaremos uma breve contextualização da Escolinha de Arte do Recife.

A Escolinha de Arte do Recife

A Escolinha de Arte do Recife é uma sociedade sem fins lucrativos, fundada em 1953, por intelectuais, educadores, artistas e arte/educadores, tais como Noêmia Varela, Augusto Rodrigues, Aloísio Magalhães e Francisco Brennand, agregando neste espaço formativo, diversos profissionais sensíveis à importância da arte no processo educativo nordestino.

A EAR está situada na Cidade do Recife/PE, na Rua do Cupim, nº 124, no Bairro das Graças. O referido bairro ainda mantém seu caráter residencial, com forte presença dos seus antigos sobrados e dos pequenos casarios, além do comércio e serviços, muitos dos quais funcionando em algumas dessas casas, como é o caso da EAR, um típico Chalé de alvenaria e taipa do início do século passado, juntamente com outra casa de alvenaria dos anos 20 (VARELA, 1998, p.6), sob os quais resistem entre os altos edifícios da região. Por se trata de um conjunto de relevante expressão arquitetônica, histórica, cultural e paisagística, cuja manutenção é necessária à preservação do patrimônio histórico-cultural do Recife, baseado no Art. 14. da Lei nº 16.176/96 do qual trata das Zonas Especiais de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural - ZEPH.



Imagem 01 – Fachada EAR- Acervo do Autor

Pelos relevantes serviços que a EAR vem prestando a sociedade ao longo dos seus 60 anos de existência, a instituição foi reconhecida como de utilidade pública nos níveis Federal, Estadual e Municipal. Nessa direção, conforme o seu estatuto, a referida organização educativa tem como finalidades: (1) Promover uma arte/educação visando ao desenvolvimento estético e artístico da criança, do adolescente e do adulto; (2) Mobilizar a integração dos processos da arte na educação em geral, como princípio unificador da busca do conhecimento. Ainda em conformidade com essas finalidades, a EAR tem como objetivos: (1) estimular a auto expressão promovendo meios e oportunidade de aprendizagem das diversas

técnicas de arte; (2) Estudar o desenvolvimento artístico de seus estudantes, analisando e difundindo seus resultados; (3) Formar recursos humanos para o ensino, orientação, e avaliação de atividades artísticas e lúdicas; (4) Desenvolver projetos de interesse de Arte/Educação com apoio a pesquisa científica; (5) Estimular a criação de escolas do gênero, estabelecendo intercâmbio.

É importante destacarmos ainda que atualmente a Escolinha possui um conjunto de acervos constituído por documentos, livros, imagens e objetos artísticos, conforme descreveremos a seguir: Acervo 1 – Objetos Artísticos: Nos quais estão catalogadas pinturas, desenhos, gravuras, esculturas produzidas por artistas renomados no mercado da arte a exemplo das obras do Mestre Vitalino e Gil Vicente; Acervo 2 – Produções artísticas dos alunos: reunindo produções imagéticas dos cursistas catalogadas por ano, desde a década de 50 até a atualidade. Acervo 3 – Bibliográfico: o que concentra mais de 3.000 títulos. São livros de Literatura, Arte, Musicoterapia, Educação, Educação Especial, Filosofia, Psicologia, Revistas de Arte, Monografias, Dissertações e Teses sobre arte/educação entre outras disciplinas afins à arte/educação; Acervo 4 – Documentos e Fotografias: documentos sobre a entidade, relatórios de cursos/oficinas, recibos administrativos, fotos da instituição desde a década 50. Tais acervos se constituem como fonte de pesquisas e estudos sobre a arte da criança e do adolescente, patrimônio histórico para Arte/Educação.

Atualmente a EAR desenvolve em sua prática pedagógica uma programação diversificada com o bloco carnavalesco, oficinas além de grupos de estudo e cursos, conforme descreveremos a seguir: O Bloco Carnavalesco *Colorindo a Folia* - é uma ação que valoriza a manifestação e a experiência cultural do Recife, colorindo de alegria a semana pré-carnavalesca desde o ano de 2012, Além de promover e divulgar a EAR ao sair às ruas do bairro; *Oficinas de Arte*- Dentre o rol das oficinas destacaremos a que acontece regularmente, desde 2008, no pavilhão do Centro de Convenções em Olinda, integrada na programação da Feira Nacional de Negócios do Artesanato (Feneart). Nela as crianças se divertem com as diversas atividades arte/educativas, lúdicas e recreativas; *Grupos de Estudos*- formados por equipes atentas a ampliar o conhecimento e qualificar a formação, seja inicial ou continuada, a fim de incentivar os arte/educadores e interessados com a tomada de consciência crítica da arte/educação contemporânea em relação à prática docente e a formação teórica; *Cursos Regulares*- Aos quais mantém suas atividades em paralelo aos períodos letivos, com projetos pedagógicos estruturados nos aspectos da abordagem triangular desenvolvendo temas relacionados ao universo infantil, por ter este como seu público-alvo; *Curso de Pintura em Tela*- Este curso atende a faixa etária estendida, uma vez que nele estão matriculados desde

adolescentes à idosos. O seu repertório curricular é constituído individualmente, pois os estilos artísticos são selecionados pelos cursistas; *Cursos de Férias*- dos quais são, dentre as atividades da EAR, as de maior proporção na instituição. Estes Cursos de Férias acontecem durante os meses de janeiro e julho de cada ano, ao longo de seus 60 anos de atuação.

Na próxima seção, nos deteremos a tracejar a experiência do curso de férias ocorrido em janeiro de 2013, estruturado de modo a estimular a consciência cultural do indivíduo, a partir do (re)conhecimento e apreciação da cultura local, com o tema *Viva a Cultura Popular* convidando o público infante juvenil para celebrar as manifestações culturais pernambucanas.

2. Tracejando a Experiência

Os projetos pedagógicos do curso de férias na Escolinha de Arte do Recife vem sendo construídos em parceria, desde julho de 2012, Com o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação (DMTR/CE) e com o Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, do Centro de Arte e Comunicação (DTAEA/CAC), com o apoio da Pró-reitora de Extensão (PROEXT) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Associação Nordestina de Arte/educadores de Pernambuco, núcleo Pernambuco (ANARTE-PE).

Em janeiro de 2013, o curso concentrou suas atividades no tema central “viva a cultura popular” no qual propôs simbolicamente um duplo convite existencial: VIVA no sentido de VIVER e no sentido de CELEBRAR as culturas populares que habitam as nossas identidades. Nesta direção, este curso possibilitou aos seus participantes uma aprendizagem significativa da arte a partir de uma rede complexa de diálogos.

Diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimento, (sejam estes conhecimentos de cunho histórico, quando são relacionados ao surgimento do frevo ou conhecimento geográfico e sociológico ao localizar onde morava o Mestre Vitalino); dialogo interterritorial das diferentes linguagens artísticas (literatura, teatro, dança, música, artes visuais e cinema); dialogo intercultural e artistas de expressão local, regional, nacional, de diferentes gêneros, etnias. Dialogo do recifense com suas culturas populares. Intercultural, pois estabelece inter-relações adequadas entre o ensino e aprendizagem e códigos culturais de diferentes grupos culturais. (Ivone Richter, 2003)

Estes diálogos foram capazes de fomentar um projeto de curso de férias ajustado a promover a consciência cultural, por meio do (re)conhecimento, apreciação da identidade local, na perspectiva pós-colonialista da Arte/Educação compreendida por Barbosa como “os

discursos visuais que comentam, analisam ou criticam práticas e visualidades baseadas em experiências colônias fora da Europa, mas vinculada à expansão europeia no mundo e hoje também à expansão do poder norte-americano no planeta”. (2004, p.)

Para este curso foram ofertadas 90 vagas ao público infanto-juvenil, deste total, trinta por cento são provenientes da bolsa de isenção destinada a estudantes das escolas públicas. Aos filhos dos associados à ANARTE-PE foi oferecido um desconto de dez por cento no valor da taxa.

As atividades do curso ocorreram entre os dias 7 de janeiro e 1º de fevereiro, em quatro módulos didáticos, de segunda-feira à quinta-feira, com carga horária total de 12hs, com turmas no período da manhã ou da tarde subdivididos em três faixas etárias distintas: dos 2 a 4 anos, dos 5 aos 6 anos e dos 7 aos 10 anos de idade.

Para este curso a equipe pedagógica foi composta por arte/educadores, pedagogos, estudantes da área de dança, pedagogia, Artes Visuais e Artes Visuais Digitais. Esta equipe desenvolveu sequências didáticas reguladas pela abordagem triangular para o Ensino da Arte, proposta por Ana Mae Barbosa. A adequação desta abordagem é perceptível na reflexão de Christina Rizzi:

[...], a Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público. “É construtivista, internacionalista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e com cultura na sala de aula.” (2008, p. 337)

Desse modo, o curso teve a preocupação de organizar processos de ensino-aprendizagem em artes, envolvendo artistas locais, não acadêmicos, grupos étnicos e de gênero.

Baseado nos pressupostos teóricos aludidos, o curso foi organizado em quatro módulos didáticos estruturados em categorias didáticas; *linguagem artística eixo*, *Expressão Cultural* e *Artistas em diálogos*. Cada módulo homenageava importantes mestres da cultura popular em Pernambuco, são eles:

O *Mestre Vitalino*, desprezioso com o futuro de sua arte, porém cria suas obras com um acentuado valor estético e artístico. Este módulo teve como linguagem artística-eixo as Artes Visuais e, como expressão cultural, a escultura em argila e a fotografia sendo o artista em diálogo - Pierre Verger.



Imagem disponível em: <http://www.pierreverger.org>

O *Mestre Salustiano*, extraordinário dançarino do cavalo-marinho, neste módulo esteve estruturado como linguagem artística-eixo o teatro. Sua expressão cultural, o Cavalo Marinho e o Maracatu, estando os artistas em diálogo: Aberlado da Hora e Lula Cardoso Aires.



Imagem disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br>

A *Mestra Zenaide Bezerra*, excelente passista de frevo que começou a dançar desde os oito anos de idade, incentivada pelo pai, também passista de frevo, Egídio Bezerra. Ela, em homenagem ao seu pai, fundou a Escola Egídio Bezerra, onde são ensinados os passos do frevo, xaxado, forró, coco de roda e ciranda. Este módulo teve como linguagem artística-eixo a dança, sua expressão cultural: o frevo em suas múltiplas formatações. Na categoria artista em diálogo: Ladjane Bandeira.



Imagem disponível em: <http://casadocarnaval.blogspot.com.br>

Maestro Edson Rodrigues é considerado o *Mestre do Frevo*, pois seu repertório musical abrangente perpassa entre o popular e o erudito, com a mesma elegância e destreza. O módulo esteve estruturado com a linguagem artística-eixo a música e como sua expressão cultural: o frevo em suas múltiplas caracterizações. Cícero dias foi o artista em diálogo.



Disponível em: <http://www.maestroedsonrodrigues.com>

A partir da história de vida desses mestres, os participantes do curso mergulharam nas diferentes manifestações artísticas das culturas populares e vivenciaram processos que possibilitaram a compreensão do conhecimento artístico por meio da leitura, contextualização e produção artística, propostos pelas tendências atuais da arte/educação em suas diversificadas possibilidades acerca da utilização de tal abordagem, especialmente da cultura popular na contemporaneidade.

A metodologia de ensino e aprendizagem contou com atividades a serem relacionadas em: brincadeiras e jogos populares, atividades individuais e coletivas, produção artística, leituras de objetos, exibição de vídeo, contextualizações com exposições dialogadas, excursão didática a espaços expositivos de arte na cidade do Recife, contação de história, diálogos com artistas recifenses e a organização da exposição final do curso de férias, além da avaliação geral do curso. Nas atividades elencadas por esta teia metodológica, cada Arte/educador organizou um repertório de atividades adequado às faixas etárias.

Dentre essas atividades a turma “F” de 7 anos de idade, por exemplo, com o total de 15 alunos, será relatada com maior precisão. Suas atividades ocorreram no módulo Mestre Vitalino. Tais atividades tiveram como objetivo realizar múltiplas leituras de imagem em diversas etapas. Para tanto, utilizamos algumas estratégias como: localizar as obras do artista no acervo pertencente à EAR, uma espécie de “caça ao tesouro”. Ao localizarem as peças, as crianças foram estimuladas a observarem e escolherem um objeto do Vitalino sem que as outras percebessem. Através da expressão corporal as crianças indicavam aos demais qual imagem foi escolhida por elas, como um jogo da memória ao vivo. Logo após, brincamos de estatuas vivas das peças do Mestre Vitalino coletivamente.

A sequência desta atividade desdobra-se com a utilização do catálogo comemorativo do centenário do Vitalino intitulado “Arte do Barro ao Olhar da Arte”, publicado em parceria entre a fundação Pierre Verger com o Instituto Cultural Banco Real. Este catálogo reúne parte do acervo fotográfico de Verger no qual narra a trajetória da argila na produção de Vitalino, desde a sua coleta às margens do rio Ipojuca até a sua comercialização na feira de Caruaru/PE. Com a realização da leitura das imagens deste material é perceptível que as fotografias estão em preto e branco. Sendo assim, as crianças são estimuladas a recorrerem novamente ao acervo da EAR e lembrar as cores utilizadas por Vitalino, analisando a cor do barro. Logo em seguida, foram realizadas imagens com as cores: marrom, preto e branco.



Desenho de criança, Acervo do Autor.

Outra experiência a ser relatada foi realizada durante o módulo Zenaide Bezerra com a turma de “B” de 5anos de idade. A experiência foi introduzida com a contação de história do livro de Jeane Siqueira, *A frevolina*, na qual narra a vida de uma sombrinha de frevo que em pleno carnaval, ficou esquecida no fundo de uma gaveta, e como ela conseguiu mudar o rumo de sua história. As crianças foram orientadas a customizar suas sombrinhas para a festa do carnaval. Experimentamos o frevo em seus diversos formatos como a dança, a música, o bloco e o frevo lírico. Em exposição dialogada conhecemos a origem do frevo e alguns de seus passos. E assim, mergulhados no conhecimento de maneira lúdica, já íamos ensaiando para saída do bloco Colorindo a Folia.



Crianças e arte/educadora dançando frevo. Acervo do Autor

Esteve presente na programação do curso de férias a atividade coletiva na qual intergrou todas as turmas independentes da faixa etária. Foram as seguintes atividades:

O Artista vivo - A cada módulo contamos com a presença de um artista convidado a dialogar com as crianças. Em um dos módulos contamos com a participação do Maestro Edson Rodrigues, desmitificando assim a ideia de que os artistas estão mortos e afastados da nossa realidade.

A excursão didática - Esta atividade promoveu uma visita a Casa do Carnaval, localizada no Pátio de São Pedro, espaço de referência às manifestações culturais de raízes populares, proporcionando aos alunos perceberem as tais manifestações como patrimônios a serem preservados.



Casa do Carnaval imagem interna - acervo do autor

A contação de história aconteceu uma vez a cada módulo incrementando a rotina do planejamento. Tal atividade teve como objetivo unir o caráter lúdico da contação ao contexto do tema explorado, como as histórias Baile do menino Deus, A Burrinha, Cavalo Marinho, Mateus e Caterina.



Circulo de contação de historia. Acervo do Autor

O bloco carnavalesco *Colorindo a Folia*, a atividade coletiva do curso de Férias Viva a Arte Popular, possibilitou a experiência *In loco* da manifestação cultural e popular de grande estima na sociedade pernambucana, sendo um ótimo cerimonial de culminância no curso.



Bloco de Carnaval, Acervo do autor

Uma vez tracejada a experiência do curso de férias *Viva a Cultura Popular*, na próxima seção nos deteremos a analisar os percursos da arte/educação em seu processo de ensino e aprendizagem.

3. Considerações Finais

Por meio do relato do curso *Viva a Cultura Popular* foi possível ressaltar a seriedade da abordagem triangular para Ensino das Artes e da teoria pós-colonialista evidenciando como parceira eficaz. Pois, por meio da compreensão de tais fundamentos teóricos foi possível ministrar um Curso de férias em quatro módulos através da Escolinha de Arte do Recife ao público infante juvenil. Demonstrando assim o caminho, por nossa equipe, percorrido entre as infinitudes de probabilidade a serem trilhados.

Esse caminho é legítimo, uma vez que o curso proporcionou aos estudantes um contato íntimo com a cultura popular e os processos da arte/educação promovendo aprendizagens evidenciadas em: (1) Conhecer espaços expositivos da arte; (2) Compreender e reconhecer diversas manifestações populares; (3) Vivenciar a manifestação popular a exemplo do Bloco de rua; (4) Conhecer artista em locos; (5) Conhecer diferentes artistas em seus percursos criativos; (6) Ler diferentes objetos artísticos; (7) Relacionar as manifestações populares às diversas linguagens artísticas; (8) Experimentar o uso de diferentes materiais e procedimentos na produção artística; (9) Compreender arte como uma área do conhecimento construída historicamente e socialmente, a partir dos processos de leituras, contextualizações e produções artísticas; (10) Valorizar as manifestações artísticas das culturas populares na cidade do Recife e do Estado de Pernambuco.

Este relato verifica apenas uma possibilidade pedagógica, evidenciando as infinitudes de recursos metodológicos e sequências didáticas que podem ser organizados de maneira a desenvolver o ensino/aprendizagem pautado na compreensão pós-colonialista e na abordagem triangular. Viva a cultura popular!

4. Referências

Arte do Barro e o Olhar da Arte. Recife, PE: Instituto Banco real, 2009. p. 5.

BARBOSA, Ana. Mae. **Alex Flemming identidade + conflitos.** Centro cultural Banco do Brasil, 2004.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.

Bienal Naifs do Brasil. São Paulo, SP: SESC, 2006.

CHRISTINA RIZZI, in BARBOSA, A. M. **Ensino de Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

GRAÇAS Bairro do Recife, **Revista Algo mais tudo**, Recife/PE. Nº 2, p. 54, 55. Mov. 2011

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003. p.19.

VARELA, Noêmia de Araujo. Gonçalves, Hebe. **Memória da Escolinha de Arte do Recife 1953 a 1996**. Recife, PE: Secretaria Geral da Escolinha de Arte do Recife, 1998. p. 18.

Sites:

BEZERRA, Zenaide. Disponível em: <http://casadocarnaval.blogspot.com.br>. Acesso em: 04 de ago. 2013.

RODRIGUES, Edson. Disponível em: <http://www.maestroedsonrodrigues.com>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

SALUSTIANO, Manoel. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br>. Acesso em: 06 de ago. 2013.

VERGER, Pierre. Disponível em: <http://www.pierreverger.org>. Acesso em: 05 de ago. 2013.

5. Mini Currículo

AUVANEIDE CARVALHO – Possui Ensino Médio pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco; Atua como arte/educadora do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis e da Escolinha de Arte do Recife.

MAISA SILVA - Arte/Educadora; Professora do Ensino Fundamental da Rede Particular de Ensino de Pernambuco; Diretora Tesoureira da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE/PE); Membro da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (2012); Graduada em Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Desenvolveu suas atividades docentes na educação não-formal, na educação básica e no ensino superior de diferentes instituições de ensino particular do Estado de Pernambuco. Dedicou-se ao desenvolvendo pesquisas e estudos sobre Arte/Educação, com ênfase nos diferentes aspectos da Formação do Arte/Educador e Mediação Cultural.

ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA, DESDOBRAMENTOS EXITOSOS*.

Manuel Alves da Rocha Neto

Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho/Apoio FAPEMIG

RESUMO

Este artigo trata do ensino da Arte Contemporânea nas séries finais do Ensino Fundamental II, em uma das escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG, onde esta linguagem vem sendo apresentada aos alunos com resultados significativos no tocante à apreensão de conhecimentos específicos da disciplina de Arte. O objetivo inicial da proposta era despertar nos alunos o interesse pelas aulas de Arte e ao mesmo tempo permitir e utilizar os equipamentos eletrônicos dos alunos e ainda levá-los a uma produção pessoal, em que a reflexão e os questionamentos permeassem as esferas do saber e da produção em Arte, mais especificamente da através da arte contemporânea.

Palavra Chave: Arte contemporânea, conhecimento, educação.

ABSTRACT

THIS ARTICLE DEALS WITH THE TEACHING OF CONTEMPORARY ART IN THE FINAL GRADES OF THE ELEMENTARY SCHOOL II IN ONE OF THE PUBLIC SCHOOLS OF THE MUNICIPAL EDUCATION UBERLÂNDIA-MG, WHERE THIS LANGUAGE HAS BEEN PRESENTED STUDENTS WITH SIGNIFICANT RESULTS REGARDING THE SEIZURE OF SPECIFIC KNOWLEDGE ARTS DISCIPLINE. THE INITIAL OBJECTIVE OF THE PROPOSAL WAS TO AROUSE STUDENTS' INTEREST IN ART CLASSES AT THE SAME TIME ENABLE AND USE THE ELECTRONIC EQUIPMENT OF THE STUDENTS AND EVEN TAKE THEM TO A PRODUCTION STAFF, IN THAT REFLECTION AND QUESTIONING PERMEATE THE SPHERES OF KNOWLEDGE AND PRODUCTION OF ART, MORE SPECIFICALLY THROUGH CONTEMPORARY ART.

KEY WORDS: CONTEMPORARY ART, KNOWLEDGE, EDUCATION.

Neste texto apresento o desdobramento de um projeto realizado na Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho, uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG, durante as aulas de Arte, com os alunos do Ensino Fundamental II.

Quando iniciei minha prática docente com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, percebi que os alunos não gostavam dos conteúdos de pintura, desenho e nem mesmo sobre a História da Arte e demonstravam um grande desinteresse e apatia durante as aulas. No entanto, gostavam muito de tirar fotos, ouvir música, fazer vídeos, ou seja, tudo que estivesse relacionado com equipamentos eletrônicos que não eram permitidos dentro da sala de aula.

Diante de tal situação, me vi obrigado a pensar em alternativas que possibilitassem ministrar as minhas aulas de Arte, visando despertar o interesse nos alunos.

*Pesquisa desenvolvida sob apoio FPEMIG

Procurei a direção da escola e pedi a liberação dos equipamentos eletrônicos dos alunos, durante minhas aulas. Fui prontamente atendido, e ainda ganhei a “amizade” dos alunos. Só restava então, negociar com eles as regras para a utilização dos equipamentos e, em contra partida, utilizá-los como aliados durante as aulas.

Desta forma, trabalhando com os conteúdos da Arte Contemporânea desde o ano de 2009, e percebendo que as aulas de Arte nas séries em que atuava foram muito bem recebidas com uma aceitação relevante por parte dos alunos. Nos anos seguintes (2010 e 2011), permaneci como professor da disciplina na mesma escola e para minha surpresa, os alunos pensavam que as aulas de Arte no 9º ano, ministradas por mim, seriam como eles haviam presenciado nos anos anteriores com os colegas. Sendo assim, diante da verbalização do interesse dos alunos em realizar uma linha de trabalho onde pudessem desenvolver atividades como os outros alunos fizeram anteriormente, e considerando a experiência exitosa em relação à significativa melhora na disciplina dos alunos na sala de aula, interesse, aprendizagem dos conteúdos e permissão da direção da instituição, optei por realizar novamente com os alunos a mesma linha de trabalho realizada anteriormente com as novas turmas de alunos.

No primeiro semestre letivo trabalhei os conceitos da Arte em conformidade com os PCN¹, focando em alguns objetivos, por acreditar tanto na necessidade de lançar mão desses conteúdos para uma visão geral da Arte e produção humana durante sua trajetória, quanto para fundamentar o trabalho a ser desenvolvido posteriormente.

Enfatizei as contribuições dos artistas nos diversos segmentos sociais ao longo da história da humanidade, tentando, acima de tudo, mostrar aos meus alunos técnicas, características, significados, relevância e contribuições da Arte no processo de formação cultural do ser humano. O intuito foi prepará-los para um momento em que a produção de tais conhecimentos se daria por meio dos conceitos teóricos e práticos vistos em um primeiro momento.

¹ “• Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

• Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

• Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (PCN, p.1.

Disponível em: <http://www.esefap.edu.br/arquivos/downloads/parametros-curriculares-nacionais-temas-transversais-1242084911.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2012).

Deste modo então, no segundo semestre iniciamos um trabalho de construção de conhecimentos através da Arte Contemporânea, levando aos alunos algumas imagens de trabalhos produzidos para as exposições das quais participei individual ou coletivamente.

Mostrei de início imagens de trabalhos pessoais, como o *Sociocapitalismo*² (Figura 01). Como o trabalho citado é um objeto e os elementos ficam o tempo todo em movimento, expliquei então aos alunos que em alguns momentos a fotografia não daria conta de mostrar todos os conceitos de determinada situação e que o vídeo entraria então como aliado nesses momentos.



Figura 1 – Manuel Rocha Neto,
Sociocapitalismo, 2006. Objeto,

130x0,50x0,50cm. Fonte: Acervo do artista.



Figura 2 - *Sociocapitalismo* (Detalhe).

Percebi que isso nos aproximava e desmistificava a obra de Arte como sendo algo muito distante de nossa realidade e também a figura do artista como alguém longe ou já morto. Diante de uma produção pessoal lanço mão de diversos recursos que a tecnologia nos oferece e alguns conceitos sobre arte contemporânea.

Já tinha percebido uma grande falta de interesse dos alunos dos anos finais do ensino fundamental durante as aulas de desenho, o que pode acontecer em função de que:

a criança pequena geralmente aprecia desenhar e sua produção gráfica é marcada por gestos largos e confiantes. Mas existe um momento em que os desenhos parecem nunca estar bons e a criança começa a afirmar que não sabe desenhar e realmente deixa de fazê-lo. A faixa etária em que isso ocorre varia de autor para autor abrangendo desde os 8 até os 15 anos. Desta forma, os desenhos de adultos quase não se diferenciam dos desenhos das crianças dessa faixa etária, pois pararam de desenhar nesse período. Poucos são os que continuam a desenhar, geralmente aqueles que têm uma certa aptidão para o desenho. (LA PASTINA, 2007, p. 337).

² Objeto apresentado em exposição coletiva no MUnA - Museu Universitário de Arte, da Universidade Federal de Uberlândia, durante o Festival de Arte em 2006.

Mostrei algumas imagens produzidas para uma exposição individual intitulada “*Vestígios*”, realizada em 2007 no SESC – Unidade Uberlândia/MG. Tais imagens tratam do cotidiano de Moradores de Rua, e especificamente dos *Vestígios* deixados por esses indivíduos nos locais por eles habitados (fig. 3). Focando na minha produção em fotografia pedi que os alunos produzissem algumas fotografias, para que iniciássemos o trabalho prático.



Figura 3 – Manuel Rocha Neto, *Série Fornalhas*, 2007. Fotografia, 0,60x100cm.

Fonte: Acervo do artista.

Saindo do convencional do desenho e da pintura e com a intenção de utilizar os equipamentos eletrônicos e toda sorte de materiais, apresentei aos alunos alguns conceitos da Arte Contemporânea, levando a eles as categorias e conceitos de *Happening* (do Inglês, acontecimento, modalidade artística cuja ação se dá de forma inusitada, sem um roteiro); *performances* (linguagem artística que difere do *happening* em função de ser mais cuidadosamente elaborada, nem sempre envolvendo a participação do público); *instalações* (gênero contemporâneo da Arte que compõe um ambiente interativo entre expectador, obra e local, explorando diversos suportes, meios e linguagens); *intervenções* (trabalhos heterogêneos, geralmente efêmeros³ em espaços abertos); *objeto* (obra de Arte tridimensional cuja constituição se dá a partir da agregação, apropriação e ressignificação de elementos do cotidiano); *body art* (expressão artística que utiliza o corpo como suporte para a ação); *vídeo arte* (expressão artística que utiliza a tecnologia do vídeo para apresentação de obras em artes visuais) e; *fotografia* (captação de imagem através de recursos foto-mecânico). O que Michael Archer (2001, p. 61) chama de:

³ Duração relativamente curta, e dependem de registros (fotografia ou vídeo) para comprovação e documentação do trabalho. Diferente da arte permanente, a arte efêmera, seja através de *performances*, instalações, e *happenings*, é aquela vista como não perene fisicamente ou em demais considerações.

a consequência do afrouxamento das categorias e do dismantelamento das fronteiras interdisciplinares foi uma década, da metade dos anos 60 a meados dos anos 70, em que a arte assumiu muitas formas e nomes diferentes: Conceitual, Arte Povera, Processo, Anti-forma, *Land*, Ambiental, *Body*, *Performance*, e Política. Esses e outros têm suas raízes no Minimalismo e nas varias ramificações do *Pop* e do novo realismo...

Após apresentar os conceitos da Arte Contemporânea, e alguns dos meus trabalhos como artista, pedi que fizessem uma pesquisa onde, inicialmente, cada aluno construísse um projeto individual a partir de um tema de seu interesse pessoal, sendo que os temas foram focados em questões relevantes da atualidade e nos temas transversais como: meio ambiente, insegurança pública, política, drogas, preconceitos raciais, desigualdades sociais, dentre outros.

De inicio, como material impresso, além das imagens de meu trabalho pessoal, eu só dispunha do material da pasta Arte br⁴. Então, como recurso didático mostrei aos alunos imagens da pasta Arte br, tais como: “Regiões dos desejos”⁵, série Colônia Juliano Moreira, 1984, de Hugo Denizart. “Sem título”⁶, ensaio A luta pela terra, 1983, de Sebastião Salgado. “Amaú turn around”⁷, 1983 de Miguel Rio Branco, “Sócrates”⁸, série Afthermath, 1988 de Vik Muniz, dentre outras imagens, sendo que esse material foi referência para o início das atividades, pois se tratavam de imagens de artistas reconhecidos internacionalmente e nos permitiram reflexões sobre as questões sociais, a função do poder público frente às desigualdades, a natureza e os problemas ambientais, a questão das cidades na sociedade contemporânea, as diferenças sociais e a educação enquanto meio de transformação social.

O fenômeno urbano em camadas relativamente independentes acabou tornando a cidade de pedra e cal invisível à observação sociológica. Esta passou a considerá-la – quando muito – realidade externa às praticas, um cenário independente ou domínio onde as relações e processos sociais poderiam ou não ter lugar. (ARANTES, 2000, p.1986).

Partilhando da ideia do autor acreditamos também que a cidade ou espaço urbano deve ser lido em sua complexidade e não nas diferentes camadas que o dissocia de sua completude. Nesse sentido, associamos o processo de aprendizagem dos alunos com a ideia referendada acima.

Assim, sugeri aos alunos que realizassem pesquisas individuais sobre Arte Contemporânea, buscando informações na rede mundial de computadores (*Internet*) e que visitassem as bibliotecas públicas da cidade. Pesquisamos sobre Arte Contemporânea no

⁴ Material de apoio ao ensino da Arte, desenvolvido no Instituto Arte na Escola pelas professoras Lucimar Bello, Moema Rebuças e Ana Amélia Buoro.

⁵ Hugo Denizart, Regiões dos Desejos, 25cm x 37 cm. 1984.

⁶ Sebastião Salgado, Sem título, ensaio A luta pela terra, 51 cm x 71 cm. 1983.

⁷ Miguel Rio Branco “Amaú turn around”, 60cm x 90cm. 1983.

⁸ Sócrates – série *Afthermath* (Consequência) – 1988. Fotografia colorida (cibachome) 168 cm x 127 cm.

laboratório de informática, sugerindo alguns endereços eletrônicos direcionados às *performances* de John Cage⁹ e alguns vídeos da série „ciclo cremaster“¹⁰ do artista norte americano Matthew Barney¹¹. Trabalhamos também alguns textos de Michael Archer, Arte Contemporânea - Uma História Concisa, para motivação e compreensão do tema apresentado.

Para iniciar o trabalho prático cada aluno deveria escrever um projeto de pesquisa em Arte, em que suas ideias fossem organizadas em um formulário padrão, previamente elaborado por mim e disponibilizado a eles, contendo o tema escolhido a ser desenvolvido dentro de uma linguagem a ser explorada, a justificativa, o objetivo, e um memorial descritivo da ação. Por fim, a forma de documentação/registro, através da fotografia digital¹² ou vídeo, que os alunos utilizariam para comprovar que sua ação foi realmente executada e que esse material seria o trabalho final, propriamente dito.

Para acompanhar e avaliar o processo até esse momento realizamos apresentações dos projetos individuais, com leitura e explicação verbal do trabalho a ser produzido. Falei aos alunos sobre o caráter de “*efemeridade*”, presente nas linguagens contemporâneas, e que esse seria verdadeiramente o motivo da documentação realizada por eles.

Durante as apresentações, tínhamos um momento de trocas de experiências, e complementação de idéias. Utilizo o Projeto Político Pedagógico da Escola mostrando as possibilidades de contribuir para a construção de um mundo melhor para todos, mostrando os direitos e deveres de cada um, focando na conscientização do seu desenvolvimento pessoal e na aprendizagem com os colegas.

A partir desse momento tínhamos duas situações distintas: permiti aos alunos a opção de realizar seu trabalho individualmente ou formar grupos por afinidade de temas. Os resultados dos trabalhos apresentados poderiam ser a partir de seus próprios meios, e deveriam utilizar as câmeras de seus aparelhos celulares, máquinas fotográficas e ainda poderiam e deveriam contar com a ajuda dos pais, irmãos e amigos. Poderiam utilizar ferramentas de editoração de imagens como o *Photoshop* ou *Coreldraw*¹³ para manipular as imagens, mas o resultado deveria estar em uma das linguagens anteriormente descritas – fotografia ou vídeo.

⁹ John Cage foi uma referência na música, defendendo *performances* colaborativas por parte do público. Explorou o silêncio, elevou o ruído ao estatuto de música integrando sons considerados como tal. Foi um dos precursores do *happening*.

¹⁰ O *Ciclo Cremaster* é um projeto de arte que consiste em cinco filmes de longa-metragem, juntamente com esculturas relacionados, fotografias, desenhos e livros de artista; é o trabalho mais conhecido do artista visual e cineasta americano Matthew Barney.

¹¹ Matthew Barney é um artista americano que trabalha diversas linguagens contemporâneas, dentre elas a escultura, fotografia, desenho e vídeo.

¹² Na década de 1990, o processo de fotografia digital foi criado, dispensando os filmes fotossensíveis, capturando a imagem diretamente no cartão de memória de uma câmera digital. (Material educativo da 29ª Bienal de São Paulo).

¹³ *Photoshop / Coreldraw* – programas de manipulação digital de imagens.

A princípio, a maioria dos trabalhos foi pensada para o ambiente escolar, escola que além de apoiar as atividades, disponibiliza todos os recursos materiais e financeiros necessários. Aos poucos fui percebendo a necessidade de alguns grupos em „*pular os muros da escola*” para mostrar os trabalhos para o mundo exterior, ou buscar fora do ambiente escolar os meios que melhor atendessem às necessidades desses grupos, gerando uma grande quantidade de ações fora do ambiente escolar.

Dentre os diversos trabalhos produzidos pelos alunos, vimos surgir uma árvore no corredor do segundo piso da escola e, abraçar todo o andar. Uma grande árvore a partir de adesivos coloridos, com referência aos diversos estilos musicais, Nesta árvore os alunos destacaram os diversos estilos e preferências musicais (Figura 04).

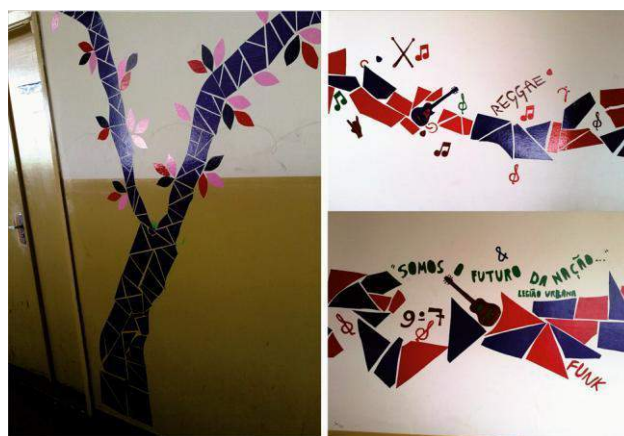


Figura 4 – *Árvore Sonora*. Trabalho de Alunos do 9º ano.

Fotografia: Manuel Rocha Neto.

Outro grupo de alunos produziu uma “corrente” a partir de folhas dos cadernos que foram coletadas nos cestos de lixo da sala de aula durante 04 semanas. Para essa proposta o grupo justificou a ação a partir da necessidade de refletirmos sobre as agressões ambientais e o consumo inteligente: produziram então uma grande corrente, a qual deveria servir para “trancar” as árvores do entorno da escola para protegê-las contra o desmatamento. Esta intervenção se deu no final do turno, momento de grande movimentação da comunidade no entorno da escola, causando olhares curiosos e comentários sobre o tamanho da corrente, que foi colocada de forma a ligar as árvores umas às outras, na porta da escola. Atingindo o objetivo, pois de certa forma causou estranhamento para os passantes, que poderiam fazer perguntas ou seguir seu caminho indiferente.



Figura 5 - *Corrente*. Trabalho de Alunos do 9º ano.

Fotografia: Manuel Rocha Neto.

Dentre os diversos trabalhos executados, as *performances* sempre estavam presentes, como poderemos perceber nas imagens abaixo. Alguns grupos de alunos realizaram no intervalo das aulas, durante o recreio, diversos trabalhos, sendo que muitos despertaram o interesse da comunidade escolar em função de serem ações performáticas, que num primeiro momento causavam estranhamento e curiosidade. Uma destas ações foi apresentada pelos alunos que pintaram seus rostos, fazendo referência às questões raciais. Além da pintura corporal, a ação consistia na produção de um cartaz com a frase: *diga não ao preconceito*. Sendo ainda que os alunos distribuíram balões de ar com a mesma frase de conscientização presente no cartaz. Esta ação se deu durante todo o intervalo do recreio, levando os colegas a questionarem e refletir sobre as questões de preconceito presente em nossa sociedade. Outro grupo levou os colegas a questionarem o fato de estarem com sombrinhas e guarda-sol durante o intervalo do recreio, Neste caso o grupo pensou em fazer questionamentos sobre as questões do aquecimento global e a necessidade de proteção contra os raios solares. (fig. 05, 06).



Figura 5 - *Preconceito*. Trabalho de Alunos do 9º ano.

Fotografia: Alunos do grupo.



Figura 6 - *Performance*. Trabalho de Alunos do 9º ano.

Fotografia: Alunos do grupo.

Em outro trabalho desenvolvido pelos alunos, realizamos uma pesquisa de novos suportes e materiais para que pudessemos desenvolver o trabalho plástico em Arte.

A escola conta com um projeto de conscientização ambiental desenvolvido pelos profissionais da disciplina de Ciências, tal projeto conta com ações como o recolhimento de óleo de cozinha utilizado nas residências dos alunos, garrafas de pet, caixas de leite dentre outros. Pensando nos elementos que poluem o meio ambiente e não são recolhidos pela escola, iniciamos uma pesquisa que deveria contemplar tais materiais. Após a identificação de pneus de automóveis como um dos objetos em evidência, os alunos deveriam fazer interferência nestes, podendo utilizar todo tipo de materiais. A pedido da direção da escola, em função das comemorações do dia da Consciência Negra, foi sugerido então aos alunos tal temática como finalização desta proposta.

As imagens abaixo (Figura 07) mostram alguns dos trabalhos apresentados pelos alunos, sendo que para esta proposta grande parte dos alunos optaram por realizarem a mesma individualmente ou em duplas, fez com que surgisse uma grande quantidade de objetos produzidos. Tais objetos foram utilizados posteriormente como ornamentação da escola no dia da Consciência Negra, data em que foram realizadas diversas atividades para toda a comunidade escolar.



Figura 7 – *Pesquisa de novos materiais e suportes*. Trabalho de Alunos do 9º ano.

Fotografia: Manuel Rocha Neto.

*Pesquisa desenvolvida sob apoio FPEMIG

Mais um trabalho que gerou grande interesse em ser realizado pelos alunos foi o apresentado a partir da acumulação de folhas de papel descartados pelos alunos da escola (Figura 08). Este grupo coletou tais folhas de papel das diversas salas de aula da escola, guardaram e em dia e horário específico realizaram uma ação performática à partir de uma instalação idealizada para o intervalo das aulas. Mais uma vez podemos perceber a relação com as questões ambientais, tao frequente nos projetos da maioria dos trabalhos escolhidos para execução dos grupos de alunos. Foram 15 minutos de ação e um tempo relativamente maior para a limpeza do local.



Figura 8 – Instalação / Performance. Pátio da Escola - Trabalho de Alunos do 9º ano.

Fotografia: Manuel Rocha Neto.

Tendo em vista que a execução das propostas estão bem elaboradas, foi produzido uma quantidade significativa de material a ser analisado, comentado e revisado pelo professor, resultando também em uma grande quantidade significativa de vídeos que, neste caso, demandam bastante tempo para o acesso e visualização. Na maioria dos casos da produção dos vídeos, peço aos alunos para postarem na *Internet*, e somente me enviarem o *link* para o vídeo, pois dessa forma, reduzimos a utilização de papel, das mídias e desta forma contribuimos então para o uso racional dos recursos do planeta, e ainda possibilito a eles oportunidade de manipularem os resultados dos trabalhos diretamente na *Internet*.

Tem sido gratificante o desenvolvimento dessa ação com os alunos em sala de aula. Não só pela aceitação da proposta, mas também por perceber o crescimento no tocante aos conhecimentos adquiridos por eles nos diversos campos e áreas permeadas pelo projeto, e

também, obviamente, no que tange ao ensino da Arte enquanto formadora de cidadãos conscientes e participantes na sociedade contemporânea.

Referências

ARANTES NETO, Antonio Augusto. **Paisagens Paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2000.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma historia concisa**. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma historia de amor e ódio**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MATERIAL educativo da 29ª Bienal de São Paulo, 2010.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Web sites:

LA PASTINA, Camilla Carpanezi. FAEL/PR e UDESC/SC. **O desenho infantil de 8 a 10 anos: da satisfação à crise**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere_2007/.../CI-034-10.pdf> Acesso em: 06 maio 2012.

BARNEY, Matthew. **Cremaster**. Disponível em: <<http://www.cremaster.net/#>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

DENIZART, Hugo. **Fotografia** (matriz 35 mm, ampliações em cibachrome), 1984, 25x37cm. Museu da Imagem e do Som-MIS, Campo Grande, MS. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/midiateca2/resultado_detalhe.php?id_publicacao=29>. Acesso em: 12 jun.2009.

SALGADO, Sebastião. **Ensaio A luta pela terra, 1983**. Disponível em: <<http://www.marcioezequiel.com.br/2011/08/sobre-mendigos-revolucoes-e-sapatos.html>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

RIO BRANCO, Miguel. **Amaú Turn Around**. Fotografia montada s/papel. 60x90cm. Disponível em: <<http://masc.org.br/?mod=acervo&ac=obra&id=1646>> Acesso em: 12 jun. 2009.

MUNIZ, Vick. **Sócrates**. Disponível em: <<http://guardiaesdosegredo.blogspot.com/2008/04/blog-post.html>> Acesso em: 12 jun. 2009.

CAGE, John – WALK, Water. **Performances**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=SSulycqZH-U>> Acesso em: 11 maio 2009.

ARTE efêmera, Info Escola. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/arte-efemera/>>. Acesso em: 06 maio 2012.

BARNEY, Matthew. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Matthew_Barney>. Acesso em: 10 maio 2012.

*Pesquisa desenvolvida sob apoio FPEMIG

REGIMENTO Escolar – Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho.PMU/SME.
Disponível em: http://www5.uberlandia.mg.gov.br/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=otavio_regimento_escolar.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.

Manuel Alves da Rocha Neto

Com formação em licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia, é professor na Rede Municipal de Ensino em Uberlândia, atualmente atua principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Artista plástico com produção poética focada na linguagem fotográfica, manipulação digital de imagens e produção de objetos instalacionais.

<http://lattes.cnpq.br/7307300674471038>

DAS EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA- PIBID Á ELABORAÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES SOBRE OS ELEMENTOS BÁSICOS DA COMUNICAÇÃO VISUAL

Marcelly Gomes Feliz

Ana Cláudia Farias

Edi Carlos Costa Santos

Eliezer Souza Carvalho

José Diogo Lira Costa

Regina Diane de lima coelho

Tamirys Amélia de Almeida Cunha

Universidade Federal do Pará - UFPA

RESUMO:

O presente trabalho expõe uma reflexão sobre as experiências realizadas pelos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID. Aborda conhecimentos teórico-práticos realizados com estudantes da 8º série do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da cidade de Belém, enfatizando as ações curriculares centradas nos códigos da linguagem visual contribuindo para a construção de um material didático destinando ao professor de Artes Visuais. As ações vivenciadas revelam a importância do ensinar/aprender na formação docente sendo possível somar os conhecimentos práticos confrontando com o referencial teórico utilizado na Universidade.

Palavra- Chave: Experiências. Didática. Ensino.

ABSTRACT:

The work in course presents a reflection on the experiences made by students from the Licenciatura of Visual Arts at the Universidade Federal do Pará, through the Institutional Program Initiation to teaching Scholarship - PIBID. Discusses about theoretical and practical knowledge made with students 8th grade of the Teaching Fundamental in two public schools in the city of Belém, emphasizing the curricular actions centered on codes of visual language contributing to the construction of a didactic material destined to teachers of Visual Arts. The actions experienced showed the importance of teaching / learning in the formation teaching being possible to add practical knowledge confronting to the theoretical references used at the University.

Keyword: Experiences. Didactic. Education.

1- Consideração inicial

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, cujo objetivo fundamental do programa é Iniciar o discente de Artes Visuais para elaborar propostas de atividades didática diferenciadas que possam ser inseridas em diferentes níveis Fundamental e Médio, envolvendo o ensinar/aprender Artes Visuais.

Assim, o público alvo escolhido para o desenvolvimento das atividades foram estudantes do Ensino Fundamental e Médio, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento Educacional da escola. Entretanto, o recorte para reflexão deste artigo terá como lócus e sujeitos a turma da 8º série do Ensino Fundamental da Escola E.E.F.M. “Frei Daniel”, sendo esta uma das instituições públicas conveniadas para as atividades teóricas/práticas realizadas pelos bolsistas do programa.

Dentro do contexto estudantil referente ao tempo da contemporaneidade que vivemos, considerando a abundancia de imagens visuais, artísticas ou publicitárias, surge a necessidade de uma “alfabetização visual” para a sociedade de maneira generalizada, que necessita interpretar os códigos visuais implícitos nas imagens apresentadas.

Nesse processo, para os educandos na disciplina Artes Visuais, faz-se presente o entendimento dos códigos implícitos na obra de Arte, para a interpretação da significação dos elementos da linguagem visual em sua sintaxe, contidos de modo que a fruição da realidade simbólica e icônica seja mais completa e agradável aos olhos dos alunos.

Referente a isso, o estudo dos códigos da linguagem visual Dondis (2007) objetiva a aquisição de conhecimento teórico/prático acerca da teoria da linguagem visual e com isso possibilitar ao estudante do ensino básico, olhar, perceber e identificar, construir e a partir disso, relacionando com o seu contexto histórico cultural, cabendo ao profissional da área de Arte ser um mediador fundamental na construção do conhecimento do seu aluno.

Estas experiências trazem uma reflexão extremamente válida na construção do futuro Arte/Educador, em processo de formação, deparando-se com a realidade das escolas públicas, aprendendo a construir um conhecimento com base na cultura do aluno, possibilitando a abordagem de assuntos inovadores que façam parte desse novo modo de olhar das Artes Visuais, não como uma disciplina prática de expressão de emoções, mas como área de conhecimento que possui um campo específico e enriquecedor que está relacionado não só aos aspectos artísticos e estéticos de conhecimento, mas os aspectos culturais estão presentes em toda e qualquer sociedade.

Durante o desenvolvimento das atividades, foi percebida a necessidade de produzir um caderno de atividade como recurso pedagógico. A cada aula o professor enfrenta novos desafios e tenta superar as dificuldades de inserção de atividades práticas e a falta desses materiais didáticos para as aulas de Artes. Os desafios durante a sistematização das ações realizadas pelos bolsistas do PIBID de Artes Visuais provocou a elaboração do referido material para auxiliar o professor.

Assim, elaboramos um caderno de atividades centrado nos elementos básicos da comunicação visual, com a finalidade de ser utilizado como um dos recursos pedagógicos no contexto escolar. Este material se propõe a tornar as aulas mais instigantes, influenciando a percepção visual dos estudantes no processo de educação visual.

Com isso, o intuito do caderno não será de formular “receitas prontas”, mas fornecer subsídios de auxílio à construção de atividades criativas que aproximem o estudante dos conteúdos artísticos de maneira crítica diferenciada, com recursos de ludicidade, ampliando o campo de percepção dos alunos para os códigos impregnados no seu contexto cultural e social.

Ponderando as reflexões acima, as questões abordadas no caderno objetivam sempre provocar a percepção dos estudantes em diálogo constante com a atividade prática e os conteúdos ministrados pelo professor, pois entendemos que:

A aprendizagem dos alunos de Artes, para que possa ser significativa, impõe que os conteúdos sejam analisados de modo a estruturarem uma rede de significações. ‘conteúdos’, portanto não é informação que se acumula, mas ferramenta com a qual se apreende a aprender e, por saber, conseguir se transformar. (SELBACH.2010 p.48).

Assim sendo, complementando esses saberes, nem sempre vem dos conteúdos oficiais, pode-se considerar também que os conhecimentos, são adicionados as experiências individuais de cada aluno, tornando o professor como um mediador do processo de construção de conhecimento.

No âmbito do projeto, este possibilitou ao estudante da graduação detectar um obstáculo e formular possíveis sugestões de didáticas, referente ao ensino de Artes Visuais, fundamentada nas leituras feitas para o projeto e acompanhamentos semanalmente na Universidade com coordenadores como método de orientação didático pedagógica

Além disso, a bagagem intelectual adquirida juntamente aos estágios obrigatórios realizados em outros momentos como disciplina do currículo acadêmico serviu como parâmetro entre as duas realidades vivenciadas, ou seja, o estágio obrigatório da licenciatura e o estágio por meio do programa do PIBID. Dessa forma, confrontando ideias entre o que é visto na universidade com o que realmente nos deparamos em sala de aula.

2- Processos Metodológicos

Antes de se chegar à formulação do caderno de atividades, cabe relatar a trajetória traçada referente à sistematização de algumas atividades teórico-práticas desenvolvidas conforme os ensinamentos de Donis (97) e os referentes aos códigos da linguagem visual e a sua adequação ao conteúdo aplicado na referida série.

Durante a ação educativa, foram apresentados aos estudantes da escola os conceitos referentes aos códigos da comunicação e da linguagem visual seguidos da aplicação desses conhecimentos. Nesse contexto, a proposta teve enfoque para com o sistema de símbolos que fundamentam a linguagem visual, compreendido e absorvido pela sociedade de modo geral. Ao serem manipulados pelos alunos, estes elementos se fazem reconhecidos e recebem significados conforme as convenções, inseridas dentro meio social, ou seja, grupos diferentes que os empregam segundo suas referências visuais.

O intuito da ação proposta foi aproximar os conteúdos à realidade dos estudantes. Assim as imagens utilizadas eram familiares ao universo dos mesmos. Com isso, foram apresentadas logomarcas, imagens publicitárias entre outros símbolos comuns expressos em outras mídias, familiarizando-os com o conteúdo a ser trabalhado.

Estudando a sintaxe da Linguagem visual, os discentes da Escola Fundamental e Médio, perceberam as diferentes formas de representação da imagem podendo ser categorizadas como representacional, simbólica, abstrata Dondis, (97), apresentando exemplos, estimulando uma reflexão sobre o mundo a sua volta, trazendo para sala de aula um “novo olhar”, enfatizando o conhecimento reflexivo, estético e crítico, relacionando com tempo histórico dos estudantes.

A dinâmica em sala de aula consistia em um jogo lógico de identificação dos elementos constitutivos, como por exemplo, aqueles presentes nos trabalhos da artista Roberta Dabdab,¹ constituídos de *pixels* - pequenos pontos que estimulam a percepção visual de maneira que estimulem a identificação dos elementos visuais existentes na criação artística.

¹ Artista selecionada na Exposição 3º Prêmio diário Contemporâneo de Fotografia Titulada “Memórias da Imagem.”

Após as etapas de identificação, os estudantes realizaram sua própria leitura individual partindo da percepção sobre os elementos vistos nas imagens.

Para a construção plástica, os estudantes puderam manipular os elementos constituintes da anatomia visual como suporte da criação: representacional, abstrato ou simbólico conforme Dondis (97) para construção de sua proposta plástica.

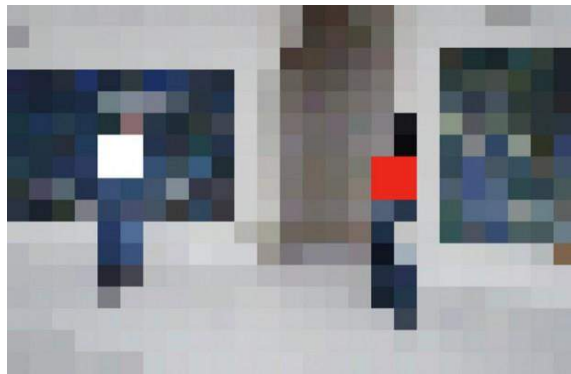


Imagem 01: Mulher fotógrafa homem em frente às gigantescas ninfêias de Monet no Museu de LOrangerie, Artista Roberta-Dabdab, 2012.

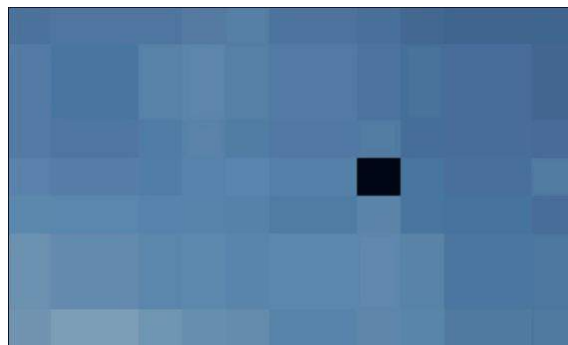


Imagem 02. Revoada dos pássaros pretos, Artista Roberta Dabdab. 2012.

Na atividade criativa dos alunos enfatizou-se a presença e identificação dos elementos visuais na produção plástica, e de maneira representacional, abstratos ou simbólicos, demonstrando que os elementos foram assimilados de forma coerente, e com essa motivação obtivemos como resultados, várias interpretações realizadas como se observa nas imagens abaixo:



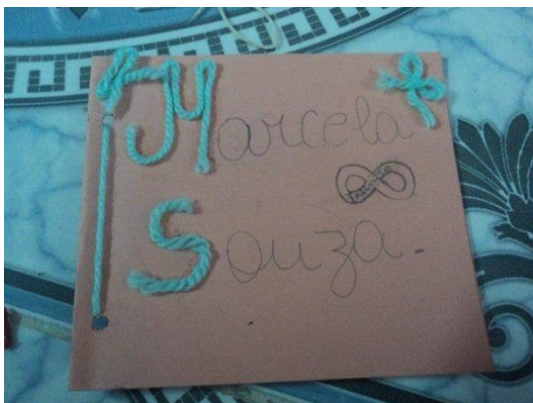
4



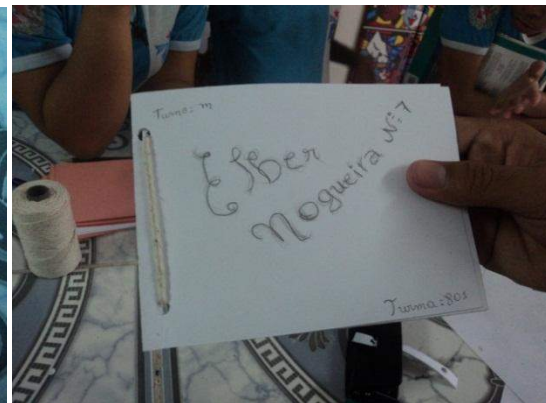
5

Imagens 04 e 05: releituras realizadas partindo dos trabalhos de Roberta Dabdab na sequencia da direita para a esquerda- Revoada dos pássaros pretos, Mulher fotógrafa homem em frente às gigantescas ninféias de Monet no Museu de Lorangerie, fotos do acervo do projeto, Fonte: Edi Santos. Ano 2012.

Após essa leitura do conteúdo da criação artística no segundo momento da atividade sobre códigos da linguagem, foram apresentados e identificados os elementos fundamentais da linguagem visual segundo Dondis (97): o ponto, a linha, direção, movimento, forma, cor, textura, dimensão e escala. Estes conteúdos básicos foram empregados para confecção de um caderno de desenho de criação para os alunos e com cada capa personalizada e que apresentassem esses elementos.



6



7

Imagens 6 e 7. Cadernos de estudos produzidos pelos alunos da 8ª série. Fotos do acervo do projeto, ano 2012.

A partir da compreensão dos estudantes, notamos que a atividade não atingiu os objetivos esperados, e isso foi um dos pontos perceptíveis durante a avaliação realizada após

o fim da atividade, por isso foi criada a estratégia da confecção do caderno de questões práticas utilizando os mesmos conteúdos trabalhados, sugerindo que o suporte para a aplicação das atividades pode ser qualquer espaço dentro ou fora da sala de aula.

As sugestões nesse caderno visam uma contribuição na área da Arte Educação, mecanismo do qual agrega valores a nossa formação docente, construir meios didáticos/pedagógicos para ensinar o conteúdo teórico desenvolvido na Universidade, assim:

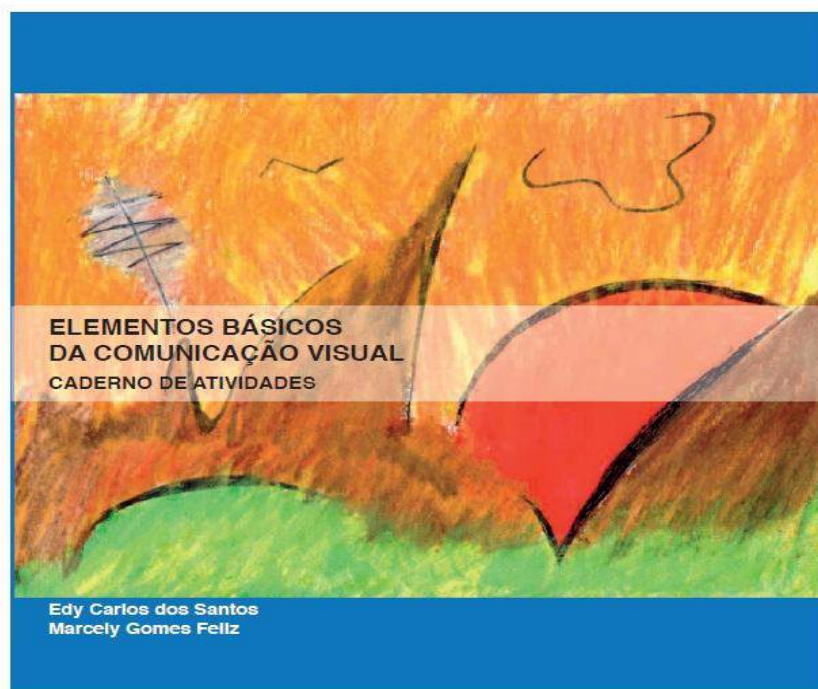
Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimentos de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região como o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informação na sua área artística.” (FUSARI, 2001. p. 73)

Buscamos organizar de forma coesa, os conteúdos para dialogar com a realidade dos estudantes, obedecendo a uma ordem didática referente aos conteúdos básicos da comunicação visual. Lanier (84): Explica que “O que a arte–educação precisa é de um forte conceito central. A fragmentação de ideia que hoje impera no ensino da arte não é em si pernicioso, mas seria bem mais produtivo um quadro conceitual coeso.”

Refletindo o pensamento do autor pensamos que o caderno não é uma ferramenta que agrega em seu conteúdo uma série de conceitos, mas sugestões didáticas.

Optamos por abordagens baseados no cotidiano visual do aluno, mais que não se distanciam em nenhum momento do conteúdo que abrange as Artes Visuais e sem deixar de lado a pesquisa na área da arte educação, então:

“É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto as referentes a cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, como as áreas da linguagem artística desenvolvida pelo professor.” (FUSARI, 2001, p. 73).



Capa do caderno de atividades, em fase de finalização. Fonte: Edi Santos. 2013.

5- O caderno de atividades sobre os elementos básicos da comunicação visual

A percepção do rendimento da atividade proposta referente ao conteúdo abordado gerou reflexões pertinentes que estimularam sistematizar o conhecimento por meio do caderno de atividades referente aos códigos da linguagem visual, esta é sugerida como uma ferramenta didática básica para os estudantes do Ensino Fundamental. Entendemos que:

[...] a ênfase nos conteúdos realiza-se através de uma prática dinâmica, em que esses conteúdos são definidos e assimilados a partir das demandas específicas do grupo de alunos. Cabe ao professor trabalhar no sentido de ampliar estas demandas, de modo a tornar viável e eficaz tal dinâmica, onde conhecimentos significativos serão transmitidos e assimilados. (COUTINHO, 1994: 56)

A partir do material didático, elaborado pelos estagiários do PIBID, propõe-se em sua linguagem, sugerir ao professor possibilidades de aplicação do conteúdo, criando atividades contextualizadas ao cotidiano dos seus alunos, não amarrando o conceito a seu conteúdo formal, dessa forma, foi sistematizado para possibilitar ao educador também interferir de acordo com a condução da aula planejada e com o desempenho da turma.

O caderno tem como base os conteúdos e orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes (98), do segundo ciclo e também dos códigos visuais

apresentados por Dondis A. Donis (97) livro base da sintaxe da Linguagem Visual. Assim ressaltamos que:

Nessa concepção, se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a aprender ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural. (FERRAZ, 2009. P.31)

O material pedagógico propõe atividades instigantes que aguçam a percepção visual do aluno, de maneira que o professor oriente e saiba conduzi-lo para o conhecimento proposto, em seu conteúdo, com isso, “a flexibilidade metodológica do professor que lhe permitirá tomar decisões de cunho pedagógico-didático em face a situações pedagógicas concretas específicas da sala de aula.” Libâneo, (1990. p.143) Apud Coutinho (94, p.56).

O caderno de atividades possui 15 páginas, contendo 10 atividades enfatizando a percepção e utilização dos elementos visuais estudados, seguindo uma sequência lógica, apresentando o ponto, a linha, direção, movimento, forma, cor, textura, dimensão e escala, conforme teórico da Linguagem Visual Donis A. Dondis.

6- Sequencias didáticas no caderno de atividades

O primeiro elemento abordado no caderno, que se ligará aos outros elementos, parte do ponto, este, apesar da sua unicidade, pode criar formas e desenhos com elementos isolados ou mesmo mais complexos como o pontilhismo, no exercício de número 1 a ideia é estimular a observação de objetos e formas presente na realidade de cada lugar, estimulando a percepção dos estudantes para trabalhar a questão do ponto.

Seguindo uma sequência lógica, o caderno de atividades foi pensado de maneira que o aluno consiga captar essa sequência, interpretando cada ação, durante a atividade sugere-se uma “continuação” do ponto, primeiro mostrando noções (conteúdos) sobre direção ocasionados pela linha e a ideia de movimento causada pela disposição das linhas que vão se configurando na espaço utilizado pelo professor para o desenvolvimento da atividade, Fusari;

Ferraz (2001), exemplificam com as concepções de Wassily Kandinsky sobre a linha, “que é resultante de um deslocamento de um ponto e vai concretizar-se em direção e extensões².”

Iniciada a atividade o conteúdo vai surgindo ao longo da prática, pois neste momento entra os conhecimentos do professor referente ao conteúdo trabalhado, informamos que as ações propostas funcionam apenas como um dispositivo para o professor de Artes Visuais estar a vontade para aplicar os seus conhecimentos referente aquele determinado assunto, percebendo o desempenho e perceptividade do seu aluno, observando a maneira que ele interage e se envolve com a dinâmica proposta. Dando sequência ao caderno, alguns temas deixam em aberto alguns questões para se trabalhar com outros assuntos que não estão dentro da linguagem visual, mas que dialogam e contribuem para o entendimento do assunto abordado, por exemplo, para se trabalhar a forma, relacionamos com os trabalhos do Artista Hélio Oiticica (*26/07/37. +22/03/80), que trabalhou as formas geométricas em suas composições tanto espaciais como os metaesquemas, estes foram um *start* para trabalhar o conteúdo, exemplificando que a partir das formas básicas é que se derivam todas as outras formas.

Com posse nos conteúdos ministrados e nas atividades relacionadas, os estudantes poderão ainda entender um pouco sobre Proporção e Cor, Variação Tonal exercitando por meio de exercícios práticos de maneira lúdica os conteúdos da Linguagem Visual.

O caderno de atividades sobre Linguagem visual conforme Dondis (97), não tem a pretensão de formular metodologias ou “receitas”, pois todo e qualquer material didático que se refere aos conteúdos de Artes Visuais podem ser bem vindos.

Essas estratégias funcionam como elemento de provocação para que novas propostas possam surgir acompanhando a realidade local e as especificidades de cada escola. Com isso, o caderno de atividades foi elaborado para que o professor, utilize com seus alunos provocando questionamentos, pois isso nesse momento estaria ocorrendo a “troca de informações” entre professor e aluno, realizando uma ação em conjunto, com isso o educador segundo Ferraz; Siqueira (87.p.48):

A teoria funcionará como consciência da prática, se estiver interligada a todos os momentos da ação do professor. Os fundamentos da ARTE-Educação tem como alicerce, portanto, a dialética entre teoria e a prática, vivenciada principalmente na

² Kandinsky foi um pintor Russo moderno que escreveu obras importantes sobre suas observações e experiências plásticas, como, Ponto, Linha sobre o plano e do espiritual na Arte. Foi professor da Bauhaus e emigrou para os Estados Unidos quando a escola foi fechada em 1939.

ação pedagógica, que deve ser embasar nos princípios já enunciados, uma vez que a tomada de consciência crítica se faz na vivência e na experienciação da “ação de como educar, quando educar, em que educar, quem educar por que educar...em Arte... por meio de quais caminhos, quais materiais e instrumentos.

Junto a isso, o desenvolvimento do caderno de atividades foi pensado como instrumento, não apenas para a prática do ensino, mas também para pensar atividades que reforcem o conhecimento artístico/estético para além dos muros da escola, com ideias que possibilitem ao aluno refletir sobre as imagens do seu cotidiano e no seu fazer artístico, refletindo o contexto cultural, social e interpretando os códigos impregnados no cotidiano.

6- Considerações finais:

O projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vem contribuindo como elemento fundamental para a iniciação do futuro professor de Artes Visuais, possibilitando experiências práticas vivenciadas em sala de aula dentro do contexto escolar, vislumbrando a reflexão e a produção teórica, das atividades desenvolvidas, e de artigos propostos enquanto relatos.

As reflexões geradas expõem as dificuldades e os desafios, estes proporcionaram a articulação para a elaboração do caderno de atividades destinado ao professor de Artes Visuais.

O caderno foi pensado pelos bolsistas do programa e tem como base as atividades centradas sobre os códigos da linguagem visual e sua aplicabilidade dentro das experiências dos alunos e somados aos conteúdos ministrados em sala de aula. Com isso, nossa proposta é possibilitar ampliar o repertório artístico/estético dos estudantes, gerando ações de interação, tornando os conteúdos mais instigantes e provocativos dentro do espaço escolar, estimulando a investigação, reflexão e interpretação dos estudantes, entendendo os códigos visuais inseridos no contexto cultural de cada um.

Além disso, ampliar a possibilidade de recursos didáticos-pedagógicos, sobre os conteúdos da área de Artes Visuais, pois estes contribuem para gerar reflexões que acompanham o dia-dia do professor de Artes que articula suas atividades em sala com os recursos que encontra. Assim, entendemos o caderno com instrumento de provocação e investigação também para os professores de Artes, este tem a total liberdade de manipular o material pedagógico gerado.

8-Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae.(org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Ed.Cortez, São Paulo, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. 2 Arte: Ensino de 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental/Arte. Brasília: MEC. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acessado em: 22/07/2013.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. [3. ed.]. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo / FUSARI, Maria F de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. 2. Ed.rev. e ampli. São Paulo : Cortez, 2009.

FUSARI, Maria F de Rezende/ FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo / **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação geral).

PEREGRINO, Yara Rosas(coord.) **Da Camiseta ao Museu**. Ed. Universitária-UNB, 1994.

SELBACH, Simone. **Arte e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010/ (Coleção como bem ensinar/ Coordenação Celso Antunes).

Sensibilidade e espiritualidade na sala de aula: dialogando com Christopher Bache

Margarete Barbosa Nicolosi Soares

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo

RESUMO

Este artigo visa abordar questões e reflexões à respeito de determinadas possibilidades de relações sensíveis e espirituais entre arte-educador e educando no processo de ensino-aprendizagem da arte. A partir da proposição de Michel Maffesoli sobre "sensibilidade ecosofica" e da compreensão de "ressonância espiritual" em sala de aula de Christopher M. Bache.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem da arte, espiritualidade.

ABSTRACT

This article aims to address questions and reflections about the possibilities of certain sensitive and spiritual relations between art-educator and student in the teaching and learning of art. From the Michel Meffesoli's proposition about "sensitivity ecosofica" and the "spiritual resonance" classroom of Christopher M. Bache.

Keywords: art education, spirituality.

PONTO DE PARTIDA

A proposta do 23º CONFAEB levantou uma série de questionamentos a cerca do processo de ensino-aprendizagem da arte a partir da metáfora do fim do mundo que permeia nosso imaginário. A partir dessa ideia, nosso desejo, como investigadoras da área é fomentar a discussão levantando algumas questões sobre sensibilidade e espiritualidade.

O termo espiritualidade não significa, neste texto, aspectos relacionados às religiões institucionalizadas. De acordo com Bache (2009), os termos espiritualidade e religião são constantemente confundidos entre si. Espiritualidade é compreendida

como o experienciar e cultivar práticas que possibilitem a abertura para os padrões maiores da vida e para as mais profundas raízes da existência humana. Não está relacionada à fé, ao credo ou aos rituais (embora esses elementos possam compor as práticas pessoais). Diz respeito às relações que unem estreitamente o coração, a mente e o corpo de uma pessoa em um processo de conscientização que permite o contato com a cristalina transparência profunda de toda verdadeira experiência.

A espiritualidade é contemplada na história da humanidade, faz parte da história da arte, já foi levantada por vários autores, entre eles, podemos citar alguns que influenciaram diretamente nossa área de ensino, como, por exemplo, Kandinsky, quando tratou “Do espiritual na arte”, e Herbert Read em “A educação pela arte” e “As origens da forma na arte”. No entanto esta questão tem sido negligenciada e permanece um tabu, principalmente na academia.

Maffesoli afirma que estamos numa época em que é preciso completar a razão com o sensível, o que era primeiramente secreto e depois discreto precisa agora ser difundido. Que estamos no momento em que valores como interação, partilha e reversibilidade tem uma força e sentido especiais.

“ (...) uma “razão sensível” não é uma novidade absoluta. Sob nomes diversos seu rastro pode ser encontrado na história do pensamento. (...) certos pensadores, como Avenarius ou Mach, protagonista do “empirio-criticismo”, pediam que se voltasse a uma ingenuidade empírica que pudesse permitir o conhecimento imediato dos fatos. “Fatos” que em nada são puramente corporais ou espirituais, mas sim um misto dos dois. Tal perspectiva global merece atenção pois, por um lado, está próxima do senso comum que, em suas diversas manifestações, sempre recusou-se a recortar a realidade em rodela, e, por outro lado, porque ela vem reunir-se às instituições holísticas das diversas práticas contemporâneas: ecologia, New Age, sincretismos, filosóficos e religiosos, medicinas paralelas, dietéticas, cuidados do corpo e da alma, etc., cujos efeitos na realidade social não se pode mais negar.”
(MAFFESOLI, 1998, p.189-190)

Ele nos faz refletir sobre a "sensibilidade ecosofica", cuja ênfase está na "totalidade do ser". Segundo ele, somos um corpo, mas também somos espírito, ou seja, psicossomáticos. Ao invés de termos uma concepção esquizofrênica, cortada, ele sugere uma concepção holística do ser humano. Para Maffesoli é importante retornar a : "(...) koiné aisthesis da filosofia grega, que, por um lado, fazia repousar o equilíbrio de cada um sobre a união do corpo e do espírito, e, por outro, fazia depender o conhecimento da comunidade em seu conjunto." (MAFFESOLI, p.162).

Encontramos no artigo de José Pinheiro Neto , que ao pesquisar a gênese e evolução do conceito Ecosofia nos oferece a seguinte formulação:

Ecosofia é a procura duma forma de vida menos antropocêntrica nas relações do homem com o meio ambiente incluindo o ambiente digital, com a sua mente e com os outros humanos. Trata-se de um campo transdisciplinar de conhecimento e experimentação que integra tanto as ciências humanas, naturais e econômicas como a estética e as formas comuns e, muitas vezes, marginalizadas do saber. (NEVES, 2012)

Este conceito é de fundamental pertinência para a compreensão do texto de Christopher Bache que analisaremos no decorrer deste artigo.

ABRINDO UM PARENTESES



Fig.1 - Fonte: Página da Fundação Eranos na internet.¹

Neste contexto é importante ressaltar a existência e importância do Círculo de Eranos, que desde 1933, situado a beira do Lago Maggiore, próximo a Ascona, Suíça, pesquisa a relação da espiritualidade com as diversas áreas de

1-Disponível em: <<https://www.foundationeranos.org/>> Acesso em ago. 2013

conhecimento. Seu objetivo é promover e preservar a rica tradição cultural, espiritual, psicológica do espírito de Eranos, por meio da continuidade de seminários e encontros acadêmicos anuais.

Eranos em grego antigo se refere a um banquete ou círculo intelectual. Esta palavra aparece pela primeira vez na Odisseia de Homero, referindo-se a um “núcleo espiritual e intelectual”. A fim de ser desenvolvido pelos participantes com um espírito de liberdade e espontaneidade, com música, poemas, versos improvisados ou ofertas simbólicas para o grupo. Em 1933 surgiu um “moderno” Eranos que permanece com este espírito até os dias de hoje. O propósito de sua fundadora Olga Froebe Kapteyn era criar um “lugar de liberdade para o espírito”, um “lugar de encontro entre o Oriente e o Ocidente”. O “Eranos Tagung”, a “Última Ceia”, é simbolizada pela mesa-redonda, que, juntamente com o monumento dedicado ao “espírito desconhecido do lugar” e sala de conferências cheias de luz, com vista para o lago e as montanhas, tem inspirado vários intelectuais que por lá passaram. Entre eles participaram de Eranos: Carl Gustav Jung (psicologia analítica), Mircea Eliade (história das religiões), Herbert Read (história da arte), Max Knoll (física), Joseph Campbell (mitologia comparada) e Gilbert Durand (arquetipologia geral e hermenêutica dos símbolos) e muitos outros.



Fig.1 - Fonte: Página da Fundação Eranos na internet.²

É importante ressaltar que as reflexões levantadas durante este encontro são apresentadas ao público no Monte Verità, Ascona, que tem a oportunidade de

2-Disponível em: <<https://www.foundationeranos.org/>> Acesso em ago. 2013

comentar e/ou questionar os propositores. As reuniões são realizadas regularmente em agosto, quando cada conferencista doa seus escritos para o rico acervo, com mais de 70 volumes.

O SENSÍVEL E O SUTIL NA SALA DE AULA

Em uma visita a Eranos, um amigo nos trouxe o livro: *"Reimagining Education: Essays On Reviving The Soul Of Learning"*, organizado por Dennis Patrick Slattery e Jennifer Leigh Selig. Encontramos no capítulo *"Spiritual Resonance in the Classroom"*, de Christopher M. Bache, uma abordagem que dialoga com algumas ideias de Mafessoli, como sensibilidade ecosofica e a totalidade do ser.

Christopher M. Bache professor de estudos religiosos há mais de 30 anos na Youngstown State University, membro do Instituto de Estudos Integrals da Califórnia, foi diretor de *Transformative Learning* do Instituto de Ciências Noéticas, em San Francisco. Ministra cursos sobre religiões orientais, psicologia transpessoal, pesquisa da consciência e budismo. Explora em seus textos a reencarnação, os estados não ordinários de consciência e a dinâmica da consciência coletiva na sala de aula.

Bache inicia o capítulo citado acima, que é um ensaio do seu livro *The Living Classroom* (A sala de aula viva), relatando um episódio no início de sua carreira como professor, depois de terminar a pós-graduação. Um de seus alunos fez uma pergunta corriqueira, mas ao invés de responder imediatamente ele fez uma pausa e pensou. Nesse momento, a fluência do pensamento foi interrompida. Por um instante ele analisou se haveria uma resposta mais apropriada para aquele aluno. De repente ele viu uma pequena porta na parte detrás da sua cabeça (seria esta sensação/imagem uma imagem eidética?). Na sequência a porta se abriu e um pedacinho de papel ,com uma resposta, foi lá inserido. O estudante ao receber esta resposta ficou muito satisfeito. Bache percebeu, então, que de fato a aprendizagem havia acontecido. No seu cotidiano como professor passou a perceber que às vezes experimentava estes momentos que chamou de criativos.

O professor Jaensch,que criou o termo, define as imagens eidéticas do seguinte modo: "As imagens perceptivas ópticas ou eidéticas são

fenômenos que tomam uma posição intermédia entre as sensações e as imagens. Tal como as vulgares após-imagens fisiológicas, são sempre vistas no sentido literal. Tem esta propriedade de necessidade sob todas as condições e partilham-na com as sensações”. (READ, 1981, p.57)

O Professor Bache não havia estudado sobre intuição até aquela época. Fora treinado e diplomado para ser estritamente racional. Afinal, como ele mesmo diz, as pessoas não tem portas nas cabeças. Confessa que não tinha conhecimento algum sobre intuição e não sabia como abordá-la. Como acadêmico, era detentor de um processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, considerando só a dimensão referendadamente consciente.

(...) a *intuição* é uma função irracional (isto é, perceptiva). Na medida em que a intuição é um “palpite”, não será, logicamente, produto de um ato voluntário; é, antes, um fenômeno involuntário – que depende de diferentes circunstâncias externas ou internas, e não um ato de julgamento. A intuição é mais uma percepção sensorial que, por sua vez, também é um fenômeno irracional, já que depende essencialmente de estímulos objetivos oriundos de causas físicas e não mentais. (JUNG, 2008, p.74)

Nos primeiros anos de docência acreditava em respostas corretas e rápidas e, ainda não apreciava o fato de que cada pergunta poderia ter dúzias de respostas coerentes com nuances diversas e singulares. Com a experiência foi percebendo que a intuição ajuda a transformar uma simples resposta em uma troca viva de natureza improvisacional para aquele grupo especificamente. Ele percebeu que se fosse mais devagar ao responder receberia um “papel imaginário”, uma ideia, um exemplo que viria de um lugar profundo e alguma coisa nova e inesperada poderia acontecer. O que ele considera dons permite que ocorra o que denominou como “mágica”. Esta acertaria o ponto e a partir daí surgiriam conversas vigorosas. Aprendeu a integrar o material preparado com a novidade que emerge a cada momento desses. Fragmentos das vidas dos estudantes surgiam como exemplos, não invasivos, na sala de aula. Era como se o professor estivesse recorrendo (sem o saber) a situações que ocorreram recentemente na vida dos alunos como exemplo didático. Quando a “mágica” acontecia, parecia que as paredes que separam as

mentes do professor e alunos se desfaziam temporariamente e o processo tinha um efeito de cura. Os participantes atingiam níveis de criatividade coletiva indo além das suas isoladas capacidades individuais. As coisas deixaram de existir separadamente. Para Bache:

A essência da espiritualidade (...) é se abrir para essa unicidade que vive aonde todos os seres se tornaram transparentes, suscetíveis ao esplendor, a beleza e a simplicidade da totalidade vivente. Essa totalidade é a essência da arte. (, BACHER,2009, p. 108-109)

Na sequência, Bache declara ter uma prática espiritual pessoal e voluntária, que difere de seu trabalho profissional remunerado. Relata que o currículo do programa universitário, extremamente rígido, passa por uma comissão para ser aprovado e ele sempre foi um profissional ético. Assim, procurava “deixar em casa”, todas as manhãs, sua prática espiritual, mantendo-a separada de sua vida prática profissional. Até o dia em que percebeu que não era possível “deixar a si mesmo em casa”.

Ele tinha consciência que seu trabalho, por sua postura ética, não era ensinar o seu caminho espiritual particular para os estudantes. E sentiu que suas escolhas não passavam na censura do sistema acadêmico. Mas, percebeu também que a escolha dos mestres e livros que apresentava para os alunos recebia influência da sua prática espiritual. Com o passar do tempo descobriu que esses dois campos estavam se integrando. Suas experiências espirituais aprofundaram os momentos de sincronia em sala de aula, que passaram a ser cada vez mais comuns e intensos.

Bache relata que os estudantes tinham profundas experiências em volta de seus conceitos, e que vidas eram ativadas por coisas maiores que as ideias. Levou anos para que admitisse uma óbvia conclusão: sua prática espiritual fora da sala de aula afetava sua relação com os estudantes, não por verbalizar o assunto, mas silenciosamente, secretamente e energeticamente. Seus estados não ordinários de consciência na sua vida privada estavam desencadeando estados de ressonância simpática na sua vida pública. Os estados transpessoais que ele atingia em casa ativavam uma fábrica transindividual de vida à sua volta. Este fato desencadeava uma inteligência coletiva latente na sala de aula. Suas vidas se moviam em sincronia umas com as outras. Segundo Bache, tradições espirituais descrevem uma fase de

trabalho interior que envolve a dissolução de uma “membrana” que existe entre o eu e o outro. Esta membrana é uma fronteira entre o indivíduo e o universo que o circunda. A interface do pessoal e da psique transpessoal. O universo é composto por seres separados com sua existência privada. No lado distante da membrana o mundo aparece como um todo integrado, um contínuo de energia complexa, extravagantemente linda, uma singular forma de vida. Essa membrana fronteira é do domínio da morte (para o ser privado) e do renascimento de uma forma transcendental, subjacente a diversidade da vida. Quando alguém está na interface sincronicidades se manifestam, desenterrando dores e destruindo barreiras nas nossas vidas. Há a perspectiva da totalidade do ser. Abaixo da superfície das aparências existem trocas energéticas com o que nos rodeia, sutis conexões que nos conectam com o todo maior “pulsando com intencionalidade entre eu e o outro”. Segundo a Dra. Marie Louise von Franz:

O conceito de Jung de sincronicidade pode nos ser útil neste assunto pois esclarece a ocorrência de certos “fenômenos-limites” ou acontecimentos excepcionais: explicando, assim, como adaptações e mutações “significativas” podem ocorrer em menor prazo de tempo do que o requerido por mutações inteiramente casuais.” (JUNG, 2008, p.422)

Há uma dinâmica sutil operando em sala de aula, ela é coletiva e reflete as características de onda da mente que transcendem e integram a característica particular da mente. Uma inteligência coletiva que serve nossa inteligência individual. Pensar que as mentes estão separadas é uma ilusão dos sentidos. O autor ao final do texto compartilha com os leitores a seguinte afirmação: se você é um professor que escolheu, como pessoa, ter uma prática espiritual que atinge níveis profundos de consciência é importante saber que isso afetará , inevitavelmente, seus alunos. Se mergulhar na Totalidade da Vida, não fará essa jornada sozinho, alguns estudantes vão se envolver. As ressonâncias são inevitáveis. Quanto melhor professor for um professor, mais ele pode esperar que seus alunos também o sejam.

(IN) CONCLUSÕES

Segundo Bache, fomos educados a pensar que a mente é compartimentada e fisicamente restrita ao cérebro. Ele acredita que a forma convencional de compreendermos o pensamento é falsa e faz um desserviço aos educadores, pois nos dessensibiliza das texturas sutis e coletivas das experiências. Há uma falha em legitimar nossa experiência de vida que obstrui nossa habilidade de atribuir sentido do que de fato está acontecendo nas aulas e assim negligenciamos completamente o potencial de transformação da relação professor/aluno.

Nós, arte-educadores, percebemos a intuição como parte integrante de nossas práticas educativas? Sabemos como integra-la de forma consciente e eficiente em nossas ações?

Como lidamos com as ressonâncias de nossas práticas espirituais pessoais em sala de aula de forma equilibrada e ética?

Estamos conscientes de que ocorre uma dinâmica sutil e coletiva em nossas aulas?

Estamos dispostos a empreendermos e nos aventurarmos em descobertas que possam transformar nossas práticas educativas e artísticas?

Acreditamos que quando estamos em sala de aula estamos presentes em nossa totalidade, nos relacionando com o que é humano sensível, visível e invisível, consciente e inconsciente, e, para vivenciarmos um processo de ensino-aprendizagem da arte significativo e completo precisamos ampliar nossa visão de mundo analisando e refletindo sobre as questões levantadas neste ensaio.

Referências Bibliográficas

BACHE, Christopher M. .Spiritual Resonance in the Classroom. In: SELIG, Jennifer Leigh & SLATTERY, Dennis Patrick. (Org.) **Reimagining Education: Essaysonreviving the soul of learning**. New Orleans, Louisiana. Spring Journal Books. 2009. Pag.103 – 112.

JUNG, Carl Gustav. 1964. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2008.

MAFFESOLI, Michel. **O elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1998.

_____, Michel. Simpósio E-cosofia – São Paulo 2012, Sessão conhecimento, redes e sustentabilidade. Conferência: **Por uma nova sensibilidade ecológica: Ecosofia – um laço social enraizado** . (Un. Paris V – Sorbonne, CNRS France). <http://www.ustream.tv/recorded/26187577> . Acesso em: agosto, 2013.

NEVES, José Pinheiro. **O que é a Ecosofia?** <http://socialsoftware-portugal.blogspot.pt/2012/07/o-que-e-a-ecosofia.html>. Acesso em: agosto, 2013.

READ, Herbert. 1958. **A educação pela arte**. São Paulo. Martins Fontes. 1982.

Margarete Barbosa Nicolosi Soares / margaretebarbosa@usp.br

É doutoranda e mestre em Artes Visuais , licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (ECA/USP), arte-educadora, artista plástica e pesquisadora do Ateliê de Artes para Crianças (ECA/USP). Possui experiência no ensino público, privado, terceiro setor, unidades de internação com medida sócio-educativa, ateliês e no ensino superior.

Maria Christina de Souza Lima Rizzi / mcrrizzi@usp.br

É arte-educadora e professora doutora no Departamento de Artes Plásticas (ECA/USP) onde coordena a Licenciatura em Artes Visuais. Atua na graduação e na pós-graduação orientando mestrado e doutorado. Pesquisa, a partir do parâmetro da Abordagem Triangular do Ensino da Arte, o universo do ateliê de artes para crianças. Desenvolve, desde a década de 1980, pesquisas e projetos na área de educação em museus e exposições.

ENSINO DE TEATRO E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Maria Alves da Silva¹
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RESUMO

Esse artigo parte de um relato de experiência, tendo como foco central as práticas pedagógicas realizadas em torno do Ensino do Teatro em um trabalho que está sendo desenvolvido na disciplina de Artes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 360 crianças de uma escola da rede privada do interior de Pernambuco. Esse estudo aborda a importância da linguagem do teatro como área do conhecimento e sua relevância para uma formação sensível e pensante das crianças. Considera-se como premissa principal a necessidade de promover um diálogo com as crianças partindo das suas vivências cotidianas, estimulando a espontaneidade, a imaginação, a observação e percepção das mesmas. As práticas pedagógicas se materializam tendo como ancoragem os jogos dramáticos, os jogos teatrais e o fenômeno artístico teatral. Assim as crianças tem a oportunidade de conhecer teatro, fazer teatro, apreciar espetáculos teatrais e contextualizar essas ações nas rodas de conversas. Esse estudo tem como aportes teórico-metodológicos três eixos conceituais: O Ensino do Teatro no âmbito escolar (SPOLIN, 1979; REVERBEL, 1997; JAPIASSU, 2003); A Abordagem Triangular (BARBOSA, 2003; 2010) e a Educação Estética (AMORIM, 2008; DUARTE JR, 2011).

Palavras-chave: ensino de teatro; educação estética; abordagem triangular.

ABSTRACT

This article is an experience report related to a task that has been developed with the subject Arts in primary school for 360 pupils of a private school in a town of Pernambuco whose central focus is the teaching practices carried by the Theatre School. This study presents the importance of the theater language as an area of knowledge and its relevance for children's sensitive and thoughtful formation. It is considered as the main premise the need to promote a dialogue among the children by starting from their daily experiences, encouraging their spontaneity, imagination, observation and perception. The pedagogical practices become real through dramatic games, theater games and theatrical artistic phenomenon. This way, the children have the opportunity to meet and make theater, to enjoy the plays and contextualize these actions among their friends. The theoretical-methodological means used are based on three conceptual axes: Teaching Theatre School in Scope (SPOLIN, 1979; REVERBEL, 1997; JAPIASSU, 2003), Triangular Approach (BARBOSA, 2003; 2010) and Aesthetic Education (AMORIM, 2008; DUARTE JR, 2011).

Keywords: theatre teaching; aesthetic education; triangular approach.

Introdução

Os questionamentos da pós-modernidade têm propiciado reflexões que dão destaque à necessidade de uma educação centrada na multiculturalidade, dando ênfase às complexas

¹Pedagoga e Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste. É atriz, arte-educadora, encenadora, é também professora de teatro dos Ensinos Fundamental I e II e do Ensino Médio. E-mail: mariaalvesatriz@yahoo.com.br

relações sociais, considerando as diferenças, as identidades e as culturas de cada indivíduo e grupo social. Uma das principais discussões da atualidade recai sobre o sujeito preconizado pelo iluminismo, em que a ênfase se dá na capacidade racionalizante desse sujeito, desconsiderando por completo a dimensão do sensível. De fato, no momento atual, a educação passa a destacar a subjetividade e as diversas formas de manifestações humanas. Nesse âmbito, surgem também novas reflexões, novos questionamentos em torno do ensino de arte, que acabam produzindo novos sentidos em que se começa a configurar numa tela mais sensível e pensante para esse ensino. Assim a arte na contemporaneidade parte de diferentes enfoques.

Nessa perspectiva, os estudos de Silva (2005) trazem importantes contribuições quando destacam a Arte/Educação como sendo um campo de conhecimento empírico conceitual que se tornou aberto a diferentes enfoques e vem agregando em seu *corpus* diversificadas linhas de atuação, estudo e pesquisa, dentre as quais destacamos: a formação do professor para o ensino de arte; a História do ensino de arte no Brasil; Dança/Educação; Educação Musical; O ensino da arte na educação escolar; o ensino das artes visuais; os fundamentos da Arte/Educação; os processos de aprendizagem da arte e Teatro/Educação. Em linhas gerais, essas temáticas vêm reforçar o conceito de que a arte na educação é um vasto campo do conhecimento (BARRBOSA, 1980; RIZZ, 2003; SILVA, 2005; AZEVEDO, 2010, CUNHA, 2010).

Dentro desse contexto, o presente estudo parte de um relato de experiência, tendo como foco um trabalho que está sendo desenvolvido com o Ensino de Teatro dentro da disciplina de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 360 alunos de uma escola da rede privada em Caruaru. Essa experiência envolveu Ensino de Teatro na perspectiva da abordagem essencialista, que destaca a necessidade da apropriação pelo aluno das diversas linguagens artísticas (JAPIASSU, 2003).

É nessa linha de pensamento que abordamos o ensino do teatro como uma área de conhecimento, com seus conteúdos e suas especificidades. Para desenvolver um trabalho com esse ensino, tornou-se necessário dialogar com a Educação Estética, entendida como uma educação que trata da sensibilidade, da humanização e da ética (DUARTE JR, 2011). Nessa direção, este estudo tem como principal aporte teórico a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010) e como procedimentos didáticos-pedagógicos adotou-se nas aulas os jogos dramáticos e os jogos teatrais ((REVERBEL, 1997; JAPIASSU, 2003; SPOLIN, 1979; KOUDELA, 1984), tendo como objetivo principal estimular o desenvolvimento do relacionamento, da espontaneidade, da imaginação, da observação e da percepção das

crianças, entendidos como elementos essenciais para compreensão da linguagem artística do teatro.

Aportes teóricos

É preciso partimos do princípio de que existem dois tipos de teatro, o teatro desenvolvido pelos gregos e o teatro na educação. O teatro desenvolvido pelos gregos é uma arte milenar, que teve seu florescimento e desenvolvimento enquanto linguagem artística fixando seu berço a partir daquele povo. Nesse contexto, o teatro é considerado a síntese de todas as artes, sendo capaz de unificar as artes visuais, a poesia, a música, a dança e a literatura dramática, resultando como um poderoso órgão para a expressão da experiência e pensamento humano (GASSNER, 1974). Em certo sentido, o teatro na educação é ainda mais antigo, pois o homem primitivo dramatizava os fatos e os fenômenos da natureza para compreendê-los melhor (REVERBEL, 1997).

O arte-educador norte americano Elliott Eisner identifica duas grandes correntes do ensino da arte, a contextualista e a essencialista, para fundamentar o ensino da arte na educação (KOUDELA, 1984). Nesse sentido, Japiassu (2003) parte dessas duas abordagens para tratar do ensino do teatro na educação. Segundo esse autor, a abordagem instrumental ou contextualista usa o teatro como o instrumento para assimilação de determinados conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo. Por outro lado, “a abordagem essencialista ou estética vai destacar a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana” (JAPIASSU, 2003 p.24). Para Rizzi (p.64, 2002) “a corrente essencialista acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza”. É nesse contexto, que desenvolvemos nosso trabalho com o teatro possibilitando a um número significativo de crianças vivenciar e dialogar com a linguagem teatral:

O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão de teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo o ser humano - e não apenas a um grupo de iniciados profissionais de teatro ou aficcionados do teatro amador (JAPIASSU, 2003, p. 22).

É importante ressaltar como ensino do teatro no âmbito escolar não tem como objetivo principal formar atores e sim desenvolver um olhar sensível e pensante em torno dessa expressão artística, possibilitando também um olhar mais atento e refletivo em torno da realidade vivida.

Educação Estética em busca de um ser sensível e pensante

A educação tem sido marcada pela falta de humanização, pois a mesma tem se concentrado em saberes que considerarelevantes, e isso algumas vezes se configura na mecanicidade e na frieza da transmissão dos conteúdos, muitas vezes fragmentados e descontextualizados, privilegiando o racionalismo, que por sua vez privilegia a mente e desconsidera os saberes provindos da sensibilidade. A defesa pela primazia da razão tem seu apogeu na modernidade, em que o homem moderno é preconizado pelo iluminismo. A ênfase é dada à capacidade racionalizante, e à capacidade estrita do homem de construir e se adequar a um conhecimento universal. Essa questão tem permeado o homem nos dias atuais, pois de acordo com Duarte Júnior (2001) estamos ficando cada vez mais embrutecidos e brutalizados e nos afastamos cada vez mais da dimensão do sensível, pois somos incapazes de enxergarmos o que acontece em nosso entorno e estamos em permanente processo de isolamento. Isso acaba dificultando o desenvolvimento do processo dehumanização, que por sua vez está ligada a percepção, ao sensorial, que é um elemento extremamente essencial para entendermos a diversidade dentro de vários contextos da sociedade na qual vivemos.

Pode-se dizer, então, que a humanização representa um processo social de compreensão da história coletiva dos homens, compreensão que permite a inserção dos diferentes grupos humanos nessa história sem o apagamento das histórias individuais e identitárias (pertença a etnias, raças, credos religiosos, etc.), (KRAMER, 1995 apud. OLIVEIRA, 1998, p.154).

Dentro desse contexto, é perceptível que não existe possibilidade de tratar do sensível sem passar por um processo de humanização que por sua vez está imbuído do também da questão racional, pois o sensível e a razão são fenômenos imbricados. Essa compreensão de que o sensível e o inteligível são fenômenos entrelaçados, ou seja, não existe dicotomia entre razão/emoção é fundamentada e defendida em obras clássicas e contemporâneas, que abordam a importância da Educação Estética para formação humana (MERLEAU-PONTY, 1971, SCHILLER, 2002, DUARTE JR, 2000, ALVAREZ 2006, AMORIM, 2008, ZANELLA, 2008 dentre outros). É para esse diálogo que trazemos a humanização que validar diretamente com as questões identitárias, com os valores e virtudes sociais, questões que estão relacionadas diretamente à ética:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática

educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 19).

A rápida abordagem em torno de questões como sensibilidade, humanização e da ética parte da necessidade de começar um diálogo com a educação estética, considerando que sua inclusão na educação na formação escolar pode ser um forte aliado para promover a dimensão sensível para se ter um olhar mais atento sobre o mundo e poder enxergar o eu, o outro e o mundo de uma maneira pensante e crítica:

Educação estética refere-se à atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo – relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-educação (DUARTE JÚNIOR, 2000, apud. AMORIM, 2008, p.1179).

Para que educação estética possa alcançar o chão da escola é necessário é importante que ela perpassa a formação dos professores (AMORIM, 2008; ALVAREZ, 2010; DUARTE JR, 2011) dentre outros. Compreendemos que a educação estética parte do cotidiano e perpassa as diversas áreas do conhecimento sendo alargada e aprofundado ensino nas artes.

Jogos dramáticos versus jogos teatrais

Abordamos nesse estudo, a educação estética para o contexto do sensível, da percepção de mundo, da apreciação da natureza, das artes e, em especial nesse caso, do teatro. Nessa direção, nosso trabalho tem tido como base o estímulo ao desenvolvimento das capacidades de expressão ou intelectuais desenvolvidas pela estudiosa e pioneira do ensino do teatro na educação escolar no Brasil Olga Reverbel (1997). A autora defende o teatro como um forte recurso didático para aprendizagens das diversas linguagens de arte, deixa isso claro quando trata dos cinco conjuntos de atividades de expressão, elaborados a partir de atividades específicas para desenvolver as Capacidades de Expressão:

As capacidades de expressão-relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, são inatas no humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, musicais e plásticas, além naturalmente, de outras atividades do currículo escolar (REVERBEL, 2002, p.25).

Essas capacidades de expressão - relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção - serão focos das rodas de conversas durante nossas aulas, indo além

das conversas e se configurandonas práticas pedagógicas em todas as aulas de teatro partindo dos jogos dramáticos e dos jogos teatrais².

Para fundamentar o trabalho didático centrado nos jogos dramáticos, Reverbel ressalta que, ao longo do tempo, vários filósofos, como Montaigne, Leibniz e Locke destacaram a importância do jogo de expressão para o ensino da arte. Segundo a autora, o pensamento de Rousseau defendia que a primeira fase da educação da criança deveria ser baseada em jogos. O pensamento de Rousseau influenciou as teorias de Froebel, Pestalozzi, Montessori e Dewey (REVERBEL, 1997, p.14). Dentro do contexto da importância dada pela autora ao jogo, ela esclarece:

O jogo dramático é uma atividade rica que pode ser aplicada em qualquer série, da pré-escola ao 2º grau, e também em cursos de teatro para adultos. O que varia é o tema do jogo, que tende a torna-se progressivamente mais complexo, acompanhando a faixa etária dos participantes (REVERBEL, 1997, p.112).

Para ressaltar melhor os jogos dramáticos e os jogos teatrais, partimos do pensamento de Viola Spolin (1979), norte-americana que sistematizou procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino do teatro no âmbito escolar, enfatizando a importância dos jogos dramáticos, com ênfase nos jogos teatrais, dentro de um processo educacional para o teatro. Segundo a autora, o aluno através dos jogos teatrais conhece e apropria-se da linguagem teatral.

Ingrid Koudela, estudiosa da obra de Spolin, responsável pela tradução no Brasil do livro “Improvisação para o Teatro”, tem uma produção de grande relevância para a área em questão. Seus estudos, com base em Piaget, dão ênfase à grande importância do jogo e da imaginação dramática como elemento fundamental para o desenvolvimento da inteligência. Assim, os jogos dramáticos e os jogos teatrais têm permeado também a sua obra:

A passagem do jogo dramático ou jogo do faz de conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através da solução de problemas de atuação (KOUDELA, 1984, p.44).

Nesse sentido, o jogo dramático se processa na subjetividade, no faz de conta e na fantasia, por isso antecede o jogo teatral, que se estabelece com questões objetivas, em que a criança tem um foco, ou seja, um problema a ser resolvido (SPOLIN, 1992). Então, ousamos

² Jogos dramáticos e os jogos teatrais. Cf. Spolin (1979) ,Reverbel (1997) e Koudela (2001).

fazer a seguinte classificação: o jogo dramático antecede o jogo teatral, que por sua vez antecede a linguagem artística do teatro.

O jogo teatral se constitui em dois grupos: um grupo que executa a ação (no teatro essa é a posição dos atores) e outro grupo que observa (no teatro essa é a posição da plateia). Isso aproxima e facilita a compreensão das crianças sobre a forma tradicional do teatro. Nessa perspectiva, no jogo dramático todos os sujeitos são fazedores, e no jogo teatral o grupo de sujeitos que jogam se alternam nas funções de “jogadores” e “observadores” (JAPIASSU, 2003, p.19).

Quando começarmos o trabalho com os jogos dramáticos, com os jogos teatrais e posteriormente com a linguagem artística do teatro, passamos a abordar os eixos da abordagem triangular, o fazer teatral, o apreciar as cenas e as peças de teatro e a contextualização nas rodas de conversas em torno do teatro.

Pilares Triangular no Ensino do Teatro

A abordagem triangular³ foi sistematizada, no Brasil, por Ana Mae Barbosa, entre as décadas de 1980/90. Embora tenha sido gestada para as Artes Visuais, ela vem sendo discutida, reelaborada e utilizada por Arte-Educadores das diversas expressões artísticas. A referida abordagem se encontra em vigor na atualidade dentro de uma versão atualizada, organizada por Barbosa e Cunha (2010) onde as autoras trazem os mais recentes estudos sobre o assunto. A abordagem Triangular é flexível e propõe uma pedagogia de arte emancipatória, que pensa a arte como conhecimento, como expressão e como cultura:

A abordagem Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do Ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p. 41).

Foi através dessa abordagem que diversas discussões sobre o ensino de arte foram instauradas, possibilitando uma melhor compreensão por parte dos professores em relação a esse ensino. Barbosa sugere: “ao discutir o Ensino da Arte, deve ser dada ênfase à inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização

³A Abordagem triangular, o Ensino das Artes e Culturas Visuais Cf. Barbosa e Cunha - (2010).

histórica, social, antropológica e/ ou estética da obra” (BARBOSA, 2003 p.17). Isso caracteriza a abordagem em questão, que contempla o ensino-aprendizagem em Arte nas suas diversas linguagens. Nela três pilares epistemológicos são articulados: o ler, o fazer e o contextualizar.

Caminhos didáticos- pedagógicos

Como já destacamos, esse estudo resulta das aulas de teatro desenvolvidas com trezentos e sessenta alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, dentro da disciplina de Artes. São três turmas de cada série, cada turma tem uma aula de teatro uma vez por mês, com duração de cinquenta minutos. O que é necessário inicialmente para realização dessas aulas é uma sala ampla e vazia, com piso limpo, aparelho de som.

Os procedimentos adotados partem de aulas práticas tendo como aportes didáticos-pedagógicos a Abordagem Triangular (fazer, ler, contextualizar), Educação Estética (Educação da sensibilidade), jogos dramáticos (noção de espaço, ritmo, expressão corporal) e o jogo teatral (improvisação e expressão vocal). É importante ressaltar que todos os conteúdos ministrados e as atividades desenvolvidas nas aulas têm sido os mesmos para todas as séries e naturalmente adaptados e reformulados a partir do nível de desenvolvimento de cada turma, levando em consideração que os temas dos jogos variam e tornam-se mais complexos, acompanhando a faixa etária das crianças (REVERBEL, 1997).

Todas as nossas aulas foram registradas em um diário de bordo tendo como objetivo descrever os procedimentos metodológicos, as práticas pedagógicas, as contribuições e os depoimentos dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Na primeira aula de todas as turmas, fizemos um círculo com as crianças sentadas no chão. Esse círculo se transforma, durante o processo, numa roda de conversas, que passam a fazer parte de todas as aulas; sempre no início e no término das mesmas. Nesse círculo inicial, cada aluno se apresentou e, em seguida, me apresentei como professora de teatro. Fiz algumas perguntas: Vocês já foram ao teatro? Gostam de teatro? Quais as peças que assistiram?

Dentro de uma conversa informal, foram abordados os seguintes temas: Teatro como uma das linguagens de arte; apresentação das máscaras trazidas pelos gregos, que são o símbolo do teatro e que representam a tragédia e a comédia. Consideramos importante, como impulso inicial, deixar claro que estamos lidando com a linguagem artística do teatro, para posteriormente podermos investir de forma mais aprofundada nessa linguagem. Foi destacado também que em todas as aulas traríamos uma palavra para conversarmos sobre seu significado,

fazendo sempre uma ligação da palavra com os exercícios práticos. A palavra da primeira aula foi “CONCENTRAÇÃO”. Naturalmente, as crianças foram contribuindo, dando respostas a partir do entendimento delas sobre concentração. Dentre as várias respostas, foram destacados pelas crianças os sentidos atribuídos por elas a palavra em pauta: concentração é prestar atenção nas coisas, é prestar atenção nos estudos.

Levando em consideração o que foi debatido sobre a palavra “concentração”, partimos para o exercício prático, realizando um jogo dramático para desenvolver a construção de estátuas coletivas utilizando a expressão corporal, pois, como o teatro é corpo, suas atividades são centradas naturalmente na prática, por isso é trabalhado no teatro a técnica corporal Reverbel (1997).

Esses procedimentos iniciais foram sendo adequados a cada nova palavra utilizada nas aulas. Nas aulas posteriores, fomos trazendo as capacidades de expressão na seguinte ordem: 1º Relacionamento; 2º Espontaneidade; 3º -Imaginação; 4º- Observação; 5º - Percepção. Apesar de seguirmos uma ordem para melhor compreensão de cada capacidade de expressão por parte dos alunos, sabemos que essas capacidades não são desenvolvidas de forma isolada, pois elas estão ligadas de forma intrínseca (REVERBEL, 2002) e isso foi comprovado durante as aulas, pois, além das capacidades de expressão, trouxemos outras palavras como “concentração”, que abordamos na primeira aula, além de outras palavras acrescentadas como: “criatividade”, “inspiração”, “improvisação”, dentre outras. Essas palavras e outras que foram surgindo, foram permeando as rodas de conversas e as práticas pedagógicas.

Passagens do jogo dramático para o jogo teatral e para a linguagem artística do teatro:

A passagem do jogo dramático para o jogo teatral, como afirma Koudela (1994), consiste na transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado), tendo como foco a um problema a ser resolvido. Por exemplo: a turma foi dividida em dois grupos, um grupo que atua e outro que observa. Foram dados dois temas: festa de aniversário e orquestra sinfônica. Cada grupo ficou com um tema; um grupo foi orientado pela professora da turma e o outro pela professora de teatro. Cada grupo tinha de representar corporalmente aos temas. Inicialmente fazemos a opção das crianças não usarem a fala, que será naturalmente inserida em jogos posteriores. No jogo teatral, as crianças que atuam começam a lidar com situações problemas com conflitos. Por outro lado, o grupo que observa, após a apresentação dará sua opinião acerca do que foi observado. Para Reverbel (1997) esse é um

momento, em que as crianças começam a desenvolver o senso crítico, a linguagem e a fluência verbal.

Nesse âmbito, entram os três eixos da abordagem triangular: ler, fazer e contextualizar. Inicialmente passamos a desenvolver cada eixo em nosso trabalho sem trazer a obra de arte. Partimos da percepção de mundo de cada criança, para começar a trabalhar com a linguagem teatral. Lembramos que os eixos estão sempre articulados, mas isso inicialmente para nós não implica uma sequência, pois a proposta triangular não privilegia nenhuma das ações do processo de ensino e aprendizagem em arte, nem as hierarquiza (BARBOSA, 1998).

Nessa direção, nosso trabalho começa com o eixo **”contextualizar”**, fazendo uma conexão com um conceito dado por Barbosa. Para ela, contextualizar é fazer relações (2010). Nesse ponto entram diversos contextos social, cultural, histórico, entre outros. As crianças começam a fazer relações quando trabalham com jogos dramáticos e começam a desenvolver as capacidades de expressão, fazendo conexões a partir da palavra dada. São ainda estimuladas a fazer relações também com o contexto da sala de aula, da escola, de casa, dentre outros. Esse processo evoluiu com os jogos teatrais quando partimos de situação problema para contextualizar a realidade.

O eixo **“fazer”** refere-se ao trabalho de ateliê, o trabalho da criação visual (Barbosa, 1998) o domínio da técnica da qualidade expressiva. Isso começou a ser feito nos jogos dramáticos, no jogo teatrais e se estende para o fazer teatral

O eixo **“ler”** vai tratar da apreciação artística do teatro, para Barbosa leitura da obra de arte (2003). Nossa leitura começa com os jogos teatrais quando os grupos que observam trazem as contribuições a partir daquilo que observaram. Nesse momento acontece a integração entre o ler e o fazer (grupos de fazedores e de observadores) Japiassu. (2003). Passamos a contemplar também a referida triangulação, quando as crianças assistem as peças teatrais produzidas pela oficina de teatro da escola e depois contextualizam nas rodas de conversa.

Temos consciência de que nosso processo em torno da Educação Estética e do Ensino do Teatro está dando os primeiros passos. Levando em consideração que só temos uma aula por mês, mesmo assim temos tido resultados relevantes. No grande número de alunos que temos nas aulas, foi possível perceber alguns resultados: melhoramento no nível de concentração, diminuição na timidez, maior disponibilidade para trabalhar em grupo, entusiasmo e interesse pela aula, e vontade de expor própria opinião e um certo fascínio pelo fenômeno teatral

A contribuição e participação nas aulas de teatro por parte das professoras das turmas em questão tem sido muito importante. As aulas de teatro são um processo novo e cheio de descobertas também para essas professoras, e isso foi perceptível durante as aulas, em que elas se constituem como sujeitos aprendentes e ensinantes. É muito gratificante perceber a importância dada pelas professoras ao ensino do teatro na nossa escola. Porém, outro fator nos chama a atenção, as professoras ressaltam as contribuições das nossas aulas para além dos muros da nossa escola. Elas têm utilizado os conhecimentos adquiridos para trabalhar com a linguagem do teatro em escolas da rede pública, onde algumas delas atuam. Isso representa que o nosso processo de ensino/aprendizagem em teatro é significativo tendo um desdobramento, quando passa a ser resignificado no chão de outros espaços educacionais, dentro de outros contextos históricos, sociais e culturais.

Para finalmente concluir as considerações sobre esse trabalho, que é um processo que se encontra em desenvolvimento, portanto nada é conclusivo. Mesmo assim, ousamos afirmar que o Ensino do Teatro e da Educação Estética nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um diálogo possível, pois não depende de investimentos altos e sim do interesse e do comprometimento com o Ensino da Arte por parte daqueles que estão à frente das Instituições de Ensino e, de profissionais que tenham domínio e conhecimento do fenômeno artístico e educacional.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas-SP: Papirus, 2001. p. 11-38.

AMORIM, Verussi Melo. **Por uma educação estética um enfoque na formação universitária de professores**. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado), linha de pesquisa: universidade, docência e formação de professores. PUC-CAMPINAS, 2007.

BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte: 2**. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GASSNER, Jonh. **Mestres do teatro I**. Tradução de Alberto Guzik e J. Guinsburg- São Paulo – Perspectiva, Ed. da universidade de São Paulo, 1994.

JAPIASSU, Ricardo Otton Vaz. **Metodologia do ensino do teatro. 2.** ed. Campinas-SP: Papirus 2001.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola:** atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1997.

_____ **Um caminho do teatro na Escola.** São Paulo: Scipione, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

OLIVEIRA, Renato José. **Ética e Humanização do homem: desafios para uma educação pluralista** - Florianópolis- Perspectiva- 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo - Perspectiva, 1979. Tradução de Ingrid Dormienkoudela e Eduardo Amos.

SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Arte como conhecimento:** as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais de Recife. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.

JOGO TEATRAL, EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES: UM FRAGMENTO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM UMA DISCIPLINA DE IMPROVISAÇÃO

Maria Evenice Barbosa Neta
Leuise Lopes Furtado
Universidade Federal do Ceará

RESUMO

O presente artigo apresenta os olhares e percepções de duas estudantes de Teatro durante a disciplina de Improvisação, a partir do diálogo entre os textos de Viola Spolin e Jean-Pierre Ryngaert e as vivências possibilitadas ao longo das aulas. A proposta do trabalho é provocar reflexões acerca das possibilidades educadoras dos jogos teatrais, bem como o desenvolvimento das habilidades estéticas oriundas desse processo.

PALAVRAS-CHAVE

Jogo teatral, improvisação, teatro, educação

RESUMEN

Este artículo presenta los puntos de vista y percepciones de dos estudiantes de Teatro, en la disciplina de Improvisación, a partir del diálogo entre los textos de Viola Spolin y Jean-Pierre Ryngaert y experiencias hechas durante las lecciones. Nuestro propósito es provocar la reflexión sobre las posibilidades educadoras de los juegos teatrales, así como el desarrollo de habilidades estéticas de este proceso.

PALABRAS CLAVE

Juego teatral, improvisación, teatro, educación

O presente texto visa apresentar alguns fragmentos da vivência de uma turma de primeiro semestre do curso Teatro – Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará, experienciados na disciplina de Improvisação. Nesse processo, a construção do conhecimento estético a partir do jogo teatral demonstrou-se uma potente ferramenta de criação e aprendizagem.

Para a melhor compreensão dessa proposta, torna-se relevante apresentar alguns aspectos desse grupo de estudantes. A turma era composta por cerca de trinta e cinco pessoas, onde a maioria encontrava-se na faixa etária entre dezoito e vinte e cinco anos. Havia, entretanto, algumas pessoas com dezessete e poucas acima de trinta anos. O contato do grupo com o Teatro também era variado. Havia desde pessoas que já atuavam em grupos e

companhias na cidade, tendo participado de cursos de princípios básicos e iniciação teatral; a outras cujo primeiro contato com o Teatro era o próprio curso superior.

Ao longo do texto buscar-se-á um constante diálogo entre as ideias acerca do jogo teatral de Viola Spolin¹ e Jean-Pierre Ryngaert², autores lidos e discutidos ao longo da disciplina, e as experiências em sala de aula. Devido às influências dos autores e à própria proposta da disciplina, os estudantes, em alguns momentos no texto, serão nomeadas também de jogadores, nomenclatura que caracteriza a ação de quem joga, sujeitos que, a partir do jogo, criam e constroem seus saberes e aprendizados.

As abordagens sobre jogo teatral de Viola Spolin e Jean Pierre Ryngaert são complementares no que diz respeito ao fazer teatral e ao ensino/aprendizado do teatro. O que é jogo, o que é jogar, para que serve o teatro na escola regular, qual caminho deve tomar uma aula de jogo teatral, quais habilidades um aluno/ator adquire ao ser formado através do jogo. Esses, dentre outros fatores são discutidos de forma ampla por esses autores.

Compreendemos o jogo teatral enquanto um “artifício contra a artificialidade”, expressão utilizada por Viola Spolin (2010). Uma metodologia que propõe o abandono da memória corporal que os jogadores têm até o início do momento do jogo. Esse abandono, essa abertura e disponibilidade para “seguir o jogo”, é o que possibilitará que processos criativos para a cena venham a emergir. Nas aulas iniciais da disciplina de improvisação, era perceptível algumas dificuldades nos estudantes no que diz respeito ao jogo e a exigência que ele faz quanto à necessária entrega e ação não racionalizada. A frase “não pense, faça!”, dita pelo professor/instrutor, ecoou várias vezes nas aulas, até que a compreensão dessa expressão viesse à tona, na prática.

No livro “Jogos Teatrais para Sala de Aula”, Viola Spolin afirma que “um jogo é o conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo. Atuar é fazer.” (SPOLIN. 2010. p. 29). Assim, o jogo teatral, para Viola Spolin (2010), é um meio de ensino/aprendizagem com regras preestabelecidas e recursos pedagógicos que culminam em processos educacionais. O jogo teatral propõe que se coloquem de lado os rótulos e as ações já cristalizadas no corpo/voz do jogador. Propõe a superação de atitudes mecanizadas.

1 SPOLIN, Viola. Jogos teatrais para sala de aula.: um manual para o professor. 2. edição. São Paulo: Perspectiva: 2010.

2 RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Através da sua forma extraconvencional, o jogo oferece liberdade, mesmo em meio a regras, possibilita abrir caminhos para o intuitivo, para o desenvolvimento da coletividade e para a resolução de problemas. O jogo teatral tem uma relevante contribuição para o conhecimento estético porque suas regras e seu objetivo a ser alcançado permitem ao jogador uma construção de tempo, espaço, ritmo, dentre outros. Fatores aproveitados no processo de formalização de cenas, com a consciência estética possibilitada por esses recursos. O jogo é, portanto, um processo também de desconstrução. Ele desafia o jogador a manter-se presente, exigindo constante prontidão; além de promover a necessária interação entre o grupo, que passa compreender a necessidade do apoio mútuo, afinal, o jogo teatral não é uma competição.

Em uma determinada situação, antes da conclusão da aula, o professor solicitou aos estudantes que avaliassem os momentos vivenciados e propostos bem como as respostas do grupo frente ao que foi provocado. Algumas falas apontavam para uma avaliação das ações específicas de alguns jogadores, onde eram indicadas determinada utilização ou não das regras do teatro, como a percepção do público, a projeção da voz e a utilização do espaço.

Essas características estéticas, que também compõem o jogo teatral, são essenciais para o processo de aprendizagem do ator-educador. Entretanto, naquele momento, foi perceptível que as considerações se encaminhavam para identificar quem estava correto e quem não estava. A atuação do professor-instrutor foi imprescindível. O esclarecimento de que, no jogo, não há “certo” ou “errado” chamou a atenção do grupo para a percepção do que, verdadeiramente, o jogo se propõe.

Ressalta-se que no processo do jogo teatral há regras estabelecidas, mas é possível que os jogadores desenvolvam com liberdade o jogo, dentro dessas regras, visto que elas são pensadas para manter o jogador no jogo, possibilitando que os jogadores mantenham o foco. As regras não são pensadas para podar a intuitividade e criatividade. Há, portanto, o favorecimento do aprendizado a partir da prática. A máxima “jogar é fazer” expressa bem a dinâmica do jogo teatral, que se encontra numa zona intermediária, entre o real e o imaginário. É um espaço que favorece e impulsiona o potencial criativo.

A partir dos jogos provocados nas aulas da disciplina de Improvisação, foi possível perceber que o jogo gera habilidades estéticas para o teatro, quais sejam: relação palco/plateia, tempo, ritmo, espaço, expressividade, domínio de níveis, dentre outras que podem ser desenvolvidas a partir de jogos específicos.

Além do conhecimento estético, o jogo teatral possibilita o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, como coordenação, concentração, equilíbrio, percepção e domínio do corpo, agilidade, rapidez do reflexo e interação. Compreende-se que essas, são habilidades que também são desenvolvidas no jogo teatral, mas não são, entretanto, questões que pertencem somente ao campo do teatro ou, mesmo, das artes.

As propostas de alongamento e aquecimento feitas em sala sempre dialogavam com a proposta de jogo que seria provocado no desenvolvimento da aula. Era o momento de despertar o corpo para as situações que logo seriam experienciadas. Os jogos de aquecimento que propunham música sempre tiveram um papel importante nas aulas. Proporcionavam que o grupo aquecesse, interagisse e se disponibilizasse para o jogo.

Dentre as várias situações, ressalta-se uma proposta onde os estudantes, em uma roda, eram provocados a inventar um verso e cantá-lo para os demais, a partir da canção que tinha a seguinte letra: “Melão melão. Sabiá. É de laranjeira. Sabiá. A morena é boa. Sabiá. E namoradeira. Sabiá. Por isso fulaninho. Sabiá. Entre logo nessa roda. Sabiá. Diga um verso bem bonito. Sabiá. Diga a adeus e vá embora. Sabiá”. O grupo fazia o coro de sabiás enquanto a pessoa do centro da roda improvisava e entoava seu verso. Além da concentração e rápida capacidade de reação, esse jogo exigia prontidão, movimento coordenado do corpo, projeção da voz e noção de utilização do espaço. Percebe-se, assim, que o jogo teatral também possibilita o desenvolvimento e ampliação de habilidades estéticas, imprescindíveis para a composição cênica, como articulação de questões de texto, corpo e espaço cênicos, projeção e variação da voz, percepção da relação palco/plateia, percepção e interação com o outro, utilização dos diferentes planos, dentre outros.

Em outra situação, foi indicado aos jogadores que imaginassem um objeto e dialogassem corporalmente com ele. O jogo desenvolveu-se para um diálogo entre os jogadores e seus objetos, o que gerou muitas possibilidades cênicas, advindas da intuitividade dos jogadores e dos diálogos resultantes dessa disponibilidade para o jogo.

Quanto a intuitividade, percebemos que o conhecimento intuitivo é muitas vezes negligenciado ou colocado em um patamar de misticidade, lugar alcançado apenas por “gênios” e privilegiados. No jogo teatral, entretanto, a “capacidade” intuitiva é imprescindível. Na verdade, não é uma “capacidade”, antes uma disponibilidade em estar no jogo, liberando o corpo de qualquer conhecimento prévio, técnica incorporada ou processo intelectualizado, raciocinado.

O conhecimento intuitivo relaciona-se com a subjetividade e como, geralmente, o subjetivo dificulta o entendimento, a intuição acontece imediatamente e dispensa qualquer explicação racional. A maioria dos jogos de improvisação necessita que a intuição esteja o tempo todo pronta pra entrar em cena, o aluno/ator precisa abandonar o seu lado pensante, no que se refere a organização racional das ideias, e passar a fazer sem pensar, abandonar a sua expectativa mental e colocar-se no jogo, deixando a intuição tomar conta da situação, para que, assim, o jogo seja pleno, pois *“é necessário ser surpreendido pela intuição.”* (SPOLIN, 2010, p. 31).

O jogo teatral exige certo abandono. A intuição liberta o jogador de quadros de referência estáticos, inflexíveis. O “não pensar”, mas sim “fazer” diz respeito ao imediato, campo de atuação do intuitivo. Segundo Viola Spolin, é necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo, que requer um “ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a atividade acontecer.” (SPOLIN, 2010, p.4). O jogo teatral, ao mesmo tempo que exige esse conhecimento intuitivo, pode também ser um caminho para o estabelecimento de um ambiente propício para que o intuitivo possa emergir e a experiência/processo criativo venha a acontecer.

As aulas da disciplina de improvisação propunham a ativação de processos criativos oriundos do jogo teatral. Para tanto, os elementos do jogo dramático - “O que?”, “Onde?” e “Quem?”, junto à instrução, foram imprescindíveis para a possibilidade de construção das cenas improvisadas ora criadas.

A partir das respostas a esse tripé de perguntas, questões como luz, cenário, figurino, dentre outras, foram “respondidas”. Dessa forma, a improvisação de cenas advindas do jogo teatral dependeram sobremaneira dos desdobramentos dessas respostas e dos diálogos construídos pelos jogadores, consigo mesmo, com os demais, com o espaço e com o público.

Em certa aula foi dada a seguinte instrução aos jogadores: “Vocês estão trancados em um lugar. Não sabem que lugar é esse. Vocês precisam encontrar a saída”. Ao som forte e ritmado, como uma percussão e com o ambiente que ora se mantinha iluminado, ora na penumbra, os jogadores foram provocados a procurar essa saída. Esse era o objetivo do jogo, o problema a ser resolvido pelos jogadores. Um jogo precisa de um objetivo, um “problema a ser resolvido”. No jogo em questão, o acender e apagar das luzes, os sons produzidos freneticamente e as instruções dadas em momentos específicos colaboraram para a

manutenção do foco do jogo, “animaram” a busca pela resolução do problema posto. Possibilitaram, sobremaneira, a composição da improvisação cênica.

Foco, instrução e avaliação, para Viola Spolin, são pontos essenciais de todo jogo teatral. O foco não é o objetivo do jogo, mas é o que coloca o “jogo em movimento”, ou seja, é o que ajuda jogadores e instrutor a manterem-se no jogo. O esforço de permanecer no foco é o que vai garantir a manutenção da energia do grupo. Sem o foco e energia, o jogo dificilmente será desenvolvido e não alcançará seu resultado. Para Jean-Pierre Ryngaert,

“uma boa instrução permite que os jogadores optem entre várias soluções, que inventem uma gama de respostas. Uma instrução muito fechada não possibilita o jogo, ela sugere que exista uma 'boa resposta' prevista com antecedência [...] uma instrução muito aberta não cria restrições e induções suficientes para ajudar o jogador a produzir, elas o mantêm em uma zona demasiado indefinida” (RYNGAERT, 2009, p. 67).

A instrução é, portanto, a própria “fala” do diretor/professor. É a “voz” que guia, orienta e emite as regras do jogo. Ressalta-se, entretanto, que o instrutor também está no jogo, com um papel diferenciado, decerto. Dessa forma, é imprescindível que o instrutor, apesar de ter uma “pré-estrutura” das regras e das instruções a serem dadas no jogo, também perceba as respostas do grupo e permita-se criar novos estímulos, regras e orientações.

Segundo Viola Spolin, o diretor/instrutor é o “agente calalisador, que procura canalizar as energias e pessoas diferentes para uma ação unificadora” (SPOLIN, 2010. p. 24). Os jogos propostos pelo diretor/instrutor sempre terão o objetivo da descoberta, por parte dos jogadores, das soluções para as questões de cena, como palco, espaço e relação público-plateia. Assim, o jogo teatral é incorporado enquanto metodologia do diretor/instrutor, que tem o papel de orientar e guiar os jogos, com instruções precisas e previamente estruturadas. O instrutor é sabedor de que o jogo vai se construindo, também, a partir dos jogadores, focados no objeto do jogo e nas suas instruções, que precisam, necessariamente, interagir com os desdobramentos que o grupo vai encontrando no decorrer do próprio jogo.

Para a condução da aula, o instrutor precisa, portanto, ter clareza das regras do jogo, saber emiti-las, esperar e perceber o jogo que está emergindo, reagir a partir dessa percepção, provocando o pleno desenvolvimento do jogo, ampliando as possibilidades do “fazer” dos jogadores. Para tanto, é imprescindível que o diretor/instrutor esteja presente no jogo, da mesma forma que o jogadores.

Essa presença garantirá a percepção necessária para as adaptações e aprofundamentos dos jogos, mesmo que, para isso, a estrutura inicial pensada sofra modificações. A instrução

dada pelo diretor/instrutor não “vem de fora”, portanto. Ela precisa ser motivada a partir das necessidades dos jogadores e também das necessidades teatrais do momento. O diretor/instrutor também precisa se implicar e se permitir ser afetado. Para tanto, compreende-se o instrutor/diretor enquanto parceiro no jogo. Um parceiro que tem o importante papel de ser os “os olhos e ouvidos da plateia”.

Durante o desenvolvimento da disciplina de Improvisação, foi proposto aos estudantes que eles se organizassem em trios e assumissem uma aula de quarenta a cinquenta minutos para o restante da turma. A aula precisava conter proposições de alongamento, aquecimento e de jogo teatral. Nessa perspectiva, os estudantes-jogadores vivenciaram a experiência de serem, também, instrutores. Nesse processo, observamos a importância da instrução no jogo e como ela se relaciona com a energia do jogo e possibilidades de criação cênicas.

Foi perceptível os fluxos de energias que variavam e como esses estavam relacionados ao tipo de instrução e a como essas era emitida. Instruções pouco precisas levantavam no grupo inúmeras perguntas sobre “como fazer”, o que quebrava a energia do jogo. Do mesmo modo, instruções feitas com muito autoritarismo causava certo cerceamento e limitação dos jogadores, impossibilitando o livre desenvolvimento do jogo.

Todavia, na maioria das experiências houve significativo aprendizado dos estudantes, tanto dos que estavam responsáveis pela condução da atividade quanto dos que se disponibilizaram a participar da proposta dos seus companheiros. A experiência de conduzir uma aula aguçou a percepção dos estudantes para o que Jean-Pierre Ryngaert chama de “jogar para si, para os outros e diante do outro”, visto que cada estudante teve a oportunidade de jogar enquanto jogador e jogar enquanto instrutor.

Segundo o autor, o “jogar para si” relaciona-se com a própria implicação do jogador no jogo, a manutenção de sua presença e energia, o prazer em estar jogando, a percepção de que está sendo atravessado pelo jogo e a permissão e disponibilidade em manter-se aberto às possibilidades que o desenvolvimento do jogo proporcionará e provocará. Jogando para si o jogador está aberto à intuição, trazendo a tona um jogo intimista, ao jogar para o outro, um jogador compartilha o que criou para si e, compartilhando energias, molda uma criação coletiva saudável ao crescimento do grupo.

Já o jogar para os outros está relacionado com a questão da comunicação, que, no campo da arte, não é necessariamente precisa, clara, uniforme. Entretanto, é imprescindível comunicar, buscar o olhar desse outro, permitir-se ser afetado por esse olhar e responder aos

estímulos desse processo, reagir. Com relação a esse aspecto – do outro, há dois tipos de “outro”: O outro jogador, que são os demais jogadores, cuja dinâmica do olhar e comunicação corporal é imprescindível para que o jogo aconteça; e o outro “não-jogador”, que não está “de fato” jogando, mas que implica um olhar de volta.

Para Ryngaert, “as remessas incessantes de olhares caracterizam as atividades”. (RYNGAERT, 2009, p. 39). Jogar diante dos outros é compreender o jogo teatral enquanto metodologia de processo criativo, colocar o jogo e os desdobramentos possibilitados por ele no campo da apresentação e não da representação. Possibilitar uma comunicação com o outro, que “assiste”, mas que, de certa forma, também joga, ao reagir ao jogo “assistido”.

Isso significa expor os mínimos mecanismos e ações que construíram o jogo, sem “mascará-los”, para que, assim, não se projetem “para o exterior uma emoção frágil”, pois “corre-se o risco de fazer dela uma caricatura, de dissolver uma experiência sensível em signos grosseiros; preocupados demais em transmitir, eles só fornecem banalidades”. (RYNGAERT, 2009, p. 33).

Essa tríade possibilita perceber o jogo enquanto movimento, enquanto algo em construção, e não algo pronto, encerrado. Jogar para si diante dos outros desonera o jogador da tarefa de representar, mostrar um resultado para os outros. Não há um resultado no jogo, ele próprio é seu processo, ele possibilita que o jogador experiencie sua criatividade e provoque a criatividade dos outros jogadores, terreno fértil para processos de fato criativos, não caricaturados e cristalizados. Processos transformadores.

Os processos vivenciados em sala de aula provocaram destravamentos no corpo dos jogadores. A busca pelo movimento e ação orgânicas encontravam um caminho no jogar. Em determinada aula foi solicitado que os estudantes fizessem um círculo e que um ficasse no meio, com os olhos fechados. Os demais receberam a tarefa de tocar o companheiro que se encontrava no meio nos diversos lugares do seu corpo, em diferentes velocidades e com utilização variada de força. O jogador do meio do círculo precisava conseguir segurar a mão de alguém, sem se deslocar e sem abrir os olhos. Todos vivenciaram a experiência. Depois os jogadores foram instruídos a desenvolver o jogo individualmente. Os jogadores defendiam de insetos, besouros, pessoas e zumbis. Fizeram isso durante um extenso período, até a exaustão. Em determinado momento do jogo, movimentos saíam do corpo de forma tão orgânica que era possível enxergar os seres que atormentavam aquele jogador. Sons eram ecoados. Os corpos falavam, gemiam e gritavam. Foram experiências possíveis a partir do jogo.

Movimentos e sons possíveis somente naquele contexto de cansaço e exaustão. Os jogadores não pensaram. Fizeram.

Em detrimento de todas essas possibilidades do jogo teatral, vale ressaltar alguns obstáculos ao mesmo, apresentados por Jean-Pierre Ryngaert, que algumas vezes estiveram presentes nas aulas. Segundo o autor, há alguns “mecanismos que freiam as possibilidades” de empenho e desenvolvimento do jogo. Cita-se, aqui, alguns obstáculos observados ao longo das aulas, a partir dos conceitos apresentados por Ryngaert.

A inibição consiste em uma “timidez” ou “bloqueio”, que impede qualquer manifestação vocal ou motora no jogo. É uma não disponibilização do seu corpo no jogo, no exterior. Pode-se afirmar que tal obstáculo está intrinsecamente à tomada de consciência de si e ao receio do olhar do outro (olhar enquanto julgamento), em não estar convicto de que expor-se ao “ridículo” é parte do processo. E que todos se expõem. Ryngaert apresenta a possibilidade da inibição ser causada pela falta de confiança em si mesmo e/ou falta de confiança no grupo, realidades que o próprio jogo pode – e precisa – resolver; e falta de compreensão da intenção de determinado jogo (“para quê esse jogo?”, “qual a intenção?”). Seria uma falta de confiança no jogo, que pode ter expressado uma “ausência de desafios claros ou sentimento de expressão gratuita e manipulada” (RYNGAERT, 2009, p. 46).

Outro obstáculo é a extroversão, compreendida enquanto uma oposição à inibição, mas tão prejudicial quanto. Ou talvez mais. Consiste na persistência em “brilhar a qualquer preço”, chamar atenção, voltar-se somente para o exterior, em não perceber os outros também enquanto jogadores e parceiros. Esse obstáculo pode ser uma armadilha, visto que expor-se é imprescindível ao jogo teatral. Dessa forma, essa atitude pode muitas vezes ser reconhecida enquanto positiva, visto que muitas vezes agrada e, até, “é esperada”. Entretanto, esse obstáculo impede uma verdadeira experiência do sensível, daquilo que é interno e depois se externaliza. Esse obstáculo destrói as possibilidades de jogo, podendo até inibir os demais jogadores ou colocá-los na situação de espectadores. Segundo Ryngaert, essas “manifestações expressivas grosseiras... reduzem o jogo a mecanismos sumários que suprimem toda invenção” (2009, p. 48).

Outro obstáculo apresentado por Ryngaert e observado em algumas situações é o que o autor denomina *savoir-faire* limitado, o saber-fazer limitado. Esse obstáculo diz respeito a uma formação parcial, que, para Ryngaert, pode ser um obstáculo ao jogo. Nesse caso, o jogador, seguro na sua formação inicial, coloca o que aprendeu como alicerce, enrijecendo a

capacidade de jogar, remanifestando no corpo, durante o jogo, o que já ficou gravado de outras experiências, desperdiçando a oportunidade de permitir-se algo novo a partir do jogo e estímulos propiciados por ele. A intenção desse jogador não é necessariamente jogar, antes mostrar o que já aprendeu, suas técnicas adquiridas. O jogo, nesse caso, reduz-se à experiência do jogador mostrar seu “portfólio”, o fazer é substituído pelo “saber-fazer”, onde o jogador acessa determinada técnica apreendida e a disponibiliza em seu corpo, durante o jogo, sem, de fato, jogar. Esse e os demais obstáculos interferem, sobremaneira no desenvolvimento do jogo. Há, por outro lado, também segundo Ryngaert, fatores que favorecem o jogo, como a presença, a escuta, a ingenuidade e a reação e imaginação.

Ser presente ou estar presente no jogo confere ao jogador uma “disponibilidade sensorial e motora”. O jogador mantém-se em estado de prontidão, atento aos estímulos do jogo, dos parceiros e aos seus próprios, desencadeados pelo jogo. A presença é característica do jogador que estar disponível, que age prontamente, e, ao mesmo tempo, mantém-se imerso na situação do jogo, aberto a experienciá-la profundamente e também a modificá-la.

Tão importante quanto a presença, há a escuta, fator que está relacionado intrinsecamente à presença. Afinal, não é possível escutar verdadeiramente o outro sem que se esteja imerso, presente, de fato, no jogo. Trata-se de disponibilizar todo o corpo na escuta e recepção ao outro.

Outro fator que favorece o jogo, é o que Ryngaert denomina de “ingenuidade”, que é a capacidade de não antecipar, de ignorar o que acontecerá no instante seguinte e arriscar-se nesse jogo de ser surpreendido, respondendo a esse estímulo, mantendo a energia. O jogo é assim favorecido devido à possibilidade de reações não preconcebidas. O jogador arrisca, mantém-se aberto ao jogo.

Em determinada aula, foi dada a instrução para duplas de jogadores utilizarem um texto para dialogar, utilizando-se dos movimentos construídos no corpo durante o aquecimento feito na mesma aula. Era o mesmo texto para todas as duplas. Após as formalizações, as duplas se apresentaram. Em uma das duplas, uma das jogadoras, após se apresentar, afirmou que “perdeu a energia e antecipou o movimento porque todas o grupo já conhecia o texto e sabia o que iria acontecer”. Houve, nesse dia, uma proveitosa conversa acerca da antecipação e presença enquanto obstáculos ao jogo.

Um fator incorporado como um favorecimento ao jogo para Ryngaert é a capacidade de reação e imaginação em resposta à “atmosfera” que rodeia o jogo, às mudanças de humor

dos espectadores e até mesmo a reação à pequenas falhas e imprevistos poderiam ser compreendidas enquanto fatores que não favoreceriam o jogo. Jogadores imersos e em estado de prontidão, entregues verdadeiramente ao jogo, desenvolverão a necessária percepção dessas nuances e reagirão a elas, incorporando essas situações “externas” ao jogo, sendo afetadas por elas e, mais que isso, interagindo com elas, abandonando uma determinada partitura inicial proposta para dar espaço a uma nova possibilidade no jogo.

Em uma das aulas, após a formalização de algumas cenas resultantes do jogo, foi solicitado aos grupos de estudantes que apresentassem aos demais as suas produções. Em determinado momento da apresentação de um grupo, seguindo a instrução do professor, um estudante que não pertencia ao grupo que ora se apresentava, adentrou à cena e interferiu, jogando com os demais. Foi necessária uma rápida reação do grupo que se apresentava para continuar o diálogo, fazendo as alterações necessárias a partir da nova provocação. Os estudantes que assistiam não sabiam do combinado e não perceberam que “um elemento estranho”, não previsto, havia surgido. Essa situação exemplifica bem a forma como o grupo desenvolveu sua capacidade de reagir, possibilitada pela presença dos jogadores e pelo desapego a uma situação que há pouco havia sido concluída e formalizada.

A leitura do texto de Jean-Pierre Ryngaert provocou também a percepção da relação entre o jogo, improvisação e imagens no trabalho teatral. O jogo propicia ao jogador/ator a experiência, exige certo desaprendizado e provoca a abertura desse jogador/ator para o outro, para o próprio jogo, para o mundo. Potencializa que o jogador/ator responda de forma múltipla aos problemas cênicos, ao mesmo tempo em que o distancia da zona de conforto já conhecida e habitada.

O trabalho com imagens possibilita a fragmentação dessas dificuldades. Além de construir algo processual e lento, o que é favorável para a aprendizagem e memorização, no corpo, do que for experienciado, o trabalho com imagens reduz a utilização de palavras, o que gera respostas imediatas aos estímulos feitos pelo instrutor/diretor, sem abrir margem para um processo de racionalização. O uso de imagens na improvisação também pode ser extremamente coletivo, na medida em que a imagem de um afeta o outro e as possibilidades estéticas instantâneas são as mais variadas, assim, “*sua riqueza está ligada às invenções que propicia*” (RYNGAERT, 2009, P. 102).

As imagens favorecem o jogo, as invenções e a improvisação. Elas trazem uma suspensão. Exigem que o corpo fale, para além das palavras; que falem inclusive com o não

dito, com o silêncio. Elas sugerem, provocam e permitem a percepção do espaço e do diálogo com o que cerca os jogadores e o público. Segundo Ryngaert, a imagem “oferece inúmeras pistas novas quando manejada regularmente e torna-se então, muito mais que uma simples ferramenta a serviço da improvisação [...] Maleável e polissêmica por natureza, ela oferece aos jogadores um quadro no qual podem se engajar; oferecem, também, paradoxalmente, um abrigo, já que a leitura da imagem é deixada à apreciação de cada um”.

Uma vivência significativa experienciada na disciplina de Improvisação foi um exercício feito a partir de imagens. Os jogadores construíram imagens individuais, observaram-se e dialogaram entre si com essas imagens. Foram provocados a compor imagens coletivas a partir das individuais e a partir dos diálogos feitos. Tanto o processo de construção de imagem quanto o diálogo entre as imagens e as apreciações individuais oriundas desse processo foram muito significativas para o grupo, que apreendeu e compôs o resultado desse processo em uma das cenas do trabalho final da disciplina³.

O fragmento ora compartilhado é resultado de um inicial processo de aprendizagem acerca do jogo teatral enquanto metodologia de criação cênica. Para além dos elementos teatrais vivenciados e discutidos, a disciplina, através dos jogos, diálogos e experimentações provocou também uma reflexão inicial sobre o ensino do teatro, o papel do arte-educador e as possibilidades do jogo teatral para esse campo da educação.

REFERÊNCIAS

- RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SPOLIN, Viola. Jogos teatrais para sala de aula.: um manual para o professor. 2. edição. São Paulo: Perspectiva: 2010.

AUTORAS

Leuise Lopes Furtado

Estudante do primeiro semestre do Curso de Teatro – Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará

Maria Evenice Barbosa Neta

Graduada em História - Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual do Ceará. Estudante do primeiro semestre de Teatro - Licenciatura, na Universidade Federal do Ceará

3 Ao final da disciplina, o grupo formalizou as experiências vivenciadas na apresentação intitulada “Averso, Averso: Há versos”, cujo texto e construção cênicas foram totalmente resultantes dos jogos experienciados em sala de aula.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESTÉTICO-VISUAL NA ESCOLA

Maria Helena Wagner Rossi
Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

O texto aborda o desenvolvimento e os resultados de um estudo longitudinal de oito anos em uma turma do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer o processo de desenvolvimento do pensamento estético de estudantes em função de exposição sistematizada a atividades de leitura estética durante o processo de escolarização. Apresenta excertos de diálogos realizados entre professora-pesquisadora e estudantes. Comenta os progressos no desenvolvimento do pensamento estético a partir de exemplos de depoimentos, cotejando com a literatura e pesquisas anteriores. Defende uma abordagem pedagógica de natureza especulativa como meio de promover uma compreensão estética mais adequada ao mundo da arte.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais. Educação Estética. Pensamento Estético.

ABSTRACT

The article discuss the results of a research with the objective of revealing the process of development of the visual aesthetic understanding of students, in function of a systematized exposition at activities of aesthetic interpretation and debate during the firsts eight grades of the education process, in the same class, on longitudinal study. It compares the aesthetic understanding of the students of an experimental group with the one of students of the control group, presenting highlights from dialogs that were developed during the analysis of works of art and images. It defends a pedagogical approach as speculative as a way to promote a richer understanding of art.

Keywords: Visual Art teaching. Aesthetic education. Aesthetic thinking.

Este artigo discute aspectos de uma pesquisa com delineamento longitudinal realizada durante as oito séries do Ensino Fundamental¹. Da 1ª a 8ª série foram realizadas uma centena de aulas de leitura estética frente a imagens e obras de arte. O objetivo principal da pesquisa foi: Conhecer o processo de desenvolvimento da compreensão estético-visual de alunos da Educação Fundamental em função de uma exposição sistematizada a atividades de leitura estética durante o processo de escolarização. Como objetivos secundários, pretendia-se analisar a transformação do pensamento estético de um grupo de estudantes e experimentar e avaliar uma abordagem pedagógica de trabalho com imagens em sala de aula, evitando a costumaz ênfase em contextualizações históricas, factuais e formais. Ao invés disso, a abordagem visava adequar-se à natureza do pensamento estético dos estudantes em cada momento do processo de escolarização, identificada em pesquisas anteriores e na literatura (HOUSEN, 1983; PARSONS, 1992; FREEMAN & SANGER, 1995; ROSSI, 2003). Pode-se chamar essa

¹ O estudo foi realizado em Caxias do Sul/RS, entre 1997 e 2004, quando o Ensino Fundamental era desenvolvido em oito séries.

abordagem de *especulativa*.² Embora essa palavra tenha alguns sentidos pejorativos, aqui é entendida, aproximadamente, no sentido de reflexiva, conjectural, hipotética, imaginativa, filosófica... Como dizem Parsons e Blocker:

O papel do professor em estética não é o de autoridade que pode proporcionar aos estudantes respostas a perguntas filosóficas. É mais um papel de provocador e de facilitador cuja função é ajudar os estudantes a identificar e discutir questões filosóficas relacionadas às obras de arte com as quais eles se deparam. A atitude exigida é antidogmática, porque o dogmatismo é um inimigo da filosofia. A filosofia sempre exigiu uma atitude especulativa e de mente aberta, na qual o interesse está tanto em esclarecer a questão como em assegurar as respostas. Exige o interesse em jogar com ideias alternativas e considerar situações contrafactuais, mesmo quando a resposta que acaba vindo parece ser óbvia (1993, p. 165).³

A abordagem pretendeu considerar e valorizar as ideias que os alunos traziam, sem deixar de questioná-las, com o intuito de provocar reflexões e contribuir no crescimento da compreensão estética.

A seleção das imagens buscou a variedade de meios, períodos históricos, nacionalidades, estilos, gêneros de artistas, etc. Também foram usadas imagens não artísticas, jornalísticas, de propaganda, etc. Uma vez por ano os estudantes visitavam obras de arte em museus e galerias da cidade.

A avaliação do desenvolvimento do pensamento estético do grupo experimental foi realizada através de comparação com turmas equivalentes da mesma escola, constituindo os grupos de controle. A comparação entre os grupos foi realizada uma vez por ano, enfocando as mesmas imagens e a mesma abordagem que o grupo experimental vivenciava.

Nos primeiros meses da pesquisa, as imagens selecionadas para leitura eram mais realistas, com presença de pessoas ou de animais, propiciando interpretações com narrativas e animados debates. Conforme o grupo foi avançando no processo de desenvolvimento estético, as questões geradoras dos diálogos foram se adequando, tornando-se mais complexas e enfatizando leituras mais abrangentes e elaboradas.

A discussão estética nas oito séries da Educação Fundamental

A seleção dos diálogos, aqui apresentada, visa mostrar como e quando ideias estéticas mais avançadas e sofisticadas (denominadas de *mentalísticas* por Freeman & Sanger, 1995) aparecem e como é construída a compreensão estética na discussão entre pares. Os autores afirmam que, mesmo sem qualquer educação em arte, acontece uma mudança conceitual entre os 11 e os 14 anos, quando o pensamento *realístico* das crianças – ingênuo e prático, não

² A abordagem da “ação educativa” desenvolvida na pesquisa é fundamentada em Parsons e Blocker (1993) e no “Visual Thinking Curriculum”, um programa desenvolvido pelo Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA), divulgado por Amelia Arenas, em curso no Museu Lasar Segall no início da década de noventa.

³ Tradução livre da autora.

admitindo, ainda, a autonomia do artista – cede lugar gradualmente a uma compreensão da arte como uma manifestação intencional da mente do artista.⁴

As séries iniciais (1ª a 3ª série)

No início do estudo as crianças se preocupam em decifrar os elementos da imagem, relacionando o que veem com as coisas que conhecem no mundo real, revelando a concepção de que a arte serve para mostrar as coisas que existem concretamente no mundo. A narrativa é privilegiada no momento da interpretação:



Fig. 1 - Edward Hicks, Reino tranquilo, 1834. Óleo sobre tela. National Gallery of Art, Washington.

Arlan – *Eu estou vendo um leão; em cima tem um tigre, um lobo, uma ovelha e um cordeirinho; acho que é um cabrito.*

Mateus – *Tem muitos animais, muitas árvores e lá no fundo, umas pessoas.*

Camila – *Aqui tem dois leopardos, e aquele anjinho está querendo passar a mão neles.*

Rebeca – *Um anjinho tem um pano vermelho na mão.*

MH⁵ – *Tem um pano vermelho na mão dele? Quem mais viu?*

Laura – *Ali atrás tem uns homens que estão ajoelhados com as mãos assim.*

Thomaz – *Eu estou vendo que tem uns índios ali junto com os homens.*

MH – *Por que você acha que eles são índios?*

Thomaz – *Porque eles têm topete.*

Bruno – *Eu acho que é um gurizinho de plástico pendurado ali em cima.*

Mateus – *Eu acho que a criança queria subir em cima do tigre.*

MH – *O que esta criança está fazendo ali em cima?*

Thomaz – *Eu acho que ela queria fazer carinho no leão.*

Pedro – *Parece que o urso e a vaquinha estão namorando.*

Para julgar a qualidade das imagens a justificativa priorizada inicialmente é a qualidade do tema:

MH – *Agora eu queria saber se gostaram da imagem; se é uma boa imagem.*

Crianças – *Sim!*

Bruna – *Eu gostei porque tem bastante animais.*

Pedro – *Porque tem bastante árvores, muitos animais.*

Tomás – *Tem bastante natureza.*

⁴ Para saber mais sobre a teoria de Freeman e Sanger, ver ROSSI (2003).

⁵ As iniciais MH correspondem ao nome da professora-pesquisadora, Maria Helena, o único não fictício neste texto.

Camila – *Sabe por que o leão ataca o touro?*

MH – Não, por quê?

Camila – *Olha o tamanho do chifre!*

MH – É verdade! Então todos acham que é uma boa imagem porque tem coisas boas?

Durante a 1ª série não há propriamente discussão ou diálogo, pois as crianças estão preocupadas apenas em expor suas ideias e opiniões. Até o início da 2ª série continuam preferindo as imagens realistas, usam a narrativa na interpretação e, no julgamento da qualidade das imagens, priorizam os critérios: maestria, cor e realismo. As imagens que não atendem essas exigências são consideradas “engraçadas” – bizarras:

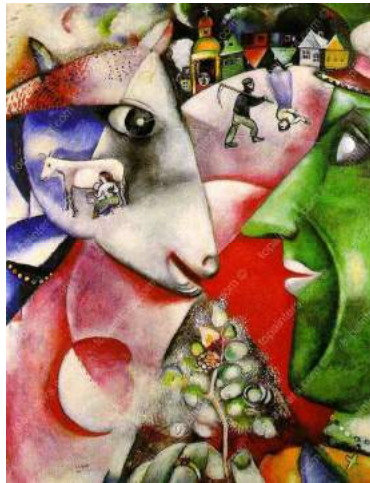


Fig. 2 - Marc Chagall, *Eu e a vila*, 1911. Óleo sobre tela. MoMA, Nova Iorque.

Tomás – *Parece que tem um terremoto e está todo mundo fugindo. Tem um cara deitado.*

Luiz – *Parece que é o dia das bruxas.*

Camila – *Eu acho que esta pintura é moderna.*

MH – Por quê?

Camila – *Porque eu acho que está cheia de rabiscos. Porque se fosse uma pintura boa, seria pintado bem bonitinho.*

MH – Vocês concordam com a Camila? Quer dizer que uma pintura moderna não pode ser boa?

Camila – *Ela pode ser boa, mas ela tem que ser bem colorida.*

MH – Quem acha que esta imagem é ruim?

Bruna – *É ruim, porque é bem mal pintada, mal desenhada, e até eu desenho melhor!*

Camila – *Eu acho que é uma pintura bem esquisita, porque eu nunca vi uma mulher pegar um burro e uma escada e começar a passear. Nem casas de cabeça para baixo...*

MH – Quem acha que é uma boa imagem?

Cristina – *Eu acho que é uma pintura mais ou menos, porque as cores são alegres. Mas a pintura é horrível! Ele pintou mal. Eu pinto e desenho melhor do que ele!*

Neste momento, a discussão estética é centrada no que está acontecendo na cena. As crianças dão sentido ao que veem, desconsiderando a intencionalidade do artista:



Fig. 3 - Umberto Boccioni, *Nonna*, 1905. Pastel sobre cartão. Fundação de Veneza.

Tomás – *Por que ela está tapando a cesta?*

Cristina – *Pode ter uma coisa valiosa que ela guarda lá.*

Natália – *Deve ser porque ela está segurando.*

Thomaz – *Porque quando o pintor pintou, ele não queria que ninguém visse o que tinha dentro.*

Cássio – *Eu acho que tem água quente e ela tapa para não esfriar.*

Cristiane – *Deve ter um bicho dentro da cesta, então ela tapa para ele não escapar.*

Camila – *O que será que ela tem dentro da cesta?*

Laura – *Frutas.*

Felipe – *Docinhos e salgados.*

Cristiane – *Por que será que ela está séria?*

Camila – *Porque eu acho que alguém comeu alguma coisa da cesta dela.*

Nessa leitura não há lugar para significados subjetivos e abstratos. A obra é, literalmente, a representação do mundo, das coisas que existem ou acontecem, e o papel do artista se reduz a “transferir” as características e as qualidades dessas coisas para a obra.

Em meados da 2ª série as crianças já demonstram preocupação em ouvir as ideias dos outros e a considerá-las durante a exposição de suas próprias ideias, como se vê neste diálogo:



Fig. 4 - Vincent van Gogh, *Noite estrelada*, 1889. Óleo sobre tela. MoMA, Nova Iorque.

Luísa – *Tem uma pedra ali na frente.*

MH – Onde? Isto aqui? [aponto para a árvore em primeiro plano]

Eliezer – *Esta pedra parece um castelo.*

Thomaz – *Lá embaixo tem uma cidade. E isto, que dizem que é uma montanha ou um castelo, eu acho que é uma chama bem alta. No céu está dando um monte de clarão.*

Antonio – *Aquilo que disseram que é fogo, eu acho que é um castelo.*

Cássio – *Eu acho que é o cabelo de uma mulher todo levantado.*

Luísa – *Deve ser uma mulher gigante, com os cabelos tão grandes assim!*

Esse diálogo mostra que as crianças acreditam que o artista pode escolher o que quer mostrar, mas não interpreta nem modifica o que está “vendo” ao pintar. Assim, o cipreste em primeiro plano em *Noite estrelada* é interpretado como os cabelos de uma mulher que saltava em frente à cena. Van Gogh teria mostrado esse exato momento. Essa ideia, que não admite a intencionalidade do artista, é caracterizada de *realística* por Freeman & Sanger e faz parte do Nível I na classificação do pensamento estético de Rossi (2003).

Antes que a maioria das crianças completasse oito anos de idade aparece a depreciação do realismo fotográfico, uma ideia que mostra um avanço no processo do desenvolvimento estético. Segundo a literatura, a valorização do realismo no julgamento estético é prioritariamente usada entre os seis e os 15 anos de idade (PARSONS, 1992, p. 64). Antes dos seis a valorização do realismo ainda não é comum, e depois dos 15 anos já é abandonada pelas pessoas com certa familiaridade com arte. Nossas pesquisas anteriores confirmam esses achados. No entanto, neste estudo longitudinal, crianças com sete/oito anos já abandonam o realismo como critério de julgamento. Começam, precocemente, a menosprezar a facilidade do ato de “bater uma foto”, em comparação ao trabalho do artista:



Fig. 5 - Franz Marc, *Cavalo Azul I*, 1911. Óleo sobre tela. Galeria Stadtische, Munique.

Fig. 6 - Glauco Rodrigues, *Cavalos*, c. 1975. Lito offset sobre papel. Coleção privada.

MH – Por que vocês acham que esta não é arte? [Figura 6]

Luísa – *A outra imagem é mais arte, porque foi pintada.* [Figura 5]

Bruno – *É, porque foi pintada.*

MH – Por isso é arte?

Bruno – *Não, também porque tem um cavalo que é mais desenho. E esta parece com foto.*

Flávia – *Eu também acho que a primeira imagem é mais arte. A outra foi feita com uma fotografia.*

No início da 3ª série (oito anos) aparece a compreensão de que a arte mostra algo que não pode ser concretamente apontado. As crianças falam do quê os elementos podem significar no contexto do quadro:



Fig. 7 - Isaac Oliver, Retrato em miniatura de duas meninas, 1590. Aquarela sobre papel. Victoria and Albert Museum, Londres.

Fig. 8 - Pablo Picasso, Mulher em lágrimas, 1937. Óleo sobre tela. Museu Picasso, Paris.

Thomaz – *Eu estou vendo dois quadros: um numa emoção e o outro, na outra emoção. Uma é feliz e a outra é triste.*

Ana – *O pintor teria feito essa flor e essa maçã, porque... A flor é porque tem uma coisa alegre, e a maçã, porque... eu não sei o porquê da maçã. A flor é pelo nascer e pela vida que ela tem... ela está contente. A maçã, eu não sei...*

MH – Ana, você está dizendo que a flor representa a vida na imagem da menina sorrindo? Por que será que tem uma fruta onde ela está séria?

Thomaz – *Porque a maçã não tem vida, é imóvel. A gente só pode comer ela... Ou colocar em um enfeite, mas seria a mesma coisa que deixar ela no chão, caída.*

Essa busca de sentidos por meio de possíveis metáforas – e não mais a partir do concretamente visível – é uma novidade no processo dessas crianças e se constituiu em uma grande diferença em relação aos alunos do grupo de controle e aos sujeitos de pesquisas anteriores.

MH – Agora eu quero saber o que duas as imagens têm em comum!

Pedro – *Meninas!*

MH – São meninas. O que mais?

Adriane – *O que as duas imagens têm em comum são cores.*

MH – As duas imagens têm cores. O que mais?

Tomás – *As duas imagens têm pessoas com expressão.*

MH – Ah, vejam o que o Tomás descobriu! Nas duas imagens têm pessoas com expressões. Quem concorda?

Natália – *Eu ia dizer!*

MH – Muito bem! Vamos falar mais sobre isso. O que é uma expressão?

Camila – *Eu acho que expressão significa um sentimento. Um sentimento de alegria... quando se ganha na loteria; um sentimento de tristeza quando se perde uma aposta.*

Cristina – *Eu acho que expressão significa o que a pessoa está demonstrando com o rosto, com o corpo dela. O que ela quer demonstrar com um sorriso? Que ela está contente. O que ela quer demonstrar quando ela está chorando? Que ela está triste.*

A interpretação das expressões estava de acordo com a literatura, isto é, as crianças identificavam sentimentos nas imagens, atribuindo-os aos seus personagens. Neste momento, lembrei que em pesquisas anteriores o estabelecimento da relação da obra com o estado de espírito do artista não havia aparecido antes dos 11 anos, sendo que nos estudos de Parsons (1992) e de Freeman & Sanger (1995) esse pensamento não aparece antes dos 12 anos. Então, segui com o diálogo, buscando favorecer a ampliação das concepções dos alunos:

MH – Muito bem! E o pintor, pintando esta mulher chorando, está mostrando o sentimento da mulher ou o seu próprio sentimento?

Cristina – *Eu acho que era o sentimento dele. Ele estava com tristeza e queria pintar uma coisa triste, uma coisa de guerra, uma coisa de morte... uma pessoa triste, uma pessoa chorando, uma pessoa sentindo a falta de alguém...*

MH – Então o pintor estava expressando a sua tristeza? Quem concorda?

Camila – *Eu acho que ele pode estar expressando a tristeza dele ou expressando a tristeza de outros. Eu acho que ele estava triste, ou aconteceu alguma coisa, ou morreu alguém. Ele perdeu uma aposta, uma coisa assim...*

Isso constitui uma diferença importante em relação a pesquisas anteriores: a ideia aparece no início da 3ª série (atual 2º ano), portanto três anos antes dos casos relatados na literatura.

Em meados da 3ª série, outro avanço é admitir que uma obra de arte pode ser concebida pelo artista e realizada por terceiros:



Fig. 9 - Willem de Kooning, *Porta para o rio*, 1960. Óleo sobre tela. Whitney Museum, Nova Iorque.

Fig. 10 - Joseph Beuys, *Terno de feltro*, 1970. Escultura. Tate Modern, Londres.

MH – Vocês acham que tem mais valor o trabalho deste artista [De Kooning], que pintou o quadro com as próprias mãos ou o do que teve a ideia, mandou costurar e assinou seu nome?
Cristina – *O artista pensou: eu quero fazer isso, isso e isso. Aí ele mandou fazer. Mas quem teve a ideia? Foi a costureira teve a ideia de colocar o terno na exposição? Não! Então eu acho que o artista é a pessoa que teve a ideia.*

Em síntese, no início do estudo, todas as crianças apresentam um pensamento estético realístico (Freeman & Sanger, 1995), típico do Nível I segundo a classificação de Rossi (2003). As interpretações são permeadas de narrativas, referindo-se às coisas concretas da imagem, sendo que os critérios de julgamento mais usados são a cor, o tema, o realismo e a maestria do artista. Ao final da 3ª série é visível o avanço no processo do desenvolvimento estético dessas crianças, em comparação com as do grupo de controle. Além de estabelecerem relações entre a imagem e seu produtor (mesmo que apenas com o seu sentimento), a maioria deixa de julgar as imagens a partir de critérios usados no julgamento moral. Obras com temas tristes, como *Mãe Morta* (Lasar Segall, 1940), recebem juízo positivo, devido à habilidade do artista em representar a dor da perda pelas cores, por exemplo. As crianças deixam de privilegiar o realismo fotográfico como critério; as imagens mais realistas são menosprezadas e consideradas não criativas. A cópia é condenada e o conceito de criatividade é relacionado com originalidade, passando a ser valorizado nos julgamentos.

As séries intermediárias (4ª a 6ª série)

A partir da 4ª série (nove/dez anos) torna-se mais frequente a atribuição de significados mais subjetivos e abstratos, quando os estudantes vão além do que está fisicamente representado na imagem. O desafio agora é pensar em possibilidades de interpretações, ponderando argumentos, lidando com possibilidades:

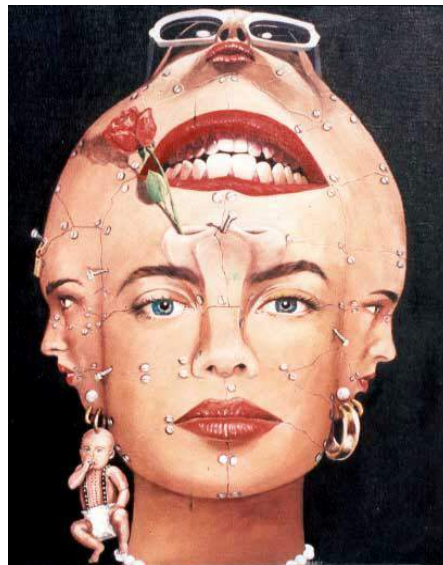


Fig. 11 - Fernando Baril, *Rosa*, 1991. Óleo sobre tela. Brasil. Coleção privada.

Camila – *Parece que é assim: um lado do rosto tem a pele mais clara e o outro, a pele mais escura. Eu acho que a imagem mostra as duas faces da humanidade!*

MH – Você pode falar mais sobre isso?

Camila – *Tem duas faces: um lado que é sem preconceito e o outro, às vezes, tem preconceito. Um lado que está sempre na boa e o outro que está mais no escuro, quase no fim do túnel; uns estão mais para baixo; outros têm mais de tudo. [...] Eu acho que o brinco simula a riqueza.*

MH – Quem concorda com a Camila? Ana, por que você concorda?

Ana – *Porque eu achei que faz sentido, até pelo brinco. Um brinco é só uma argola e o outro tem um bebê pendurado.*

MH – O que significa esse bebê?

Ana – *Ah, não sei! O futuro!*

Camila – *Esse lado tem muito mais riqueza e aquele ali tem mais pobreza... Eu não sei se vocês notaram, mas o rosto mais escuro está cheio daqueles parafusos. O rosto mais claro tem menos. Será que também não mostra isto, o caminho de cada um? E também o pescoço é grande... As pessoas geralmente não têm o pescoço tão comprido... Mostra também que é um longo caminho... Poderia ser...*

Com esse pensamento estético mais sofisticado, a maioria dos estudantes reconhece a autonomia (intencionalidade) do artista; desconsidera o sentimento/humor do artista no momento da produção como determinante da natureza e da qualidade da obra; deprecia o realismo fotográfico no julgamento, privilegiando a expressividade em detrimento da natureza do tema, como se vê na leitura de *Os Pobres na Praia* (1903), da fase azul de Picasso:

MH – Estas pessoas estavam usando roupas azuis ou foi o artista que escolheu, ou inventou, essas cores?

Camila – *Ele colocou alguns tons de azul na sombra e na luz para mostrar como a tristeza abala o ser humano... a pobreza, a miséria...*

Cristina – *Ele poderia estar retratando uma cena real ou uma cena fictícia, mas isso não significa que ele esteja triste.*

Marisa – *Eu acho que ele fez com que a obra transmitisse um sentimento de tristeza.*

MH – Não necessariamente que a tristeza seja a dele?

Camila – *É de toda a humanidade.*

Enfim, desde a 4ª série torna-se frequente esse pensamento mais sofisticado, que na classificação de Rossi (2003) caracteriza o Nível III. Na literatura, tal pensamento aparece aos 12 anos.

As séries finais (7ª e 8ª séries)

Enquanto os estudantes dos grupos de controle mostram concepções ingênuas e realísticas, pressupondo que a arte deve retratar, com realismo e maestria, coisas bonitas e boas⁶, os do grupo experimental manifestam sua compreensão mentalística na discussão frente às imagens. No diálogo a seguir há menção à estrutura da obra, pensamento não demonstrado por sujeitos de pesquisas anteriores (ROSSI, 2003), nem por sujeitos de Housen (1983), Parsons (1992) ou Freeman & Sanger (1995) antes da idade adulta.

⁶ Ideias que caracterizam o pensamento estético de Nível I, segundo a classificação de Rossi (2003).



Fig. 12 - Pablo Picasso, *Mulher chorando*, 1937. Óleo sobre tela. Tate Modern, Londres.

Camila – *Pega só este pedaço [a aluna aponta a parte central, com tons azulados]. Isso não retrata o desespero puro?*

MH – *Apesar do colorido, vocês não veem alegria nesta imagem?*

Alunas – *Não!*

Camila – *É puro desespero! Tapando alguns pedaços da imagem... Talvez isto não represente só uma mulher, mas sim o desespero de uma geração, ou de uma época.*

Cristina – *Nós chegamos à conclusão que a parte mais importante do quadro é a que está em azul e branco. Essa parte representa o desespero das mulheres daquela época. E ele fez isso bem na época que pintou a Guernica... Tem relação...*

Isadora – *Fala do desespero de uma época! Ela chega estar despedaçada, destruída pelo desespero, e eu acho esta imagem linda!*

Essa leitura se aproxima das características do quarto estágio da classificação de Parsons (1992), quando o leitor se interessa pela organização e pelo estilo da obra: “No quarto estágio, a forma e o meio de expressão adquirem uma importância que nunca antes haviam tido: relacionam-se agora diretamente com a significação do quadro” (p. 124). O leitor não descreve mais o que são as figuras, mas a forma em que estão agrupadas e a relação entre esse aspecto e o sentido do todo, o que cria algum tipo de impressão importante para a compreensão da obra. “Os quadros são agora entendidos num contexto social, e por conseguinte histórico; a história do universo artístico, em particular, influencia fortemente o sentido das obras” (ib., p. 124).

Assim, o pensamento estético que permite identificar sentidos atribuídos à *Guernica* e relacioná-los à estrutura formal de *Mulher chorando* é uma novidade nos achados de pesquisas no domínio da compreensão estético-visual, em se tratando de adolescentes. Na literatura esse pensamento – que situa a leitura no âmbito do universo artístico – só é encontrado em pessoas adultas com familiaridade com o mundo da arte (PARSONS, 1992; HOUSEN, 1983).

Considerações finais

Comparando o desenvolvimento estético dos alunos do grupo experimental com os dos grupos de controle pode-se dizer que as diferenças são significativas. Os alunos que não vivenciaram atividades de discussão estética incorporadas ao currículo tendem a apresentar uma leitura realística e ingênua, enquanto que os do grupo experimental apresentam uma leitura sofisticada e mais adequada ao mundo da arte. “As interpretações da arte podem ser mais ou menos racionais e juízos de valor mais ou menos defensáveis. Não se tratará propriamente de os considerar certos ou errados, mas há seguramente alguns mais pertinentes do que outros (PARSONS, ib, p. 30). Esses depoimentos ao final da Educação Fundamental mostram isso.

Os excertos de diálogos exemplificam como as discussões foram encaminhadas durante os anos do estudo, numa abordagem que valoriza as ideias trazidas pelos estudantes, considerando as características do seu pensamento estético no decorrer do processo de escolarização. Em outras palavras, através do questionamento de suas ideias/teorias/intuições, de maneira não dogmática – mas sem cair num espontaneísmo vazio – a abordagem promoveu uma melhor compreensão da arte.

A pesquisa mostra que uma aula mensal de leitura estética pode proporcionar o desenvolvimento de uma compreensão estética sofisticada ao final do Ensino Fundamental. As diferenças entre as leituras dos grupos são significativas, sendo coerente atribuir a riqueza do pensamento estético do grupo experimental às atividades rotineiras de discussão estética frente a imagens vivenciadas ao longo da pesquisa.

Referências

FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. The commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, v. 21, n. 2(42), 1995.

HOUSEN, Abigail, *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development*. Tese. (Doutorado em Educação). Harvard University, 1983.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa, Presença, 1992.

_____; BLOCKER, H. Gene. *Aesthetics and education*. Chicago, University of Illinois Press, 1993.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Maria Helena Wagner Rossi

Cursou Licenciatura em Desenho e Plástica, Mestrado e Doutorado em Educação na UFRGS. É professora na Universidade de Caxias do Sul. É vice-líder do GEARTE/CNPq (Grupo de Estudos em Educação e Arte - PPGEDU da UFRGS). Tem publicado artigos sobre leitura de imagens e compreensão estético-visual. É autora do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola* (Editora Mediação, 2003; 5ª ed. 2011). <http://lattes.cnpq.br/5017888754814808>

O Laboratório de Arte Educação nas Tessituras Poéticas Do Corpo

**Maria Ignez de Souza Calfa UFRJ
Neylla Carvalho da Silva UFRJ**

RESUMO:

Tessituras Poéticas do Corpo é o lugar onde somos chamados pela linguagem à vigência da corporeidade, ao aprender e ensinar do corpo; é um tecer permanente, ação e transformação que se dá na tensão Corpo, Terra e Mundo.

Os diferentes projetos do Laboratório de Arte Educação são pensados a partir do estudo da corporeidade que traz como questão principal a reflexão sobre a realidade, vista em seu processo transitório, que emerge do corpo na necessidade permanente da manifestação do real ao se dar e retrair nesta labiríntica teia, como passagem e resultado de novas transformações que se realizam nas áreas de ensino, pesquisa e extensão; evidenciando a importância de sua ação interdisciplinar.

Palavras Chaves: Corpo, Arte, Interdisciplinaridade, Poética

ABSTRACT:

THE WEAVE POETICS OF THE BODY IS THE PLACE WHERE WE ARE CALLED BY THE LANGUAGE THE VALIDITY OF CORPOREITY, TO LEARN AND TEACH THE BODY; WEAVING IS A PERMANENT ACTION AND TRANSFORMATION THAT OCCURS IN TENSION BODY, EARTH AND WORLD.

THE DIFFERENT PROJECTS OF THE LABORATORY OF ART EDUCATION ARE THOUGHT FROM THE STUDY OF CORPOREITY AS A MAIN QUESTION THAT BRINGS REFLECTION ON REALITY, SEEN IN ITS TRANSITORY PROCESS, WHICH EMERGES FROM THE BODY IN NEED OF PERMANENT MANIFESTATION OF THE REAL GIVE AND RETRACT WHEN THIS LABYRINTHINE WEB, AS A RESULT OF NEW PASSAGE AND TRANSFORMATIONS THAT TAKE PLACE IN THE AREAS OF TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION, INDICATING THE IMPORTANCE OF ITS INTERDISCIPLINARY ACTION.

Key Words: Body, Art, interdisciplinarity, Poetics

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o projeto pedagógico do Laboratório de Arte Educação, responsável pela implantação e desenvolvimento de várias atividades relacionadas com o Curso de Graduação em Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) vinculado ao Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos. Em seu histórico, concretizou uma série de ações que associam as pesquisas científicas, pedagógicas e artísticas da dança às diferentes necessidades do ensino de Graduação.

A integração das funções de ensino, pesquisa e extensão dentro das particularidades de cada curso e das disciplinas que compõem a grade curricular, geraram a necessidade de iniciativas desmembrando em suas áreas de atuação a criação de laboratórios, visando uma melhor articulação entre as áreas constitutivas dos cursos de graduação, para o desenvolvimento de estudos e projetos. Dentre esses laboratórios, está o LAE - Laboratório de Arte-Educação.

O Laboratório de Arte-Educação vem investindo em ações de ensino da dança de forma abrangente e diversificada, tratando à questão da técnica não somente como aprimoramento do movimento, mas como estudo da corporeidade, de modo indissociável no pensamento da Arte, da Educação e da Cultura.

Esta trajetória se tornou efetiva graças à estrutura implantada que traça entre seus objetivos um aprofundamento nos estudos do corpo como questão em programas de Arte Educação, proporcionando um mergulho na Corporeidade.

A formação dos alunos do Curso de Bacharelado em Dança tem concentrado seus conteúdos na articulação das disciplinas como ação investigativa, estendendo-se assim, para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, tendo como objetivo, integrar o processo pedagógico à produção artística, buscando, através deste estudo a fundamentação para suas ações, baseadas nas relações entre o homem e sua história, verificando na construção da narrativa a importância da linguagem e da memória.

Vale ressaltar a importância da inclusão das disciplinas: *Introdução ao Estudo da Corporeidade, Literatura e Dança, Simbologia do Movimento* em sua formação, aprofundando e deslocando os conteúdos para concretização de práticas que possam despertar no aluno a compreensão do corpo nas suas dimensões humanas como pensamento poético na dança, ampliando suas possibilidades no exercício da interpretação e da composição coreográfica.

O Laboratório de Arte-Educação desenvolve a relação do processo pedagógico à

produção artística num centro de pesquisa e produção que utiliza a fundamentação teórica com base nas experimentações práticas a partir de um olhar múltiplo sobre o corpo e o reconhecimento de sua complexidade.

Considerando a Corporeidade um campo de pesquisa ainda pouco investigado na Dança e cada vez mais utilizado por outras áreas do conhecimento, torna-se relevante a sedimentação de um pensamento sobre o corpo e suas questões na arte, criando um compromisso maior na sua investigação em dança, face às diferentes demandas. É com esse olhar que o Laboratório de Arte-Educação tem procurado tecer suas ações buscando alicerçar no corpo a linguagem e a memória, como diretrizes básicas na realização e execução de seus projetos.

Dessa forma faz-se necessário destacar o valor de suas atividades como experiência acadêmica na vida profissional dos alunos do curso de graduação, ampliando sua produção de conhecimento científico no campo artístico, possibilitando uma percepção maior da realidade na qual estão inseridos, estreitando uma relação maior na concepção de corpo, arte, mundo e terra.

Identificamos o sentido da Corporeidade como ação interdisciplinar, onde os aspectos científico e artístico sejam explorados de forma integrada na produção de conhecimento, ao ampliar a visão do corpo, através das experiências vivenciadas além dos muros da universidade, percebendo a dança como uma possibilidade na construção do pensamento a partir de outras realidades.

A fonte de nossa atenção para o estudo da interdisciplinaridade, parte deste olhar plural do corpo, onde buscamos desvendar os mistérios da linguagem, verificando em sua aventura a amplitude de movimento, com que transita entre os diferentes saberes, extraíndo do fenômeno da corporeidade a força de vida em sua ação poética, onde a dança tenha antes de tudo a responsabilidade humana.

“A linguagem é a casa do Ser. Em sua habitação mora o homem. Os pensadores e poetas lhe servem de vigias. Sua vigília é com-sumar a manifestação do Ser, porquanto, por seu dizer, a tornam linguagem e a conservam na linguagem”(HEIDEGGER,1967,p.24).

A interdisciplinaridade indica que se assuma a complexidade, isto é, o entendimento de que não é pelas vias da categorização, que se compreende a ação humana em todo o seu vigor, mas pela linguagem, e na construção desta rede, é que o pensamento acontece na sua pluralidade, e as coisas falam entre si, originadas pelo

diálogo, garantindo o cuidado necessário do saber, que não crie monólogos, mas se amplie a escuta de outras realidades, isto é, o movimento que se deixa consumir na manifestação do Ser. Então, só um pensar interdisciplinar é que permite a transposição de fronteiras, provocando um aprofundamento da dança e extraindo na essência dos corpos, o princípio da corporeidade como caminho da linguagem.

A dança indica no “inter” que se assuma a complexidade e não a disciplinaridade dos corpos, isto é, ao pensar o “inter” na dança, permitimo-nos a transposição de fronteiras, provocando um aprofundamento da corporeidade como caminho da linguagem, e extraindo na teia a essência do ser corpo como princípio da ação poética.

A corporeidade como uma ação interdisciplinar, procura neste âmbito desenvolver procedimentos metodológicos que façam da teoria a reflexão da ação, baseando suas experimentações práticas em uma rede onde tecemos os saberes e os fazeres, criando o diálogo permanente na dança. A *Interdisciplinaridade* e a *Corporeidade* formam uma grande trama, que nos permite transitar nas diversas áreas: Saúde, Educação, Arte e Cultura.

Então, através da poética procuramos compreender a amplitude da linguagem na circularidade da fala, e abrir o caminho da interdisciplinaridade na dança, numa ciranda onde a corporeidade e a identidade, possam dar as mãos e na batida forte de seus pés na terra, marcar os passos da tessitura poética na narrativa dos corpos que falam, que narram, que dançam.

Por esse viés, compreendemos *A Tessitura Poética* como o lugar onde somos chamados à vigência da corporeidade, ao aprender e ensinar do corpo: chão, terra, árvore, germinação; é o corpo em um tecer permanente, ação e transformação que se dá na tensão de terra e mundo. Tecer é reunir nas diferentes direções o caminho da linguagem, é a busca do sentido na leitura de mundo, logo, ler é reunir e recolher, e nesta trajetória, tecer a história ao abrir-se para os segredos do corpo.

A Tessitura é o demonstrar de um caminho que se faz presente na ação. Na dança o corpo trança os fios de uma narrativa e desenha o sentido da composição. Colocar-se em *posição com* não é, pois, o seu conteúdo, nem mesmo sua estrutura, mas a articulação do movimento na enunciação da linguagem, pensar o fluxo do pensamento, tecido continuamente no questionar que se enreda no corpo, originado na tensão da dança a partir do diálogo infindo.

No corpo, as coisas vão se tramando e a ação não se quebra, ao trazer a unidade do pensamento: a presença do corpo, do homem, da linguagem, e da dança na ação de

tecer pelos fios que se cruzam o enredo tramado. O tecido de uma narrativa se dá na plenitude de um sentido e mostra em seu círculo poético, a ciranda a girar sem precisar na roda o princípio e o fim, criando no pensar o tecer permanente.

A imagem da tessitura, gerado pelo movimento contínuo do pensar no agir, provoca nos fios que se tecem e trançam a questão do lugar do corpo na textura da linguagem, que nos lançam em sua urdidura a complexidade da obra. O pensamento que se tece, pouco a pouco, traz o caminho que nos liga em sua integração a relação do texto e do corpo. A tessitura, revela-se na tensão da travessia, ação de amor que borda no corpo suas imagens poéticas, escrita que se tece minuciosamente, desenhando a fala, em braços, mãos e pés, por todas as partes, na textura do texto, as tramas que se concretizam em um dizer na obra.

Valéry, com suas palavras, nos envolve no diálogo a amplitude desta ação interdisciplinar, nos conduzindo ao verdadeiro sentido do movimento, que brota na dança e pulsa o desejo da transformação. Escutemos!

“SÓCRATES_ A opulência imobiliza. Mas meu desejo, é movimento, Erixímaco...Eu precisaria agora desse poder ligeiro que é próprio da abelha, como também é o soberano bem da dançarina...Meu espírito careceria dessa força e desse movimento concentrado, que suspendem o inseto acima da multidão das flores; que o tornam o árbitro vibrante da diversidade das corolas; que o apresentam como ele quer, a esta aqui, àquela, a essa rosa um pouco mais afastada; e que lhe permitem que a roce, que fuja dela ou que a penetre...Afastando-no de repente daquela a quem acabou de amar, do mesmo modo que de imediato o trazem de volta, se ele se arrepende de lá ter deixado alguma seiva cuja a lembrança o persegue, cuja suavidade o obceca durante o resto do seu vôo...Ou então eu precisaria, ó Fedro, do sutil deslocar-se da dançarina, que, insinuando-se entre meus pensamentos, fosse despertá-los delicadamente, um por vez, fazendo-os surgir da sombra de minha alma, e aparecer sob a luzde vossos espíritos, na mais feliz das ordens possíveis.

FEDRO_ Fala, fala....Vejo a abelha em tua boca, e a dançarina em teu olhar”

(VALÉRY, 2005,p.46).

Com base nos estudos acima mencionados e que vem sendo desenvolvidos pelo Laboratório de Arte Educação como princípio para nossa investigação e estudos na área, entendemos que seja pertinente a apresentação do projeto desenvolvido por este espaço na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo como objetivo fomentar o intercâmbio e ampliar nossas questões a partir dos diálogos com outros pensadores que se encontram neste caminho.

O Laboratório em sua metodologia utiliza em seus estudos uma fundamentação teórica com base nas experimentações práticas e nas observações feitas sobre o corpo no cotidiano de uma sociedade, buscando um método que identifique na possibilidade de escrita e de leitura do corpo, o aprofundamento de uma concepção de linguagem para dança na Arte Educação.

A partir das experiências vividas em 2006, o Laboratório de Arte-Educação, desenvolveu um projeto de extensão na cidade de Tiradentes/ MG. Tal processo resultou no levantamento de um rico material e, por sua vez, deu margem a novas questões sobre a Corporeidade na Arte, na Educação e na Cultura; criando desdobramentos que se deram nos anos seguintes, despertando as reflexões sobre Corpo, Mito e Terra, no aprofundamento da linguagem e da memória.

Com base nisto, foi criado o Programa Interdisciplinar de Experimentação Didática e Artística da Dança que abriga o Projeto Tessituras Poéticas do Corpo estruturado em três vertentes.

PRIMEIRA VERTENTE: Feira Poética

A Feira poética significa, dentre outras possibilidades, o lugar da reunião na comunhão da terra, do movimento e do homem. Tudo o que brota encontra-se ali disponível, pronto para ser degustado, devorado, apreendido por nós – nosso corpo. Ao longo de seus cinco anos de realização a Feira Poética vem ampliando sua programação apoiada nas atividades de pesquisa desenvolvida no Laboratório de Arte Educação, aprofundando em seu estudo eixos que norteiam ações pedagógicas e artísticas.

A interdisciplinaridade é uma ação fundamental da Feira, pois firma o sentido da ação poética, convidando-nos à abertura de um diálogo, ao passo que nos abre portas para a construção de parcerias e a adequação a diferentes espaços e áreas de estudos, marcando assim o seu caráter itinerante.

A Feira Poética inclui quatro ações importantes: Integrar, Interagir, Dialogar, Realizar. Tem como proposta encontros anuais, que não se caracterizem somente pelas

apresentações de espetáculos, mas sim fazer com que os trabalhos de diversas áreas comunguem entre si e o público, ou seja, experienciar o corpo e a arte em sua ação poética. Hoje a estrutura apresentada pela feira conta com performances, rodas de leitura, oficinas, palestras, exposições, mesa redonda, promovendo assim, o encontro da dança com outras manifestações artísticas e culturais, não sendo um mero entretenimento, mas um incentivo à produção do conhecimento no aprofundar da linguagem e do pensamento acerca do corpo, do mundo e da terra.

As atividades propostas pela Feira Poética primam por espaços que favoreçam o enriquecimento da linguagem na valorização do fazer artístico, através de práticas corporais na experimentação do gesto e da palavra, em oficinas, rodas de leitura, repente do movimento, performances, vídeos e exposições, e um espaço para a reflexão sobre nossas ações a partir de temas afins nas palestras e mesas redondas.

SEGUNDA VERTENTE: Oficinas Itinerantes.

Tem por metodologia a potencialização do corpo, para tal, procuramos ampliar o diálogo com as diversas áreas do saber nos diferentes espaços, acadêmico e não acadêmico, integrando o estudo da corporeidade nas peculiaridades de cada comunidade, assim as atividades desenvolvidas em cada grupo terão como foco principal o fortalecimento da ação interdisciplinar.

As oficinas se desdobram em três eixos norteadores:

1. Corporeidade, Memória e Tradição

Busca-se identificar no corpo a linguagem como fonte de memória através do estudo poético e das experimentações da corporeidade, despertando reflexões acerca do imaginário presente em qualquer cidade, buscando em seu contexto pesquisar a origem, enquanto o lugar do originário, através de seu universo simbólico na revelação de sua tradição. Neste sentido, entendemos por tradição o dizer que se faz enquanto permanência da história de um povo, na valorização do que se cultiva e cultua como cultura.

2. Corpo Mito e Terra

Reconhecer no fazer a origem e as “coisas” que constituem no corpo a identidade a partir da diversidade, e assim, descobrir no que lhe é próprio, o lugar de sua dimensão poética, valorizando e restituindo seu espaço de memória. Neste sentido buscamos aproximar o ser do seu fazer, à medida que possibilita experienciar nos mistérios do corpo o seu espaço mítico-ontológico.

Hoje desenvolvemos dentro deste eixo o tema: *Corpo Poético Ecológico* que

vem sendo realizado desde julho de 2011 em parceria com o projeto Filhos da Terra, instituição não-governamental com sede em Petrópolis, que busca conceber a arte como dimensão ecológica, onde os jovens conjugam em seu fazer artístico a relação entre cidadania, ecologia e geração de renda. Mantendo um diálogo interdependente entre cultura, inclusão social e meio ambiente.

O Laboratório objetiva em sua prática de trabalho reunir na experiência artística, a estreita relação entre o poético e o ecológico como caminho para se pensar no fazer o real, a partir da Arte Educação promovendo a valorização humana no processo de criação.

3. Cartografias do Corpo

A partir das experiências vividas anteriormente em outras ações de extensão, fora da UFRJ; avaliamos a necessidade de aprofundar no estudo da corporeidade uma proposta que tivesse como uma pesquisa, o diálogo com outras áreas dentro do espaço acadêmico, inaugurando assim a itinerância de nossa ação de extensão dentro da comunidade interna da UFRJ com o objetivo de verificar e conhecer as diferentes visões do corpo. Buscamos pensar o estudo da corporeidade não como uma disciplinarização do corpo, definindo nossa ação interdisciplinar, nos atravessamentos pelos diferentes pensamentos.

Pretendemos através da temática “Cartografias do Corpo”, mapear nossa terra pelo enraizar-se do homem, identificando desta forma, o lugar de origem. A ação nos leva a identificar reconhecer, perceber, pensar o processo de escrita refletindo sobre uma possível correspondência com o próprio corpo e nos colocando na questão como destinatários e remetentes.

No diálogo estabelecido com o corpo é que identificamos a possibilidade de aproximação das praticas que cada indivíduo se propõe a realizar em seu universo de conhecimento. Na ação de redimensionar o valor e na relação que é estabelecida com o corpo pelos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na formação do aluno.

TERCEIRA VERTENTE: Apreciação e Produção Artística- Por trás dos Véus

“Por Trás dos Véus” é o lugar onde o corpo compõe um caminho de novos fragmentos, criando no movimento o sentido na dança, a partir de pensamentos que cada vez mais se aproximam, sem intervenções. Neles, as ações se interligam e trazem no gesto a atenção para a exigência pela busca do existir num ardente diálogo do corpo na dança. É o processo que nos fala da presença, de algo que se mostra na corporeidade, o aparecer resplandecente, a procura do livre no descobrir do corpo.

O corpo no aberto livre da clareira faz a dança acontecer na experiência da verdade pela não verdade, do movimento pelo repouso, do silêncio pela fala; sem que as coisas aprisionem as contradições. Isto é, resgata o real, a realidade, e procura no dito o não dito. “Por Trás dos Véus”, em sua composição coreográfica, provoca o corpo a adentrar na sua ambiguidade, ao concretizar na dança o seu limiar.

Para isso contamos com alunos que se dedicam a pesquisa e a ensaios semanais na intenção de desenvolver o trabalho coreográfico/artístico no que diz respeito a elaboração de figurinos, cenários e as propostas a serem aplicadas junto ao público.

Para a realização deste projeto temos como metodologia os princípios da corporeidade em suas tessituras que possibilita o encontro com o que é essencial de um dizer, liberando a linguagem ao deixar-se mostrar no gesto, pois traz no corpo o que lhe é próprio. É nesta dimensão que localizamos o habitar poético na dança, porque nos acena o digno da condição humana, ao cultivar e trazer o homem para a terra no enraizamento de si mesmo.

Localizamos no habitar a procura como princípio que nos rege. Ao cuidar e colher no chamamento do corpo e na ação de construir, e não na de arrancar o homem da terra; portanto, só podemos pensar o vigor essencial do gesto que ali se mostra, trazendo e recolhendo, dignamente, os méritos de um habitar que nos fala do crescer desdobrado e edificado continuamente.

Compreendemos com o demonstrado que os trabalhos realizados no laboratório se solidificam na Arte Educação pois consideramos esta uma questão que se cumpre neste âmbito pela indagação e não na explicação do corpo, por isso, nos direciona ao especular, ao apontar um olhar sobre a gênese do tornar-se, a uma ontologia do corpo, é o ser sendo, e criando-se na dança; sua profundidade nos conduz para além das coisas ordinárias que vivemos, onde nos colocamos na experiência do tempo, na inquietude da mudança, despertados pela poética, aproximando em seu movimento perspectivas, posições e horizontes; o que nos faz poder ser Terra, Corpo e Mundo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CASTRO, Manuel Antônio de. O Acontecer Poético. Rio de Janeiro, Antares, 1982.

_____. Tempos de Metamorfose. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.

_____. A Construção Poética do Real. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2004.

_____ (org). Arte: corpo, mundo e terra. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009.

_____. Linguagem: nosso maior bem. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2004.

HEIDEGGER, Martin. Ensaios e Conferências. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

_____. Caminhos da Floresta. Editora Lisboa, Calouste, Gulbenkian, 2002

_____. Tradução Manoel Carneiro Leão. Sobre o Humanismo, Rio de Janeiro, Editora Tempo Brasileiro, 1967

_____. Seminários de Zollikon. Ed. por Medard Boss. Tradução Gabriela Arnold e M.F. Almeida Prado. SP: EDUC, Petropolis: Vozes, 2001

_____. A Caminho da Linguagem. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. Sobre a questão do pensamento. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

_____. Parmênides. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

_____. Ser e Tempo. Rio de Janeiro, Vozes, 2006.

_____. A Origem da Obra de Arte, Tradução de Idalina Azevedo e Manoel Antonio de Castro, São Paulo, Ed. Edições 70, 2010.

VALÉRY, Paul. A Alma e A Dança e outros diálogos. Rio de Janeiro, Ed. Imago, 2005.

PONTY, Maurice Merleau. Fenomenologia da percepção. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

ARTE, LUGAR DE RECONHECIMENTO DE SI E DO OUTRO...

ART, LUGAR DE RECONOCIMIENTO DE UNO MISMO Y OTROS ...

Maria Isabel Somme
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Grupo de Estudos Linguagem – Experiência – Memória – Formação
UNESP –Rio Claro

RESUMO

A educação voltada às crianças, adolescentes e jovens estende-se para além dos muros das escolas: praças, ruas, espaços diversos da comunidade podem favorecer experiências formativas e transformadoras.

O presente trabalho traz um relato de experiências constituídas no cotidiano de uma ONG, a ICA – Mogi Mirim - SP, que constitui um espaço que possibilita experiências com a arte, através das linguagens do circo, teatro, dança, música e literatura.

Nessa perspectiva o objetivo do estudo tem como objetivo analisar o contato com novas possibilidades de interação nos processos de criação coletivos, por meio das vivências artísticas, favorece o desenvolvimento humano, social e cultural dos adolescentes.

A partir de autores como Bakhtin, Dewey, Larrosa, Morin, Ostrower, a proposta é de abertura aos saberes, com o objetivo é identificar e evidenciar os horizontes pessoais, sociais e culturais e a possível transformação desses horizontes

PALAVRAS-CHAVE: Arte – Educação – Experiência – Desenvolvimento Humano

RESUMEN

Educación orientada a niños, adolescentes y jóvenes se extiende más allá de los muros de la escuela: plazas, calles, varios espacios de la comunidad puede fomentar experiencias formativas y transformadoras

Este documento da cuenta de los experimentos realizados en la ONG diaria, ICA - Mogi Mirim - SP, que es un espacio que permite a los experimentos con el arte, a través de las lenguas de circo, teatro, danza, música y literatura.

En esta perspectiva, el objetivo del estudio es analizar el contacto con las nuevas posibilidades de interacción en el proceso de creación colectiva, a través de vivencias artísticas, promueve el desarrollo humano, social y cultural de los adolescentes.

A partir de autores como Bakhtin, Dewey, Larrosa, Morin, Ostrower, la propuesta está abierta al conocimiento, con el objetivo es identificar y poner de relieve los horizontes personales, sociales y culturales, así como la posible transformación de estos horizontes

PALABRAS CLAVE: Arte - Educación - Experiencia - Desarrollo Humano

O itinerário que leve a um 'si mesmo' esta para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos.

De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele.

O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se torna habitualmente pelo próprio eu: não esta para ser descoberto, mas para ser inventado; não esta para ser conquistado; não esta pra ser explorado, mas para ser criado.

LARROSA, 2006

A elaboração deste trabalho originou-se da experiência como coordenadora de uma ONG (Organização Não Governamental) em Mogi Mirim – SP, a ICA – Instituição de Incentivo a Criança e ao Adolescente, que em 2013 completou 16 anos de atuação com crianças, adolescentes e jovens da comunidade, em período de contraturno escolar.

Ao vivenciar o cotidiano neste espaço que possibilita experiências com a arte, para gerar diferentes práticas formativas, compondo e configurando os processos cotidianos, percebi deste o primeiro instante que tais atividades despertam grande interesse nas crianças, adolescentes e jovens, promovendo novas aprendizagens de forma prazerosa e consequentemente apoiando a construção de novos saberes sociais e culturais.

Por meio do contato com as linguagens do circo, da música, do teatro, da dança e da literatura, crianças, adolescentes, jovens e educadores fomentam a interação, a participação coletiva e a capacidade criadora nas diversas atividades cotidianas.

O ponto alto e de destaque nas vivências é que estas são sempre imbuídas de uma energia que compõe entusiasmo que contagia positivamente na construção da qualidade nas relações, na solução de conflitos, possibilitando a construção de novos olhares, do impulso para a superação, no apoio e colaboração com o outro.

É nessa busca de ordenações e significados que reside minha motivação de investigar a importância das experiências com a arte e sua influência nos processos formativos, da descoberta de si e das potencialidades, do reconhecimento do outro por meio das relações humanas, sociais e culturais, tecidas e constituídas neste espaço.

Os desafios contemporâneos são inúmeros e complexos, dentre os quais podemos considerar a desigualdade de oportunidades, a edificação de uma educação formativa, voltada para paz e para os princípios que norteiam a convivência social e cultural e o re-conhecimento da utilização consciente dos recursos do mundo em que habitamos.

A contemporaneidade apresenta-nos mudanças e exige cada vez mais espaços de diálogos, reflexões e trocas que possibilitem a compreensão dos limites e horizontes mentais, da integração de saberes e o encontro de alternativas para ações formativas coerentes com a visão de mundo desta época (MORIN, 2010).

Viver e conviver nessa época implica no reconhecimento de que os fatos da vida em seu cotidiano nos constituem, nos tecem, compõem e dão forma na sociedade que vivemos.

Para Morin (2010) os saberes e problemas particulares só podem ser posicionados e pensados em seus contextos e o próprio contexto desses problemas, considerados no contexto planetário, conferindo assim o desafio de constituir saberes considerando a complexidade.

Mas o que é a complexidade?

A primeira vista, é a ideia do que não é simples e serve também como fio de Ariadne¹ na tentativa de esclarecer a inadequação, de um lado, entre os saberes fragmentados e compartimentados nas disciplinas e por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais transversais e até mesmo transdisciplinares, que compõe o espaço sócio-histórico-cultural.

O saber que separa, fragmenta o complexo do mundo em pedaços, atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando oportunidades de um julgamento corretivo ou de estabelecer uma visão de longo prazo.

Para Morin a complexidade é um problema, um desafio e não uma resposta.

Os desafios encontram-se por toda parte, se quisermos em nossa época, constituir experiências e saberes pertinentes com a adequação das finalidades educativas fundamentais, formar pessoas capazes de organizar seus conhecimentos, ensinar e aprender sobre a condição humana e sobre as relações que implica o viver.

Encontramo-nos assim diante de problemas clássicos da nossa cultura, mas colocados de maneira renovada.

Convém porem reconhecer que todo ser humano pertence a uma cultura e por consequência habita um contexto social, constituído pelas histórias de vida. As crianças, adolescentes e jovens atendidos na ICA, em sua maioria vivenciam o enfrentamento de uma realidade composta pela desigualdade social, e como apoio no enfrentamento dos riscos sociais que estão expostos, participam das atividades diariamente em período de contraturno escolar.

A ICA compreendeu desde o início que sozinho não é possível atingir plenamente o objetivo de promover o desenvolvimento e a transformação pessoal, pois a criança esta inserida em um contexto social e cultural.

Na sua história e práticas sempre buscou e conquistou espaços de diálogo, de participação nos diversos segmentos das políticas públicas e, especialmente na articulação com escolas e famílias, como forma de ampliar o olhar e o conhecer o contexto vivenciado pela criança, ampliando a perspectiva por ações formativas com a perspectiva da educação integral.

¹ O **Fio de Ariadne**, assim chamado devido a lenda de Ariadne, é o termo usado para descrever a resolução de um problema que se pode proceder de diversas maneiras.

Ariadne, na mitologia grega, é a filha de Minos, rei de Creta. Apaixonou-se por Teseu quando este foi mandado a Creta, voluntariamente, como sacrifício ao Minotauro que habitava o labirinto construído por Dédalo e tão bem projetado que quem se aventurasse por ele não conseguiria mais sair e era devorado pelo Minotauro. Teseu resolveu enfrentar o monstro. Foi ao renomado Oráculo de Delfos para descobrir se sairia vitorioso. O Oráculo disse-lhe que deveria ser ajudado pelo amor para vencer o minotauro.

Ariadne, a filha do rei Minos, lhe disse que o ajudaria se este a levasse a Atenas para que ela se casasse com ele. Teseu reconheceu aí a única chance de vitória e aceitou. Ariadne, então, deu-lhe uma espada e um novelo de linha (Fio de Ariadne), para que ele pudesse achar o caminho de volta, do qual ficaria segurando uma das pontas. Teseu saiu vitorioso e partiu de volta à sua terra com Ariadne

A concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, com a mesma dignidade e os mesmos direitos das gerações adultas, no contexto histórico, é bastante recente. Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia das Nações Unidas em 1989 (ONU, 2004), definiu-se o princípio da proteção integral, segundo o qual os Estados devem procurar alcançar o interesse maior da criança em todas as suas ações, no sentido de protegê-la contra toda e qualquer forma de exploração e exposição, evitando prejuízos a qualquer aspecto do seu bem-estar.

A legislação brasileira assume esse compromisso e, um conjunto de iniciativas, nas quais este compromisso se estende às ações públicas. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) - ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) são marcos legais, que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas, a garantia do direito à proteção integral de crianças, adolescentes e jovens.

A força da concepção da proteção integral, presente no ECA, marca duas diferenças importantes, compondo o direito ao desenvolvimento humano e à liberdade de pensar, querer e agir :

- na afirmação de que a criança tem seus direitos reconhecidos quando nasce e seus deveres reconhecidos segundo o desenvolvimento de sua capacidade de formular juízos próprios;
- no reconhecimento de que o adolescente tem condições de manifestar seu discernimento pessoal.

Na história da educação pública brasileira, a perspectiva da educação integral sempre foi proposta como política, estritamente de responsabilidade dos sistemas de ensino.

Em relação à perspectiva da educação integral, Anísio Teixeira em seus estudos sobre a pedagogia de Dewey, apresenta a educação como um processo direto da vida, inevitável como a própria vida e, portanto não pode haver separação entre vida e educação. A educação no espaço da escola deve estar voltada para a formação integral dos alunos e para este fim, estar conectada com a vida social, atuando de forma integrada com esta comunidade, onde vida, experiência, aprendizagem – não se pode separar. (DEWEY, 1978, p.16).

A educação, portanto, vai muito além da sala de aula. Outros espaços da comunidade como ruas, parques, centros de convivência comunitária, organizações sociais, ambiente familiar e outros espaços têm o potencial de se tornar lugares de aprendizagem, onde crianças brincam, experimentam e descobrem o mundo.

A dimensão da educação integral, por muitas vezes é confundida com a educação em tempo integral. A perspectiva desse estudo é ampliar o entendimento e compreensão, sobre as dimensões formativas que envolvem todo ser humano, nas diversas fases de seu desenvolvimento.

Nas praticas cotidianas na ICA, o processo formativo é realizado com o apoio da arte, nas experiências com as diversas linguagens, que atuam de forma integrada, promovendo vivencias e reflexões que estimulam a socialização, o estímulo a criatividade, a consciência corporal, o apoio mutuo e a busca pela superação.

Na tentativa de demonstrar como ocorrem os processos neste local, escolho como tática narrativa lançar mão de um breve relato, sobre uma das experiências brotadas neste espaço, que tece e abriga fragmentos das experiências formativas, desenvolvido em 2012, pelos educadores e adolescentes, envolvendo todos num processo de criação coletivo.

A escrita não tem a pretensão de compor uma pesquisa narrativa, ao contrário compõe o olhar de pesquisadora acompanhante, observadora do cotidiano, com o principal objetivo de registrar e ampliar através de um relato, possibilidades de alumiar sobre a importância das ações cotidianas das experiências, que tecem ações, reflexões e constituem sentido ao que nos afeta e transforma.

A proposta de produzir intervenções artísticas e espetáculos compõe naturalmente a própria historia da ICA, que por atuar com a arte, desencadeia como resultado do processo formativo as produções artísticas, que por consequência na interação com os diversos equipamentos da comunidade, possibilitam as realizações das apresentações culturais que contagia o publico com a demonstração do que as crianças, adolescentes e jovens são capazes de realizar.

O mês de Outubro em especial, concentra ao longo dos anos solicitações das escolas e outras instituições de apresentações artísticas.

Uma solução para atender a comunidade em geral, foi criar um espetáculo e compor uma agenda semanal no Centro Cultural da cidade com o objetivo de comemorar a semana da criança e oferecer à comunidade, em especial para as crianças, a oportunidade de ter acesso a uma produção cultural e simultaneamente circular pelo território, promovendo o acesso às produções culturais. Participam desta semana, escolas da rede municipal e outras instituições que atuam com crianças na cidade de Mogi Mirim – SP.

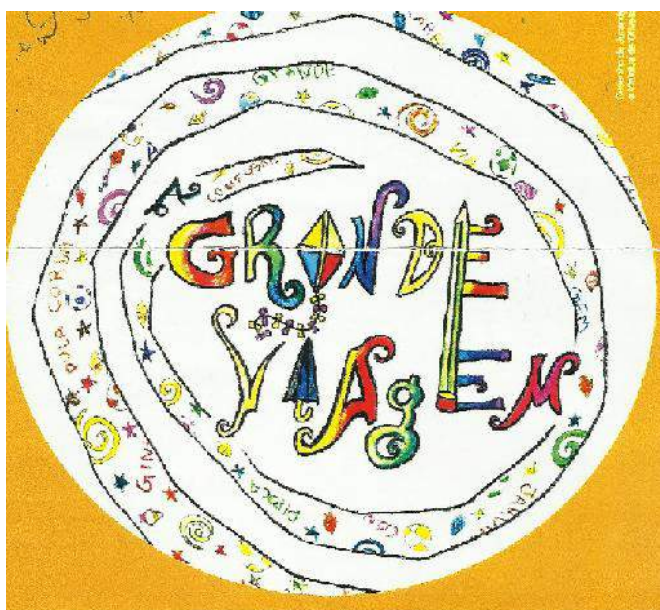
O ano de 2012 trouxe um marco pelo desafio proposto aos educadores, de construir coletivamente, com a participação dos adolescentes que participam das oficinas artísticas, os processos de criação de um espetáculo.

Como todo início das atividades, a educadora do circo, inicia com uma roda de conversa, perguntando o que o grupo considerava importante para transmitir em um espetáculo.

Foram várias sugestões, a roda girou com várias indicações de temas, mas a convergência que provocava a maioria era de fato de transmitir uma mensagem sobre a importância do brincar, de se relacionar em com o outro e com o grupo.

Na visão deste grupo de adolescentes, no cotidiano das relações humanas, cada vez mais é percebido que as crianças se fecham em suas casas, seja na frente do computador, dos jogos de vídeo game, do uso de celulares ou equipamentos eletrônicos, utilizado quase sempre individualmente, não favorecendo a interação e brincadeiras com outras crianças.

Assim surge a primeira ideia, de retratar um tempo onde a criança simplesmente brincava com a bola, de soltar pipa, de pular amarelinha. Em consenso, a ideia elaborada coletivamente é sobre a importância da fase de ser criança e do ato de brincar, das brincadeiras que precisam da interação com outras crianças para acontecer, ou seja, andar em cima da lata, pular corda, peão, andar de bicicleta, etc.



Arte do espetáculo criado por Jurandyr Souza e Vinicius de Oliveira – educandos da ICA

A partir deste encontro ficou definido que este seria o tema norteador para o desenvolvimento do espetáculo. Os próximos encontros nortearam a pesquisa das músicas que poderiam compor o espetáculo, que falassem da importância do brincar e da fase de ser criança.

A divisão de tarefas foi sendo constituída ao longo do processo, com a criação de personagens e figurinos, lista de materiais para compor o cenário, músicas e principalmente quais técnicas do circo, teatro e da dança iriam compor as cenas e a história.

O tema escolhido foi a Grande Viagem e a arte para comunicar o material publicitário também foi idealizada pelos adolescentes participantes.

A produção abordou o cotidiano infantil contemporâneo com o advento de novas tecnologias como computadores, internet e celular e buscou mostrar como essas tecnologias refletem nas relações humanas.

A ideia para compor o cenário foi criada e compartilhada e mediada pelos educadores. Os adolescentes participaram compondo toda fase de criação, da decoração das caixas de brinquedos, da caracterização dos amigos imaginários, da composição do figurino dos personagens, da construção de fantoches e todos os detalhes da composição cênica, os aparelhos eletrônicos - TV, um notebook (que foi feito uma pera e não uma maçã, relacionada a marca 'apple'), um rádio eletrônico, foram confeccionados de forma manual.

A história começa quando três irmãos voltam a se relacionar depois que seus equipamentos eletrônicos param de funcionar com a falta da energia elétrica.



Foto: acervo interno da ICA.

A partir deste momento eles percebem que quase não ficam juntos, não conversam e na maior parte do dia, ficam fechados dentro de casa conectados aos seus equipamentos eletrônicos.

O lugar da cena é a casa da avó, lugar da infância que pouco lembram e juntos decidem realizar uma exploração dos espaços da casa.

Os irmãos se reencontram em uma viagem pelo mundo da imaginação, do encontro com amigos e brinquedos imaginários, que constituem lembranças das Brincadeiras que realizavam juntos, do Lugar onde habitava todas as canções da infância e dos Brinquedos esquecidos, um resgate de suas histórias, refazendo o caminho através de cantigas, brincadeiras e jogos infantis.

É através dessa viagem pelos caminhos da imaginação que eles retomam o prazer de estarem juntos, revivendo antigos jogos e brincadeiras, descobrindo o entusiasmo para se lançarem na busca de novas descobertas.

Criar é um processo, uma espécie de poder de dar uma forma a algo novo, em qualquer campo de atividade. Desde as primeiras culturas o homem está dotado de um dom singular, capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que acontecem ao redor e dentro dele, que os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado, movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como fator de realização, e a percepção de si mesmo, dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. (OSTROWER, 2010).

As expectativas lançadas inicialmente no processo de criação, como forma de provocar a participação, foram surpreendentes e contribuiu para o resultado final na produção do espetáculo, composto de muita alegria, poesia com a reflexão sobre a importância do tempo presente, do brincar, do imaginar, da importância de ser criança.

O aprendizado que emana do conhecimento das potencialidades da descoberta de si, talvez pouco tocadas ou percebidas, do re-conhecimento a cada dia das pequenas transformações, possibilidades das pequenas descobertas e da composição de novos olhares para as relações do encontro de si, no encontro com o outro.

O que fica é uma energia contagiante, que aquece os sentidos e possibilita uma agradável sensação, de sentir em cada fala, cada olhar, a energia da vida pulsando em cada um

dos participantes, o potencial que se torna mais presente em cada experiência, num processo de desenvolvimento que explora o que cada um traz em si, seja no aprendizado com os erros, nas reflexões, seja na descoberta de novas possibilidades de ação.

O espetáculo foi apresentado diariamente, ao longo de uma semana e atingiu um público aproximado de 2500 crianças e vai circular também no ano de 2013.

Composto por acrobacias, cantigas de roda, brincadeiras de criança, malabares, perna de pau, técnicas de interpretação, em cada apresentação, um processo de transformação individual sendo ampliado e vivenciado. Talvez a escrita jamais de conta de compor o significado destes momentos, em relação a aprendizagem proporcionada e a evidencia do processo de transformação pessoal.

A arte é uma linguagem do espaço, a linguagem de nós todos, uma necessidade do nosso ser, para realizar as potencialidades criativas que afluem da vida espiritual, suas formas representam a via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores da vida, a única maneira de expressá-los é também de comunicá-los aos outros. (OSTROWER,1998).

O resultado da participação, da construção coletiva e do resultado obtido revelam que este foi um rico momento de observação, reflexão, participação e principalmente do significado da importância de cada um, compondo com sua presença única, com as habilidades individuais na composição de um todo, na construção coletiva.

O conceito de experiência é o que nos acontece, o que nos toca. O conhecimento resultante da experiência, chamado por Larrosa (2011) de saber de experiência, é um conhecimento adquirido pelo caráter de travessia no qual está submetido todo sujeito da experiência. Sua potência consiste em formar e transformar, um movimento incessante de construções. Essa perspectiva configura como foco de análise a criação de palavras e narrativas as quais constituem a produção de sentido para aquilo que nos atravessa individual e coletivamente.

A experiência é ‘isso que me passa’[...] algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos,

ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”. (LARROSA, 2011)

Disto decorre a criação, um processo de transformação essencialmente dinâmico e que se encontra inserido em uma ordem cultural e histórica, cujas formas se recriam, articulando novos significados.

Neste processo foram identificados princípios que nortearam o desenvolvimento das realizações:

- Participação de todos os envolvidos, mesmo que não seja no palco, em todas as fases necessárias ao processo de produção. Ex. som, luzes, carregar o material, organizar o figurino, etc.
- O compromisso é coletivo, todos são acolhidos no grupo, com responsabilidade de presença nos ensaios e pontualidade nos compromissos de apresentações culturais.
- Todo início das atividades ocorre uma roda de conversa, com objetivo de acolher , de reconhecer como cada um chega e quais as expectativas para o dia.
- A sequencia constitui aquecimento e alongamento e as atividades são realizadas de forma livre e depois orientadas para possíveis correções considerando aspectos de segurança e integração com o resultado no grupo.
- Ao final a atividade termina com uma roda de conversa, onde cada um tem oportunidade de avaliar como foi sua participação e como foi o desenvolvimento do grupo. Neste momento, ocorre as conversas para refletir em possíveis mudanças ou melhorias, para desenvolvimento do grupo. Cada um individualmente, na maioria das vezes reconhece a contribuição ou não , sobre as vivencias do dia.
- Cada um traz para o grupo habilidades individuais, seja num salto, nas acrobacias, no malabares, no tecido, no trapézio, na dança, na interpretação.

O interessante é o resultado da composição pelas habilidades de cada um, que compõem a vitalidade das diversas formas de expressão que compõe as técnicas na construção de cada cena, que totalizam a expressão do grupo, com uma dinâmica própria, que resulta em uma composição de muita empolgação e alegria.

No percurso dos estudos sobre a linguagem e os sentidos como formação das relações dialógicas, o homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele e através dele.

É por meio das narrativas (na forma de um objeto, de uma pintura, de um texto, ou da criação de um espetáculo coletivo) que o ser humano se constrói e reconstrói a história. (BAKHTIN, 2011).

E a vida que se indaga e se faz projeto, da capacidade de falar de si, mas também reconhecer-se no outro, nesta teia de relações humanas, onde o estar junto, é também um permitir-se afetar, é também compor-se na experiência com o outro.



Foto: acervo interno da ICA

Fazer-se socialmente, constituir-se na sua historia, um ser que torna consciente de si e da presença do outro, ou da presença no mundo de vários outros. O ser que se torna uma presença no mundo, com os outros e com o mundo.

Para Ostrower (1998, p.48) “ao intelecto sempre se juntam a sensibilidade, a imaginação, a intuição humana, para formular o conhecimento da realidade, a vivência do real, na interpretação do real” e todo entendimento humano faz parte do clima mental de uma determinada época e molda a visão existencial dos seres que vivem este tempo, suas aspirações e incertezas.

È no domínio da liberdade, da criação, na construção das formas artísticas que a responsabilidade de mover-se do mundo acontece e se tece...

Sobre o conceito de tensão psíquica, tão essencial ao processo de criação, Ostrower observa que,

[...] Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (OSTROWER, 1988, p. 27-28).

Conclusão

Falar, pensar, sentir, agir, dar um destino e uma forma aos pensamentos através da comunicação nas diversas formas narrativas, da ação que busca a interação e a socialização dos pequenos eventos do cotidiano.

Há de se considerar o processo formativo como um caminho, constituído pelas experiências e, portanto segue inacabado e destarte consciente do inacabamento do que ainda esta ou há para tecer, para criar, do que ainda vira a afetar.

Referencias Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2011.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. Danças, Piruetas e mascaradas. 4ª Ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte; Autentica, 2006.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. Jornadas Temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin: tradução e notas, Flavia Nascimento. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OSTROWER, Faya. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Criatividade e processos de criação**. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SALLES, C.A. **Gesto Inacabado: Processo de Criação Artística**. 5ª Ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

Site da ICA - <http://www.projetoica.org.br/>

O CORPO NA ARTE, A ARTE NO CORPO

Autores: Maria Letícia Miranda Barbosa da Silva

Eliane Mattozo de Mattos

Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar

Dalila Alves Ogg dos Santos

Colégio Pedro II - Campus São Cristóvão I - Rio de Janeiro

RESUMO

Acreditando que o homem contemporâneo é constituído não só pela razão, mas também pela emoção, pelo sonho, pelo corpo e pela ação, desenvolvemos o trabalho *O corpo na arte, a arte no corpo* a partir de vivências artísticas e corporais na escola, em diálogo com a arte contemporânea. As propostas aqui apresentadas foram realizadas pela equipe de artes visuais, no Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão I, na cidade do Rio de Janeiro, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: arte/educação, arte contemporânea, corpo.

ABSTRACT

Believing that modern human being is constituted not only by reason, but also by emotion, by the dream, body and action, the focus of work **The body in art, the art in body** is precisely the experience of bodily and artistic practices in school in dialogue with contemporary art. In this case, the activities presented were conducted with students from 1st year of elementary school, in the Colegio Pedro II, Campus São Cristóvão I, in the city of Rio de Janeiro.

Keywords: art/education, contemporary art, body

O trabalho *O corpo na arte, a arte no corpo*, relatado no presente texto, é realizado anualmente com alunos do 1º do Ensino Fundamental (EF), no Colégio Pedro II, instituição pública federal localizada no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro.

A cada início do ano letivo, a equipe de Artes Visuais da escola começa um trabalho, do 1º ano ao 5º ano do EF, com o objetivo de aproximar os alunos do universo artístico e cultural produzido por diversos grupos, em tempos e espaços variados. Com isso, procuramos ampliar o repertório gráfico e visual das crianças, desenvolver nelas a percepção e a sensibilidade para as cores e as formas do mundo e, ademais, estimular práticas que levem o aluno a assumir uma posição reflexiva perante a arte e suas questões cotidianas. Entendemos que é preciso contribuir para que, ao longo dos anos, cada indivíduo encontre seu caminho pessoal e criativo, seja um fruidor de arte e se aproprie de meios para se relacionar poeticamente com a vida.

Vivemos em um mundo altamente imagético, em que as representações visuais influenciam nossos modos de sentir, de olhar e nos olhar, de desejar e viver, Desse modo, o ensino da arte na escola tem um papel fundamental no diálogo com a cultura visual do mundo contemporâneo: “Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

Sabemos que as crianças do 1º ano, que chegam à escola selecionadas por um sorteio aberto à comunidade, apresentam uma especificidade em relação às crianças de outras séries, pois vivenciam o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em um ambiente novo e desconhecido. Além de formarem um grupo bem heterogêneo, no que concerne às experiências escolares, detectamos que muitas chegam com pouca vivência de Educação Infantil e com a percepção corporal pouco desenvolvida, o que faz com que o trabalho de corpo, embora já previsto para as séries iniciais, tenha de ser intensificado.

Sabemos ainda que o estímulo ao corpo, como fonte de conhecimento das crianças pequenas, é um dos objetivos contemplados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Entretanto, percebemos que muitas crianças ainda são privadas de tais enriquecimentos.

Assim que o bebê nasce, seu conhecimento do mundo vem através do corpo, do toque e do que as próprias mãos podem alcançar. Aos poucos, à medida que a criança cresce e se desenvolve, essa relação com o mundo se amplia, mas o corpo nunca deixa de ser o abrigo das vivências humanas.

Porém, o mundo moderno abandonou essa premissa, fragmentou o homem, destituiu-o de sua unidade corporal e separou pensamento, sentimento e corpo, vida e trabalho, arte e ciência, razão e emoção. Nesse ínterim, o corpo foi ignorado, renegado, e se tornou algo destinado a sustentar uma cabeça, cuja atividade principal seria pensar, ler, escrever e contar. Para agravar tal situação, fatores econômicos, sociais e culturais levam muitas crianças, com pouco espaço para brincar, correr e pular, a viverem no sedentarismo.

Ao longo da vida escolar, ensina-se a dominar e a controlar o corpo. A criança, no caso, é “treinada” a ficar sentada, muitas vezes durante quatro horas seguidas, a formar filas e a copiar, sentada em uma mesma cadeira, exercícios do quadro. A escola, portanto, como um sistema de disciplina e de controle, faz o corpo ir enrijecendo, doendo, morrendo.

A educação, em todos os níveis, precisa resgatar o valor e o importante papel do corpo humano — que comunica, expressa-se, fala, toca, gesticula, abraça e sente — e precisa ver o corpo como fonte de prazer, alegria e conhecimento. Dessa forma, será possível ajudar os

alunos a constituírem sua verdadeira unidade, porque, a partir do diálogo com o próprio corpo, o sujeito poderá pensar sobre quem é, onde vive, o que sente, o que pensa, a que grupo pertence e que planeta habita. Somente restituindo ao indivíduo sua unidade corporal, será possível falar de um ser pleno, que faz uso de todas as suas potencialidades e vive em permanente expansão.

Observando as necessidades das crianças nessa faixa etária e considerando o perfil dos alunos da escola em questão, percebemos a constante preocupação de lhes proporcionar vivências significativas, cujos diálogos envolvam o corpo como vivência sensorial e em diálogo com a arte contemporânea.

O currículo de Artes Visuais do Colégio Pedro II é elaborado pelo colegiado de professores do segmento, que se reúnem para avaliá-lo e adequá-lo aos parâmetros de ensino recomendados pelo Ministério da Educação. Todo o trabalho desenvolvido em cada Campus do Colégio é coordenado por um professor e discutido e planejado minuciosamente em equipe. Além disso, cada professor, de acordo com os perfis de suas turmas e de seus alunos, tem autonomia para lhes dar o encaminhamento necessário. Com a supervisão e a orientação da coordenação pedagógica, trocamos ideias e experiências e construímos nossa práxis educativa, cujo eixo norteador é o currículo de Artes Visuais da escola.

Em um dos trabalhos realizados, dentro dessa perspectiva, dois artistas foram “convidados” para a conversa com as crianças. Keith Haring (1958-1990), um americano pintor de corpos em movimento nas ruas das cidades, e Hélio Oiticica (1937-1980), um brasileiro criador dos Parangolés, uma obra que precisa ser vestida pelo observador/fruidor convidado a não apenas ver a arte, mas a vesti-la, movimentar-se e vivenciar no corpo a cor.

Nesse trabalho, procuramos mobilizar as crianças, inicialmente, com a vivência de



KEITH HARING

jogos corporais e brincadeiras populares, para que os alunos explorassem seus corpos, brincassem com os movimentos e, a partir daí, entrassem no universo de percepção sensorial desses dois artistas. Brincamos de “espelho”, “estátua”, “seu mestre mandou”, “boneca de lata” e outras atividades do repertório cultural brasileiro.

Após algumas atividades, apresentamos pinturas de Keith. Nesse momento, os alunos foram estimulados a falar do que viam e a pensar sobre a relação entre essas imagens e as brincadeiras. Os alunos levantaram

hipóteses sobre as pessoas pintadas pelo artista, questionaram por que elas não tinham olhos, nem boca e nariz. Viram que cada pessoa era pintada em uma única cor e com um contorno preto, reconheceram ali elementos visuais como cores e formas e falaram que as pinturas transmitiam “alegria e diversão, que dava vontade de rir”.

Após perguntar o que as pessoas da pintura estavam fazendo, quase todos concluíram que elas estavam dançando. As crianças fizeram uma roda e se divertiram dançando samba, balé, *raps*, etc, cada uma dançou um pouco do que imaginou ao ver os corpos da pintura do artista e, assim, relacionou as imagens com suas experiências prévias e suas histórias de vida. Muitos alunos não conheciam algumas danças apresentadas pelos colegas, mas, por meio da troca entre as crianças, as experiências culturais foram compartilhadas.

Com o objetivo de contextualizar as imagens, a história do artista foi apresentada: sua vida e seus primeiros trabalhos. Assim, as crianças conheceram a pintura que Keith produziu na Bahia, quando veio ao Brasil.



Alunos fazendo as posições observadas nas imagens do artista.

Após representarem com seus próprios corpos os movimentos desenhados pelo artista, os alunos desenharam, pintaram e modelaram pessoas dançando. Nos registros dos desenhos, ficou evidente a apropriação do sinal gráfico usado como recurso para representar o movimento no plano bidimensional. Todos ampliaram seu repertório visual a partir da vivência e do contato com a própria arte.



Desenho realizado por Breno, a partir do estudo.



Modelagem realizada por Rafael.



Modelagem realizada por Beatriz.

Depois, cada aluno contornou o corpo de um colega deitado no chão sobre um papel, em uma posição “congelada” de dança. Todos pintaram e contornaram os desenhos com tinta. Na parede, em exposição na sala, os corpos pintados e recortados instigavam a todos os que entravam naquele espaço a representarem com o corpo o que viam. Alunos de outras séries paravam diante dos registros, expostos no tamanho real das crianças, na altura do olhar de cada um, e faziam, inevitavelmente, com o próprio corpo, as posições representadas. Tratava-se de um convite visual explícito, feito por Keith e pelos alunos do primeiro ano, ao movimento.



Pinturas realizadas pelos alunos.

Conteúdos curriculares formais, como linhas e cores, foram trabalhados. Dessa maneira, as crianças produziram muito: criaram histórias coletivas a partir das imagens do artista; criaram assinaturas desenhadas, a partir do estudo do “BeBê Radiante”, usado pelo artista para assinar seus trabalhos; observaram, no caminho de casa para a escola, desenhos e pinturas nas paredes dos muros e dos prédios e trouxeram essas “leituras de mundo” para a sala de aula; discutiram sobre a prática do grafite e suas influências na cidade e a correlacionaram com as imagens que perceberam em seus trajetos; e, mais uma vez, seus olhares foram sensibilizados e o repertório visual e sensível dos alunos, ampliado.

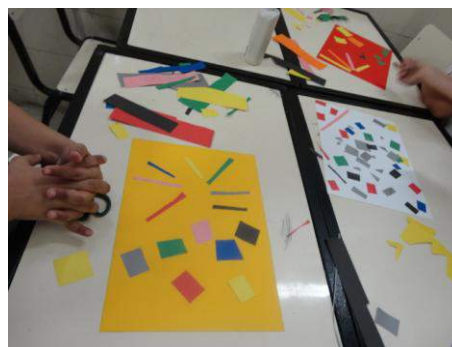


Assinatura criada por Sabrina a partir da observação do bebê radiante.
“Menina apaixonada”.

*“Era uma vez um mundo colorido e dançante feito por Keith.
As pessoas eram coloridas, cada uma tinha uma cor.
Elas fizeram um baile colorido, dançaram balé, funk e tocaram guitarra e violão.
Até que uma pessoa quebrou o espelho da festa e todos ficaram tristes e saíram gritando.
Keith chegou, passou uma borracha e apagou a pessoa que quebrou o espelho, e todos viveram felizes para sempre”.*

Texto coletivo elaborado pela turma 105

Em um momento seguinte, as crianças foram apresentadas às obras de Hélio Oiticica. Primeiro, observaram a obra “Metaesquema” do artista e, após a análise da imagem, realizaram uma colagem com formas geométricas que sugeriam movimento e colocaram os “quadrados pra dançar”, como disseram.



Criações de recorte e colagem realizadas pelos alunos ao colocarem os “quadrados pra dançar”.

Em seguida, conheceram os parangolés do artista e refletiram sobre os materiais que podem ser usados na arte. Pode-se vestir arte? Arte é só pra ver? É possível dançar a arte? Estas e outras perguntas surgiram durante as conversas sobre o trabalho de Hélio Oiticica e abasteceram as propostas vivenciais que se seguiram. Nesse contexto, as crianças perceberam que a arte contemporânea, que é híbrida e múltipla como os seres humanos, pode misturar diferentes linguagens e materiais.

As crianças confeccionaram e dançaram com seus “parangolés”. Saíram das cadeiras, vestiram a cor, ocuparam o espaço da sala, deram movimento aos tecidos e fizeram uma leitura visual dos corpos dos colegas na sala de aula. A cada movimento, a cor balançava no ritmo/na direção dada. Os alunos eram os autores da produção visual — desta vez, não realizada a partir de uma articulação do olho com a mão, mas de um visual gerado pelo movimento do corpo. Em algumas crianças, as cores eram rápidas e arrebatadoras; em outras, calmas e leves. Isto porque cada um teve seu tempo respeitado e imprimiu ao momento seu domínio sobre o movimento. O corpo cotidiano, nesse viés, deixou seu lugar habitual para ser ativo em uma criação.



João criando seu parangolé.

Concebemos os alunos como sujeitos que se constituem na relação com os outros e com os seus pares, não como seres passivos e receptores de um saber “dado” pela escola, ou como sujeitos que se desenvolverão “naturalmente”. Para o grupo de arte educadores da nossa escola, a criança se desenvolve na interação com o meio, com a obra, sempre de forma ativa, sentindo-se responsável e atuante no seu fazer e multiplicando o já dito. Esta é a base da

comunicação estética na qual acreditamos se fundamentar a ação humana, uma comunicação inacabada, em constante devir, que se constrói na relação e no diálogo com o outro, na interface entre saberes e fazeres.

As crianças conheceram, nesse contexto, um pouco da vida de Oiticica e de seu trabalho singular na arte brasileira. Perceberam como o artista diminuiu a distância entre a obra e o observador, que deixou de ser um contemplador passivo para intervir e recriar a obra.

A minha posição ao propor “Parangolé” é a da busca de uma nova fundação objetiva na arte. Não se confundir com uma “nova figuração”, isto é, pretexto para uma volta a uma representação figurada de todo superada, ou ao “quadro”, seu suporte expressivo. O “Parangolé” é não só a superação definitiva do quadro, como a proposição de uma estrutura nova do objeto-arte, uma nova reestruturação da visão espacial da obra de arte, superando também a contradição das categorias “pintura e escultura”. Na verdade ao propor uma arte ambiental não quero sair do “quadro” para a “escultura”, mas fundar uma nova condição estrutural do objeto que já não admite essas categorias tradicionais”. Hélio Oiticica

A cada aula, era resgatado o que foi visto, discutido e aprendido nos encontros anteriores, antes de iniciar uma nova atividade. Essa prática metodológica é essencial para as crianças perceberem que, nas aulas de arte, elas brincam, dançam, criam histórias, desenham, pintam, expressam-se e, ao mesmo tempo, produzem reflexões altamente significativas sobre os conteúdos artísticos e culturais.

Este é um dos maiores desafios para a Arte Educação no mundo contemporâneo: fazer com que a comunidade escolar compreenda a arte também como um campo de conhecimento, de fundamental importância, como os outros campos, essencial para ampliar as possibilidades expressiva, subjetiva e poética dos seres humanos. Não se pode mais admitir um lugar secundário para a arte na escola e na sociedade contemporânea.



A escola, desde a sua formação e constituição, privilegia o diálogo com o mundo somente pela palavra. Assim, adormece as singularidades, o potencial criativo e a subjetividade humana, pois ainda lateja em seu cerne o paradigma do “homem razão e intelecto”. É preciso, por conseguinte, descolonizar essas visões e criar com os alunos novas formas de estar no mundo; e, para esse

movimento, a arte contemporânea é um potencial que convida todos a pensar na complexidade do homem e dos tempos atuais.

Ao final do trabalho, os alunos, promovendo uma avaliação, falaram do que mais gostaram sobre os dois artistas, viram o que possuíam de semelhanças e diferenças e que, para além disso, é possível, com o próprio corpo, brincar, rolar, expressar-se, comunicar e fazer arte, arte do corpo ou arte com o corpo.



Modelagem realizada pelos alunos.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

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

BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HARING, Keith. **Ah, se a gente não precisasse dormir**. São Paulo: Cosac & Naif, 2010.

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo:FTD, 1998.

Maria Letícia Miranda Barbosa da Silva

Licenciada em Educação Artística (2005), Pedagoga (1999) e mestranda em Educação na UFF. Atua como professora de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro;

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4306290T3>

Eliane Mattozo de Mattos

Mestre em Artes Visuais (2004), Licenciada em Educação Artística (2000), EBA/UFRJ. Atua como professora e coordenadora pedagógica de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro; consultora em Artes Visuais para a TVEscola/MEC e integra o grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética;

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4735923P7>

Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar

Licenciada em Desenho e Artes Plásticas (1982) UFJF-MG. Atua como arte educadora no Instituto de Arte TEAR, desde 1987, em projetos relacionados à arte, educação e cultura. Professora de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro;

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4636127E8>

Dalila Alves Ogg dos Santos

Licenciada em Educação Artística (2007). Atua como professora de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro; e como professora de Educação Artística na rede estadual do Estado do Rio de Janeiro;

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4826950Y6>

DE CENA EM CENA – UMA ANIMAÇÃO

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel
Secretaria Municipal de Educação/Uberlândia-MG
Apoio FAPEMIG
mariarosalinap@gmail.com

RESUMO:

Este artigo é um relato de experiência referente a uma proposta pedagógica em Arte com ênfase na criação de desenhos animados usando a técnica de *Stop Motion* desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental II em uma escola pública municipal. As aulas de Arte oportunizaram a experimentação e o conhecimento das noções básicas da linguagem de animação, o desenvolvimento de exercícios de animação tendo como base o conceito e a técnica *Stop Motion*. Os estudos sobre as histórias e as culturas africanas são temáticas para a criação artística elaborada com o uso das tecnologias contemporâneas. Uma educação que provoca o pensar, o sentir e o questionar numa experiência artística contínua e flexível na construção da identidade e da relação com o outro.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de Arte, tecnologias contemporâneas, *Stop Motion*.

ABSTRACT:

This article is an experience report on a proposal for teaching art with emphasis on creating cartoons using the technique of Stop Motion carried with elementary school students in a public school. Art classes offer the opportunity to experience and knowledge of the language of animation, the development of animation exercises from the concept and technique of Stop Motion. The studies about the African histories and cultures are themes to the artistic creation elaborated with the contemporary technologies. An education that provokes thinking, feeling and questioning an artistic experience continuous and flexible in the construction of identity and relationship with the other.

KEY WORDS: Teaching Art, contemporary technologies, Stop Motion.

Do ponto de vista metodológico, o educador precisa aprender a equilibrar processos de organização e de “provocação” na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do ato de educar é ajudar a *encontrar uma lógica dentro do caos de informações* que temos, organizá-las numa síntese coerente, mesmo que momentânea, compreendê-las. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura *questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la*, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, outros momentos e formas de compreensão. Para isso, o professor precisa questionar, criar tensões produtivas e provocar o nível da compreensão existente. (MORAN)¹.

¹ MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 4ª ed, Campinas: Papyrus, 2009, p. 101-111. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/utilizar.htm>. Acesso em 25 de jul. 2013.

Moran nos apresenta duas dimensões fundamentais do ato de ensinar: a primeira é ajudar o aluno a aprender organizar, sintetizar e compreender o “mar” de informações que o envolvem nos dias atuais; a outra dimensão é, depois de compreender (organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar), questionar essa compreensão para poder modificá-la, avançar em novas experiências e novas compreensões. O ingrediente principal da aprendizagem é a informação significativa, transformada em conhecimento. Muitas vezes na escola, a informação chega pronta para os alunos, já consolidada como verdade, como “conhecimento”. Ao aluno, não cabe questionamentos ou novas interpretações, ao professor, é mais fácil não criar tensões, não provocar. Será mesmo?

Muita informação não é o mesmo que mais conhecimento, nem mais saber significa, segundo Moran, um conhecimento vivenciado com ética, um conhecimento praticado. Raramente as pessoas sabem o que fazer com esta variedade de dados. Assim, para que a escola se torne um lugar de construção de conhecimento significativo, seus sujeitos precisam aprender a ser questionadores, curiosos, críticos, interessados e, nas atividades escolares, é preciso incluir desafios que provocam questionamentos e ampliam o conhecimento da turma. Desta maneira, a escola se torna capaz de transformar indivíduos em cidadãos participativos, críticos e produtivos.

O caos e as tensões em sala de aula, ao contrário do que muita gente acredita, são alguns dos elementos importantes e necessários para que a aprendizagem se construa e se concretize. Nesta perspectiva, o professor não será um mero transmissor de conteúdos específicos e, sim, um estimulador da curiosidade de seus alunos, um mediador e facilitador de aprendizagens, acompanhando e sugerindo atividades, ajudando a solucionar dúvidas e estimulando a busca de novos conhecimentos.

As aulas devem se reestruturar e perder o caráter de transmissora de informações e verdades, pois hoje, com acesso instantâneo a portais de busca na internet, com milhões de páginas WEB, em geral de forma gratuita, é muito mais fácil ter acesso a uma grande variedade de informações, fazer pesquisas, conhecer lugares, aprender novas línguas e se comunicar. Segundo Moran (2007),

A digitalização permite registrar, editar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de

interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados.²

Portanto, diante de tantas informações, é necessário aprender a dar sentido e significado a elas. As tecnologias contemporâneas (computador, celular, MP3, câmera digital, internet, Wi-Fi, entre outras) modificam nossa relação com o mundo e o conceito de tempo e espaço, viabilizam novas formas produtivas e já afetam profundamente a educação, visto que estão presentes em muitas escolas, nas salas de aula e com os alunos, transformando a forma de pensar, ensinar e aprender.

Pensando a prática pedagógica relacionada com o uso das tecnologias contemporâneas, faz-se necessário um deslocamento na estrutura desta prática, onde alunos, professores, escola e comunidade, diante da acessibilidade digital, podem ampliar as condições do ato de ensinar e aprender. Assim, há uma mudança de foco, dos objetivos, das relações, da proposta metodológica, das tarefas, criando novos hábitos. As palavras chaves passam a girar em torno da socialização, compartilhamento, interatividade. No entanto, somente o uso das tecnologias, sem conhecer suas possibilidades para uma exploração adequada, usando-as ainda de forma tradicional, não garante o desenvolvimento ou a construção de um saber. É necessário ter um projeto pedagógico adequado às necessidades da aprendizagem, defendendo o uso das tecnologias como ferramentas que auxiliam na produção do conhecimento com base em um labirinto de possibilidades.

Nesta direção, sobre o ensino e a elaboração em Arte, Pimentel escreve:

A diversidade de possibilidades que são oferecidas com as tecnologias contemporâneas, em ensino e elaboração artísticas, deve ampliar, e não restringir, o estudo crítico do que seja ensinar e fazer Arte naquele momento, naquele contexto, para aquela pessoa em relação às outras pessoas, na processualidade e nas implicações daí advindas. (PIMENTEL 2002, p. 117).

Nesta perspectiva, as diversas possibilidades que as tecnologias contemporâneas oferecem para o ensino e a aprendizagem em Arte podem ampliar a concretização da dimensão cognoscível, criativa e sensível do aluno por meio de experimentações e descobertas, uma experiência artística contínua e flexível, uma educação para os sentidos que instiga o pensar, o sentir, o questionar e a participação. Uma educação que propõe práticas em sala de aula voltadas para a criticidade dos alunos, para a aprendizagem da leitura da realidade

² Texto publicado no Boletim 23, *Mídias Digitais do Programa Salto para o Futuro*. TV Escola - SEED, novembro, 2007. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/digital.htm>. Acesso em 25 de jul de 2013.

e para a transformação. Uma educação que permite também a criação e a produção de conhecimento sem fragmentações de saberes.

Um dos fatores que auxilia a eficácia da construção da aprendizagem é o entusiasmo dos sujeitos envolvidos, pois de acordo com Portella (2002, p. 128), “quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender [...]”. A educação deve ser para o aluno uma experiência transformadora onde desenvolverá sua criatividade.

Diante desses fatores, o professor de Arte é provocado a mudar sua práxis, se tornar um incentivador, mediador e organizador de aprendizagens artísticas, articulador de pesquisas, conquistando uma função menos repetitiva e mais criativa. Os alunos, durante a aula Arte, têm oportunidades de comparar, tecer perguntas, questionamentos, investigar, ter autonomia nas escolhas e decisões, desenvolver um pensamento rizomático, com rupturas e reorganizações.

Uma proposta de ensino de Arte interativa, com uma dimensão reticular e não linear, promove o exercício da expressão criadora e o diálogo, provoca uma atitude exploratória e lúdica no aluno, abre possibilidades para que este se expresse e torne suas ideias visíveis, dando sentido e significados para o aprendido, abrindo espaço para a reorganização e a reconstrução de conceitos. A grande opção metodológica e os diversos recursos tecnológicos comportam uma nova dinâmica para o ensino de Arte.

Como recurso tecnológico que pode trazer uma nova dinâmica para a construção do ensino/aprendizagem artística, destacamos os telefones celulares que antes deveriam ficar guardados dentro da pasta ou bolso dos alunos ganham uma finalidade pedagógica nas aulas de Arte através do uso de sua agenda para anotações, de sua câmera para fotografar ou filmar, o acesso à internet como forma de comunicação e informação, entre outros. Diante disso, o telefone celular nas aulas de Arte, pode ser uma ferramenta pedagógica de fácil acesso e um instrumento importante na criação artística, gerando novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte, por exemplo, o uso de sua câmera fotográfica digital na criação de animações.

O desenho animado é uma linguagem que faz parte do dia a dia de muitas pessoas, pois está presente nas várias mídias, televisão, cinema, em livros e revistas, games. Seus personagens estão estampados em diversos objetos de uso diário. O desenho animado pode ser uma proposta de construção de uma aprendizagem artística significativa quando conectada com o experienciado e o conhecimento já existente. Através do diálogo a respeito das animações: o que os alunos costumam assistir, quais animações que mais gostam, se

conhecem o processo de criação, as propostas são construídas. Entre hipóteses e constatações, cada aluno tem a oportunidade de apresentar suas ideias, conhecimentos, dúvidas.

UMA EXPERIMENTAÇÃO NA AULA DE ARTE

A criação de *Flipbook*³ é um exercício que possibilita aos alunos várias descobertas: como dar movimento à objetos inanimados e/ou desenhos, entender que este movimento está ligado à repetições e estas, dependem da capacidade que o ser humano possui em reter a imagem, persistência retiniana⁴, fator muito importante para a criação e visualização de animações.

Flipbook é um livrinho com uma sequência de desenhos de ações curtas e com uma breve história. Os desenhos possuem uma ordem, a ação deve ocorrer na metade direita das páginas para que seja mais fácil a visualização e a passagem de um movimento para o outro deve ter uma continuação. Criando o primeiro desenho, ele se torna referência para os seguintes, alterando levemente a posição e/ou postura do personagem, construindo assim, por meio de um conjunto de folhas, a sequência do movimento numa sobreposição e multiplicação de imagens que podem ser coloridas ou não.

O *Flipbook* construído pelos alunos do Ensino Fundamental II foi feito com o uso do *Post It*⁵. Ao ser folheado, surge o movimento, criando uma sequência animada sem a ajuda de uma máquina. Para ampliar mais o entendimento desta técnica artística, existem várias referências de sites e vídeos⁶ na internet que foram apresentados para os alunos.

Depois destas experimentações, os alunos compartilharam com seus colegas o resultado de seu *Flipbook*, analisaram os trabalhos desenvolvidos, as soluções e dificuldades encontradas, o movimento alcançado e escutaram as sugestões de seus colegas para a

³ Flipbook é uma coleção de imagens organizadas sequencialmente, em geral no formato de um livreto para ser folheado, dando impressão de movimento, criando uma sequência animada sem a ajuda de uma máquina. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Flip_book. Acesso em 25 de jul. de 2013. Para ver alguns exemplos de Flipbook acesse também o site <http://www.revistasorria.com.br/site/blog/extras-de-materias/10-flipbooks.php>.

⁴ O conceito de persistência retiniana é conhecido desde o Antigo Egito. É a capacidade que a retina possui para reter a imagem de um objeto por cerca de 1/20 a 1/5 segundos após o seu desaparecimento do campo de visão, ou seja, é a fração de segundo em que a imagem permanece na retina. Assim, quando os fotogramas de um filme de cinema são projetados na tela, o olho mistura os fotogramas anteriores com os seguintes, provocando a ilusão de movimento: um objeto colocado à esquerda num fotograma, aparecendo à direita no fotograma seguinte, cria a ilusão de que o objeto se desloca da esquerda para a direita. In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Persist%C3%Aancia_da_vis%C3%A3o. Acesso em 25 de jul. 2013.

⁵ O Post-it é um pequeno papel (de diversas medidas) com um adesivo de fácil remoção em seu verso, de forma que seja facilmente pregado, retirado e recolocado por algumas vezes, sem deixar marcas ou resíduos. É usado para fazer anotações e são geralmente colocados em monitores de computadores pessoais, áreas de trabalho, cadernos, etc. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Post-it>. Acesso em 25 de jul. 2013.

⁶ Referências de vídeos postados no Youtube que podem ser levados para sala de aula:

“Music Flipbook” - <http://www.youtube.com/watch?v=AslYxmU8xlc>,

“Cute Flipbook” - <http://www.youtube.com/watch?v=xSrDnIVgVv0>,

“A gota d’água que tinha medo de se afogar” - <http://www.youtube.com/watch?v=1OdXyeAGCWc>, entre outros tantos.

elaboração dos próximos trabalhos. Estes experimentos de animação de técnica simples abriram caminhos para a criação de um desenho animado com a técnica do *Stop Motion*⁷.

A criação de desenho animado com a técnica de *Stop Motion* os provocou a utilizar os recursos tecnológicos já conhecidos e de fácil acesso como a câmera fotográfica e o computador, de forma artística e criativa, apresentando suas ideias e seus conhecimentos a respeito do mundo em que vive e do seu cotidiano.

O que é um *Stop Motion*? Para responder esta questão, alguns vídeos disponíveis na internet foram usados como forma de informação e de provocação do fazer e do experimentar a criação de animações a partir de uma série de fotografias em sequência. Além de vídeos mais didáticos, também é fácil encontrar, na internet, alguns exemplos de desenhos animados feitos com *Stop Motion*⁸ com uma temática de escolha individual, utilizando desenhos bidimensionais e/ou materiais diversos (brinquedos, miniaturas, massinha para modelar)⁹.

A partir da elaboração da história, da concepção dos personagens e dos cenários, os alunos usaram sua câmera digital (do celular ou máquina fotográfica) fixada e registraram as imagens feitas quadro a quadro. Quanto mais fotografias feitas, movimentos mais perfeitos e maior qualidade para este movimento. De acordo com o relato de alguns alunos, esta etapa da criação é um exercício repetitivo e complicado para ser feito sozinho. Portanto, foi encarado como um desafio por muitos.

Ter um laboratório de informática na escola é de extrema importância para a edição da animação que pode ser feita no computador usando o editor de vídeo da Microsoft, *Windows Movie Maker*, de fácil acesso na escola. Neste editor, é possível adicionar música para trilha sonora, determinar o tempo de transição entre as imagens para dar a ideia de movimento, editar texto (título do vídeo e créditos) e efeitos.

⁷ Stop Motion (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento. Cientificamente falando, o Stop Motion só é compreendido como movimentação pelo fenômeno da Persistência Retiniana. Ele provoca a ilusão no cérebro humano de que algo se move continuamente quando existem mais de 12 quadros por segundo. Na verdade, o movimento desta técnica cinematográfica nada mais é que uma ilusão de ótica. Leia mais nos sites: <http://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm> e <http://www.eba.ufmg.br/midiaarte/quadroaquadro/stop/princip1.htm>. Acessos em 25 de jul. 2013.

⁸ Alguns exemplos: “Reportagem Jomal da Globo - Saiba como foi feita a animação Rio”, in: <http://www.youtube.com/watch?v=BaKD29GqXKM>. O filme “A Fuga das Galinhas” (em inglês: *Chicken Run*), filme de animação britânico-americano, do gênero stop motion, dirigido por Peter Lord e Nick Park e produzido pela Aardman Animations, in: http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Fuga_das_Galinhas, acessado em 25 de jul. 2013. “Animação Stop Motion”, in: <http://www.youtube.com/watch?v=IfY3ONW-yWw>.

⁹ Acesse o blog Fazer e Pensar Arte: <http://www.fazerepensararte.blogspot.com.br/> na página Stop Motion para visualizar os Stop Motion produzidos pelos alunos.

Compartilhar com os colegas os trabalhos desenvolvidos é um momento da aula aberto ao diálogo, onde cada um pode ver e falar sobre a sua produção, sobre a produção do outro, suas percepções e, assim, acontece a avaliação como referência para os próximos trabalhos. (Ver Figura 1).

Este *Stop Motion*, colorido em preto e branco, teve seu cenário (céu, lua, bandeira e nave) desenhado na folha do caderno de desenho, onde o astronauta feito de papel, desenhado e recortado, desce de sua nave e brinca na superfície lunar¹⁰.

Outra forma de criação com *Stop Motion* foi experimentada pelos alunos a partir do editor de imagem *Paint*. O aluno, para dar vida à sua história, desenhou seu personagem neste programa de computador, salvando-o em formato JPG em uma pasta e voltou ao mesmo desenho fazendo pequenas alterações no movimento. Estas ações são repetidas várias vezes.

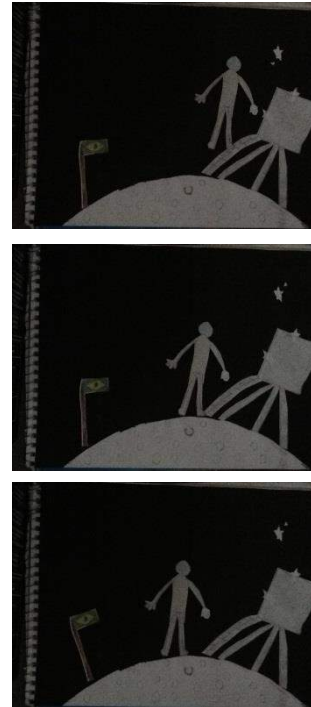


Figura 1—Cenas do *Stop Motion* criado pelos alunos Juan e João Pedro e Daniel Henrique. Acervo da autora.

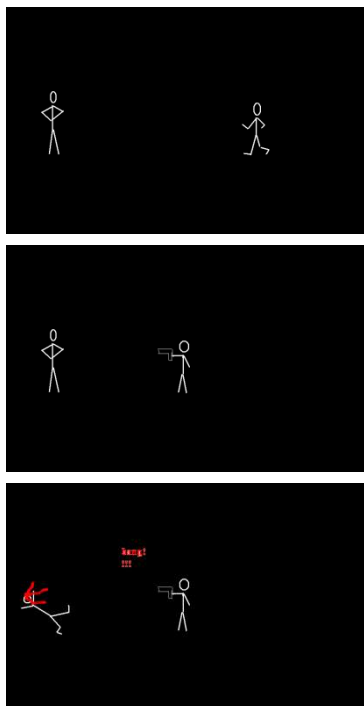


Figura 2 - Cenas do *Stop Motion* feito no *Paint* pelo aluno Filipe Souza. Acervo da autora.

Em seguida, as imagens em JPG

foram adicionadas ao *Movie Maker* para a edição do vídeo. (Ver Figura 2).

Neste *Stop Motion* feito no *Paint*, o aluno retrata uma cena de violência onde um personagem saca sua arma e atira no outro personagem que está imóvel vendo seu assassino se aproximar. Esta temática está muito presente na mídia e chama atenção de muitos alunos desta faixa etária¹¹.

Experimentar, perceber, observar, provocar e possibilitar experiências são ações que devem permear todas as instâncias das aulas de Arte. Os movimentos e as mudanças nos processos de produção com o uso das tecnologias digitais suscitam novos olhares e formas de pensar a respeito dos processos e das propostas em arte. É importante estar atento para propostas integradoras das várias áreas do conhecimento dialogando com o contexto sociocultural dos alunos.

¹⁰ Acessar o blog Fazer e Pensar Arte para assistir esta animação na íntegra.

¹¹ Acessar o blog Fazer e Pensar Arte para assistir esta animação na íntegra.

Com as técnicas apreendidas e possibilidades experimentadas, a proposta de aprendizagem em Arte ganha uma abordagem contemporânea voltada para o diálogo sobre a diversidade cultural africana, a identidade, a relação com o outro, a memória, a interculturalidade¹². Um trabalho artístico contemporâneo voltado para o homem em seu meio, com características interculturais, mediado pelas tecnologias contemporâneas. Neste sentido, a proposta em Arte não deve ficar pairada sobre o tecnicismo, reservada a um mero exercício sem aprofundamento e reformulação e, sim, uma proposta artística e estética de reconhecimento do outro e da diferença, que encara os conflitos, os preconceitos e o estranhamento. Para minimizar estas questões de preconceitos, conflitos e estranhamentos, é necessário conhecer e debater sobre elas contextualizadas com a realidade dos alunos para constituir experiências reais de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o trabalho com *Stop Motion* ganha um novo caminho: criar uma animação a partir dos estudos sobre a África, suas culturas, histórias, costumes e características, um trabalho em oposição ao isolamento e à fragmentação, que busca um diálogo entre as disciplinas, um encontro entre os interesses dos alunos. Uma proposta interdisciplinar envolvendo as áreas de conhecimentos em História, Arte e o uso das tecnologias contemporâneas. Uma desconstrução de estereótipos ligados à África, aos africanos, logo aos afrodescendentes, da ideia de que a África é uma unidade e que os africanos são todos iguais, ir para além da denúncia da miséria que atinge uma parcela expressiva de sua população, tirando o negro da posição de vítima, situando-o como sujeito histórico capaz de resistir e de impor a força de sua cultura.

É importante destacar para os alunos que a África foi o berço da humanidade e, conseqüentemente, do conhecimento humano. “Os povos africanos criaram instrumentos, técnicas e sistemas de trabalho que contribuíram, por exemplo, para o desenvolvimento da produção agrícola e da exploração de minérios.”¹³ Alguns dominaram também a metalurgia do ferro.

Dentro desta desconstrução, os alunos desenvolveram pesquisas sobre alguns países africanos (ex.: Angola, África do Sul, Egito, Moçambique etc.) e elaboram um texto digital coletivo sobre o que foi pesquisado. Para a proposta de criação do *Stop Motion*, foram realizados alguns recortes dentro do conteúdo pesquisado e discutido nas aulas de História e Arte e selecionada a temática para a realização da animação. Os temas norteadores para esta

¹²Interculturalidade “[...] implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas [...]. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais”. (RICHTER, 2003, p. 19).

¹³ TRIGO, Ilda. África transdisciplinar: Redescobrimo o Brasil. In: *Revista Educatrix*. Ed. Moderna. Ano 3, nº 4. 2013, p. 38.

produção foram: os mitos, as lendas, as cantigas, os provérbios, a tradição dos griôs, a poesia, a música, ponto de partida para a construção de um roteiro de trabalho.

O roteiro de trabalho é o local onde os alunos planejam a animação, contém espaços para completar: o título, a sinopse da história, os créditos (a função de cada autor no processo e produção do trabalho, diretor, roteirista, desenhista, fotógrafo, iluminador, sonoplasta etc.), a caracterização do cenário, dos personagens, os materiais para a produção, *Storyboard* (tem a função de pré-visualização de cada quadro da animação, uma série de desenhos com legendas e que são fixados em um quadro, mostrando em sequência as principais ações do vídeo), definição da trilha sonora e o relatório de desenvolvimento da animação. O roteiro foi discutido pelos grupos sob a orientação do professor de Arte.

Roteiro de trabalho elaborado, discutido e definido, é o momento para começar a criação de personagens e cenários, em seguida, criar as imagens usando a fotografia. Quanto maior o número de imagens, quadros (frames), registrando os movimentos, mais natural e convincente estes movimentos parecerão. Finalizada a tomada de imagens, é chegado o momento para a edição de vídeo no editor de vídeo *Movie Maker*¹⁴. (Ver Figura 3).

Este *Stop Motion* ainda está sendo editado. As alunas pesquisaram sobre o país africano Moçambique, suas danças, músicas, histórias... as imagens foram retiradas da internet (personagens e paisagem) e tratadas no *Paint*. Depois, foram inseridas no *Movie Maker* para edição.

A exibição das animações para o grupo foi um momento ímpar, pois possibilitou muitas risadas, compartilhamentos e discussão do processo desenvolvido ao longo do projeto e das dificuldades deparadas. Momento para a avaliação sobre o aprendizado, sobre o conteúdo e o uso das ferramentas digitais.

É importante destacar para os alunos que a internet é uma ferramenta de pesquisa onde é possível localizar várias músicas e baixá-las para adicioná-las ao vídeo, porém, esta ação

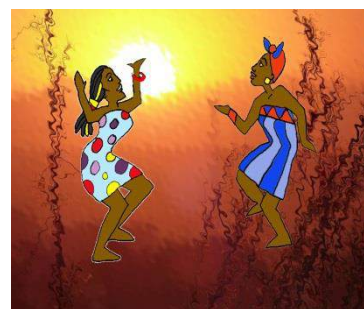


Figura 3 - Cenas do Stop Motion - "Moçambique".

¹⁴ Visitar o Blog Fazer e Pensar Arte. In: www.fazerepensararte.blogspot.com.

requer muito cuidado em se tratando de direitos autorais. Este é um bom momento para tratar deste assunto.

Também é importante socializar periodicamente o processo e os resultados de cada etapa do trabalho realizando os ajustes necessários, reunir os trabalhos para análise das soluções encontradas por cada grupo, levantando os aspectos positivos e sugerindo possíveis melhorias por meio do compartilhamento.

CENAS FINAIS

Voltando ao texto de Moran, as duas dimensões fundamentais do ato de ensinar é ajudar o aluno a compreender e depois questionar esta compreensão, modificá-la e avançar em novas experiências. Transformar as informações em aprendizagens significativas e, assim conhecer. Conhecer para questionar a vida, provocar mudanças. Pensar a construção do conhecimento a partir da experiência e do sentir. Uma educação estética e de significados. Uma educação mediada pelas tecnologias contemporâneas ligadas às práticas pedagógicas, um desafio para a construção de conhecimento permanente. Um ensino de Arte voltado para a construção do saber, da identidade. Abaixo, temos alguns relatos dos alunos sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de Arte¹⁵:

“Foi uma *experiência* muito *divertida*, às vezes pensava que era uma grande artista equipada com computador e muita *criatividade*, criando desenhos que se transformaram em desenho animado”. Samara S. S.

“Apliquei meus *conhecimentos* sobre a ‘vida’ ao papel, pois temos que usar uma série de fatores como a *imaginação*. [...] é *fantástico* criarmos personagens inimagináveis que podem voar. A tecnologia possibilitou que controlássemos o personagem, os movimentos, a história.” Felipe S.

“Foi bem *difícil* fazer o desenho animado. Tem que ter *paciência* para fazer, pois tem que tirar fotos de cada movimento do personagem. Este trabalho nos proporcionou *conhecer* a preparação de um desenho animado”. Maria Vitória P. S. A.

“Foi muito *divertido* fazer o desenho animado porque isso pode me servir para a *vida* toda e sem falar que é muito bom ver o seu trabalho depois de pronto e ver que foi *você quem fez*. *Aprendi* a ter mais paciência e dedicação”. Janaina A. C.

“Meu trabalho foi desenvolvido com *experiência* e *criatividade*. Fazer desenho animado é também *cultura*”. Melissa N.

¹⁵ Destaque da autora.

“Fazer desenho animado é como *dar vida* a algo. É divertido porque você vê aqueles objetos parados sem vida e de repente se mexe”. Renata N.

Experiência, divertida, criatividade, conhecimentos, imaginação, fantástico, difícil, conhecer, vida, você quem fez, cultura, dar vida, são termos usados pelos alunos e expressam sua reflexão diante do fazer arte, do experimentar e entender sua produção. Uma forma de organização de saberes que se constroem pela reflexão, curiosidade, sensibilidade, questionamentos e fazeres dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento consciente de sua cidadania e ampliando seu conhecimento de mundo.

A escola deve ser o lugar que oportuniza este tipo de aprendizagem, promove a melhoria no processo de ensino e aprendizagem e a interrelação, amplia as formas de expressão, comunicação e produção. Lugar para as trocas de saberes, experiências, parcerias. Escola deve ser um lugar para promover um ensino capaz de gerar transformações para além de suas paredes.

O FIM É APENAS O COMEÇO

A proposta de criação de *Stop Motion* foi pensada não como uma forma de arte para ser contemplada e, sim, como uma arte contemporânea participativa. Um lugar onde o sensível insiste em presentificar e colocar a pessoa frente a uma experiência artística.

Enquanto os alunos pesquisaram, roteirizaram e contextualizaram, capturaram um novo olhar da realidade, deixaram transparecer suas próprias concepções, saberes e experiências do mundo digital, cultural, econômico e social. Estudar sobre um continente tão grande e diverso como a África, ajudou a voltar o nosso olhar também para o Brasil e seu povo, rompendo com ideias preconcebidas, promovendo mudanças de paradigma, repensando a formação de nossa identidade e nossa diversidade cultural.

Os *Stop Motion* sobre a África ainda estão sendo editados. É um pouco lento este processo porque os computadores do laboratório de informática dessa escola pública são antigos e defasados, “travam” muito. Os alunos sugeriram uma Mostra para apresentar os vídeos produzidos por eles à comunidade escolar. Assim, “África em um Minuto de Animação” será a mostra de vídeos de animação que marcará a culminância do trabalho artístico voltado para o conhecer, experimentar, contextualizar, compreender e transformar a realidade de cada um de nós.

Este é apenas o início de uma proposta de criação em Arte. Muitas outras possibilidades estão surgindo que deverão ser discutidas e decididas em grupo num próximo momento. Mas esta é uma nova cena.

Referências

PIMENTEL, L. G.. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 113-121.

PORTELLA, A. Aprendizagem da Arte e o Museu Virtual do Projeto Portinari. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 123-137.

Revista Educatrix. São Paulo: Ed. Moderna. Ano 3, nº 4. Maio/2013.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

VENTURA, Nancy Caruso. *Negro: Reconstruindo nossa História*. São Paulo: Noovha América, 2003.

Sites

FAZER E PENSAR ARTE. Disponível em: <http://www.fazerepensararte.blogspot.com.br>. Acesso em 25 de jul. 2013.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/utilizar.htm>. Acesso em 25 de jul. 2013.

REDE GLOBO. Jornal da Globo. *Saiba como foi feita a animação Rio*. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=BaKD29GqXKM>. Acesso em 25 de jul. 2013.

TV Escola – SEED. *Mídias Digitais do Programa Salto para o Futuro*. Boletim 23. Nov., 2007. Disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/digital.htm>. Acesso em 25 de jul. 2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Flip_book. Acesso em 25 de jul. 2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Persist%C3%A2ncia_da_vis%C3%A3o. Acesso em 25 de jul. 2013.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Post-it>. Acesso em 25 de jul. 2013.

<http://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>. Acesso em 25 de jul. 2013.

<http://www.eba.ufmg.br/midiaarte/quadroquadro/stop/princip1.htm>. Acesso em 25 de jul. 2013.

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel

Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas-UFU. Mestrado em História Social-UFU. Professora de Arte da RME-Uberlândia-MG desde 1991. Uma das autoras da elaboração da Proposta Curricular para o ensino de Arte em 1996 e das Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte/2003/2011. Coordenadora da área de Arte no CEMEPE de 2008 a 2009. Membro ativo do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Arte-NUPEA/Inst. de Artes/UFU. <http://lattes.cnpq.br/1013868656828567>.

TEATRO E INFÂNCIA: SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO IPÊ AMARELO

Marina Dutra Colvero

RESUMO

O presente artigo foi elaborado a partir de estudos teóricos realizados por Marina Dutra Colvero, dentro do projeto PIBID-TEATRO da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e posteriormente teve continuidade no projeto de Estágio Supervisionado que teve como tema o “ensino de teatro na educação infantil”. Este estudo objetivou investigar as contribuições do ensino de teatro na educação infantil, como o desenvolvimento da criatividade, das habilidades motoras, da linguagem falada e da expressão corporal em diálogo com as considerações sobre a *função imaginativa* postulada por Vygotsky e o *faz de conta* segundo Marina Marcondes. Estes estudos foram desenvolvidos no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, creche da UFSM, com crianças de cinco e seis anos.

Palavras-chave: teatro na educação infantil, criatividade e imaginação, faz de conta.

ABSTRACT

This article was developed from theoretical studies performed by Marina Dutra Colvero within the project pibid-theatre Universidade Federal de Santa Maria (ufsm), and later continued in the project supervised whose theme was "teaching theater in early childhood education". This study aimed to investigate the contributions of teaching theater in early childhood education, the development of creativity, motor skills, spoken language and body language in dialogue with considerations about the function postulated by Vygotsky and make believe (imaginative pretend) according to Marina Marcondes. These studies were developed at the center for early childhood education "Ipê Amarelo" (yellow ipe), daycare of UFSM, with children from five and to six years old.

Keywords: theater in early childhood education, creativity, imagination, make believe.

Apresentação

A relevância desta pesquisa é contribuir com estudos sobre teatro na educação infantil, levantamento de material bibliográfico e didático sobre o assunto. A pesquisa contribui na reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Teatro da UFSM, pois o currículo acadêmico do curso não contempla o estágio curricular específico para a educação infantil. Em função desta ausência, e também por uma motivação pessoal, surgiu a possibilidade de

aprofundar o estudo sobre esta área. Observando o comportamento infantil, selecionei e organizei algumas propostas para o ensino de teatro na infância, assim, potencializei e estimulei à expressão corporal, a criatividade, a imaginação e o relacionamento entre as crianças.

O primeiro contato com a Creche do Ipê Amarelo foi um semestre anterior com a disciplina de Práticas Educacionais em Teatro II, o que me motivou a desenvolver a pesquisa no estágio. E o primeiro contato com a turma que trabalhei durante o estágio foi através de uma observação, onde procurei conhecer o ambiente escolar, as características da turma, o relacionamento entre os educandos, e como iria inserir o teatro naquela turma de educação infantil.

A presença do teatro na escola contribui para o desenvolvimento cultural da criança. É necessário ampliar essa experiência cultural, para que ela desenvolva sua criatividade e para promover a criação e a percepção artística. A criança cria por meio da brincadeira, do faz de conta e da imaginação, nutrindo-se de materiais da experiência vivida. Neste sentido, o ensino de teatro precisa ser pensado e executado de forma adequada para a faixa etária que será trabalhado, o professor precisa desenvolver sua própria metodologia.

A infância é um momento lúdico de brincadeira livre, da imaginação, da criatividade, do faz de conta, é o momento do desenvolvimento da linguagem falada e escrita e também das expressões artísticas, como o desenho, a dança, a pintura, a poesia, o teatro. Nessa fase é essencial que a criança tenha acesso a todas as formas de expressão, por meio das diferentes linguagens. Essas atividades são de suma importância para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança.

Não há como falar de ensino de teatro na infância sem falar em desenvolvimento da criatividade e da imaginação. É na infância que a criança está desenvolvendo as diversas linguagens, as habilidades motoras, a estrutura física, psíquica e as habilidades sociais, o sistema sensorial, e principalmente suas potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, e o ensino de teatro veio contribuir com esses desenvolvimentos.

Os processos criadores infantis ocorrem, geralmente, por meio da brincadeira e do faz de conta, é neles que as crianças reelaboram as experiências vividas, edificando realidades imaginárias de acordo com os seus desejos, necessidades e motivações. A imaginação nutre-se de materiais tomados pelas experiências vividas pelas crianças. Vygotsky postula a lei da *função imaginativa*: quanto mais rica for à experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Dessa lei é que resulta a necessidade pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, assim ela tem base sólida para desenvolver

amplamente a sua criatividade. Vygotsky constatou que tanto no faz de conta como nos processos artísticos de representação cênica (no teatro) ocorre uma reação emocional contida. Quer dizer, tanto no faz de conta infantil, quanto na representação do ator, ambos agem de forma controlada ou contida e “dominam” as suas maneiras de “sentir um sentimento”.

O faz de conta, segundo Vygotsky, é a capacidade da criança de adentrar em um mundo imaginário, simbólico, que é criado e vivido por elas, é a capacidade de representação dramática, é a experimentação de papéis e a vivência de situações. O faz de conta na sua forma inicial é totalmente improvisado ao sabor da imaginação teatral da criança. Para Vygotsky, as crianças pensam no mundo da fantasia com mais flexibilidade de que no mundo real.

Marina Marcondes Machado, uma artista-educadora (como ela se coloca em suas obras), tem como linha de pesquisa o ensino de teatro para crianças e define o *faz de conta* da seguinte forma:

O faz de conta é uma modalidade de brincadeira; o faz de conta é “de mentirinha”; faz de conta é um brincar que pressupõe a simulação de papéis e um tipo específico de organização, geralmente dada por combinados entre quem brinca, e é marcado pelo forte uso da imaginação. A definição de faz de conta mais bonita que já ouvi, dita por uma coordenadora pedagógica que trabalhava junto a professores de crianças pequenas, foi: “*Não sei bem ainda o que é o faz de conta, mas sei que tem algo de sagrado*”. (MACHADO, 2011, p. 66)

Tanto Vygotsky, quanto Bakhtin e Benjamin manifestam-se com a mesma ideia em relação ao papel fundamental da imaginação na constituição do conhecimento. Estes autores questionam o critério vulgar que traça uma fronteira impermeável entre a fantasia e realidade ou paixão e razão. Segundo Solange Jobim e Souza, em seu livro *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*:

Na perspectiva do senso comum, imaginação e fantasia se fundem com o irreal, com aquilo que não se ajusta à realidade e que, portanto, carece de valor prático e de racionalidade. Essencialmente, esclarece Vygotsky, essa definição pode ser contestada quando admitimos que a imaginação, sendo a base de toda atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, tudo que nos rodeia e tenha sido criado pelo homem, todo o mundo da cultura (com exceção do mundo natural) tudo é produto da criação e da imaginação humana. Portanto diz Vygotsky, todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, são como fantasias cristalizadas. (SOUZA, 1994, p. 147)

O trabalho artístico infantil no teatro, não visa uma apresentação de uma cena ou de um espetáculo, mas o desenvolvimento da criança, o processo de criação. Ricardo Japiassu em seu livro *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica* reflete:

Promover a criatividade da criança e a apreciação artística na escolarização significa estimular o desenvolvimento de uma atuação tipicamente humana, que vai auxiliar a criança a entender melhor suas condições de ser criador, simbólico, e cultural, histórico, em processo permanente de (co)laborador social. (JAPIASSU, 2007, p. 24).

Segundo Libéria Rodrigues Neves e Ana Lydia Santiago, no livro *O uso do jogos teatrais na educação infantil* para Jean Jacques Rousseau, escritor e pensador suíço de língua francesa, a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente feita através do jogo. Pois a criança é um organismo em desenvolvimento, para o qual cada fase deveria ser estimulada, e o jogo fazia parte do ser humano em desenvolvimento, tanto quanto outro elemento. O uso do jogo nos processos educativos pode ter contribuído para a construção do que conhecemos hoje como jogo teatral. No mesmo livro os autores escrevem que Friedrich Schiller (1774-1805) poeta, dramaturgo, filósofo e historiador alemão, defendeu em relação ao jogo, a teoria da energia excedente,

na qual tanto o animal quanto o homem jogam para dar vazão a uma energia que não é gasta na caça, na fuga ou no trabalho. Portanto, crianças e animais pequenos, pelo fato de serem protegidos, usam sua energia quase que inteiramente para o jogo. Essa energia, especialmente no homem, também é revertida em jogos imaginação, os quais possuem movimentos livres de obstáculos e muito de se aproximarem da produção de arte. Esse pensamento é romântico por excelência, na medida em que alia a criança e a arte por meio do jogo. (NEVES E SANTIAGO, 2010, página 46)

Libéria e Ana Lydia citam Freud, dizem que o jogo é um indicio de atividade poética na infância, Freud cita um recorte de Brougère: “Toda criança que joga se comporta como um poeta, enquanto cria um mundo para si, ou, mais exatamente, transpõe as coisas do mundo em que vive para uma ordem nova de que convém”. (NEVES E SANTIAGO *apud* FREUD *apud* BROUGÈRE 2006, p. 64).

Sendo assim, defini que o ensino do teatro, nesta pesquisa, seria desenvolvido através de jogos, e do faz de conta, pois são neles que as crianças descobrem novos movimentos e conhecem seu corpo expressivo. Porém, percebi a importância de como se dá a explicação do jogo para as crianças, para o melhor entendimento delas, ele deve ser colocado da forma mais simplificada possível.

Os jogos podem simular e explorar situações vividas em seus cotidianos ou que não gostariam de vivenciar na vida real, mas no jogo tem possibilidade de explorá-los. Participando dos jogos as crianças conhecem e reproduzem situações dramáticas, vivenciam novas possibilidades de aprendizagem e engrandecem o seus conhecimentos a respeito da área de teatro.

Em relação ao jogo dramático infantil, Peter Slade denominou dois tipos de jogos: o projetado e o pessoal. O jogo projetado é quando a criança projeta a brincadeira para algum

objeto. Exemplo: quando a criança brinca com os bonecos, os fantoches, etc. Já o jogo pessoal é quando a criança é atuante na brincadeira, em interação, movimento e caracterização. Exemplo: brincar de casinha, de caça dragão, etc.

Segundo Ingrid Koudela, no CPN (Parâmetro Curricular Nacional- Brasil 1993) o *jogo* é conceituado:

a partir da fase de evolução genética do ser humano e entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artísticas. Nesse sentido, o jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do “como se” é gradativamente trabalhada em direção à articulação da linguagem artística do teatro. No processo de construção dessa linguagem, a criança e o jovem estabelecem com seus pares uma relação de trabalho, contribuindo a imaginação dramática com a prática e a consciência da observação das regras do jogo teatral. (KOUDELA, 2002, paginas 233- 239).

Quando entrei na sala de aula, com crianças de cinco e seis anos de idade, não estava procurando formar mini atores, e sim explorar suas potencialidades, Marina Marcondes Machado tem uma pesquisa sobre a *criança performer*, ela fala que “pensar a criança como *performer* é libertador”.

Liberta a criança de um tipo de formalização que o adulto leigo em teatro costuma impingir, impor, supondo que ensinar teatro demanda a necessidade do roteiro, falas decoradas, roupinhas especiais como figurino, ensaios, etc. etc. etc. Pensar a como *performer* liberta também o adulto leigo para... brincar!(Marina Marcondes Machado, 2011 p. 66)

Os estudos teóricos presentes neste artigo foram iniciados dentro dos estudos do projeto PIBID, e eles obtiveram continuidade na elaboração e desenvolvimento do projeto de estágio supervisionado, cuja prática teatral foi realizada no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, creche da UFSM, na turma “vermelha”, com alunos de cinco e seis anos. Irei fazer um relato desta experiência.

Em uma primeira conversa com os educandos todos queriam falar junto, então foi dada a orientação de que só podia falar quem estava com um objeto, escolhido da sala de aula, esse recurso funcionou em todas as aulas. Em cada aula eles escoliam o objeto, sem precisar que fosse solicitado. Nesta primeira aula foi percebido que o referencial deles de teatro era o palhaço. Pois todos que falaram que tinham visto alguma peça, era de palhaço.

Em sequencia iremos citar algumas práticas realizadas com os educandos, o que cada atividade contribui para a criança.

- Minha boneca de lata: jogo que é cantado uma música onde é dito as partes do corpo, e a cada vez que a música e cantada é inserido uma parte, exigindo dos participantes concentração e atenção. Este jogo foi realizado em algumas aulas, e a cada aula era

evidente o crescimento dos educandos dentro do jogo, pois a cada aula eles prestavam mais a atenção, memorizado cada vez mais as partes do corpo que era citada (que eles escolhiam).

- Elefante colorido: Um participante era escolhido para comandar. Ele fica à frente dos demais e dizia: “Elefantinho colorido!”. Os outros respondem: “Que cor?”. O comandante então gritava o nome de uma cor e os jogadores corriam para tocar em algo que tinha aquela tonalidade. Este jogo já era conhecido pelos educandos, jogo de atenção e percepção do espaço.
- Seu mestre mandou: Um dos participantes era encarregado de ser o mestre e ficava a frente dos outros jogadores. Ele dava as ordens e todos os seguidores deviam cumpri-las desde que fossem precedidas das palavras de ordem: “O mestre mandou”. O jogo foi inserido no momento que fui questionada por uma educanda quando iríamos fazer teatro?, pois era o momento que eles estavam interpretando algo ou alguém, explorando o seu corpo expressivo, e a imaginação e a criatividade.
- Siga o mestre: um participante era encarregado de ser o mestre, e o movimento que ele fizer todos os outros participantes tinham que fazer, seguia uma lógica parecida com a do “seu mestre mando”, mas com mais atenção no movimento do colega, no que ele está fazendo e não dizendo.
- Morto e vivo: Um dos participantes era escolhido como líder e fica à frente do grupo. É ele quem dava as instruções que devia ser obedecidas pelos outros jogadores. Quando o líder dizia: "Morto!", todos ficavam agachados. Quando o líder dizia: "Vivo!", todos davam um pulinho e ficavam de pé. Jogo que auxiliou no desenvolvimento da atenção.
- Batata frita um, dois e três: Esta frase dava o tempo de todo mundo se mexer pra alcançar o líder (quem fala a frase) e quando ele terminava de falar ele virava, e os participantes tinham que ficar parados como uma estatua. Batatinha frita um, dois, três; é um jogo de agilidade, habilidade e atenção.
- Com quem está o objeto: todos os participantes tinham que ficar em roda com as mãos para trás. Um colega ficava no meio com os olhos fechados, os outros participantes ficam passando o objeto sem que ele visse, e o jogador que está no meio tinha que descobrir com quem está o objeto. Jogo de atenção.

- Qual é o objeto: um jogador ia à frente e os outros escolhem um objeto, e este que está na frente sem olhar, tentava adivinhá-lo só com o tato. Jogo de exploração do tato.
- Telefone sem fio: Organizei os jogadores sentados um ao lado do outro em fila. O primeiro jogador dizia uma frase/mensagem no ouvido do colega seguinte. Cada participante após receber a mensagem falava o mais baixo possível no ouvido do colega seguinte até que o último falava em voz alta o que recebeu. Muitas vezes a mensagem chegou diferente. Esse exercício ajudou a criança a desenvolver a atenção, a audição e a criatividade.
- A rede e os peixinhos: Sem que o grupo de crianças participantes da brincadeira saiba, duas crianças escolhiam aleatoriamente um número, posicionavam-se em pé, uma de frente para a outra e, de mãos dadas, formam um arco (a rede). Os peixinhos (os outros participantes) iam passando e contando. Quando passava o número escolhido à rede pescava o peixinho, essa atividade os educandos gostavam muito, pois trabalhava com a imaginação, eles diziam que queriam ser os peixinhos e os outros a rede, dizendo qual espécie eram, exemplo: peixe espada. A sala virava um oceano, onde eles exploravam aquele ambiente.
- Gato e cachorro: eram escolhidos dois jogadores, um o gato e o outro o cachorro, ambos eram vendados. Quando o cachorro latia o gato miava, e o cachorro através da audição tinha que adivinhar onde estava o gato e pegá-lo. E o gato quando escutava o latido do cachorro tinha que se afastar dele. Jogo que estimulou a percepção auditiva.
- Quem é?: um jogador ficava com os olhos vendados e a partir do tato tinha que adivinhar quem era a pessoa que estava na sua frente, atividade que auxiliou na exploração do tato.
- No primeiro dia comecei com o exercício de imaginação, pedi para que todos deitassem no tatame e pensassem em um animal da floresta, depois todos iam fazer de conta que eram esse animal e estavam nessa floresta. Depois de explorarmos esse lugar, disse que estava anoitecendo e iríamos dormir, quando acordamos éramos novamente nós.
- E nas outras aulas para estimular a imaginação foi contada a história “Pluft, o fantasminha” de Maria Clara Machado, e os educandos tiveram que fazer um desenho de como eles tinham imaginado a história e a parte que eles mais gostaram. Outro recurso usando foi o áudio book, onde os alunos escutam a história narrada “O leão

e o ratinho”. Como o da história contada, eles também fizeram um desenho, onde eles desenharam os animais e o narrador da história.

- Como em uma atividade anterior eu levei a história e eles me deram imagem, propus o contrario, levei as imagens e perguntei o que estava acontecendo?, O que aconteceu antes? E o que tinha nessa imagem?. Esta atividade auxiliou no desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da verbalização do pensamento/imaginário infantil, permitindo que as crianças revelassem suas diferentes interpretações diante da mesma imagem.
- Deitados no colchonete, disse para eles fecharem os olhos (mas eles não queriam muito ficar de olhos fechados) disse: imaginem que vocês estão andando na beira de uma praia, aonde vem à onda bem no pé de vocês, imaginem que estão escutem o barulho do mar, dos pássaros (uns faziam os barulhos) agora vocês viram um castelo e vão entrar nele (as gurias disseram: o meu é rosa, o meu é roxo), e disse que nesse castelo estavam às pessoas que eles mais gostavam, depois foi dito que nós estávamos voltando para a praia e deitando na areia, e quando levantassem iam estar novamente na sala da turma vermelha, uma educanda levantou e disse que ela já era adulta. Este foi o momento em que eles criaram um mundo deles. Onde eu não estava interessada em saber o que eles estavam imaginando, mas em estimular um momento que seria particular de cada um.

O material que é colocado à disposição da imaginação é criado através do faz de conta, é nele que a criança amplia a criatividade, adentraram em mundos desconhecidos como o oceano e a floresta. Os educandos tiveram a experiência de serem bichos que talvez só tivessem visto pela televisão ou em livros. Quando estávamos explorando o oceano uma educanda me questionou se ela podia ser um “ hipótamo”, então falei para ela que podia ser um “ hipopótamo”, pois na imaginação dela, naquele lugar que ela criou podia haver hipopótamos. A criança adentra em um mundo imaginário e simbólico, onde é criado e vivenciado por ela. É a capacidade de representação dramática, a experimentação de papeis, no caso um hipopótamo, os bichos dos marinhos e da floresta, é viver situações como quando fazíamos de conta que estava anoitecendo e os animais tinham que ir dormir. O faz de conta na forma inicial, é totalmente improvisado ao sabor da imaginação teatral da criança.

O uso do faz de conta na aula de teatro com a educação infantil contribuiu para refletir sobre a função imaginativa de Vygotsky, como a criança amplia a sua criatividade através da imaginação. A função imaginativa não está associada apenas a criança, mas a formação do pensamento humano. Quanto mais experiências vividas mais ricas são a sua criatividade.

Durante as atividades observava nos educandos como eles expressavam corporalmente os animais que eram, cada um da sua maneira. A imaginação foi trabalhada também através de histórias contadas como a do “Pluft, o fantasminha” e depois ele tinham que desenhar a história, o Pluft foi desenhado como o “Gaspazinho” não como na forma humana, da forma que nós adultos já imaginaríamos. Quando eu contei a história eles não me imaginavam nela, mas quando foi passado o áudio book, os educandos desenharam o narrador, pois imaginaram que ele também fazia parte de história.

Os jogos trabalhados em sala de aula foram pensados de forma que contribuíssem com os desenvolvimentos da criança, cada jogo trabalhava com uma finalidade.

Estas atividades e jogos dão subsídios para o conhecimento teatral, preparando os pequeninos educandos para um conhecimento artístico. Devido o pouco tempo de trabalho com as crianças é apenas possível dizer que ocorreu um processo de introdução da linguagem teatral, o início de um processo criativo. No entanto, embora o projeto de estágio tenha se encerrado e a pesquisa seja ainda recente, em fase inicial de investigação, o tema deste artigo ‘teatro e infância’ terá continuidade nos estudos teóricos do PIBID/TEATRO/UFSM e também na pesquisa acadêmica do curso de Licenciatura em Teatro, de modo a divulgar novas comunicações.

Referenciais Teóricos

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola:** pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2007.

SOUSA, Francisco Bueno. **Professor e aluno criativos.** Estimulando a criatividade por meio de jogos e atividades lúdicas em sala de aula. Monografia. Brasília, 2011.

MIRANDA, Elza Gabriela Godinho. **Processos corporais infantis:** Interatuações artísticas na cena da criança. dissertação de mestrado. Brasília, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: penso 2012

TAGLIARI, Mariana. **Um mundo encantado não tão distante.** Trabalho de conclusão de curso de artes cênicas/ licenciatura da escola de música e artes cênicas da universidade estadual de Goiás. Goiânia, 2009.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A nova proposta de ensino do teatro.** Revista- Sala Preta, 2002. Páginas 233 até 139.

COSTA, Ana Laura Manzini Bittencourt. **O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola:** o que nos diz Piaget e Vygotsky. Artigo de revisão, Revista psicopedagoga vol. 23 no. 70 São Paulo, 2006.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico), campinas, SP. Papiros, 1994.

NEVES, Libéria Rodrigues & SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 2009. (Coleção Ágere)

MACHADO, Marina M.. Teatralidades e pequena infância. In: Mara Veloso de Oliveira Barros; Edvânia Braz Teixeira Rodrigues. (Org.). **O ensino de teatro na contemporaneidade:** Conceituações, Problematizações e Experiências. 1ed. Goiânia: Kelps, 2011, v. , p. 65-78.

Marina Dutra Colvero: Graduada no Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4309266P1>

A ARTE EDUCAÇÃO E O LUGAR DO DESIGN NO SISTEMA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Marisa Cobbe Maass, Universidade de Brasília

RESUMO

O que se pretende trazer como tema de discussão nesta comunicação de pesquisa é a formação em design educação e sua relação com a arte educação. Temas relativos às novas tecnologias, reciclagem ou artes gráficas se encaixam no escopo do design. O objetivo da pesquisa é fazer um mapeamento dos conteúdos de design ministrados nas escolas, apropriados pelos professores de arte.

Palavras-chave: arte educação, design educação, ensino médio.

ABSTRACT

What we intend to bring as a topic of discussion in this paper is design education and its relation to art education. Issues related to new technologies, recycling or graphic arts fit in the scope of design education. The objective of the research is to map the contents of design taught in schools, appropriated by art teachers.

Key words: art education, design education, high school.

Comunicação de Pesquisa

Breve contextualização do ensino de design no Brasil

A escola de artes e ofícios, fundada em meados do século XIX, em plena efervescência da revolução industrial, é pouco valorizada quando se conta a história do ensino do design no Brasil, mas, examinando a literatura disponível, podemos identificá-la como uma pedra fundamental muito importante no entendimento do processo de construção da história do design no Brasil. Os fatos históricos mostram uma disposição inicial em termos das políticas educacionais divergente dos rumos tomados posteriormente pelo ensino das “artes industriais”. Havia uma disposição em fundar uma escola de artes e ofícios num primeiro momento, mas de fato foi implantada uma escola de belas artes nos moldes do Neoclassicismo Francês.

A escola de artes e ofícios refere-se à educação profissional, que se dava, à época, de formas diferentes; essa distinção se reflete também em seus processos pedagógicos. Compreender estas diferenças conceituais, que são reproduzidas nos processos de ensino, é

importante para a compreensão geral das sutilezas presentes na evolução posterior dos processos educacionais envolvidos. Cunha esclarece que:

“A educação artesanal desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhe são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício. [...] A educação industrial desenvolve-se mediante processos sistemáticos e estritamente regulamentados, destinados a produzir uma formação padronizada, de resultados previsíveis e controláveis, em geral voltada para um grande número de jovens. [...] A educação manufatureira, por sua vez, ocupa uma posição intermediária entre as duas outras, sem um caráter distintivo em termos pedagógicos” (CUNHA, 2000: 3).

As duas escolas: Liceu de Artes e Ofícios e Escola Nacional de Belas Artes

A partir da transferência da sede do reino português para o Brasil, em 1808, com a mudança dos paradigmas econômicos que caracterizavam as relações entre Metrópole e Colônia, “iniciou-se o processo de formação do Estado Nacional gerando em seu bojo o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura” (CUNHA, 2000: 59).

O surgimento da escola de artes e ofícios está estreitamente ligado ao regime de trabalho no Brasil, fortemente marcado pelas práticas escravagistas desde os tempos da colônia. O trabalho artesanal e manufatureiro era feito por escravos, em ofícios como: carpintaria, marcenaria, alvenaria, tecelagem, fato que afastava os trabalhadores livres dessas tarefas, estimulados pela ânsia de se diferenciarem socialmente e também pela forte cultura de aviltamento do trabalho manual vigente (CUNHA, 2000).

A organização do trabalho a partir da qual foi sendo construída a nova ordem profissional, que veio com a indústria, no Brasil era um pouco diferente da matriz européia, pelo fato de que aqui a ordem mais poderosa era a do senhor e do escravo. A realidade da escravidão cujas sequelas ainda hoje estamos a vivenciar, cristalizou-se em hábitos e posturas arraigadas na nossa realidade e direcionava em muito as ações e relações entre as partes envolvidas, mesmo depois da abolição, em 1889.

Esta postura dos cidadãos diante do trabalho manual, em parte herdada da matriz portuguesa e hispânica, incentivou, em meados do século XIX, inserida no Primeiro Projeto de Industrialização do Brasil, a criação das instituições de ensino profissional num esforço para suprir a demandas de mão de obra qualificada para o trabalho industrial e manufatureiro nas cidades (CUNHA, 2005).

Segundo Fonseca, Dom João VI, já em 1816, tencionava abrir uma escola de artes aplicadas para o “incremento da indústria” no Brasil. A Missão Artística Francesa foi chamada para operacionalizar a fundação desta primeira escola, que seria chamada Escola Real de Ciências, Artes e Offícios. A escola de Joaquim Le Breton, bonapartista exilado, uniria o ensino das belas artes e dos ofícios, trazendo para o Brasil um sistema de ensino em academia ainda inédito em Portugal, apesar de já generalizado na Europa. “Dom João captara essa necessidade, olhando-a pelo prisma da situação da nova nação, que necessitava de impulsos práticos coordenados pelo sentido de gosto nos artefatos a serem produzidos” (BARATA in ZANINI, 1983: 383). Le Breton tinha planos de fazer da primeira escola de arte brasileira “uma entidade que não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia” (BARBOSA in ZANINI, 1983: 1078).

O fato é que, somente 10 anos depois, em 1826, a Academia das Artes¹ passou a funcionar; “o ensino de ofícios cederia o passo ao das artes, organizado sob a forma de Academia (Figura 67). Não havia, ainda, ambiente para uma escola de ofícios, do tipo e da importância que lhe quisera dar o soberano. A incompreensão do assunto era geral” (FONSECA, 1986: 112). Ana Mae Barbosa ressalta:

“Entretanto, quando aquela escola começou a funcionar, em 1826, sob o nome de Escola Imperial das Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas principalmente sua perspectiva de atuação educacional, tornando-se o local de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística. A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação da elite e educação popular. Na área específica de educação artística, incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica” (BARBOSA in ZANINI, 1983: 1078).

Posteriormente, em 1858, finalmente as “artes mecânicas” seriam contempladas com a inauguração do Liceu de Artes e Ofícios, tendo como mecenas, incentivadores e conselheiros,

¹ Para detalhes do processo, ver o Livro de Celso Suckow da Fonseca, “História do Ensino Industrial no Brasil”.

entre outros: Dom Pedro II e a Princesa Isabel, Rui Barbosa e o Barão e Mauá (BARROS, 1956). Esta instituição, que fazia parte da política industrial na época, estava alicerçada na valorização do trabalho criativo e não alienado, do trabalho como forma de emancipação, conjugado à educação estética a partir do ensino de desenho, segundo nos apresenta Cláudio Silveira Amaral:

“A Missão Francesa no Rio de Janeiro veio fundar duas escolas de desenho. Uma para as artes liberais e outra para as mecânicas.

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi fundado em 1856 pelo arquiteto Joaquim Béthencourt da Silva. Queria construir, através da educação, uma sociedade do trabalho. Pretendia alterar uma cultura com base no preconceito ao trabalho manual para uma que a valorizasse. Queria construir uma sociedade do trabalho através da ação do ensino do desenho.

Rui Barbosa participou desse projeto de Brasil industrial sendo sócio honorário do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Rui Barbosa utilizou as ideias de Ruskin para se opor ao preconceito em relação ao trabalho manual e à defesa da ideia de que o ensino do desenho poderia construir uma sociedade moderna com base no trabalho. [...]

Barbosa se restringiu ao tema da educação em instituições de ensino. A política industrial do Brasil, naquele momento, limitou-se à atividade do ensino do desenho em escolas.

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro pretendia constituir, através do ensino, um mercado de trabalho com base na educação da estética. Escola noturna, gratuita e filantrópica, quis formar uma classe trabalhadora. A espinha dorsal de seu currículo foi o ensino do desenho. [...]A política industrial presente no ensino do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e na Reforma do Ensino Primário de Rui Barbosa associou uma estética eclética a uma ética que valoriza o trabalho. O seu abandono se deu pela adoção de uma outra política industrial, conforme Francisco de Oliveira, implantada nos anos de 1930.” (AMARAL, 2005: 193 – 195).

O fato de terem sido fundadas duas escolas, uma para as “artes do espírito” e outra para as “artes manuais”, nos mostra que, apesar das identidades presentes, como o ensino de desenho, existia a vontade política de acentuar as diferenças pela separação das instituições, sendo que o Liceu era considerado por muitos, de modo preconceituoso, um “arremedo” da Escola de Belas Artes (BARROS, 1956).

No entanto, os currículos das escolas revelam que a formação estética (leia-se ensino do desenho) estava na base de ambas, sendo o enfoque principal, de Rui Barbosa e

Bethencourt da Silva, a defesa da união entre a arte liberal e mecânica através do ensino da estética. Ana Mae Barbosa considera que “o século XIX, especialmente a década de 70, foi o período da História da Educação Brasileira em que a preocupação com o ensino de Arte (concebida então como Desenho) se nos apresenta como mais extensa e mais aprofundada” (BARBOSA, 2010: 11).

O célebre discurso proferido por Rui Barbosa no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro em 23 de novembro de 1882, no Rio de Janeiro, mostra a importância da estética e o desenho como a base dos currículos da formação profissional, tanto no Liceu de Artes e Ofícios quanto na Escola de Belas Artes, estruturando as políticas industriais da época. Estes conteúdos eram defendidos por Rui Barbosa como “construtores de atitudes mais humanas” (AMARAL, 2005).

“O dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudos na vida do ensino nacional, datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil. Se a regra da política entre nós não fosse cuidar, por uma preferência imemorial, do que menos importa ao país, essa data não estaria longe. Semear o desenho imperativamente nas escolas primárias, abrir-lhe escolas especiais, fundar para as operárias aulas noturnas desse gênero, assegurar-lhe vasto espaço no programa das escolas normais, reconhecer ao seu professorado a dignidade, que lhe pertence, no mais alto grau de escala docente, par a par com o magistério da ciência e das letras, reunir toda essa organização num corpo coeso, fecundo, harmônico, mediante a instituição de uma escola superior de arte aplicada, que nada tem, nem até hoje teve em parte nenhuma, nem jamais poderá ter, com academias de Belas-Artes – eis o roteiro dessa conquista, a que estão ligados os destinos da pátria. Não é uma aspiração do futuro; é uma exigência da atualidade mais atual, mais perfeitamente realizável, mais urgentemente instantânea. Só o não compreenderão os incapazes de perceber a importância suprema da educação popular” (BARBOSA apud AMARAL, 2005: 213).

No entanto, os registros históricos reunidos por Cláudio Silveira Amaral, na sua tese “John Ruskin e o desenho no Brasil” igualmente nos informam que a mudança nas políticas industriais ocorridas após os anos 1930 impediu que essas iniciativas se concretizassem e mudou o curso do ensino profissional para atender às novas diretrizes; diretrizes estas que exploravam o atraso do setor terciário (comércio, serviços etc.) e primário (commodities) para sua constituição e, conseqüentemente, a formação de quadros para a indústria no âmbito do desenvolvimento de produtos passava a ser quesito secundário (AMARAL, 2005).

Assim, esse projeto foi abortado e nos ocorre a interpretação de que o que poderia ter sido uma evolução natural para uma escola de design, nascida da formação em artes aplicadas a partir do Liceu de Artes e Ofícios, naturalmente não ocorreu por este motivo.

O que ocorreu, de fato, foi o abandono dessa perspectiva educacional com base na formação estética para abraçar um encaminhamento baseado na valorização da tecnologia. Esta cisão pode ser observada, refletida, incentivada e reforçada em todo o quadro posterior, com as artes permanecendo num patamar permanentemente inferiorizado (BARBOSA, 2010).

“O processo de industrialização no Brasil teve início entre as décadas de 30 e 50 deste século [XX] com a entrada maciça de capital estrangeiro e a instalação de filiais de empresas europeias e norte-americanas nos principais centros urbanos do país. A modernização da economia refletiu-se rapidamente no plano cultural, pois o incremento das relações comerciais com outros países permitiu também à burguesia nativa contatos mais intensos com os movimentos artístico-culturais das nações europeias” (BOMFIM, 1998: 120).

Tema e questionamento principal

A partir destas premissas históricas o tema que se pretende pesquisar é: Qual o lugar do design no ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal.

A questão que se coloca é se apesar de não existir a licenciatura em design, sabe-se que conteúdos de design são ministrados como parte das aulas de Artes Visuais no ensino médio. Quais são estes conteúdos? Como e porque este deslocamento acontece?

Quais são os interesses de professores e alunos dentro do âmbito do design? Que tipos de exercícios são feitos? Quais são os objetivos pedagógicos? Quais os resultados obtidos?

Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa será baseada em observação em campo, com entrevistas a dirigentes de escolas públicas do Distrito Federal, bem como professores e alunos.

Serão mapeadas as atividades didáticas envolvendo design que são propostas nas escolas.

Resultados esperados

A partir dos resultados e reflexões acerca destas questões poderemos subsidiar uma discussão sobre a possibilidade de criar uma licenciatura em design para formação de professores que atuem no ensino básico e médio.

A transdisciplinaridade nestas duas áreas é um fato. As trocas e diálogos ocorrem cotidianamente e as fronteiras são fluidas. A possibilidade de uma área de formação que formalize este interesse pode ser muito benéfica para o sistema, tanto

Referências

BARATA, M. – Século XIX. Transição e início do século XX. In: Zanini, W. (org.). História Geral das Artes no Brasil. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983 v. 1. cap. 06

BARBOSA, A.M. Arte-educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009

_____. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

_____., ORG. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

_____., ORG. Arte-educação : leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A.M., CUNHA, F., org. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo : Cortez, 2010.

BARBOSA, Rui. O Desenho e a arte industrial. Discurso realizado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, 23 nov. 1882. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1949.

BARROS, P. O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e o seu fundador. Rio de Janeiro: LAO, 1956, p. 33.

BOMFIM, G. A. Idéias e formas na historia do design: Uma investigação estética. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1998.

CUNHA, L. A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DEWEY, J. Art as experience. New York: The Berkley Publishing Group, 2005

FONSECA, C. S. História do ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI / DN / DPEA, 1986. 5v.

LICEU DE ARTES E OFICIOS DE SÃO PAULO. 111 anos de liceu. São Paulo: Liceu. 89p.

MUNARI, B. Artista e designer. Lisboa: Edições 70, 2001.

Site

www.mec.gov.br

QUANDO O CONTO MOVIMENTA A SALA DE AULA

Míriam Teixeira da Silva
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Michelle Aparecida Gabrielli¹
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

As histórias fazem parte da vida das pessoas. Contar histórias é uma tradição antiga, passada de pai para filho, que engrandecia muitas noites de família e que trazia o sono aos que o tinham perdido. Contudo, devido à modernização, esse hábito tem se perdido. Acreditando nos grandes benefícios trazidos por elas, as histórias são fortes aliadas para potencializar o processo imaginário, criativo e cognitivo de crianças e podem incentivá-las a se tornarem leitoras. Neste trabalho, desenvolveu-se a contação de histórias não apenas como um incentivo à leitura, mas como um fazer artístico. Para tanto, optou-se por trabalhar com o segmento da Educação Infantil, com a faixa etária de cinco anos, do Centro de Educação Infantil Piuí, situado na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Importante ressaltar que os educandos não eram vistos como sujeitos passivos, uma vez que puderam (re)contar, (re)interpretar e representar o mesmo, tendo oportunidade de (re)significar o mundo que os circunda. Resultados positivos podem ser observados relacionados ao hábito de leitura e contação de histórias e uma maior expressividade e consciência corporal no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Criatividade; Histórias; Expressividade.

Les histoires font partie de la vie des gens. Raconter des histoires est une tradition ancienne, transmise de père en fils, qui agrandissait les soirées familiales et faisait dormir ceux qui avaient perdu le sommeil. Néanmoins, en raison de la modernisation, cette habitude a été perdue. En croyant sur les avantages proportionnées par cette tradition orale, les histoires sont des alliées solides pour renforcer le développement de l'imagination et du potentiel créatif et cognitif des enfants, ce que peut les inciter à devenir des lecteurs. Dans ce travail, nous avons utilisé la narration non seulement comme une incitation à la lecture, mais, surtout comme une pratique artistique. À cette fin, nous avons choisi de travailler avec le segment de l'école maternelle, dans une classe dont les enfants avaient cinq ans d'âge, au Centre d'Éducation Infantile "Piuí", situé à Viçosa, Minas Gerais. Il faut remarquer que les élèves n'ont pas été considérés comme des passifs parce qu'ils ont pu inventer, raconter, (re)interpréter et représenter les narrations, donc une opportunité de (re)formuler le monde autour d'eux. Des résultats positifs peuvent être observés en relation avec l'habitude de lire et de raconter des histoires et une expressivité et conscience corporelle plus développées durant le quotidien scolaire.

Mots-Clés: Créativité; Histoires; Expressivité.

1. Contar histórias para corpos em movimento

Quase todas as pessoas se lembram de pelo menos um conto que foi contado quando era criança, marcando-o na memória. Sentiram-se como um personagem de narrativas tradicionais, como as histórias de William Shakespeare, de Charles Perrault e dos irmãos

¹ Atualmente é professora assistente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em 2011, enquanto professora da Universidade Federal de Viçosa, orientou a monografia "História interativa: quando o conto entra na sala de aula", que originou este artigo.

Grimm. Contar histórias é uma tradição antiga, geralmente passada de pai para filho, que engrandecia muitas noites de família e que trazia o sono aos que o tinham perdido.

Comigo, não foi diferente. Lembro-me de muitas histórias de quando era criança, contadas, principalmente, pelo meu pai. Eu tinha dois ou três anos e nunca dormia sem que esse ritual acontecesse. Ele me sentava em seu colo e contava histórias sempre utilizando sons para interpretá-las, também me balançava de um lado para o outro, para frente e para trás até que a melodia de sua voz me levava ao sono.

Entretanto, tenho percebido, ao observar parentes e crianças em locais onde já trabalhei, que esse hábito maravilhoso tem perdido espaço para desenhos animados cada vez mais sofisticados, para televisões e computadores avançados e envolventes que prendem a atenção das crianças. Sem contar que a maioria dos pais não tem muito tempo, nem paciência, para sentar ao lado de seus filhos e dar-lhes de presente a graça de uma boa história. Neste sentido, escolhi trabalhar com contos de fadas na tentativa de resgatar com as crianças, mesmo que com um número reduzido delas, essa tradicional arte.

Com os grandes benefícios trazidos por elas, as histórias, se fazem fortes aliadas para potencializar o processo imaginário, criativo e cognitivo das crianças e incentivá-las a se tornarem leitoras. Ressalta-se que este projeto apresenta a proposta de se trabalhar a contação de histórias na sala de aula como um fazer artístico e não, somente, como um instrumento de auxílio à leitura.

Enquanto estudante do curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e apreciadora da expressividade corporal humana, decidi que poderia aliar o gosto por contos como potencializador e estimulante à movimentação das crianças. A partir do envolvimento com as histórias, os pequenos foram convidados a se colocarem naquele universo fantástico fazendo uso de movimentações pelo espaço, variando níveis – alternando entre alto, médio e baixo, de acordo com o elemento que queriam representar – partes do corpo, relacionamento com colegas, tudo de acordo com o que era lido nos livros.

Este trabalho então é resultado de um estudo que procurou relacionar a tradição de contar histórias com as inúmeras possibilidades que o corpo humano tem de se mover pelo espaço.

Para tanto, foram realizadas atividades com os educandos de cinco anos do Centro de Educação Infantil Piuí, situado na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Foram sete semanas de

trabalho na escola, com duas intervenções semanais para cada história, totalizando seis histórias escolhidas por mim e também pelos alunos, além de duas observações².

Assim, o trabalho foi desenvolvido com o intuito de se tornar relevante para crianças e professores, de modo que viessem a perceber o real significado dos contos, que se interessassem por eles, que aprendessem que é possível contá-los não só verbalmente, mas também através do próprio corpo, além de perpetuarem essa tradição tão bonita.

2. Era uma vez a história

Quem nunca dormiu ao som de “era uma vez...”, nunca sonhou em ser um super – herói, uma princesa, uma rainha, nunca teve medo de alguma assombração, de fantasmas, de bruxas, esperou um final feliz ou se surpreendeu quando o desenrolar dos acontecimentos não era o esperado, parou para pensar na moral da história, fantasiou um mundo mágico, com casas feitas de chocolate e balas?

Contar histórias é um antigo hábito popular. Antigamente, famílias se sentavam ao redor das mesas ou nos alpendres das casas para ouvir e contar histórias. Geralmente, eram os mais velhos quem narravam e as crianças ouviam tudo atentamente. Ficavam impressionados com os casos que, muitas vezes, causavam medo e espanto. As bruxas, os espíritos e assombrações perturbavam as mentes dos pequenos e eles mal conseguiam dormir.

Muitos contos surgiam da própria imaginação do narrador que relatava fatos ocorridos durante a vida. Alguns, porém, eram realmente fantasias. Mas, como diz o ditado “quem conta um conto, aumenta um ponto”, as histórias eram sempre rebuscadas e exageradas, para dar mais emoção e impressionar.

Bruno Bettelheim (1990) diz que para separar uma história comum de um conto de fadas é preciso pensar se o conto pode ser chamado de “presente de amor” para a criança. Sim, é desta maneira que o conto deve ser pensado no universo infantil. Este é um conceito simples, direto, mas muito verdadeiro no que diz respeito aos benefícios que uma boa história traz para crianças.

Por meio dos contos, mais do que qualquer outro tipo de história, é possível entender melhor as dificuldades internas dos humanos, principalmente das crianças, e encontrar as soluções corretas para esses problemas. Eles tocam fundo no âmbito emocional e no psicológico em que a criança se encontra. Discutem questionamentos internos de uma maneira que ela compreenda inconscientemente e apresentam saídas tanto temporárias quanto

² Essas observações foram realizadas inicialmente, para conhecer a turma, observar seu comportamento, como se relacionavam entre si e com a professora, o espaço disponível para a realização das atividades. Aproveitei para ter uma pequena conversa para levantar dados sobre as histórias que conheciam e mais gostavam.

definitivas para as dificuldades existentes. Os contos guiam a criança a descobrir sua identidade e desenvolver seu caráter. Mostram que é possível alcançar uma vida melhor. As histórias garantem que, se a criança se arriscar e mergulhar na busca por essa melhoria de vida, ela conseguirá (BETTELHEIN, 1990).

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 1990, p. 14).

Não se sabe precisar quando este costume teve início e nem porque ele surgiu, mas há muitas teorias para se especular. Kátia Canton (1994) revela que os contos de fadas se originaram a partir de contos populares de magia elaborados, na sua maioria, por membros das classes superiores, mas que raramente apresentavam personagens burgueses. Seu universo era mais habitado por reis, rainhas, soldados e camponeses. Na sociedade pré-capitalista, as condições de vida nas classes baixas eram precárias e se transformavam em história para que, pelo menos desta forma, os menos favorecidos pudessem ser abastados, fazer parte de realeza e, quem sabe, serem felizes para sempre. Traziam relatos de extrema miséria, exploração, injustiça e até canibalismo.

As origens do conto de fadas na civilização ocidental estão nos contos populares de magia, um tipo de conto oral em que as histórias eram simbolicamente criadas e adaptadas, conforme a interação viva entre os narradores e os espectadores/ouvintes. Em sua forma oral, o conto popular de magia é antigo, provavelmente coincidindo com os primeiros rituais de comunicação entre seres humanos. [...] O conto popular de magia faz parte de uma tradição oral pré-capitalista que expressa os desejos das classes inferiores de obterem melhores condições de vida, enquanto o termo *conto de fadas* indica o advento de uma forma literária que se apropria de elementos populares para apresentar valores e comportamentos das classes aristocrática e burguesa (CANTON, 1994, pp. 29-30).

Os contos populares de magia transformaram-se no que conhecemos como contos de fadas literários, principalmente no fim do século XVII, quando a alta burguesia e a aristocracia francesa se tornaram um modismo, na mesma época em que o desenvolvimento da indústria tipográfica propiciou sua divulgação (CANTON, 1994).

Ao longo dos anos, os contos foram sofrendo diversas alterações. O mesmo conto foi incorporado por vários autores e cada um acrescentou e retirou detalhes de acordo com a época e com a sociedade em que viveu. Ato considerados imorais foram censurados e retirados.

[...] o conto sofre influência da realidade histórica contemporânea, do *epos* dos povos vizinhos, e também da literatura e da religião, tanto dos dogmas cristãos como das crenças populares locais. O conto guarda em seu seio traços do paganismo mais antigo, dos costumes e ritos da Antiguidade. Pouco a pouco, o conto vai sofrendo uma metamorfose, e suas transformações também estão sujeitas a determinadas leis (PROPP, 2010, p. 85).

Contar histórias também é uma arte e é acreditando nos benefícios deste caráter artístico que essa tradição foi trabalhada no cenário educacional. Bettelheim (1990) relata que se não fossem obras de arte, os contos de fadas não teriam impacto tão profundo sobre as crianças. São compreendidos na íntegra por elas, como nenhuma outra forma artística. “[...] como todas as verdadeiras obras de arte, possuem uma riqueza e profundidade variadas que transcendem de longe o que mesmo o mais cuidadoso exame pode extrair deles” (BETTELHEIM, 1990, p. 27).

Muitos autores foram responsáveis por presentear o mundo com contos maravilhosos. Atualmente, os livros infantis têm uma quantidade de títulos impossíveis de se enumerar. Com a facilidade de acesso à indústria gráfica, muitos autores têm publicado seus escritos. Entretanto, os grandes escritores ainda são muito requisitados e seus nomes, certamente, nunca sairão de moda. Entre eles estão Jacob e Wilhelm, também conhecidos como os Irmãos Grimm.

Escolheu-se trabalhar com eles neste estudo, por se tratar de nomes conhecidos em grande parte do mundo e por seus contos nunca saírem do repertório popular. Prova disto é que muitas de suas narrativas foram publicadas posteriormente e recontadas por outros autores, além de terem sido adaptadas para outras linguagens artísticas, como por exemplo, o cinema.

Os irmãos Grimm nasceram numa família de classe média e eram os mais velhos dentre os seis filhos que compunham a família. O falecimento do pai quando todos os filhos eram ainda muito jovens trouxe bastantes dificuldades. Sofreram grandes humilhações pela pouca condição financeira, inclusive dentro da Universidade de Marburgo, local que marca o início do profundo estudo sobre a literatura e os costumes alemães (CANTON, 1994).

Iniciaram o trabalho como folcloristas em 1806, recolhendo canções da tradição oral com a importante ajuda de Clemente Bretano e Armin para criar o *Wunderhorn*³. Em 1807, na cidade de Cassel, o ofício começou a ganhar mais prestígio. Wilhelm iniciou contato com Frederich Savigny, comunicando sobre o interesse em desenvolver uma pesquisa com os manuscritos já recolhidos. Porém, em 1810, Jacob envia a Brentano os manuscritos com esperança de publicá-los, mas, se não fosse o cuidado de fazer cópias de tudo, nunca mais tornaria a vê-los. Tempos depois, os escritos foram parar nas mãos do abade do convento de Öllenberg, na Alsácia, quando

³ Coleção publicada no período da invasão napoleônica na Alemanha que deveria ser um estímulo para a criação de uma consciência nacional alemã (MELO, 2006).

foram finalmente publicados em 1927. Estes seriam a base para os estudos ocorridos no século XX sobre a origem do *Kinder-und-Hausmärchen*⁴ (KHM), que revelaram Jacob como o principal responsável pelas transcrições (TRUSEN, 2005).

Apesar de defenderem que o material coletado deveria ser mantido da forma mais pura possível, sem sofrer adaptações e nem servir de base para novas criações, pesquisas mais recentes mostram que esse caráter fidedigno é questionável. Sabe-se que mudanças foram feitas nas histórias como “[...] substituição do discurso indireto pelo direto; diminuição de orações subordinadas; ampliação de descrições; tradução para o *Hochdeutsch*, etc” (VOLOBUEF, 2009, p. 02).

Os contos antigos, passados de geração para geração através da oralidade, certamente se adaptaram aos costumes de cada período histórico. Provavelmente, os próprios contadores adaptavam suas falas para não serem censurados.

Os irmãos Grimm são muito conhecidos por realçar em seus contos os costumes alemães e por possuir características nacionalistas marcantes. Buscavam, através de uma defesa cultural, proteger a nação alemã das invasões de Napoleão (VOLOBUEF, 2009). Assim, suas obras, com suas tendências nacionalistas, agradaram ao nacionalismo alemão na época da unificação. Era urgente a necessidade de legitimar sua própria cultura dado o período histórico rodeado de dificuldades no qual se encontrava o país. Além disso, os KHM foram escritos de forma a distinguir o conto alemão da tradição francesa (CANTON, 1994).

A coleção dos Grimm é uma instituição cultural e histórica, com influências da tradição francesa do século XVII. É um produto moldado por valores socioculturais do contexto alemão do século XIX, filtrado pela visão de dois homens. É também uma criação artística que reflete a formação particular, a inventividade e os valores pessoais de seus autores (CANTON, 1994, p. 52).

O legado que nos deixaram é imensurável e cheio de ensinamentos. É preciso que cuidemos deles e, principalmente, que sejam explorados e absorvidos ao máximo para que continuem eternamente trazendo ensinamentos, emoções e lições de vida como as dos contos, e também de suas próprias histórias vidas.

2.1 História de algumas histórias dançadas

O balé clássico foi a modalidade de dança que mais se apropriou dos contos para criar espetáculos. Como ocorreu com a transcrição dos contos da tradição oral para a escrita, as

⁴ *Kinder-und-Hausmärchen* ou Contos infantis e familiares, também conhecidos como KHM foram publicados em dois volumes em 1812 e 1815 (VOLOBUEF, 2009). Não continham apenas contos de fadas clássicos também denominados contos de magia ou maravilhosos, mas também lendas, fábulas, novelas curtas e outras histórias. A compilação completa foi publicada pela primeira vez em 1825 e com dez edições posteriores, sendo a última em 1958 (CANTON, 1994).

coreografias de contos de fadas também foram influenciadas por fatores sociais da época em que foram coreografados. Os balés mais conhecidos foram criados pelo francês Marius Petipa, dentre eles é possível destacar *A bela adormecida* (1890), *O quebra-nozes* (junto com seu assistente Lev Ivanov; 1892), possivelmente *Cinderela* (com Cecchetti e Ivanov; 1893), *Barba Azul* (1892) e *O espelho mágico* (1903) (CANTON, 1994).

Mas não é somente no balé clássico que se tem contos de fadas coreografados. Segundo Canton (1994), entre as décadas de 1930 e 1940, Martha Graham, Doris Humphrey e outros coreógrafos norte-americanos passaram a se opor à tendência que o balé tomara de se tornar superficial e fútil. De certo modo, estes coreógrafos trouxeram a expressão de volta à dança. Martha Graham chegou a coreografar danças baseadas na mitologia grega para se contrapor aos contos de fadas. Este foi um período que se chamou de Dança Moderna. Mais tarde, em 1960 e 1970 os ideais modernos de um desejo ardente pelo drama e pela expressão foram deixados de lado, abrindo espaço para uma nova geração conhecida como pós-modernistas. A dança pós-moderna refere-se a questões relacionadas ao modernismo em outros campos artísticos.

Neste contexto, Maguy Marin coreografa em 1995, para o Lyon Ópera de Ballet, na França, sua versão para *Cinderella*. Uma obra que traz contrastes entre as inovações estéticas propostas e a retomada de tradições francesas do balé clássico. Seus movimentos refletem ironia a respeito de fundamentos como beleza, felicidade e infância (WOSNIAK, s/d). Também Pina Bausch, ícone da dança pós-moderna e fonte de inspiração para a nova geração de coreógrafos, fundadora e intérprete do *Tanz-theater* alemão, usou um conto de fadas para criar um de seus trabalhos mais luminosos, o *Barba Azul*. Já o conto, *A menina sem mãos*, dos irmãos Grimm, foi coreografado pelo Kinematic, um grupo experimental de dança-teatro americano criado em 1980. Seus intérpretes têm interesse especial em coreografar contos de fadas com outras montagens em seu portfólio (CANTON, 1994).

Para que todos esses trabalhos fossem compostos, os contos de fadas também foram usados como estímulo para criação de movimentos. O mesmo ocorreu neste estudo que foi um trabalho inicial de composição coreográfica. Usando alguns contos coletados e publicados pelos Grimm como estímulo para criar movimento, este trabalho não tratou de uma modalidade específica de dança, como balé clássico ou dança contemporânea, mas, com o movimento em si. Além disso, trabalhou-se com a dança como sendo uma “[...] atividade em que vários corpos se integram para gerar conhecimentos no âmbito do sensível, do perceptível e das relações humanas a partir de um contato direto com a realidade circundante” (RODRIGUES, 1997, p. 23).

Neste íterim, os pequeninos corpos dos participantes se uniam criando movimentações que partiam de seu interior, que expressavam os pensamentos e sentimentos referentes ao que lhes era apresentado. A expressividade corporal permeia a dança e, por conseguinte, este estudo. Expressão significa “vivacidade; manifestação de sentimentos; semblante. fisionomia” (BUENO, 1996, p. 282). Sendo assim, a expressão corporal é a manifestação de sentimentos e emoções pelo corpo como um todo, é ele que transmite a mensagem. Este é um dos fatores pelos quais a dança é usada para contar histórias.

Por este viés, à medida que o conto era lido, muitos de seus elementos possibilitaram a movimentação como, por exemplo, o cenário, os personagens, os acontecimentos de cada cena e todos os seus detalhes. As crianças dançavam e ilustravam a história que ouviam no dia. Era como se cada uma delas montasse um livro a cada intervenção.

Sobre isso, Lenora Lobo e Cássia Navas (2008) dizem que

na dança, quem escreve é o corpo com suas percepções, sensações e sentimentos transformados em qualidades expressivas no espaço e no tempo, seus parceiros inseparáveis. O corpo escreve quando se expressa, mas é inscrito pelos sentimentos e emoções, pelas imagens apreendidas e toda uma gama de conhecimentos vivenciados e registrados em carne, como uma espécie de impressão, Mas é o corpo que escreve, interpretando e reinventando o que nele está inscrito [...] (LOBO; NAVAS, 2008, p. 26).

Durante o processo, o exercício da criatividade foi bastante incentivado entre os educandos. Uma curiosidade aconteceu quando representaram anões durante a conhecida história da “Branca de Neve e os sete anões”. Alguns colocaram as mãos nas orelhas fazendo-as parecerem bem grandes, outros caminharam com os joelhos flexionados e outros ainda, literalmente, colocaram os joelhos no chão e caminharam desta forma. Cada qual com sua individualidade, as crianças realizaram a atividade de acordo com sua imaginação e criatividade, do modo que para elas parecia ser o mais correto e verdadeiro. Logo,

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 1989, p. 09).

Este estudo representou uma novidade para seus participantes, não na leitura dos contos de fadas, já que essa é uma atividade realizada pela professora responsável pela turma, mas na forma ativa com que os educandos foram convidados a participar da mesma. Os pequenos puderam interagir e virar os personagens da história, não apenas usando a voz, mas

fazendo movimentos com o corpo inteiro, deitando no chão, erguendo os braços e as pernas, saltando, caminhando, relacionando-se uns com os outros, enfim, livres para criar desde que não fugissem à história utilizada na semana.

Crianças necessitam se movimentar, gastar energia presente em seus corpos. Em muitas escolas isso é feito quase que somente no horário do recreio ou em aulas de Educação Física. O educando mais inquieto é considerado indisciplinado e deve ser advertido a todo momento. Sobre isso, Strazzacappa (2001), relata que nas escolas, o termo disciplina é entendido como “não-movimento”. Boa Educação é sinônima de pouca ou nenhuma movimentação.

Neste sentido, este trabalho se mostrou como uma saída agradável de atividade que alia criatividade, imaginação, movimento, expressividade, dança, memória, arte e leitura “num único pacote”, podendo ser utilizado dentro da própria sala de aula sem grandes dificuldades, já que dependia somente do interesse e disponibilidade do professor e da participação das crianças. Os únicos materiais necessários foram os corpos dos participantes e uma boa história para contar e interpretar.

3. Caminhos para realizar a prática

Este trabalho deu-se a partir da pesquisa qualitativa, já que não se preocupou com dados numéricos e sim, com a qualidade e o aprofundamento do fato investigado. Ela permite análises mais aprofundadas em relação ao fato estudado. Revela resultados tanto positivos, quanto negativos, além de criar fortes reações emocionais. É muito utilizada ainda para desenvolver e aprimorar novas ideias (MORESI, 2003).

Não se pode criar regras particulares sobre as técnicas de uma pesquisa qualitativa, já que cada observação é única, dependendo somente do tema e dos indivíduos pesquisados. É muito utilizada para variáveis difíceis de quantificar como sentimentos, emoções, crenças e atitudes (GOLDENBERG, 2003). Percebeu-se que o uso da pesquisa qualitativa se fez pertinente, uma vez que se levou em conta as reações das crianças pesquisadas, além de ter sido um trabalho voltado para as artes, o que envolve a subjetividade presente nela e nos participantes.

A pesquisa se constituiu por meio da investigação documental e bibliográfica. A pesquisa documental permitiu usar os relatórios, fotografias e lembranças das aulas ministradas pela autora do estudo para fazer a análise de dados necessária. Já a pesquisa bibliográfica foi realizada para obter dados científicos que foram descritos por outros autores, para validar e apresentar fundamentos teóricos ao estudo.

Para aperfeiçoar o estudo, foi utilizado o método biográfico. Goldenberg (2003, p. 36), fala que o uso desse método vem acompanhado “[...] de uma discussão mais ampla sobre a

questão da singularidade de um indivíduo *versus* o contexto social e histórico em que está inserido”. Escolheu-o por permitir o uso de relatos da vida de cada ser que é único e pertence somente a ele mesmo, sua biografia, sua história.

Outro método empregado foi o estudo de caso que contribui para a aquisição de conhecimento sobre o fato estudado, fazendo uma intensa exploração de um caso único. Deste modo, a autora diz que “o estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2003, p. 33).

Pretende-se que, a partir deste trabalho, novas pesquisas possam ser realizadas, colaborando para o desenvolvimento das áreas artísticas e educacionais, de como os contos podem ser utilizados para compor danças, de como literatura e movimento podem se relacionar e de como todos estes fatores podem ser desenvolvidos dentro da sala de aula.

4. E foi mesmo um final feliz

Este foi um estudo bastante prazeroso para mim, enquanto pesquisadora e para os educandos enquanto participantes. Ao chegar à sala para começar mais uma aula, as carteiras já estavam organizadas, com cadeiras em cima das mesas, as crianças sentadas em círculo no chão me esperando e sempre fui muito bem recebida. O brilho nos olhos delas foi o incentivo para os dias em que estava mais desanimada. Este trabalho se justificou pela frase dita por um estudante no último dia de aula. Ele disse que eu poderia comprar muitos livros toda semana, assim não precisaria parar de dar aulas para eles.

Em uma de nossas aulas, um garotinho me interrompeu dizendo que quem não quisesse guardar a história só na cabeça ou no coração, podia guardar no corpo inteiro. Isso simboliza que um dos principais pontos almejados por esta pesquisa, foi alcançado, ou seja, as crianças entenderam o corpo como um todo, que ele pode ser o nosso melhor meio de comunicação, expressando e transmitindo mensagens.

As crianças podiam manusear os livros e observar suas gravuras, o que facilitava processo de memorização da história. Aliás, explorar a memória – inclusive a corporal – dos partícipes foi um dos grandes benefícios observados neste estudo, já que em nosso segundo encontro semanal, os mesmos deveriam se lembrar do que havia sido vivenciado anteriormente para recontar.

A pesquisa teve como um dos objetivos obter a movimentação criada pelas crianças no momento em que elas deveriam contar a história e, esta meta foi alcançada com belíssimas

movimentações advindas das crianças tanto na terça-feira quando eu contava, quanto na quinta-feira, dia em que eles deveriam contar a história. Durante as observações iniciais, foi realizada uma conversa para descobrir, dentre outras informações, quais as histórias e personagens que eles conheciam. As respostas continham dois contos selecionados para este estudo, *Os Três porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*, além de citar nomes de desenhos animados da atualidade. Neste sentido, quatro contos não citados por eles foram apresentados, ampliando o repertório de histórias conhecidas.

O trabalho foi bastante elogiado pelas professoras e demais responsáveis pela escola. Eles me disseram que até os pais dos estudantes comentaram que seus filhos falavam sobre as aulas e faziam movimentos para mostrar-lhes o que haviam feito naquele dia. O sucesso foi tanto, que tive que levar histórias para as outras turmas, de crianças de três e quatro anos, que não estavam envolvidas diretamente na pesquisa.

Este estudo obteve resultados satisfatórios utilizando os contos para desconstruir a forma como, normalmente, ele é contado na escola, na qual as crianças são passivas e apenas ouvintes. É com o corpo em movimento e com a energia da criatividade e da dança no ar que este trabalho se configurou, demonstrando-se fantástico e real para seus participantes.

Espero que as crianças e a professora da turma com que trabalhei possam ter adquirido um conhecimento sobre a arte presente na contação de histórias e entendido a importância dela para suas vidas. Que tenham aprendido e que continuem contando histórias e se expressando com seus corpos e que sempre que olharem para um livro, se lembrem dos significados desse trabalho e acreditem no seu ideal. Mais ainda, que tenham (re)descoberto a beleza, a magia e o valor do hábito de contar histórias e que o perpetuem, para que essa grandiosidade não morra, mas seja sempre um presente para as gerações futuras.

5. Referências Bibliográficas

- BETTELHEIN, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1990.
- BUENO, F. da S. **Minidicionário da língua Portuguesa**. Rev. Helena Bonito C. Pereira e Rena Signer. São Paulo: FTD, 1996.
- CANTON, K. **E o príncipe dançou...** O conto de Fadas, da Tradição Oral à Dança Contemporânea. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- _____. **Era uma vez Irmãos Grimm** recontado por Katia Canton. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=w1jcVBZy43wC&printsec=frontcover&dq=Irmãos+Grimm&hl=pt-BR&ei=4rpfTpiHAYuCsGLMr406&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC>. Acesso em: 01 set. 2001.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Arte da Composição: Teatro do Movimento**. Brasília: LGE; 2008.

MELO, R. M. de. **Cultura Popular: pequeno itinerário teórico**. Caderno Virtual de Turismo. v.6, n.1, 2006.

MORESI, E. (org.) **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, 2003. 108p. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2011.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PROPP, V. I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.

RODRIGUES, G. **Bailarino, Pesquisador, Intérprete: Processo de formação**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. *Cad. CEDES*, v. 21. n. 53, Campinas, Abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005> Acesso em: 16 set. 2011.

TRUSEN, S. **Do veto à alteridade das sendas do conto dos Grimm, O Príncipe Sapo**. *Brathair*, 2005. Disponível em: <<http://www.brathair.com/revista/numeros/05.01.2005/grimm.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

VOLOBUEF, K. **Os irmãos Grimm e a coleta dos contos populares de língua portuguesa**. 2009. Disponível em: <http://www.epocadegoethe.com.br/irmaos_grimm_karin.pdf 26-08>. Acesso em: 25 ago. 2011.

WOSNIAK, C. **A intertextualidade e a paródia lúdica no discurso da dança pós-moderna: Estudo de caso da obre Cinderella de Maguy Marin**. [200?].

Míriam Teixeira da Silva

Bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É bailarina, atriz, cantora, arte/educadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Transdisciplinar em Dança. <http://lattes.cnpq.br/9539141805541937>

Michelle Aparecida Gabrielli

Bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Letras, na área de Estudos Literários, pela UFV. É professora assistente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, além de ser bailarina e arte/educadora. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa do CNPq “Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Corpo Cênico”, na linha de pesquisa “Dança-Educação: da prática artística à prática pedagógica”. <http://lattes.cnpq.br/6513322396302744>

Avesso, Averso: há versos¹

Michelle Ayres Gandolphi
Universidade Federal do Ceará

RESUMO: Espetáculo de Teatro que parte da utilização de jogos como dispositivos estéticos na construção da cena. *Avesso, Averso: há versos* é uma proposta intimista e sensorial, que busca aproximar o espectador de temáticas existencialista, tais como: morte, solidão, multidões, sonhos e decepção. Busca-se, ainda, pensar a cena como propulsora de conhecimento estético, a partir da *presença* e da do conhecimento *intuitivo* proporcionado pelo jogo.

RESUMEN: Espectáculo Teatro que el uso de juegos como dispositivos estéticos en la construcción de la escena. *Aversión, Averso: versos* hay una propuesta intimista y sensible, que busca llevar los temas existencialistas espectador, como la muerte, la soledad, las multitudes, los sueños y la decepción. El objetivo es también pensar en la escena como conducir conocimiento estético, de la presencia y el conocimiento intuitivo que ofrece el juego.

A ideia de identidade na pós-modernidade pode ser considerada enquanto um processo de identificação temporária sobre algo, devido à multiplicidade de identidades que o indivíduo entra em contato periodicamente. Este fenômeno atinge o processo de formação em várias áreas de conhecimento, então o que veremos adiante é uma das possibilidades de como tal questão afeta qualitativamente o teatro e seus aspectos educativos. Nesse sentido, vários são os fatores que nos levam a pensar a presença dos *processos de criação* enquanto uma ferramenta de construção pedagógica e estética para com a experimentação teatral, entre eles ressalta-se a importância destes para o desenvolvimento da criatividade, da espontaneidade, da cognição, da fruição artística, da pluralidade cultural, bem como, a contundente contribuição para a formação de plateia e para a construção da poética da cena.

É com este pensamento que o espetáculo *Avesso, Averso: Há versos* se configura e se estrutura poeticamente, construindo paisagens estéticas e corporeidades fragmentadas a partir do jogo teatral e suas possibilidades educativas na pós-modernidade. O espetáculo, fruto da disciplina de *Improvisação*, do curso de Teatro Licenciatura, da Universidade Federal do Ceará, leva a cena 15 atores/jogadores/docentes que na dialética do conhecimento, se posicionam na condição de sujeitos do processo de construção do saber.

¹ Espetáculo orientado pelo professor Ms. Abimaelson Santos Pereira da Universidade Federal do Ceará



Espectáculo: *Averso, Averso: há versos*. Universidade Federal do Ceará

O espetáculo com seu caráter intimista, fruto de um caminhar coletivo, evidencia temáticas como solidão, amor, saudade, morte e outras questões existencialista do ser humano. O espetáculo é apresentado em sala ampla e que permita um jogo intimista com os espectadores, com duração de 45min o trabalho busca deslocar os sentidos dos espectadores, deixando-os do *avesso*, por meio dos seus *versos*. Após a apresentação abre-se um espaço para um debate, compreendendo que este procedimento é fundamental para a dialética crítica da construção do conhecimento em arte.

Currículo Resumido da Proponente: Tem Curso princípios básicos de teatro - Teatro José de Alencar 2010 Espetáculo Olhe para os Lados 2010 - 2011 (atriz e produtora) Arte Educadora voluntária na Associação de Jovens do Vicente Pinzón - 2011 Participante do grupo Ajuntamento Indefinido de Teatro, Espetáculo Itinerante Nossa Cidade 2012 - coletivo soul (atriz) Integrante e codiretora do grupo Teatro Psicodélico 2011 e 2012 Participação no Manifesta 2012 com a vídeo performance Os olhos do Mundo - teatro Psicodélico (atriz e produção) Leitura dramática do trecho do livro Crônicas da província em chamas no Manifesta 2012 (atriz) Arte Educadora no projeto Crescer com Arte e Cidadania da prefeitura de Fortaleza 2012 - 2013 Participante e co-fundadora do Grupo Tertúlia Teatral 2012 - 2013 Estudante do Curso de Licenciatura em Teatro da UFC 2013.

DE OLHO NA ARTE

Autores: Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar

Eliane Mattozo de Mattos

Maria Letícia Miranda Barbosa da Silva

Dalila Alves Ogg dos Santos

Colégio Pedro II - *Campus* São Cristóvão I - RJ

RESUMO

De olho na Arte é um boletim virtual, projeto de Dedicção Exclusiva da prof^a. Mônica Sica, da Equipe de Artes Visuais do *Campus* São Cristóvão I, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Ele tem como objetivo socializar e tornar público o trabalho de Artes Visuais realizado no Ensino Fundamental I do colégio, partindo do *Campus* São Cristóvão I e ampliando para os demais. Este projeto busca alcançar um maior número de pessoas leitoras das imagens produzidas pelos alunos, em diálogos com as culturas e com a história da arte em diferentes contextos históricos. Possibilita uma expansão da compreensão de inúmeras pessoas, sobre a importância da arte na educação, contribuindo de forma efetiva na formação integral do ser humano.

Palavras-chave: arte/educação, mediação, cultura.

ABSTRACT

De olho na Arte is a virtual bulletin, Exclusive Dedication project of Monica Sica teacher, from Team Visual Arts Campus São Cristovão I Pedro's II college in Rio de Janeiro. It aims to socialize and make public the work done in the Visual Arts Years of primary school the College, leaving the Campus São Cristóvão I and expanding to others. This project seeks to reach a greater number of people readers of the images produced by the students in dialogue with the cultures and history of art in different historical contexts. Allows an expansion of the understanding of many people on the importance of art in education, contributing effectively in the integral formation of the human being.

Key words: art/education, mediation, culture.

A equipe de Artes Visuais do Ensino Fundamental I, do Colégio Pedro II, realiza um trabalho construído em equipe e elaborado em reuniões semanais de planejamento, estudos, conversas, trocas e parcerias, em um exercício de construção contínua e coletiva de ensinar e aprender e arte. Toda quinta-feira a equipe se reuni com o coordenador para traçar os caminhos que serão percorridos, assim como para avaliar aqueles já vividos. Partimos de um plano de curso que é construído por todos os professores de Artes Visuais do Ensino Fundamental I do colégio, em reuniões semestrais denominadas colegiados. Nessas reuniões

são discutidos os eixos temáticos e os conteúdos que são elencados para cada série. O grupo debate a importância dos mesmos na formação dos alunos, como também na construção de uma proposta de trabalho em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais e em diálogos com diferentes pensadores contemporâneos, nos campos da arte e da educação.

De olho na Arte surgiu em umas dessas reuniões semanais da equipe de São Cristóvão I, quando nosso grupo conversava sobre a pouca visibilidade do trabalho desenvolvido em Artes Visuais na nossa escola, visto ser o Campus São Cristóvão muito grande, com inúmeras turmas. Apesar de realizarmos pequenas exposições pela escola, necessitávamos dar expansão ao nosso trabalho, possibilitar maiores e mais permanentes diálogos entre as imagens produzidas em nossas aulas e todo contexto que a elas se relacionam, com a comunidade escolar e com todas as pessoas que se interessam por arte/educação e que acessam o site do Colégio Pedro II.

Acreditamos que, ao tornar público o nosso trabalho, estamos criando contato com profissionais de outros setores do colégio, com educadores de diferentes áreas, como também com as famílias de nossos alunos. Não podíamos mais fechar entre nós tanta experiência vivida pelos 1000 alunos que passam semanalmente pelas nossas salas de arte. Queremos compartilhar com outros as nossas crenças, saberes e fazeres, acreditando também estarmos contribuindo para o desenvolvimento da arte/educação no país.

De olho na arte socializa o que pensamos, o que acreditamos, como fazemos, mostra de forma estética todos valores e princípios que estão permeando as aulas de Artes Visuais no Ensino Fundamental I, do Colégio Pedro II.

De olho na Arte dialoga com as questões propostas por esse congresso, pois mostra em suas páginas eletrônicas, que arte/educação queremos em nosso colégio, qual o nosso papel no ensino contemporâneo da arte e quais os valores e princípios a ele agregados.

Acreditamos no papel do professor pesquisador e mediador, que constrói conhecimento considerando as características e identidades dos grupos com os quais se relaciona. Acreditamos no professor que registra e documenta sua prática como experiência reflexiva, assim como documento histórico de um *saberfazer* construído socialmente, em diálogos constante com as teorias vigentes nos campos da arte e da educação e com outras instituições e espaços de cultura.

Segundo Ana Mae Barbosa:

“Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Através das artes temos a

representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados, que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.”(BARBOSA, 1998, p.15)

Por isso, o projeto *De olho na Arte* objetiva contribuir de forma ampla e significativa na formação de sujeitos conhecedores e fruidores de arte. Nós, professores de arte, precisamos contribuir de alguma forma para expansão da compreensão da importância das aulas de arte nas escolas brasileiras. Precisamos levar inúmeras pessoas a ampliarem seus pensamentos sobre o alcance dessa área na formação das pessoas. Inclusive envolvendo as famílias dos alunos, as quais muitas vezes desconsideram seu valor, ou esperam desse campo algo ligado ao entretenimento, ao livre fazer, ou ao adestramento da coordenação motora para produção de coisas belas e decorativas. Acreditamos que nosso trabalho esteja envolvido com questões mais profundas na formação dos indivíduos, de forma plena, integral e libertadora. Desejamos aproximar os educandos desse campo de conhecimento como forma de leitura e compreensão mundo, ampliando sempre o seu repertório visual, através do conhecimento de variadas produções visuais da humanidade. Acreditamos, também, no papel da arte como forma de autoconhecimento, diálogo com a vida, nas suas mais diferentes formas e no desenvolvimento da expressão criadora. Somos inspirados a pensar arte na escola com visões transformadoras, acreditando no poder de comunicação da imagem para nos situar no mundo através das culturas. Paulo Freire nos traz muitas de suas ideias para dialogar com os fazeres e os conhecimentos presentes em nosso cotidiano na escola, como a importância de desenvolver práticas que possibilitem ao aluno desenvolver o seu potencial criador descobrindo a sua vocação ontológica de *ser mais*.

Destacarei aqui alguns recortes de números diferentes do boletim *De Olho na Arte*, em diferentes edições, como forma de exemplificar o que está sendo apresentado, como também para explicitar os valores que estão neles embutidos.

No 1º ano do Ensino Fundamental I, destacamos momentos desenvolvidos tendo como eixo temático “Corpo e Identidade”.



As crianças realizaram diferentes leituras partindo do movimento corporal em jogos e brincadeiras. Interagindo com o outro, cada um percebeu a si mesmo percebendo o outro. Brincadeiras da cultura da infância brasileira, como jogos cantados e brincadeiras de roda, são uma constante nas turmas de 1º ano. Não priorizamos a forma de conhecer que acontece sempre pela visão e pelo pensamento. Acionamos outros sentidos como a audição e o tato para uma interação mais completa e dinâmica com o mundo e com as coisas.

As produções são ampliadas em possibilidades de expressão na linguagem visual, passando simultaneamente por um trabalho de percepção. Brincadeiras envolvendo o olhar permeiam nossas aulas e o desenvolvimento da expressão criadora acontece junto com a ampliação de repertório e conhecimento artístico e cultural.



Os grupos conheceram obras de Keith Haring e brincaram com as imagens, desenvolvendo possibilidades expressivas e artísticas. No boletim *De Olho na Arte* 5 esse momento é colocado em destaque.



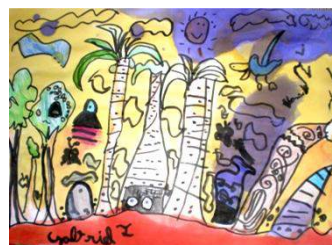
O segundo ano do Ensino Fundamental I é destacado no boletim de nº 4, com um riquíssimo trabalho de arte e cultura indígena em diálogo como o eixo temático “Arte e Natureza”. Desenvolvemos um trabalho sobre a cultura Wajapi, com apoio do material produzido pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro. Entremeados por lendas indígenas e músicas que falam desse universo, os alunos do 2º ano realizaram delicados desenhos corporais.



Os Wajãpi decoram os corpos por prazer estético. Seus padrões gráficos representam, de forma sintética e abstrata, partes do corpo ou da ornamentação de animais e objetos. Em seu conjunto, esse sistema de representação gráfica é chamado Kusiwa.

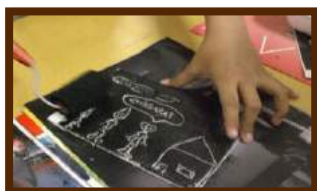


No 2º ano “Arte e Natureza” é o grande tema gerador de muitas relações. Ao conhecer um pouco sobre a arte indígena, as turmas de 2º ano ampliaram conhecimentos sobre a floresta brasileira desenvolvendo ricos desenhos e pinturas em técnicas diversificadas.



No terceiro ano, um dos trabalhos em destaques nos boletins nº 3 e 6 refere-se ao projeto ligado ao eixo temático “Arte e Ancestralidade”. Nessa série o trabalho tem como diretriz o reconhecimento das identidade culturais dos alunos e da interculturalidade, a partir de suas próprias histórias. Todo ano nosso planejamento é reformulado, pois estamos sempre

dialogando com as características das turmas que se formam e conduzindo o trabalho de acordo com as informações que recolhemos em pesquisas realizadas junto às famílias. Um questionário é enviado para casa e nele levantamos questões como o local de nascimento dos pais e dos avós maternos e paternos. Brincadeiras, histórias, costumes, casos familiares, hábitos, crenças são trazidos pelos alunos. Em nossas reuniões vamos construindo o planejamento de acordo com as respostas dos alunos. No boletim nº 3 fica em destaque o trabalho com as árvores genealógicas e com a cultura nordestina, tema escolhido a partir do interesse dos alunos. No boletim nº 6, edição especial de Retratos, o destaque é para o trabalho de retratos dos avós, relacionados aos antigos quadros colocados nas paredes das casas pelo interior do Brasil, numa alusão a cultura visual brasileira que está presente nas classes populares por esse Brasil afora.



A xilogravura de J.Borges e a cerâmica de Mestre Vitalino foram colocadas em evidência e em estudo. Os alunos do terceiro ano puderam se apropriar de vários conhecimentos ligados à arte e à cultura nordestina permeados por histórias contadas por seus ancestrais, assim com trazendo para escola materiais para serem socializados com as turmas como cocada baiana, dvd sobre Festival de Jegue, de Panelas de Miranda, uma cidade da Paraíba, assim como vários cds e dvds de Luiz Gonzaga.

No boletim nº 6 os retratos dos avós e suas histórias ficaram em evidência .



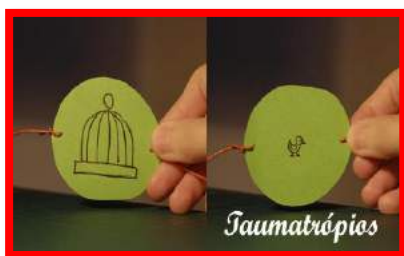
Nessas imagens vemos avós descendentes de africanos e avós descendentes de portugueses. A diversidade cultural brasileira vem a tona através de toda riqueza trazida pelos alunos em seus questionários . A professora Mônica Sica mostrou para os alunos os retratos de seus avós, que vieram para o Brasil de navio, fugindo da vida difícil que levavam na Itália depois da primeira Guerra Mundial. As imagens apresentadas fazem parte de sua história de vida e até hoje permanecem na casa de sua mãe, no interior de Minas Gerais.



O 4º ano foi contemplado mostrando um significativo trabalho, no boletim nº 2, em esculturas de papel kraft. O eixo temático desta série objetiva “Arte e Representação” por meio de estudos sobre escultura, pintura e arquitetura, ao longo do ano. A investigação sobre a estética da representação humana nas esculturas traz para a cena da aula muitas referências da história da arte e movimentos artísticos, que influenciaram na produção de arte no mundo. A diversidade de materiais utilizados pelos artistas levou os alunos a iniciarem uma investigação de possibilidades escultóricas, optando pela escolha do papel kraft, onde além da volumetria das figuras, também se iniciou uma pesquisa sobre sinuosidade, movimento, equilíbrio e dramaticidade.



Por fim, destacaremos um pouco sobre o trabalho do 5º ano, que no boletim número 2 é apresentado com um trabalho referente às imagens animadas, vivenciando experiências com o taumatrópio e o zootrópio, e posteriormente criando pequenas animações em grupo, com utilização de câmera digital e do programa Muan.

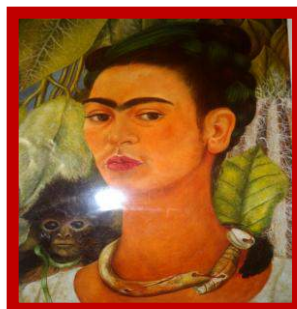


Gostaríamos também de ressaltar um assunto recorrente em todos os números dos boletins, que consideramos um diferencial e uma preciosidade, que é a possibilidade que temos de levar nossos alunos, frequentemente, ao Espaço Cultural do Colégio Pedro II, que fica próximo ao nosso campus, ao lado reitoria. Nesse local, acontecem, ao longo do ano, inúmeras exposições de valor artístico e cultural, engrandecendo o espaço da escola como lugar de arte e cultura. Nossa equipe procura dialogar constantemente com essas exposições, levando sempre alunos de séries variadas para assisti-las. Acreditamos ser isso um privilégio, incentivamos os alunos a conhecê-lo e valorizá-lo, levando posteriormente suas famílias nas

exposições. Os boletins nº 1 e 4 trazem momentos riquíssimos no cotidiano das aulas de artes visuais do ensino fundamental I, acontecidas neste local.



O boletim traz também informações sobre os estágios das alunas de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, suas provas aulas e os assuntos abordados por elas. Destacamos, no boletim nº 3, o trabalho realizado pela estagiária Sabrinne Monteiro, na turma 501, abordando a efemeridade na Arte Contemporânea e ,no boletim nº 5, o trabalho de Patrícia Braz, abordando a arte afro-brasileira, construindo junto com as crianças as bonecas abayomi, criação de Lena Martins, também citada neste número.





As bonecas Abayomi são de criação de Lena Martins. Maranhense, moradora e professora no Rio de Janeiro, Lena é uma das fundadoras da Cooperativa Abayomi de Mulheres Negras. Abayomi”, em yorubá, significa “aquela que traz felicidade”.

O boletim traz também em suas últimas páginas pequenos textos reflexivos referentes ao campo da arte/educação e da cultura. Gostaríamos de evidenciar os textos dos boletins nº 4, 5 e 6, por representarem plenamente o que nossa equipe acredita.

" Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem".

Ana Mae Barbosa

“Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação, as artes visuais atuam como tais, nossa finalidade educativa deve ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. Experiências que permitam aos estudantes, terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos”.

Fernando Hernández

“Às vezes nos esquecemos que, além de carência de bens materiais, que causa a miséria e a morte de milhares de pessoas, temos carência de bens simbólicos e espirituais. Na confluência dos bens simbólicos e espirituais, temos a arte, que impulsiona relações entre pessoas e grupos, renovando vivências, laços de solidariedade, criando imaginários e poéticas imprescindíveis para o conhecimento do outro e de si mesmo”.

Hamilton Faria e Pedro Garcia.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1994

BARBOSA, Ana Mae . Tópicos Utópicos. Editora C/ Arte Belo Horizonte 1998.

DUARTE JR., João Francisco. O Sentido dos Sentidos, a educação (do) sensível. Ed. Criar, Curitiba, 2001

FARIA, Hamilton e **GARCIA**, Pedro. Arte e Identidade cultural na construção de um mundo solidário. Cadernos de Proposição para o século XXI, Instituto Pólis, São Paulo , 2003

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IABELBERG, Rosa. O Desenho cultivado da criança. Ed. Zouk, Porto Alegre 2006.

MARTINS, Mirian Celeste, **PICOSQUE**, Gisa e **GUERRA**, M. Terezinha Telles. A Língua do Mundo. Ed. FTD, São Paulo, 1998.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (Arte e Educação Infantil). Ministério do Educação e do Desporto, Secretaria de Educação, 1996

PILLAR, Analice Dutra (org). A Educação do Olhar no Ensino das Artes. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1999

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais. Ed. Mercado das Letras, Campinas, 2003

Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar

Licenciada em Desenho e Artes Plásticas (1982) UFJF-MG. Atua como arte educadora no Instituto de Arte TEAR, desde 1987, em projetos relacionados à arte, educação e cultura. Professora de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro;

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4636127E8>

Eliane Mattozo de Mattos

Mestre em Artes Visuais (2004), Licenciada em Educação Artística (2000), EBA/UFRJ. Atua como professora e coordenadora pedagógica de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro; consultora em Artes Visuais para a TVEscola/MEC e integra o grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética; <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4735923P7>

Maria Letícia Miranda Barbosa da Silva

Licenciada em Educação Artística (2005), Pedagoga (1999) e mestranda em Educação na UFF. Atua como professora de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro; <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4306290T3>

Dalila Alves Ogg dos Santos

Licenciada em Educação Artística (2007). Atua como professora de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro; e como professora de Educação Artística na rede estadual do Estado do Rio de Janeiro; <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4826950Y6>

Espaços virtuais de divulgação do Boletim *De Olho na Arte*:

Site Equipe de Artes Visuais Campus São Cristóvão I – CPII-RJ

<http://artecpii-campus-sao-cristovao-i.webnode.com/>

Página da Equipe no Facebook:

https://www.facebook.com/ArtesVisuaisCpiiCampusSaoCristovaoI?bookmark_t=page

Colégio Pedro II:

www.cp2.g12.br

JOGOS DE COPOS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E OU CONTINUADA DE PEDAGOGOS

Monique Traverzim

Universidade Estadual Paulista (UNESP – IA) / FACCAMP

RESUMO

Tratarei, no presente artigo, de uma proposta para a formação musical do Pedagogo por meio de Jogos de Copos de diferentes origens. Nessa proposta, os mesmos serão vivenciados, apropriados, recriados e criados a partir dessas experiências e da cultura de cada aluno pedagogo. Basearei o trabalho à luz da abordagem sociocultural da Educação Musical, no que se refere ao fazer musical por meio de jogos de copos, e tenho como objetivo o desenvolvimento de ferramentas que possam favorecer à inserção do professor de classe em atividades de música e à ampliação de seu repertório cultural e musical.

Palavras chave

Jogo, Educação Musical, Cultura, Criatividade.

ABSTRACT

In this paper, a proposal for the formation of the musical pedagogue through games cups of different origins is presented. In this proposal, these games will be experienced, appropriated, recreated and created from the experiences and culture of each student from the pedagogy course. The work will be based on the sociocultural approach to music education, taking into consideration the music making through the games cups. I aim to develop tools to facilitate the insertion of the class teacher in music activities and the expansion of cultural and musical repertoire.

Keywords

Game, Music Education, Culture, Creativity.

1. INTRODUÇÃO

Preocupo-me com a presença da música de forma significativa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, pois neles, de acordo com Penna (2008), o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe¹, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, ou seja, nesses segmentos, tem-se somente um educador para ministrar as diversas disciplinas da grade curricular.

Já é bastante difundido, na área de educação musical, o entendimento de que todos são capazes de fazer música e que, no jogo, no brincar encontra-se espaço para essa experiência

¹ Utilizarei neste trabalho o termo “professor de classe” para me referir aos professores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Esses professores também são denominados generalistas, não especialistas, polivalentes, e unidocentes.

musical. Compartilho a concepção de que o “*musicking*” é uma faculdade inerente ao ser humano, ou, nas palavras de Christopher Small:

que todas as pessoas são musicais, que todos estão possibilitados de tomar parte no trabalho coletivo de produzir música. *Musicar [Musicking]* é considerada uma forma básica de interação social tanto quanto a conversa [*talking*]. Isso não significa que todos são igualmente dotados ou capacitados ou que os mais habilidosos não sejam altamente valorizados [...] (SMALL, 1987, p. 26).²

Utilizarei o termo “*musicking*” para “expressar o ato de participar em um acontecimento musical [...]” (SMALL, 1978, p.50)³, pois em minha prática como professora de Música de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e docente de Música nos Cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia, pude verificar a insegurança e o temor dos Pedagogos atuantes e futuros diante do fazer musical.

O curso de Pedagogia do qual faço parte como membro do corpo docente, criou um espaço para a musicalização dos alunos dentro da disciplina Brinquedoteca, que tem carga horária de 60 h/a, sendo que 20 h/a são destinadas à musicalização. Foi nessa ocasião, quando convidada para trabalhar com musicalização no contexto da citada disciplina, que encontrei no brincar a possibilidade de fazermos música, de praticarmos o “*musicking*”. Parto do pressuposto que “*musicking*” é o ato de se fazer música, no entanto se faz necessário que o professor de classe passe por essa experiência, antes de trabalhá-la com seus alunos, e para que isso aconteça se precisa de formação musical para o pedagogo. Fonterrada (in OLIVEIRA L. C. F., ESPERIDIÃO N., SORIA A. C. S., 2012, p.76) destaca alguns desafios no que diz respeito à formação musical em cursos de Pedagogia:

Atualmente, ainda são poucos os cursos que oferecem a disciplina Música em sua grade curricular, mas a tendência tende a se fortalecer. No entanto, permanece a pergunta: esse tipo de formação será suficiente para que a música possa servir de portal para o desenvolvimento dos alunos nesses níveis de ensino? E, caso a resposta seja negativa, o que poderia fazer para atingir essa meta?

Como resposta à questão referente ao que poderia ser feito para contribuirmos para a formação musical do pedagogo, penso que, além da formação básica no curso de Pedagogia, deveriam existir cursos de formação continuada para o professor de classe.

A partir do exposto, proponho um trabalho de formação musical inicial e ou continuada para o pedagogo a partir da prática e da criação de jogos de copos baseada em uma

² Tradução de Margarete Arroyo.

³ Tradução de Margarete Arroyo.

perspectiva sociocultural da educação musical. Para essa finalidade recorrerei ao conceito de “*musicking*” de C. Small, o qual na falta de um verbo para significar o ato de se fazer música, criou esse termo.

O professor de classe atuante e/ou o aluno de Pedagogia não precisa, necessariamente, ter formação musical para participar não apenas do processo de vivências e improvisação a partir do uso de jogos de copos trazidos de diversas culturas, como também como participantes dos processos de criação de jogos originais.

Ao participar de uma brincadeira, o aluno tem a oportunidade de aproximar-se de uma cultura até então desconhecida ou, mesmo vivenciar sua própria cultura, aquela que identifica as características de sua sociedade; além do fato de quem brinca, onde brinca e quando brinca, traz novos significados, valores, conceitos para essa brincadeira e a sua cultura de origem. O próprio jogo denominado “Escravos de Jó” citado neste artigo, nos traz um exemplo de transformação quando observamos a mudança do objeto utilizado para ser passado durante o brincar. Originalmente os participantes do jogo passavam pedrinhas e atualmente utilizamos copos para essa finalidade.

Dessa forma, fica evidente que a música como cultura é definida a partir de suas inter-relações sociais, sendo também definidora de aspectos importantes para a caracterização identitária de uma determinada sociedade. Um estudo significativo da música como fenômeno sociocultural precisa considerar essa expressão como algo temporal e espacialmente estabelecido, que assume escalas de valores variáveis de acordo com a época, o pensamento e a visão da sociedade e do meio cultural que constitui. (QUEIROZ, 2005, p.55)

Sendo a experiência única para cada indivíduo, considera-se o jogo de copos como facilitador para que o “*musicking*” aconteça; a partir de suas regras, desafios e possibilidades criativas, ele nos traz um caráter experimental do novo, além da possibilidade de vivenciar uma nova cultura ou participar de uma manifestação cultural de sua própria cultura, ou, ainda, de manifestar aspectos de sua própria inventividade. Diante do novo, nos sentimos em perigo, desconfortáveis e por meio dessa insegurança, do contato com o inusitado e com a curiosidade que ele provoca, ocorre o aprendizado. Nesse processo percorrido, características latentes do ser humano como a criatividade é despertada e o “*musicking*” segue naturalmente.

2. O BRINCAR, O MUSICAR E OS JOGOS DE COPOS

“Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.”

Gilles Brougère⁴

Pude perceber, na minha atuação como formadora de professores, que, no brincar, o adulto não tem preconceitos; canta, movimenta-se, cria, faz música. No caso específico dos jogos de copos, os desafios rítmicos e motores, por exemplo, são substituídos pelo prazer e pela alegria em brincar. Sua própria cultura e de outros povos é vivenciada e experimentada, sua cultura lúdica é valorizada e necessária nesse processo de conhecimento e (re)conhecimento de identidades culturais.

Ao participar de um jogo de copos, o indivíduo toma contato, vivencia um determinado sistema cultural. Canta uma canção em outra língua que não a sua materna, pratica o ritmo determinante para o reconhecimento da música dessa cultura, experimenta o pensamento do homem ou do grupo social que a criou.

Uma educação musical sob a perspectiva sociocultural não se preocupa apenas com o fazer musical como manifestação artística e/ou atividade pedagógico musical, mas como uma manifestação de uma determinada sociedade, onde esta a cria, recria, aprecia e em algumas ocasiões utiliza-a como diversão.

Essa perspectiva tem conduzido importantes reflexões no campo da educação musical, levando-nos a compreender que um ensino significativo de música deve entender esse fenômeno não só como expressão artística, mas principalmente, como manifestação representativa de sistemas culturais determinantes do que o homem percebe, pensa, gosta, ouve, sente e faz. (QUEIROZ, 2005, p. 50).

Para que o jogo de copos ocorra, forma-se uma roda e cada aluno recebe um copo. Num primeiro momento, exploram-se as possibilidades sonoras individualmente desse objeto, ou seja, cada participante procura os sons que podem ser produzidos com ele, por exemplo:

- Bater no chão todas as partes do copo (boca, fundo);
- Raspá-lo no chão;
- Batê-lo na mão;
- Explorar outras possibilidades.

Após a exploração, apresentam-se as descobertas dos participantes aos outros membros do grupo e num segundo momento trabalhamos essas possibilidades coletivamente, momento esse em que, mesmo sem ter consciência do ato, fazemos música.

⁴ KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O Brincar e suas Teorias*, São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

Num terceiro momento, fazem-se diversos jogos de copos, pertencentes à cultura brasileira ou não. Utilizarei como exemplo, o jogo “Escravos de Jó”, um dos jogos tradicionais infantis mais conhecidos, de origem africana e amplamente assimilado pela cultura brasileira, que, originalmente, era jogado com pedrinhas.

Esse jogo pode ser trabalhado por meio de vivência corporal, antes de se brincar com os copos, a fim de que o grupo experimente com o corpo os movimentos que, posteriormente, serão feitos com o copo. Enquanto se caminha no círculo, também se canta e esse canto pode vir acompanhado de um instrumento musical, *playback* ou ser feito “*a capella*”⁵. Ao caminhar, as batidas dos pés tornam-se o acompanhamento rítmico.

Ao se começar o jogo propriamente dito, os copos e as vozes tornam-se instrumentos musicais e, dessa forma, se faz música; faz-se música enquanto se brinca, faz-se música pensando que se está apenas brincando.

Nesse sentido, destaco aqui outro aspecto do “*musicking*” segundo Small (1978, p. 50)⁶, que a música é ação e não apenas um produto:

Minha primeira premissa é que a *música não é principalmente uma coisa ou uma coleção de coisas [things], mas uma atividade na qual nos engajamos*. Pode-se dizer que ela não é propriamente um substantivo, mas um verbo; a ausência de um verbo em inglês, como na maior parte das línguas europeias, para expressar esta atividade é significativa, e pode apontar para a atitude dos europeus para com o fazer musical [...] (grifo do autor)

2.1. Os jogos de copos no cotidiano escolar

Em minha prática docente como formadora de professores, tenho observado o interesse e a utilização de jogos de copos nas aulas dos professores de classe.

Um dos jogos de copos trabalhados com crianças nas escolas é o “Fome Come”, do grupo musical infantil “Palavra Cantada”, o qual existe desde 1994, quando os músicos Sandra Peres e Paulo Tatit se propuseram a criar canções para as crianças brasileiras. Em todos os trabalhos que realizaram desde então, tornaram-se linhas marcantes a preocupação tanto com a qualidade das letras, arranjos e gravações quanto ao respeito à inteligência e à sensibilidade da criança⁷. Para a realização do jogo “Fome Come” são utilizados copos ou latinhas para se fazer a marcação rítmica enquanto se canta a canção e um violão acompanha

⁵ Capela, logo **a capella**, no estilo de igreja; descreve música coral que é entoada sem acompanhamento. A música eclesíastica *a capella* data provavelmente do período em que os órgãos e a música instrumental em igrejas eram mais exceção do que regra... (Zahar, 1985, p. 67, grifo do autor)

⁶ Tradução de Margarete Arroyo.

⁷ Essas informações e outros como vídeos, letras de músicas, áudio e partituras podem ser encontradas no site www.palavracantada.com.br.

com a harmonia. Notei em observação como educadora que tanto as crianças quanto os adultos são atraídos pelo desafio rítmico e motor desse jogo.

Além do trabalho mencionado, outro que tem sido utilizado sobre o tema que se está desenvolvendo aqui é o conjunto de livro, CD e CD-ROM “Lenga la Lenga: jogo de mãos e copos” (BEINEKE e FREITAS, 2006).

Partindo de músicas tradicionais brasileiras, os autores procuraram dialogar de forma lúdica com as canções, criando jogos sonoros que estão presentes nos arranjos e podem ser realizados pelas crianças. Foram pesquisadas canções e brincadeiras que permitissem a interação com elementos presentes nas mais diversas culturas musicais brasileiras, refletindo elementos culturais que as caracterizam. Criando jogos de mãos, jogos de copos, explorando sonoridades percussivas de diferentes materiais e musicando parlendas e trava-línguas, foram inventadas novas formas de brincar e tocar as músicas, favorecendo a expressão criativa e prazerosa da criança no fazer musical coletivo. (BEINEKE, 2008, p.1)

O livro traz uma sequência didática para o ensino de jogo de copos, pois contém uma proposta que vai de jogos bastante simples até outros, ritmicamente mais elaborados, que exigem maior habilidade rítmica e motora do praticante.

3. JOGOS DE COPOS DAQUI E DALI

Na presente seção, para ilustrar o que foi apresentado acima, apresentarei três jogos de copos, acompanhados de um breve histórico de cada um deles, a partitura, a letra e como se brinca com cada um.

Escravos de Jó

Em pesquisa realizada no Dicionário do Folclore Brasileiro (CASCUDO, 2005, p. 102), encontrei o presente jogo como um dos exemplos, no verbete dedicado ao Cancioneiro Infantil:

Compreende a totalidade das cantigas entoadas pelas crianças em suas atividades lúdicas e que integram o universo infantil. Essas melodias passam de geração a geração, entoados pelos adultos ao entreter, embalar e fazer adormecer as crianças. São canções de ninar, acalantos, cantigas de roda e outras. Exemplos:

Cantigas de jogo (com competição)

— *O limão; Escravos de Jó; Eu com as quatro; Boca de forno [...]*

LETRA

Escravos de Jó

Jogavam caxangá

Tira, põe, deixa ficar

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue, zigue, zá

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue, zigue, zá

Escravos de Jó

arr.: Monique Traverzim Domínio Público

Flute

Figura 1: Partitura do jogo "Escravos de Jó"

COMO SE BRINCA

Faz-se uma roda e todos se sentam com um copo nas mãos. No início da canção, os copos são passados para a pessoa do lado; imediatamente depois, pega-se o próximo copo, que foi colocado à frente de cada participante; dessa forma, o jogo prossegue. Quando se chega à parte da canção que diz: “- *Tira, põe, deixa ficar*”, faz-se com o copo o que a letra sugere, isto é, um movimento para cima com o copo na mão, a reposição do copo no mesmo lugar e um momento de pausa.

Na segunda parte da brincadeira, continua-se a passar os copos e quando a letra diz: “- *Fazem zigue, zigue, zá*”, o jogador pega o copo à sua frente, leva-o para a pessoa ao lado e, sem deixá-lo lá, retorna com o mesmo copo à sua frente.

Dowame

Brincadeira ensinada por J. S. Kofi Gbolonyo durante o V Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, em janeiro de 2011. Kofi é pesquisador da cultura de Ghana no Departamento de Música da University of Pittsburgh e apresentou a brincadeira utilizando-se de copos em vez de pedrinhas, como era brincada originalmente. Segundo Gbolonyo⁸,

Fufu é um dos alimentos básicos mais comuns de Gana. É preparado a partir da mandioca, banana, inhame, e / ou taioba. Embora, muitos ganenses gostem de

⁸ No V Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, J. S. Kofi Gbolonyo nos cedeu uma apostila com as informações e a partitura apresentadas no presente artigo.

comer fufu, o seu processo de preparação não é tarefa fácil para ninguém. Apesar de toda criança gostar de comer fufu, eles sempre encontram maneiras de escapar do preparo ou ajuda no momento de cozinhá-lo. A canção prepara para o trabalho duro que é fazer o fufu – o qual leva à abundância de alimento e é um remédio para a fome. Essa música é usada para acompanhar muitos jogos, especialmente os jogos de passar pedras em que o som das pedras batendo no chão lembra os participantes batendo o fufu (tradução nossa).⁹

LETRA	Dowuameyavo
Fufu toto na	Se tatia di
Dowuame (ya) vo	Prom! Prom! Prom!
Fufu toto na	Dowuame egbo na

Dowame Vo
(Hunger Ends)

Editoração: Monique Traverzim Ewe Children's Game Song
Arr.: J. S. Kofi Gbolonyo

Dzidzotoe (Lively)

Voice

Fu-fu to-to na dow-uo-me-ya
vo Se ta-tia di prom! prom! prom! Dow-ua - me e-gbo - na

Figura 2: Partitura Musical do Jogo "Dowame Vo"

COMO SE BRINCA

Em roda, todos sentados, passa-se o copo para quem estiver ao lado sucessivamente (como na brincadeira “Escravos de Jó”); no momento em que se canta *Prom! Prom! Prom!*, bate-se com o copo acompanhando o ritmo de cada sílaba que se pronuncia, e, em seguida, continua-se a passá-lo.

San Pedro

Essa é uma brincadeira tradicional da Espanha, como o “Ciclón de iú” da Argentina e o “Escravos de Jó” do Brasil. Segundo Gainza, (1991, p.29) “é uma canção típica para passar objetos dentro de uma roda ou círculo, ao estilo do nosso 'Ciclón de iú' ou do brasileiro

⁹ Fufu is one of Ghanaian’s most common staple foods. It is prepared from cassava, plantain, yam, and/or cocoyam. Although, many Ghanaians enjoy eating fufu, its preparation process is no easy job for anyone. Although every child likes to eat fufu, they always find ways to excuse themselves from preparing or helping in its preparation. The song likens fufu preparation to hard work – that leads to abundance of food and a remedy for hunger. This song is used to accompany many games especially stone passing games in which the sound of the stones hitting the floor reminds participants of pounding fufu.

'Escravos de Jó'. Geralmente canta-se várias vezes acelerando o ritmo cada vez mais. Foi transmitida por Cristina Alcalá-Galiano (Madri, Espanha)” (tradução nossa)¹⁰. Percebe-se que, segundo a definição apresentada, o jogo “San Pedro” é uma brincadeira de passar objetos, mas não foi especificado qual objeto era utilizado. No meu trabalho, que exponho no presente artigo, utilizo copos para sua realização.

LETRA

San Pedro, como era calvo,
le picaban los mosquitos;
y su padre le decía:

Ponte el gorro Periquito.

Con el tri-qui tri-qui tri-qui,
con el tri-qui tri-qui trá.

San Pedro

Espanha

Editoração: Monique Traverzim Arj.: Violet H. de Gainza

San Pe - dro, co - moe - ra cal - vo, le pe - ca - ban los mos -
qui - tos; y su pa - dre le de - ci - a: Pon - teel go - rro Pe - ri -
qui - to. Con el tri - qui tri - qui tri - qui, con el tri - qui tri - qui trá.

Figura: Partitura Musical do Jogo "San Pedro" (GAINZA, 1991, p. 29)

COMO SE BRINCA

Como no jogo “Escravos de Jó”, passa-se o copo para o lado, no círculo, e quando se canta: “- *Con el tri-qui tri-qui tri-qui, con el tri-qui tri-qui trá*”, faz-se de conta que se entregará o copo para a pessoa que está ao lado, na roda, mas volta-se com ele para a frente.

¹⁰ Es una típica canción para pasar objetos adentro de una rueda o círculo, al estilo de nuestro “Ciclón de iú”o del brasileño “Escravos de Job”. Suele imprimírsele al canto um ritmo cada vez más acelerado. Transmitida por Cristina Alcalá-Galiano (Madrid, España).

4. CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DE JOGOS DE COPOS: A CRIATIVIDADE MANIFESTA-SE POR MEIO DO “MUSICAR”

“Toda expressão criada representa a vida que lhe deu origem e dela necessita para de fato voltar a existir. Podemos recuperar manifestações mas o resgate da entidade cultural só parece ser possível pela “re-invenção”. Re-inventar justamente o conceito de patrimônio e de identidade cultural, a partir dos traços observáveis no presente, explorando e re-criando suas características, com uma contribuição pessoal competente.”

Carlos Kater¹¹

Tomarei o jogo de copos africano “Dowame Vo”, apresentado na seção anterior, o qual era brincado originalmente com pedrinhas, para trabalhar com recriação. Sugiro que após a apropriação do mesmo, criem-se novos movimentos, ritmos e sonoridades com os copos a serem utilizados durante a realização do jogo. Proponho também, além da recriação dos jogos aprendidos, a criação de novos jogos de copos. Esses podem ser somente rítmicos, um jogo que acompanhe uma parlenda, uma canção criada pelos próprios alunos ou uma canção que já faça parte de seus repertórios; elementos de percussão corporal¹² também podem aparecer nas criações.

Assim deve ser a experiência musical numa prática educativa. Uma experiência que seja concebida como resultado da assimilação de aspectos relacionados à vida do indivíduo e, conseqüentemente, à sua cultura. Essa ideia não concebe a educação musical como simples processo de perpetuação de valores culturais de uma sociedade, mas sim a estabelece como alternativa de (re)conhecimento, (re)integração, e **transformação** dos materiais, das formas estético-estruturais e dos valores que caracterizam a prática musical como expressão representativa da vida humana. (QUEIROZ, 2055, p. 57, grifo do autor)

As sugestões dos alunos partirão de experiências anteriores, ou seja, dos processos de exploração livre das possibilidades sonoras e rítmicas com os copos, e também dos jogos de copos vivenciados anteriormente; Além das influências da cultura que cada um traz para dentro da sala de aula, nos quais está presente o cotidiano dos participantes, estimula-se que cada um traga para o grupo suas experiências de vida e a cultura musical e lúdica de sua comunidade. A partir dessa premissa pode-se dizer que a ideia de jogo como “musicking” pode ser um meio para que a criatividade do ser brincante se manifeste com naturalidade.

¹¹ KATER, Carlos. *As necessidades de uma educação musical criativa hoje*. X Encontro ABEM, Uberlândia, 2001. Disponível em: <http://carloskater.com/?p=98>. Acesso em: 04/08/2012.

¹² Na prática da percussão corporal produzimos sons percussivos com o nosso corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma ferramenta possível de ser utilizada como uma das atividades inerentes a cursos de formação musical para professores, a fim de contribuir para as possíveis lacunas encontradas na formação artística do pedagogo, de forma a permitir que ele participe efetivamente desse processo, ampliando seu repertório cultural e sendo capaz de estimular o fazer musical com seus aprendizes.

Sendo assim, defendo a utilização dos jogos de copos como atividade propícia ao “*musicking*”; com as ideias expostas neste artigo, é possível observar o quanto os alunos são atuantes durante um jogo, o quanto são capazes de praticar o “*musicking*”.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a democratização do ensino de música na educação básica, porém quer-se deixar claro que não se pretende colocar um ponto final no assunto, mas sim deixar uma sugestão de trabalho e uma provocação a novas pesquisas para a formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental que queiram inserir práticas de música em suas aulas.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. *Culturas infantis e produção de música para crianças: construindo possibilidades de diálogo*. Actas do I Congresso em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis Mundos Reais, Universidade do Minho, Portugal, n.1, p. 1- 15, fev. 2008. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/docs/beineke.pdf>. Acesso em: 22/12/2012.

BEINEKE, Viviane. *Música, jogo e poesia na educação musical escolar*. Música na educação básica, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, v. 3, n. 3, p. 8 – 27, set. 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/revistaMEB3/MEB3_artigo1.pdf. Acesso em: 22/12/2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 1. reimpressão. São Paulo: Global, 2005.

GAINZA, Violeta H. de. *El cantar tiene sentido, Cancionero Recreativo Juvenil*. Libro 1. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1991.

KATER, Carlos. *As necessidade de uma educação musical criativa hoje*. X Encontro ABEM, Uberlândia, 2001. Disponível em: <http://carloskater.com/?p=98>. Acesso em: 04/08/2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O Brincar e suas Teorias*, São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

MARINHO, V. M. e QUEIROZ, Luis R. S. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

OLIVEIRA, L. de Cássia F.; ESPERIDIÃO, Neide; SORIA, Ana C. S. (Org.). *Desafios e possibilidades das práticas educativas*. 1 ed. São Paulo: Globus, 2012.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SMALL, C. *Music of the common tongue: survival and celebration in Afro-American Music*. Londres: Calder Riverrun, 1987.

ZAHAR, *Dicionário de música*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, Editoria de Luiz Paulo Horta, 1985.

Monique Traverzim

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Música no Instituto de Artes da Unesp e Bacharel em Música pela mesma instituição. Tem Pós-graduação Lato Sensu em Educação Musical e Formação Pedagógica de Docentes em Música pela Faculdade de Música Carlos Gomes. Professora da Pós-graduação em Educação Musical, dos cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia na Faccamp.
<http://lattes.cnpq.br/9875191150111971>

JOGOS TEATRAIS, EDUCAÇÃO E REDES SOCIAIS

Natalia Beloti Dias Camelo

Instituto de Artes - UNESP – Mestranda

RESUMO: Este artigo propõe discutir a relação e interação dos jovens nas redes sociais e a educação na contemporaneidade, apresentando como proposta pedagógica a prática de jogos teatrais e sua potencialidade na interação presencial entre os alunos, objetivando oferecer elementos para a construção de um sujeito autônomo crítico.

Palavra chave: educação, jogos teatrais, redes sociais, autonomia crítica.

ABSTRACT: This article aims to discuss the relationship of young people in social networks and education in contemporaneity, analyzing student interaction in virtual networks and presenting as pedagogical practice of theater games and their potential in the classroom interaction between students, aiming to provide elements for the construction of a autonomous subject critical.

Keywords: education, theater games, social network, autonomy criticism.

O cenário atual da sociedade está imerso nas tecnologias virtuais, este fato aumentou o acesso a diversas tipos informações, sendo caro refletir o papel e a postura da educação nesta era cibernética e apontar alternativas pedagógicas para o ensino e o resgate das relações humanas presenciais, e para isso aponto como proposta a utilização dos jogos teatrais sistematizados por Viola Spolin.

Observando os adolescentes que trabalhei ao longo de sete anos no ensino não-formal constatei por seus próprios depoimentos, que ter uma conta nas redes sociais se equipara à um documento obrigatório entre os jovens. Sempre indaguei aos meus alunos qual era a atividade desenvolvida por eles nas horas vagas e as respostas eram semelhantes e quase unânimes: bates papos on line e redes sociais, e quando havia encontros presenciais, que segundo eles eram pouco frequentes, estes eram marcados via web. Estes relatos sempre causaram-me inquietações, pois como arte-educadora sempre enxerguei como necessidade primordial para um bom desenvolvimento físico e emocional o contato e o convívio presencial com o outro. Compartilho da colocação feita por Spolin em seu livro *Improvisação para o teatro* que poeticamente descreve que “Quando o aluno vê pessoas e a maneira que elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento

em sua face, ele adquire uma visão mais ampla do seu mundo pessoal.” (SPOLIN, 2010, p. 14). É sobre este hiato criado entre o real e o virtual que pretendo discorrer neste trabalho. Utilizo o vocábulo real como sinônimo de paupável/concreto/físico, Pierre Levy (2012) não compartilha desta definição, em sua visão a virtualização não é uma desrealização, mas uma mutação de realidade, uma reinvenção de meios de interações sociais onde as relações se reconfiguram “O virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual [...] um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.” (LEVY, 2012, pag. 16).

Ao falar de redes sociais é preciso pontuar a definição do que é virtual, sob a ótica de Levy “Virtual é aquilo que existe apenas em potência e não em ato, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LEVY, 2012, p. 47). Saber articular à nova perspectiva de educação utilizando o virtual como formas alternativas de construir conhecimento, pensando em uma democratização do acesso à informação é positivo, visto que a educação não se limita apenas ao ambiente escolar e muito menos a uma isolada transmissão de informação conforme afirma Paro:

Um grande engano brasileiro em educação consiste em acreditar que ela se limita ao processo de passar informação ao aluno. Será isso educação? Será esse o papel da escola? Passar informação é algo que qualquer computador faz – e a um custo bem menor. Um constituinte fundamental da formação de qualquer ser humano é o valor. (Paro, 2004, p.251).

Para Levy (2010, p.57) a palavra informação, se define como “[...] um acontecimento que provoca uma redução de incerteza acerca de um ambiente dado.” A utilização das redes sociais podem ampliar os conhecimentos e conseqüentemente expandir as formas de ensino/aprendizagem, o questionamento é em relação a como estas redes sociais estão sendo utilizadas e o quanto a conexão com o virtual vem sendo buscadas em detrimento as atividades e contato real.

Levy faz um paralelo entre a virtualização e a arte afirmando que ambos buscam a liberação afetiva para a superação dos infortúnios cotidianos dizendo que:

A virtualização, em geral, é uma guerra contra a fragilidade, a dor, o desgaste. Em busca da segurança e do controle, perseguimos o virtual porque nos leva para regiões ontológicas que os perigos ordinários não mais atingem. A arte questiona essa tendência, e portanto virtualiza a virtualização, porque busca num mesmo movimento uma saída do aqui e agora e sua exaltação sensual. Retoma a própria

tentativa de evasão em suas voltas e reviravoltas. Em seus jogos, contém e libera a energia afetiva que nos faz superar o caos. Numa última espiral, denunciando assim o motor da virtualização, problematiza o esforço incansável, às vezes fecundo e sempre fadado ao fracasso, que empreendemos para escapar à morte.(LEVY, 2012 p. 79)

O autor enfatiza que a arte questiona a tendência da virtualização em busca de segurança emocional e que ela [a arte] utiliza seus próprios recursos para o mesmo conforto emocional, citando inclusive o jogo, para tal discussão utilizarei as palavras de Spolin que promove a utilização dos jogos para a libertação emocional, porém, propõe um enfrentamento com a realidade sugerindo um resignificação dos problemas propostos, e não simplesmente consolo emocional.

Através da espontaneidade somos re-formamos em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referências estáticos [...] a espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade as nossas mínimas partes funcionam, como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa [...] nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada. E a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. (SPOLIN, 2012, p.4)

O escritor e cientista político Andrew Keen (2009) aponta que as redes sociais são formas de auto-promoção e uma erosão da privacidade e do pensamento crítico. “As redes sociais operam no imaginário e proporcionam aceitação”. (KEEN, 2010, p.28) O autor ainda argumenta que as redes sociais, com a exposição de dados pessoais, nos leva a julgar que nossas verdadeiras identidades hoje só se realizam pela internet, e aponta que

Por trás da vida social, quando você tira a capa e revela o que realmente há, vemos cada vez mais solidão, alienação, atomização, fragmentação. Portanto, a internet é, ao mesmo tempo, causa e consequência da natureza solitária, fragmentada e isolada da vida no século XXI. (KEEN, 2012, p.28)

De acordo com uma pesquisa realizada por uma empresa especializada em medições de dados virtuais, os sites de redes sociais capturam a maior porcentagem do tempo dos consumidores de internet no Brasil, com 36%. O Facebook ascendeu como líder da categoria, em dezembro de 2012, registrou 44 milhões de visitantes únicos, apresentando um aumento de 22% no número de acessos em comparação ao ano anterior. Os usuários de internet no Brasil passam mais de 27h por mês online, representando a média mais alta de envolvimento de todos os oito mercados latino-americanos analisados (Fonte: comScore Media Metrix).

As redes sociais demonstraram ser um potente instrumento de articulação em massa, como exemplo disso cabe citar as recentes manifestações com reivindicações políticas, contudo, essas formas de comunicação pode apresentar uma fragilidade de consciência crítico política, muitos jovens foram movidos por uma excitação coletiva com questionamentos rasos ou inexistentes, acatando como verdade tudo o que era postado na rede. Como diz Levy (2010, p.110) “Podemos usufruir inteligentemente da inteligência coletiva, que aumenta e modifica nossa própria inteligência. Contemos ou refletimos parcialmente, cada um à sua maneira, a inteligência do grupo”. O autor faz um comparativo entre a comunidade humana e os formigueiros e enfatiza a importância de uma conscientização do indivíduo para com a coletividade

Certas civilizações, certos regimes políticos tentaram aproximar a inteligência coletiva humana da dos formigueiros, trataram as pessoas como membros de uma categoria, fizeram crer que essa redução do humano ao inseto era possível ou desejável. Nossa posição filosófica, moral e política é perfeitamente clara: o progresso humano rumo à constituição de novas formas de inteligência coletiva se opõe radicalmente ao pólo do formigueiro. Esse progresso deve, ao contrário, aprofundar a abertura da consciência individual ao funcionamento da inteligência social e melhorar a integração e a valorização das singularidades criadoras que os indivíduos e os pequenos grupos humanos formam nos processos cognitivos e afetivos da inteligência coletiva. Tal progresso de maneira nenhuma é garantido, está sempre ameaçado de regressões. (LEVY, 2010, p.112)

Devemos analisar se há busca desta consciência por parte dos usuários das redes sociais, e compete a nós educadores promover esta reflexão e questionar o quanto as redes sociais interferem na autonomia do indivíduo, fato cada vez mais raro diante de movimentos virtuais muitas vezes movidos por ações sem reflexões, discussões e análises, causando um enfraquecimento nas manifestações coletivas. O coletivo precisa ser trabalhado de modo a agregar aos valores individuais, assim como os valores individuais devem agregar no coletivo. Em uma nota o Spolin (2010, p. 39) aponta “A liberdade individual (auto-expressão) respeitando a responsabilidade comunitária (acordo grupal). É o nosso objetivo”. É preciso um olhar sensível do entorno para que haja um entendimento em relação as reivindicações e aos valores propostos por um coletivo, e que estas demandas manifestadas não fiquem na superficialidade, em uma época de multiplicação instantâneas das informações. “ Somente por meio do contato com os julgamentos e avaliações do outro é que a autonomia intelectual e afetiva cede lugar a pressão das regras coletivas, lógicas e morais”. (SPOLIN, 2010, s/p) Compartilho a colocação de Ana Mae em que ela atribui os valores transmitidos pela arte

como insubstituíveis em outras formas de linguagem, enfatizando a importância do desenvolvimento da sensibilidade e o quanto a arte possui o poder em aflorar os sentidos para a promoção desta sensibilização.

[...] sensibilidade como desenvolvimento dos sentidos, é a única concepção que interessa ao ensino de arte. Essa definição de sensibilidade como conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, a sensualidade é a que responde às condições de pós-modernidade. A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal discursiva ou científica. (BARBOSA, 2005, p. 99)

No convívio virtual há uma carência deste despertar para sensibilidade, o que torna as pessoas com um olhar mais enrijecido em relação ao outro. Devemos pensar na formação do indivíduo com pensamentos críticos, oferecer uma aprendizagem que agregue valores e um olhar sensível ao próximo. Há uma urgência em sensibilizar o olhar ao outro.

A inclusão digital acontece extra sala de aula, é caro uma tentativa de incorporá-la em sala de aula, não necessariamente utilizando aparatos virtuais, mas trazer à discussão pontos emblemáticos como utilização, relação e interação dos alunos em relação as redes sociais, não é interessante ir na contramão das tendências contemporâneas, a questão é utilizá-la de forma crítica e proporcionar ao aluno outras possibilidades de sociabilização além da virtual. É mister refletir quais caminhos educativos emancipatórios podemos percorrer diante de uma sociedade imersa na mídia social e o quanto este contato atenta contra o desenvolvimento da autonomia do sujeito. É preciso apresentar caminhos ao educando para facilitar a relação com o outro e consigo próprio e como Paro aponta a condição de sujeito está diretamente ligada a aprendizagem

Não permitindo ao educando que se aproprie da condição de sujeito, estará sendo negada a ele a condição essencial de aprendizagem. Havendo porém, essa apropriação, ele se manifestará como um ser de vontade. Assim aprenderá somente se quiser. Não é possível garantir que, ao final da sua formação escolar, um indivíduo seja honesto, democrata, cidadão, responsável, possuidor de um conhecimento técnico e apto a destiná-lo à comunidade. Mas é possível fazer esforços para que ele venha a se constituir dessa maneira.” (PARO, 2004, pag. 251)

Deve-se produzir condições concretas para a troca das diferentes opiniões e apropriação dos valores. Vivenciar experiências lúdicas na qual os participantes identificam as divergências ou convergências de ideias enriquece os relacionamentos e o convívio em sociedade. A escola cada vez mais vem perdendo seu papel formador. As redes sociais propagam as informações com uma agilidade impar, a utilização correta desse recurso pode ser muito útil no processo educacional. Negar essa utilidade é retroceder no tempo e não encarar a realidade dos dias atuais, mas devemos ter um olhar crítico e oferecer ao aluno a conscientização dele como

sujeito autônomo, cidadão integrado política e socialmente não privando-o de sua emancipação quanto sujeito. Devemos pensar em formar jovens, que dentro de uma cultura do virtual tenham a capacidade de refletir, abstrair e argumentar. Pede-se um resgate das relações humanas. Para isso é preciso trazer as redes sociais para dentro da escola, discutir seu papel e a relação de cada um com este espaço virtual, para que os jovens possam problematizar os efeitos benéficos e maléficos desta forma de comunicação e despertar um mecanismo de utilização crítica, ou seja, usar o meio para criticar ou aprovar o próprio meio e criar condições para que o aluno se aproprie da sua condição com sujeito crítico e possa utiliza-las a seu favor e não ser utilizado a favor de interesses de outrem. A proposta não é uma competição com as mídias virtuais como coloca Paro:

[...] há um grave engano em querer que a atividade educacional concorra com a televisão ou a internet e, ao mesmo tempo, responsabiliza-las pelas desgraças da sociedade. Uma criança não está privada de valores porque assiste muito à televisão, mas porque não lhe foi propiciado educação. (PARO, 2005, p. 264)

Nos jogos teatrais é preciso avaliar os processos para que as ações atinjam os objetivos previstos. O convívio escolar não deve ser individual, as propostas são sempre coletivas, porém respeitando a individualidade de cada um. Conviver em um ambiente escolar propõe a troca de ideias e a aceitação de diferentes formas de pensar, se esta não fosse a proposta de ensino, este poderia acontecer de maneira individualizada, Ana Mae fala da relação de interdependência e interação com o outro em tempos de virtualização

Num mundo em que cresce o poder da imagem e de práticas virtualizadas e intermediadas por tela, em que cresce a desigualdade social, a praça torna-se ainda mais importante caso se deseje construir uma sociedade mais consciente em si. A praça, como lugar simbólico é como lugar de interação pública marcado pela diversidade da liberdade e permite aos que dela se apropriam ao menos a visão e a co-presença diante das diferenças dos que co-habitam a megalópole. Reconhecer a alteridade é já um passo para a desalienação. (BARBOSA, 2008, p. 59).

Faço uma leitura nesta citação de uma sugestão de (re)apropriação do espaço público, se houvesse um pertencimento do espaço público, escola, talvez esta se tornaria mais convidativa ao aluno, que vislumbraria aquele espaço como seu. Fazendo uma analogia com os jogos teatrais, os jogadores discutem, propõem, resolvem e avaliam as problemáticas apontadas e a interação e interdependência citada por Mae se faz presente. Spolin (1992) argumenta que aprendemos por meio da experiência com o envolvimento no mundo e com o mundo. Mas para que isso aconteça é importante que haja a cumplicidade entre o indivíduo e ambiente. “Se o ambiente for propício, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.” (SPOLIN, 1992, p.3). Qual

é o ambiente que as redes sociais favorecem? E estendo este mesmo questionamento para o ambiente escolar, qual é o ambiente que as escolas favorecem?

Nos jogos teatrais a realidade pode ser transformada em cena e esta vivência pode reverberar em seu modo de pensar e agir. No sistema as proposições: QUE (ação no jogo teatral), ONDE (espaço da ação no jogo teatral) e QUEM (papéis emergentes a partir do jogo teatral) oferece focos de atenção que gradativamente articulam-se entre si contribuindo para a clareza dos objetivos a serem alcançados. Nessa perspectiva, o jogo propicia um convite à mudança, especialmente no que se refere aos modelos e ideias propostas pelas redes sociais. Propor ao aluno uma maneira crítica de pensar trará contribuições que repercutirá na sociedade como um todo.

[...] os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto eram libertados para receber as convenções do palco. Usando a simples estrutura de orientação denominada ONDE, QUEM e O QUÊ, eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar, ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções, etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas (SPOLIN, 2010, p. XXVIII).

No jogo a proposta é que o aluno construa uma autonomia na criação das cenas e um desapego aos comportamentos em seriados e a tendência é que este comportamento se amplie para a vivência cotidiana como diz Spolin “Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém.” (SPOLIN, 2010, s/n) Precisamos pensar práticas formativas que levem os alunos a refletirem sobre o que é a vida real cotidiana, convidando-os a pensar que as contradições presentes na sociedade contemporânea só podem ser superadas no plano das relações sociais, políticas, econômicas e inter-humanas. É neste contexto que reflito sobre a prática dos jogos teatrais na escola, e o conhecimento da realidade em contraponto com virtual, como diz Koudela:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELA, 2011 p. 78).

O jogo teatral pode revelar importantes aspectos que refletem a sociedade, pois, propõe uma interação dialética com os conflitos emergentes e cadentes, o espaço destinado a esta prática privilegia a discussão para a problematização de assuntos dirigidos a toda sociedade. Com os jogos teatrais Spolin propõe uma metodologia de ensino de teatro formativa em si, agregando

na formação emocional, social, cultural e intelectual. O jogo busca a valorização do processo. Quando o aluno joga, ele se coloca na situação lúdica de solucionar o problema, existem regras que se deve seguir e objetivos a serem alcançados e traçar um paralelo entre a proposta do jogo e a realidade do cotidiano facilita a discussão do papel de cada um como sujeito crítico. SPOLIN (2012) diz que a característica principal do jogo teatral é o prazer, sendo impossível que seu desenvolvimento aconteça sem causar prazer a todos os jogadores. O jogo teatral propõe uma mediação que converge no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo propõe ação e reflexão não só sobre as práticas artísticas, mas também a relação do sujeito como ser autônomo. Argumentar é fundamental no processo de ensino/aprendizagem e faz parte do desenvolvimento do aluno crítico. Oferecer alternativas ao virtual e propor uma atividade que ofereça a articulação do pensamento de forma a contribuir em todo o seu processo de aprendizagem e não deve ser vista como uma mera recreação sem propósitos concretos:

As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complemento para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos. As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita (articulação de pensamento) e de formas não verbais. Um jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo. (SPOLIN, 2012, pg.29).

Trazer ao aluno a consciência de pertencimento poderá contribuir para sua formação como sujeito dentro do sistema no qual está inserido. Os jogos teatrais podem ser um catalisador emocional com potencialidades para desenvolver o indivíduo como ser autônomo dentro do ambiente escolar, tendo este como seu espaço de conhecimento, acolhimento e transformação de si e dos outros com foco na formação do sujeito crítico. A proposta é que o teatro através dos jogos ofereça um reavivamento da convivência humana, um dialogar sem ter a intermediação de uma tela, e resgatar o aprendizado mútuo e a troca de ideias e comportamentos, propõem-se um retorno ao estar próximo fisicamente.

Desde o ingresso na escola há uma imposição social e legal da importância da frequência nas aulas e para muitos frequentadores do sistema educacional público brasileiro o que mais se aspira é finalizar essa densa carga que é estudar conteúdos desmotivantes e com aplicações pouco práticas à vida cotidiana. As informações são transmitidas a uma velocidade própria de uma época em que tudo é muito dinâmico, há uma *overdose* de informações e não é oferecido tempo para questionar e refletir o papel do indivíduo naquele ambiente, pensar em um espaço para que o livre pensamento seja manifestado e que concordâncias e divergências de ideias

sejam contribuintes para o fortalecimento de um grupo. Devemos pensar em sujeitos com características próprias que pensem seu lugar dentro do ambiente público escolar no qual este aluno é parte. Na contemporaneidade as relações estão cada vez mais vinculadas as redes sociais o tocar se substitui pelo teclar, propõe-se relações humanas reais com olhares, toques e pensamentos compartilhados físico e verbal. Há uma desvalorização do real e passou-se a projetar os desejos de um coletivo. O quanto as redes social desconectam o convívio presencial?

A realidade só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial a vida nasce de relacionamentos físicos. A faísca de fogo numa pedra, o barulho das ondas ao quebrarem na praia. A criança gerada pelo homem e pela mulher. O físico é conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo. Talvez para além do próprio espírito do homem. (SPOLIN, 2010, p. 14).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae **Dilemas da arte-educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. Parte II, capítulo 2, p.98-112.

_____. **Interterritorialidade - Mídias, contextos e educação** Ana Mae Barbosa / Lilian do Amaral Nunes São Paulo: SENAC, 2008

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KEEN, Andrew. **O culto do amador: como blogs, MySpace; YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

_____. **Vertigem Digital: Por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana** São Paulo: Perspectiva, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2012

_____. **O Que é o Virtual?** Traduzido por Paulo Neves. São Paulo, Editora 34, 2012

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papirus, 1989.

PARO, Vitor Henrique . “Avaliação e repetência”. In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 247-272.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor** Traduzido por Ingrid D. Koudela. 2.ed. São Paulo: Perspectiva. 2012.

_____. **Improvisação para o teatro**. Traduzido por Ingrid D. Koudela e Eduardo Amos. 5.ed. São Paulo: Perspectiva. 2010

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. Traduzido por Ingrid D. Koudela e Eduardo Amos. 2.ed. São Paulo: Perspectiva. 2010.

Comscore. **2013 Brazil Digital Future in Focus**. Disponível em <http://www.comscore.com/por/Insights/Events_and_Webinars/Webinar/2013/2013_Brazil_Digital_Future_in_Focus>. Acesso em 18 de julho de 2013.

Natália Beloti Dias Camelo

Mestranda pelo Instituto de Artes UNESP- Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, na área de concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural. Atriz e arte-educadora pesquisa jogos teatrais e a relação do adolescente na escola.

<http://lattes.cnpq.br/2920743964942427>

DIÁLOGOS. PROFESSOR – ARTISTA – PESQUISADOR. INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.

Natália Cabrera Flores Valim

RESUMO:

Refletindo sobre o distanciamento entre minha docência e minha prática artística e a implicação no ato educativo, este artigo busca discutir a relação dialógica que se constrói entre mestres e discípulos e de que forma isso interfere na relação ensino/aprendizado e pesquisa. Propõe-se, a partir das relações entre Tarsila do Amaral e Antônio Carlos (Tuneu) Rodrigues; Tuneu e Sueli Bonfim; e Shoko Suzuki e Summaya M. Moraes, uma reflexão sobre a construção da figura do mestre. Esse mestre que, transportado à sala de aula como artista – pesquisador – professor, busca o diálogo entre práxis, teoria, *poiésis* e constrói-se, enquanto artista e professor, junto a seus alunos, em busca do processo de transformação.

Palavras-chave: diálogo, mestre, professor, artista.

ABSTRACT:

Reflecting on the distance between my teaching and my artistic practice and involvement in the educational act, this article discusses the dialogical relationship that builds between master and disciple and how it interferes with the teaching / learning and research. It is proposed, based on the relations between Tarsila do Amaral and Antonio Carlos (Tuneu) Rodrigues; Tuneu and Sueli Bonfim; and Shoko Suzuki and Summaya M. Moraes, a reflection on the construction of the figure of the master. This master who, transported to the classroom as an artist - researcher - teacher, seeks dialogue between praxis, theory, *poiésis* and builds up as an artist and teacher, with his students, in search of the transformation process.

Key-words: dialogue, master, teacher, artist.

INTRODUÇÃO

O sentar e produzir com os alunos, a discussão após essa ‘produção’, análise de uma ‘trajetória’, entre outras, eram práticas constantes em minhas aulas quando recém formada em licenciatura e bacharelado em artes visuais na universidade, concomitante à minha produção artística (o desenho). Porém, sendo sugada pela burocracia do ensino público, jornada

exaustiva em duas redes de ensino, o desenho deixou de ser parte integrante do meu cotidiano; mesmo sentindo falta, tentando frequentar aulas em espaços culturais essa prática esvaiu-se. Coincidentemente (este artigo tenta mostrar que não é mera coincidência) a minha relação com os alunos de experimentação conjunta, diálogo também começou a esvaír e minha prática pedagógica a se engessar.

Da necessidade de se retomar esse encantamento, que foi se perdendo, pelo ensino de arte, comecei a refletir sobre o ato educativo que, segundo Álvaro Pinto, “Conteúdo da educação é o que concretamente pertence ao ato educativo: [...] o professor, o aluno, ambos com todas as suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didático, as condições locais da escola, etc.” (PINTO, 1982, p.42) e me deparei com as diferenças e possíveis semelhanças no ensino de arte de espaços culturais e espaços educacionais.

Partindo de espaços distintos e respeitando suas especificidades (quanto ao propósito do ensino de arte até mesmo) utilizemos o espaço escolar e o espaço cultural para refletir sobre o ato educativo. Quando se pensa no ensino de arte no espaço escolar observa-se professores, em grande maioria, licenciados e sem uma prática artística, em contrapartida quando se observa os educativos de espaços culturais nos defrontamos com profissionais, quando não bacharéis em arte, licenciados mas com uma produção artística. Em que isso implica? No ato educativo! Respeitando suas especificidades quanto ao espaço (atelier/oficina *versus* sala de aula), tempo (de 2 a 4 horas *versus* 45 minutos cravados por sinais ‘berrantes’) estrutura e procedimento, percebe-se outra relação que é a do diálogo.

ATRAVÉS DE PALAVRAS

Diálogo é uma derivação do latim *dialogus*, que é derivado do grego *diálogos*, cujo significado é *fala entre duas pessoas*. ‘Diá’ significa *através de* e ‘lógos’, *palavra*, segundo Cunha (CUNHA *apud* MORAES, 2007, p.120). Portanto ‘diálogo’ é uma relação comunicativa que se faz através da palavra entre um ou mais indivíduos.

Para Buber, quando deixamos de apenas contemplar e observar o outro nos tornamos receptores construindo o conhecimento íntimo (BUBER *apud* MORAES, 2007, p. 122), deixamos, então, o monólogo para nos voltarmos ao diálogo, uma *exigência existencial* que, para Paulo Freire, define o verdadeiro encontro entre educadores e educandos e possibilita a significação da vida humana. (FREIRE, 1988, p.79).

A educação dialógica possibilitaria, portanto, a educandos e educadores a significação da existência, conquistando um pensamento crítico e buscando a transformação.

DIÁLOGOS MESTRE – DISCÍPULO

Diante das possibilidades de um diálogo vamos deter nosso olhar a algumas ‘experiências’, ou melhor, vivências como a de Tuneu (Antonio Carlos Rodrigues) e Tarsila do Amaral, Summaya Mattar Moraes e Shoko Suzuki, e Tuneu e Sueli Bonfim, todas as experiências que estão presentes nessa reflexão são pautadas pelo diálogo, pela relação mestre e discípulo ou mestre e aprendiz. Que relação seria essa?

Tuneu, artista plástico contemporâneo, ‘inicia’ sua trajetória artística do contato com Tarsila.

A memória mais antiga que tenho da Tarsila vem do tempo em que eu tinha três ou quatro anos. Mas quando começamos a falar de arte eu devia ter uns 12 anos de idade.

No quarto do meu amigo, o sobrinho dela, havia um grande quadro-negro e nós sempre estávamos desenhando. Um dia ela viu um desenho meu neste quadro e perguntou de quem era. E foi aí que começou o assunto, aí mudou tudo. (ALBANO, 1998, p.57)

Essa relação, porém, se dá num momento em que a artista pintava muito pouco, logo, a relação é pautada, principalmente, pelo diálogo:

Tarsila sempre me mostrava isso através do que eu fazia. Nunca veio com um modelo, nem se impôs como modelo. Tive desse modo a liberdade da opção individual, o que me instigava. Ela nunca disse: Seja você. Ela me deixou ser. Não ficou falando, não ficou explicando. (ALBANO, 1998, p. 61)

Em contrapartida, Tuneu era quem levava os catálogos das exposições, contava o que acontecia no então ‘circuito artístico’, uma vez que Tarsila quase não saía de casa porque já não andava.

O centro do trabalho era o desenho de Tuneu, por mais abrangente que fosse a experiência e trajetória artística de Tarsila (que em seu momento também foi ‘discípula’), ela assumia um papel de interlocutora.

A experiência de Summaya Mattar com Shoko Suzuki vai trilhar caminhos semelhantes. Summaya buscava uma produção artística já que se distanciara em função da docência (no ensino superior) e busca em Shoko, ceramista, essa prática que era pautada no fazer junto, na experimentação e na presença do diálogo. “[...] Tais processos representam um modelo de formação – com base no *aprender pelo fazer* – que ultrapassa a práxis imitativa que persiste na educação, em especial, nas práticas de ensino - aprendizagem de arte no espaço escolar.” Ainda, segundo Summaya, “Mestres - artesãos não restringem seus ensinamentos a procedimentos técnicos. Além de seus saberes ancestrais, compartilham com os aprendizes valores, princípios, visão e maneira de agir no mundo, ou seja, sua práxis.” (MORAES, 2007, p. 78). A relação de Tuneu e Tarsila não se construiu da mesma forma?

Refletindo sobre a postura de ambos os mestres nos remetemos à maiêutica, inventada por Sócrates, o método que fazia o ser humano se libertar de falsas crenças, segundo ele, “[...] o conhecimento verdadeiro não seria obtido por uma ação extrínseca, mas pela própria razão imanente do espírito humano, assim, nessa perspectiva, caberia ao mestre auxiliar o aluno a despertar sua inteligência e consciência.” (MORAES, 2007, p. 120). É na comunicação com os outros que o ser humano se depara consigo mesmo. Os tibetanos compreendem que o discípulo deve servir-se da luz do seu próprio método para descobrir a sabedoria que reside em si mesmo e Jung também propõe que o mestre não deva interferir, mas permitir que o indivíduo se desenvolva seguindo suas próprias leis além de acreditar na educação pelo exemplo. “Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente, por isso é também a forma mais antiga, e talvez, a mais eficaz de toda e qualquer educação” (JUNG *apud* ALBANO, 1998, p. 120). Não seria essa a postura dos mestres?

Uma postura que deixa claro a busca pela individualidade e não o ensino apenas de uma técnica, de acordo com Almeida

Temos que pensar então que não se ensina artes, no plural, nem Arte no singular. Ensinam-se técnicas? O ensino de artes visuais plásticas parece mais propenso à massificação escolar, do que o ensino de artes da interioridade como as artes da poesia, do romance, da música. (ALMEIDA, 2009, p. 14)

Ainda questiona: “Como se ensina inspiração e originalidade?” (ALMEIDA, 2009, p. 14) Afinal, ensina-se arte? ‘Artesania’, técnicas artísticas? *Poiésis*?

Mário de Andrade contribuiria dizendo que “técnica pessoal e atitude filosófica e estética” são “inensináveis” (ANDRADE *apud* MORAES, 2007, p.109). Logo, como se

ensina *poiésis*? Talvez não se ensine, mas propicia-se a ‘busca pelo interior’, proporciona-se possibilidades, caminhos, espaços, diálogos.

E quando o professor tem uma prática artística, sua investigação, há clareza em proporcionar essas possibilidades aos seus alunos, ele compreende, então, a necessidade dessa relação que possibilita o desenvolvimento de uma *poiésis*, de um impulso de trabalhar com continuidade. O verdadeiro mestre é aquele que facilita ao discípulo perceber o desenvolvimento de seu projeto.

(...) a forma de relação mestre - discípulo compatível com essa iniciação enigmática é regida pela liberdade de ser: é a forma da amizade ou, mais amplamente, de um processo de tornar-se outro através do outro, num relacionamento que não é da ordem da dominação, da sedução, da inveja, mas da ordem do generoso reconhecimento do outro enquanto outro. Nessa passagem os valores estéticos estão completamente vasados (sic) por princípios éticos. (ALBANO, 1998, p. 13)

Outra relação que permeia o diálogo mestre – discípulo se dá entre Tuneu e Sueli. Tuneu foi chamado para dar aulas na EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística), o que provocou questionamentos pessoais e profissionais, uma vez que Tuneu nunca havia trabalhado numa escola: “[...] ir para escola era uma coisa assustadora. Sentia que todo o universo que vinha da escola era muito mitificado, inatingível [...]. Quando entrei pela primeira vez na EMIA, confesso que senti muito medo. Nem sabia se seria capaz de desencadear um processo pessoal em alguém.” Porém a prática enquanto artista o possibilitou uma relação na produção e não na ‘falação’. (ALBANO, 1998, 83)

Queria ver os alunos errando, para ter um parâmetro e poder perceber o que era erro para eles, pois o que é errado para um não é errado para outro. Eles precisavam perceber isto, porque vinham de uma experiência de escola muito hierarquizada, muito sistematizada, com notas e provas. Queria que eles vivenciassem à sua própria maneira de ser. E tinha que parar, observar tudo e descobrir como poderia ajudar cada um. (ALBANO, 1998, p. 83)

Nessa reflexão quanto à sua prática, seu papel, o papel a que a escola tem se limitado no ensino da arte, ele conhece Sueli que estagiava na EMIA.

Sueli é um caso interessante, apesar de inicialmente ela não ser uma aluna, mas estagiária. Sueli vinha de uma faculdade de artes plásticas e não tinha ação plástica nenhuma. Chegou com uma formação cheia de “pode isso” e “não pode aquilo”; aquarela não pode fazer assim, gravura pode assim... E comecei a incentivá-la a experimentar tudo. (ALBANO, 1998, p.84)

A mesma relação construída entre Tuneu e Tarsila se estabeleceu com Tuneu e Sueli que, apesar de não desenhar muito nas aulas, produzia em casa e levava os trabalhos, desenvolvendo a discussão com o ‘mestre’.

No início, muito timidamente, ela não mostrava quase nada. Mesmo assim, começou a ter um retorno. Começou a produzir mais, eu incentivava, ela ouvia minhas observações e ouvia também os comentários que eu fazia para os alunos. Não me lembro mais o que eu falava, não sei para quantos alunos minhas observações foram importantes – mas não importa. O que importa é que, hoje, a Sueli está numa continuidade de criação. [...] Mas sinto que ela tem um impulso de produção que não tinha antes. (ALBANO, 1998, p. 85)

O que instiga essa experiência de Sueli, é que isso se tornou possível pelo espaço transformado pela discussão e produção através de um mestre; Sueli comparava as experiências que estava tendo na faculdade com professores que não eram artistas, no entanto, quando ela conhece Tuneu essa relação se dá com o professor e não o artista: “Não conheci Tuneu artista. Conheci o Tuneu super-humano. Somente depois conheci o seu trabalho. Somente depois conheci o artista.” (ALBANO, 1998, p.169).

Aliás, professor e artista são uma única pessoa, e fica clara a ‘continuidade’ de Tuneu quanto a postura e os ensinamentos de Tarsila da relação e produção de Sueli:

Ele não interferiu no meu trabalho. Foi percebendo o meu desenho e me ajudando em cima do que eu estava propondo.
Ele foi muito silencioso – Nós fomos, não é? – E foi me ajudando. Nunca interferiu. Só lhe mostrava o trabalho pronto. Aí, ele dava uma ‘diquinha’ ou outra – o que ele sentia. Às vezes falava: ‘Assim eu acho que já está pronto. Você nem precisa mexer mais’. Esse tipo de coisa. (ALBANO, 1998, p.172).

A conduta de Tuneu se confunde com a de Tarsila, o respeito pelo processo do outro, mas principalmente, “a mesma atitude ética e a coragem de acreditar na liberdade” (ALBANO, 1998, p. 175). O agora mestre que um dia já foi discípulo transfere para a nova aprendiz seus conhecimentos por meio do diálogo.

O ARTISTA – PESQUISADOR - PROFESSOR

A experiência de Sueli com professores sem ‘ação plástica’ evidencia que ao afastar-se da prática artística o artista – professor inibe o movimento criativo instigador de todo o processo que é pertinente ao ensino de arte, pois é na prática que se encontra discussões sobre

as concepções dessa prática. Uma situação de ‘retro – alimentação’, logo se faz necessário ao professor de arte (seja da educação básica ou ensino superior) mediar processos artísticos, investigar artistas, procedimentos no campo da arte, dialogar com outras experiências, vivências e conceitos. O que reforça a necessidade de um artista-professor responsável e consciente da sua posição de construtor de conhecimento em arte que é, ao mesmo tempo, propositor, formador e crítico reflexivo, que tem sua postura baseada na atuação prática e teórica; o que é ressaltado por Miriam Celeste:

Como professor de arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos - e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo. (MARTINS, 2003, p.52)

Donald Schön propõe ainda a reflexão – na - ação, “sustenta a necessidade de uma formação prática de outra natureza, apoiada em um *ensino prático reflexivo* capaz de vincular as dimensões teórica e prática e desenvolver no profissional o *talento artístico*, competência que lhe permitiria lidar com os pontos indeterminados da prática.” (SCHÖN, 2000, p. 22)

Porém Rita Irwin vai além associando teoria, prática e *poiésis* ao trabalho do artista – pesquisador – professor ou “teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/ produção” (IRWIN, 2008, p. 88). E traz o artista – pesquisador – professor numa situação de miscigenação. “Miscigenação é geralmente reconhecida em relacionamentos hifenizados.” Ainda, remete a miscigenação a uma linguagem de fronteira

Artistas – pesquisadores - professores são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente miscigenação que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. (IRWIN, 2008, p. 91)

Remontamos ao diálogo, mas nesse caso entre as formas de pensamento que não podem, aos olhos de Irwin, ser dissociadas ou devem ser revistas

Uma instância dialética não funciona mais, a menos que forcemos a natureza da intenção incorporada nessa instância dialética para obtermos uma visão multifacetada que encoraja a existência da ‘terceiridade’, um espaço ‘no meio’, entre e dentre as categorias. (IRWIN, 2008, p.90)

Esse ser mestiço, metáfora para artista-pesquisador-professor, busca novas relações entre teoria, prática e criação e compreende que os processos e produtos envolvidos na criação de um objeto seja ele de arte ou profissional, são exemplos da integração entre o saber, a prática e a criação. “Os processos e produtos são experiências estéticas nelas mesmas, pois integram as três (ou possivelmente mais) formas de pensamento.” (IRWIN, 2008, p 92)

O ser a/r/tógrafo (artista-pesquisador-professor) compreende e reconhece que arte, pesquisa e ensino são vividos e não apenas feitos, pois estão vivendo seu trabalho, representando sua compreensão e executando sua posição pedagógica e “[...] enquanto integram teoria, prática e criação através de suas experiências estéticas passam significado no lugar de fatos.” (IRWIN, 2008, p 98).

Revisitando Schon por Irwin o pensamento e a prática estão “inextricavelmente ligados através de um círculo hermenêutico de interpretação e compreensão. [...] Nesse sentido, o círculo não é quebrado: ação-reflexo-ação-reflexo e assim por diante” (IRWIN, 2008, p 97) portanto o novo conhecimento afeta o conhecimento já existente que afeta o conhecimento recém incorporado, este ciclo ou círculo não existiria se prática e teoria ainda fossem analisados e vivenciados dicotomicamente.

CAMINHANDO...

Trilhar pelas experiências e relações entre esses mestres e artistas nos mostra a necessidade de desenvolver uma nova relação dentro do espaço escolar e no ensino de arte, não há uma dissociação entre o artista e o professor, ambos caminham juntos, alimentam-se um do outro, interferem, criticam, constroem a prática um do outro, e essa prática do professor instiga o exercício do perguntar, tanto em relação a si mesmo como em relação aos estudantes, e instiga a fazer com que isso também seja uma prática para eles. E a prática da reflexão.

Professor – investigador – pesquisador - artista utopicamente e longinquamente enquanto mestre... pela postura de fruir arte, respirar arte, vivenciar, pesquisar, fazer arte, logo, não construiria uma nova relação de diálogo com seu aluno? E do diálogo uma nova relação humana, libertadora!

Caminhando ainda devo ansiar por ser um mestre de humanidade, aos olhos de Gusdorf. Abraçar imagens além do ensino/aprendizagem e na prática de pesquisa/

questionamento, rompendo com os textos escritos, aos olhos de Irwin. Devo assimilar e construir a paciência dos mestres Tarsila, Shoko e Tuneu ante meus aprendizes/alunos e me saber fazer aprendiz ao mundo de Freire do ‘ainda não’, compreendendo a possibilidade do inacabado, da eterna transformação do homem da relação *diá logos*.

Diá logos não restrito ao “através de palavras” apenas, mas da relação que também se estabelece no momento do encontro (criador de novos conceitos), da possibilidade de se trabalhar junto, do observar, do sentir, do silêncio que se torna tão necessário e importante quanto à ação, do mestre que mostra e esconde deixando o outro procurar, se procurar, achar-se, do encontro consigo, do “Conhecer-te a ti mesmo” do templo de Apolo, do que se é além de palavras, do que se verdadeiramente é, do encontro com sua *ânima*. Do mestre ‘que de repente aprende’ de Guimarães.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo. Plexus Editora, 1998.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CALDAS, Felipe. Professor – Pesquisador – Artista: Uma profissão ou um terrível engano? *Revista Panorama Crítico*. São Paulo. Ed 08. Outubro/Novembro, 2010.

DEWEY, J. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUSDORF, Georges. *Professores, para quê? Por uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IRWIN, R. A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A.; AMARAL, L.(Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC/SESC, 2008.

JUNG, C.G. *O desenvolvimento da personalidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

LAMPERT, J. *Arte contemporânea, cultura visual e formação docente*. 2009. 85 f. Tese (Doutorado)–Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORAES, S. M. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. 2007. 150 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Natália Cabrera Flores Valim

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais pela Unicamp em 2007

Professor na Rede Municipal e Estadual de São Paulo desde 2008

Especialização em Arte e Cultura pela Unesp em 2010

Especialização em Arte-Educação pela Unesp em 2013



**GRUPO EXPERIMENTAL de DANÇA -
CORPO CIDADÃO/MG: alguns
apontamentos sobre as experiências de
aprendizagem *na e da* prática**

Natália Martins Carneiro
Coltec/UFMG

RESUMO

Esse trabalho descreve os principais apontamentos da tese intitulada *Corpo Cidadão: experiências de aprendizagem na prática do Grupo Experimental de Dança de Belo Horizonte/MG*, cujo objetivo foi descrever/analisar as experiências de aprendizagem de dança dos jovens no grupo pesquisado, utilizando a abordagem da aprendizagem, entendida um processo vital, como participação no mundo social, assim, situada em comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991), a partir da sua dinâmica estrutural e situacional.

Palavras-chave: Dança, Aprendizagem, Antropologia.

ABSTRACT

This paper describes the main notes of the thesis entitled *Citizen Corps: learning experiences in the practice of the Experimental Dance Belo Horizonte / MG*, whose aim was to describe / analyze the learning experiences of young people dance in the group studied, using the approach of learning, a vital process understood as participation in the social world, and situated in communities of practice (Lave and Wenger, 1991), from its structural dynamics and situational.

Key Words: Dance, Learning, Anthropology.

Introdução

O interesse pelas experiências presentes no contexto de ensino de dança não escolar teve suas origens no período em que foi desenvolvido outro estudo¹ cujo tema era um entendimento sobre a dança na/da escola. Naquele momento, foi realizado um esforço teórico de entendimento, sobretudo, das danças produzidas em contextos sociais diversos e que entram na escola e das danças produzidas no contexto escolar. Ao buscar um entendimento da dança na e da escola, a atenção se voltou para os diferentes espaços e os respectivos tempos destinados ao ensino da dança no âmbito da realidade social mais ampla.

¹ A pesquisa de Mestrado, de autoria da pesquisadora, intitulada “*A dança no processo formativo do educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola*” (2003) trouxe vários questionamentos sobre a produção de dança no contexto escolar e muitas inquietudes sobre a relação dessa produção com aquelas de outros contextos de ensino.

As observações das práticas em dança passaram, portanto, a ocuparem um lugar especial. Essas práticas eram pautadas não somente na homogeneidade e mera perpetuação de valores e conceitos cristalizados de dança, de corpo, de cultura — como acreditam muitos dos estudiosos da área —, mas, como também, práticas constituídas nas relações de poder, conflitos, tensão, criação e ludicidade em seus diferentes contextos de ensino.

Assim, foi possível pensar que a dança é produzida numa trama complexa de relações, sendo permeada por usos e significados ambíguos e heterogêneos no cotidiano social.

A partir de tal conclusão, as práticas sociais de dança, sobretudo, aquelas diretamente comprometidas com o ensinar, passaram a ter o maior interesse, ao suscitar mais questões e reflexões sobre as experiências e o processo de aprendizagem da dança nos diferentes espaços e tempos destinados ao seu ensino.

Os contextos de ensino de dança presentes na cultura são reconhecidamente instituições de formação pessoal, artística e social repletos de atividades também produzidas em outros contextos. Mas cada contexto de ensino de dança constrói características próprias em relação à cultura, ao espaço e ao tempo que destina às experiências dos jovens.

Com o interesse de buscarmos um entendimento sobre a especificidade da experiência dos jovens em determinado grupo, que constroem suas aprendizagens e desenvolvem o ensino de dança nos aproximamos da teoria da “aprendizagem situada em comunidades de prática” de LAVE e WENGER (1991) e WENGER (2001). Para esses autores trata-se, pois de uma aprendizagem situada no contexto de atividades práticas profissionais e assenta, inicialmente, num estatuto de participação periférica legitimada na referida comunidade.

A aprendizagem na prática, através da conformação de interessados ou afetados por pelo mesmo interesse numa comunidade, representa deste sempre a forma tradicional de aprendizagem medieval e se aprende fundamentalmente por imersão cada vez maior dos aprendizes nas comunidades de prática dos mais experientes. Para Wenger (2001) aprendemos quando definimos os afazeres e participamos de sua execução, interagindo, assim, com os outros e com o mundo. Esta aprendizagem é coletiva e resulta de uma prática que reflete tanto a busca pela melhoria em nossos afazeres como nas relações sociais que as acompanha. Essa aprendizagem é propriedade de um tipo de comunidade cunhada como "Comunidades de Prática".

O termo “participação periférica legitimada” é usado para caracterizar o processo pelo qual o principiante se incorpora a uma comunidade de prática. Esse lugar da periferia oferece condições com vistas à uma aproximação para a plena participação no grupo ou melhor na comunidade daquela prática até a possibilidade da participação real. Os novatos devem

adquirir uma legitimidade suficiente para serem tratados como membros em potencial. A periferia e a legitimidade são ganhos que envolvem tanto uma comunidade quanto os seus novatos, e que não pressupõem um encontro de gerações sem conflitos, pelo contrário, esta perspectiva integra o encontro de gerações no processo de negociação por meio dos quais evoluem as práticas. Os processos educacionais baseados na participação real não só são eficazes para estimular o aprendiz, mas sobre tudo porque são "epistemologicamente corretas", diz Wenger (2001). Existe uma correspondência entre conhecer e aprender entre a natureza da competência e o processo da qual esta se adquire, se divide e se amplia.

Wenger assume que a prática não é um objeto que se passe de uma geração a outra, mas sim uma história compartilhada de aprendizagem. A prática é um processo contínuo, social e interativo, e a iniciação dos novatos é simplesmente uma versão daquilo que consiste a prática. As comunidades de prática, como por exemplo, um determinado contexto de ensino de dança, reproduzem suas afiliações da mesma maneira que ela mesma se originou, divide suas competências com os novos integrantes mediante uma versão do mesmo processo pelo qual se desenvolveu. Outra característica de uma prática é que ela é uma fonte de coerência para a comunidade, isto é, ela diz respeito ao desenvolvimento de um repertório compartilhado já que, com o tempo, a atuação conjunta encaminhada para a execução de uma tarefa, como reproduzir as suas produções coreográficas nos espetáculos agendados ao longo do ano, cria recursos para negociar significado; esses recursos podem ser muito variados, desde os estruturais como a substituição de bailarinos para a mesma coreografia, a divisão das células coreográficas para mais de um bailarino, a alteração na ordem de apresentação das coreografias, até mesmo as rotinas, palavras, instrumentos, relatos, gestos, símbolos, ações ou conceitos.

O repertório são recursos que a comunidade tem produzido ou adotado no curso de sua existência e que tem passado a tomar parte de sua prática, que, portanto, combina aspectos coisificadores e de participação. Inclui o discurso pelo que os membros da comunidade criam afirmações significativas sobre o mundo, bem como os estilos por meio dos quais expressam suas formas de afiliação e sua identidade como membros.

Wenger (2001) explica ainda que denomina de repertório todo um conjunto de recursos compartilhados de uma comunidade para destacar, por um lado, seu caráter ensaiado e, por outro, sua disponibilidade para com o compromisso assumido na prática. Coisas como palavras, artefatos, gestos e rotinas como comum roda de conversa não só são úteis porque são conhecidas nas suas relações com uma história de compromisso mútuo, mas também porque podem ser aplicadas a novas situações.

As práticas são ferramentas de compromisso mútuo, de negociação de afazeres e desenvolvimento de repertório compartilhado, então, a aprendizagem na prática inclui os seguintes processos para uma comunidade: desenvolvimento de formas de compromisso mútuo; compreensão de seus afazeres e ajuste a eles, e desenvolvimento de um repertório, um estilo, e um discurso. Em conjunto, essas três características favorecem, principalmente, aos interesses daqueles que detém um poder maior nas (ou sobre as) comunidades de prática.

Ao retratar “comunidades de prática” sempre é essencial supor a aprendizagem. Para Lave e Wenger (1991) “saber/conhecer e aprendizagem são parte da prática social”. A aprendizagem está “presente em todos os tipos de atividades”, não somente nos contextos legitimados socialmente para o ensino. As situações cotidianas permitem aos sujeitos o “acesso a modos de comportamento de outra maneira não disponível para ela”, que desencadeiam, a todo o momento, possibilidades de acomodação ou transformações dos padrões já adquiridos na/com a experiência.

Para os autores, “entendimento e experiência estão em constante interação — são mesmo constitutivos mutuamente”. Assim, “pessoas, ações e mundo estão implicados em todo pensamento, fala, conhecimento e aprendizagem”. “Como um aspecto da prática social, a aprendizagem envolve a pessoa por inteiro”, de modo que “atividades, tarefas, funções e entendimento não existem isoladamente”.

Para Eliene Faria (2009, p. 5-6), estudiosa da teoria de Lave e Wenger, considera a aprendizagem como ‘atividade situada’ e como “processo pelo qual os aprendizes participam inevitavelmente em comunidades de prática e que o domínio do conhecimento e das habilidades requer um mover-se para a participação plena² nas práticas socioculturais da comunidade”. Ela ao reportar esse processo, denominado pelos autores como *Legitimate Peripheral Participation* (LPP), considera que “o aprendiz individual não adquire um corpo discreto de conhecimentos abstratos que ele transportará e reaplicará no contexto posterior. Ele adquire a habilidade para desempenho pelo engajamento no processo sob uma condição atenuada de participação”.

Ingold e Hallam (2007) nos aponta que improvisação é um modo de perceber a eterna prerrogativa da aprendizagem. Improvisação, segundo os autores, “é a maneira como nós agimos, a criatividade de nossas reflexões férteis é inseparável de nossos engajamentos performativos com o mundo material que nos cerca”.

² Faria (2009, p. 10) explica que “participação periférica não é sinônimo de participação parcial, mas um tipo de participação que possibilita acesso a fontes do entendimento através do envolvimento crescente na comunidade de prática. (...) Participação plena sugere um fechado domínio do conhecimento ou prática coletiva, para o qual deve haver graus mensuráveis de aquisição por novatos”.

ONG Corpo Cidadão

A ONG Corpo Cidadão foi uma iniciativa de um grupo de bailarinos do Grupo Corpo/MG/Brasil preocupados com as desigualdades sociais brasileiras e afetados, em virtude das viagens internacionais, pelas experiências de outros países com a oferta de muitas oportunidades de formação de jovens para e pela dança.

O Corpo Cidadão não é uma ONG que atua especificamente com o ensino de dança. As suas três principais áreas de atuação são: a dança, artes visuais e música. Pode-se incluir ainda a capoeira, a construção de instrumentos e grupos pré-profissionalizantes. Os grupos experimentais de caráter pré-profissionalizante são: Grupo Experimental de Música (GEM), o Grupo de Moda, Figurino e Estamparia, Grupo Experimental de Percussão (GEP) o Grupo Experimental de Dança (GED).

A ONG tem como missão defender “os direitos da criança e do adolescente, tendo como meio a formação humana em atividades artísticas e sócio-educativas” objetivando a “ampliação do protagonismo social através da convivência em oficinas de arte-educação”.

Grupo Experimental de Dança

O Grupo Experimental de Dança, conhecido como GED, foi criado em 2004, em decorrência dos trabalhos realizados pela ONG Corpo Cidadão, desde o ano de 2000.

Em agosto de 2008, quando iniciamos os primeiros contatos, o GED era formado por 21 jovens. Eram duas as professoras de dança: uma para as aulas de dança clássica e outra para as aulas de dança contemporânea.

Com o interesse de demarcar um ponto inicial para a análise da rotina de atividades dos jovens no GED, optamos pela forma de inserção no grupo, ou seja, pela audição. A audição é um teste no qual os jovens, que participam das oficinas do projeto Corpo Cidadão nas comunidades, se submetem para participarem do GED. Parece que tal processo de inserção no grupo visa avaliar também algumas condições ou atitudes dos jovens como apropriadas ou em condições à participação como esforço, dedicação, persistência, disciplina, sendo, portanto, também um processo de avaliação de aspectos subjetivos além dos aspectos técnicos.

Os jovens conviviam assim com duas realidades cotidianamente, a da ordem próxima e a da ordem distante da cidade. A ordem próxima é aquela na qual a cidade se organiza, centralizando o trabalho, o lazer e dominando as produções. A ordem distante é aquela na qual a cidade se organiza em aglomerados, centrados em outra lógica espaço-temporal e, ao mesmo tempo, co-participantes do grande contexto social de produção da lógica da cidade. Entretanto, é no espaço do urbano (LEFEBVRE, 2008, p. 85) que os jovens do GED se

encontravam, isto é, esses jovens se encontravam na exigência de encontro, de reunião, de informação, de conhecimento e, simultaneamente, no seio do processo negativo da contradição, da segregação e da dispersão.

Os jovens do GED são pessoas que moram nos aglomerados com a precariedade como desemprego, violência, moradias insalubres, pouco ou nenhum acesso a programas públicos de saúde, de coleta de lixo, de saneamento básico. Já no GED, esses mesmos jovens convivem, nos locais das atividades, com o seu contrário.

O espaço da Escola do Corpo era o local de identificação do grupo. Os jovens percebiam a Escola do Corpo como a casa do grupo. Um prédio construído pelo Grupo Corpo Companhia de Dança para seus ensaios e que funcionasse também como escola de dança para todos os níveis de ensino. O GED usava o espaço de forma ampla, sem restrições. Lá eram exercidas todas as condutas de organização, preservação e limpeza do local, como recolher o lixo, usar adequadamente os vestiários e banheiros, realizar conversas em tom moderado e usar apropriadamente os espaços de convivência pública. Havia tensões. Era também um espaço de encontro dos alunos da escola e seus familiares e dos jovens do GED. Como os espaços se constituem também na esfera do simbólico, do sensível e da percepção, muitos olhares, cheiros, vestimentas, gestos e tons se constituíam, muitas vezes, em possibilidades de desaprovação, de estranhamento e de negação. Isso porque a esfera do próximo e do distante se encontram num único local da cidade e resta aos diferentes grupos a experiência do urbano e todas as suas tensões.

Independentemente dos espaços que os jovens do GED se encontravam, diariamente, eles desenvolviam atividades pré-estabelecidas, executando uma rotina de trabalho durante a semana. Essa rotina era quebrada, na maioria das vezes aos finais de semana, com participações em eventos artístico-culturais da cidade de Belo Horizonte, como também, de outras cidades.

O nosso entendimento é que o GED constitui uma prática social de aprendizagem de dança, mas é preciso salientar que essa aprendizagem de dança se efetiva não porque há locais para a promoção da prática social, mas, sobretudo, porque a própria prática social é tomada como contexto de aprendizagem. Assim, a aprendizagem de dança é constituída na e da prática social do GED.

Contexto, segundo Jean Lave (1993, p.18) não é local da experiência ou o local criado para o desenvolvimento da experiência. O contexto de aprendizagem refere-se, a partir dessa premissa, a sistemas de atividades, que por sua vez são infinitas relações que integram sujeito, objeto e os instrumentos num todo.

O estudo do contexto de aprendizagem requer considerar a aprendizagem a partir de duas dimensões distintas: a estrutural (o conceito de forma como algo que se mantém, que dá sentido/direção do conjunto); e a situacional (a ação localmente contextualizada). A dimensão estrutural e a dimensão situacional da aprendizagem não se apresentam separadas nem em oposição na realidade, mas para efeito de estudo analítico se faz útil a distinção.

Analisar o contexto de aprendizagem do GED requer considerar a sua dimensão estrutural e a sua dimensão situacional. A dimensão estrutural refere-se às experiências dos jovens fomentadas pela dinâmica geral que dá forma e identidade ao grupo. São experiências obtidas a partir das atividades promovidas que, de sobremaneira, fornecem elementos para a configuração do grupo, construindo, mantendo e transformando numa mesma lógica a forma constituída do grupo tal como ele se apresenta. A dimensão situacional refere-se às experiências dos jovens fomentadas pelo contexto da dança e do seu ensino no GED. São experiências obtidas a partir das atividades que, especificamente, fornecem elementos para a configuração da pessoa-que-atua como aprendiz de dança no GED e do mundo.

A dimensão estrutural da aprendizagem no GED, mais propriamente, as experiências percebidas a partir das atividades que conferem ao grupo a sua conformação, consiste em colocar em evidência as atividades (rotina de atividades) como sistema que integram todos (pessoas, objetos, locais, instrumentos) nesse grupo. Abordaremos aqui somente uma das consideradas na pesquisa: a rotina das aulas de dança.

Por mais que a rotina diária se estruturava da mesma forma todos os dias, como eram duas aulas diferentes de dança na semana e com distintas professoras, algumas diferenciações se faziam presentes.

As aulas de dança clássica do GED caracterizam-se pela aprendizagem da técnica do balé. O domínio dos movimentos e das sequências ensinadas, bem como, o aprimoramento técnico são partes indissociáveis do aprender balé. A aprendizagem do gesto técnico na dança clássica obedece a princípios pedagógicos visando a inclusão gradativa das dificuldades, do simples ao complexo, do pequeno ao grande, preparando cada movimento desde a sua menor estrutura ou célula até alcançar sua forma final padrão.

Para todos os jovens do GED a dança clássica apresenta-se como dificuldade no início de sua prática e exige dedicação, vontade e determinação. Ela ganha outros sentidos com o decorrer do tempo Primeiramente é no GED que eles começam a fazer balé, daí uma certa resistência com o novo, com o diferente, além das dificuldades que encontram na execução do gesto técnico como a exigência por equilíbrio, força, flexibilidade, coordenação motora. È com

muito empenho que os jovens aprendem os padrões de movimento, determinadas músicas e o devido acompanhamento.

O domínio do gesto técnico do balé, muitas vezes, está associado ao enfrentamento da dor. Nas aulas de dança clássica observa-se que a aprendizagem do gesto técnico por mais que seja um processo individual quando é sinônimo de dor, empenho e foco, ela só se torna possível na relação com os outros e com o grupo. A aprendizagem se efetiva no conjunto das experiências vividas com os outros e com o grupo. Há uma aprendizagem ao se atentar para o processo do outro, ajudando o outro, sendo ajudado, sendo corrigido.

No GED é aprendido um entendimento de dança clássica, visto que dança clássica não é uma única que se reproduz fielmente em todos os lugares, mas sim um conjunto de muitas danças clássicas. Ao mesmo tempo, é também aprendido, como foi relatado, como se aprende dança clássica no GED. Ainda foi possível perceber que aprender dança clássica no GED é também aprender condutas, posturas e modos de se comportar em qualquer outro lugar, especialmente, em qualquer outra aula de dança.

O balé, como prática elitizada, reproduz condutas e comportamentos próprios desse contexto. Para o balé não basta rigor técnico, há que reproduzir em sua prática delicadeza no trato, docilidade, contenção dos gestos, voz em baixo tom.

Para participar das aulas de dança clássico era preciso que todos estivessem vestidos adequadamente, que significava: usar sapatilhas, podendo ser meias e, em último caso, com os pés descalços; usar uma vestimenta que permitisse os movimentos, que fosse discreta (sem barriga de fora ou sem camisa), que possibilitasse observar a ação do corpo em movimento, estar com os cabelos presos e com gel, de preferência em coque enfeitado, não mascar chicletes.

Dessa maneira, para todos do GED há um investimento na continuidade do que é considerado importante para as interações sociais que o jovem possa realizar no universo da dança e no mundo, que é o controle e domínio do corpo no convívio social seja em situações de repulsa, de negociação ou mesmo de receptividade. Daí a valorização e empenho por uma aprendizagem de pequenos gestos e condutas como falar baixo, não bater a porta quando sair, pedir licença ao entrar, não conversar durante as atividades, não fazer cara feia, não se deparar na barra, não ter uma postura corporal despojada (como a de esperar o ônibus), entre outras.

Muitos consideram importante a dança clássica para a formação de um bailarino por entendê-la como basilar para o conhecimento e domínio da dança em geral. Pelo menos é o que mais se ouve como justificativa para a presença do balé na formação dos jovens do GED.

As aulas de dança contemporânea do GED caracterizam-se pela aprendizagem do repertório técnico da dança contemporânea, sobretudo, do contato-improvisação³.

A aprendizagem da dança contemporânea proposta pelo GED ao assumir a improvisação se caracteriza por três elementos. O primeiro elemento seria a atenção no aqui e agora do dançar, isto é, o que importante é o jogo que se estabelece com as experiências de dança como fenômeno do grupo. Daí, o jovem do GED é provocador, provocado e provocante de possibilidades a partir de uma diretriz de atividades de dança, nas quais é possível se atentar para as relações ali presentes no contexto de aula, estabelecidas entre si mesmo, seu corpo, enquanto espaço interno e entre os outros corpos, enquanto espaço de diálogo (corpo do outro, objetos, chão, sala, rua). O segundo elemento seria a liberdade reconhecida ao espectador. Daí considerar que o sentido da prática de dança tem sentido para quem participa dela e no instante que é instaurada. Não há um compromisso com o espectador, ele é livre em sua interpretação. O terceiro elemento seria a prevalência do cotidiano, da ação humana. Daí a prática da dança contemporânea no GED assume o lugar da não representatividade, da não referência ou padrão, mas como algum inerente ao cotidiano humano como um simples andar. A professora de dança contemporânea se mostra preocupada com a aprendizagem de uma dança que faça sentido aos jovens do próprio GED, que seja uma dança deles, fruto da experiência. Ela pontua que a dança “precisa passar pela experiência, e essa experiência precisa estar incorporada, assimilada, digerida, e ela precisa ser transformada e sair de outra forma, senão eu fico só na imitação”.

Nas aulas de dança contemporânea do GED os jovens experienciam outras relações possíveis na prática. Há todo um direcionamento e construção das aulas de modo a possibilitar uma relação de co-participação, de compromisso com a própria aula, de entrega. Longe de se perceber que seja fácil ou solto, pelo contrário, muitos são os momentos que os jovens se sentem provocados, expressando embate, conflito, tensão. A técnica da dança contemporânea não é algo fácil ou acessível a eles, mas chega com proximidade, com um toque de conteúdo humano, respeito, afeto.

Talvez no ambiente de aprendizagem de dança contemporânea o jovem se sinta com mais espontaneidade e seja mais perceptível a presença de cada, desfazendo o grupo em muitos momentos e dando espaço para as predileções. Assim, algumas oportunidades para transgressões surgem também.

³ Contato-improvisação requer atualmente segundo Paola Rettore (2010, p. 54) “uma técnica corporal que aprimora um movimento específico, e um dançarino que se propõe a dançar contato pratica muito em busca de conhecer seus limites e adquirir técnica de *contato*, para poder possuir um vocabulário cada dia maior e poder dialogar com outro parceiro de *contato*.”

Abordaremos, a seguir, a dimensão situacional da aprendizagem no GED, mais propriamente, as experiências percebidas a partir das atividades específicas do contexto da dança e do seu ensino no grupo. A análise consiste em colocar em evidência as experiências obtidas a partir das atividades que, especificamente, fornecem elementos para a configuração da pessoa-que-atua como aprendiz de dança no GED e aprendiz no e do mundo.

As experiências da dimensão situacional da aprendizagem no GED referem-se especificamente ao que o jovem aprende a partir das atividades de ensino de dança que o qualifica como aprendiz a bailarino ou de dança no GED e, paralelamente, aprendiz no e do mundo.

Para tal análise dessas experiências colocamos foco nas questões de gênero, nos diferentes modos de participação, nas ações coletivas de aprendizagem. Aqui, optamos pelo FOCO nos diferentes modos de participação. As experiências que correspondem aos diferentes modos de participação são aquelas identificadas quando se é iniciante, veterano ou quando se é excluído da prática.

Ser iniciante e ser veterano constitui uma dinâmica produzida em constante relação entre as pessoas-que-ali-atuam a partir do anelo coletivo de aprendizagem. De outra maneira, a comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991) com o anelo coletivo de aprender uma prática instaura modos de participação diferenciados. Há os que são iniciantes e os que são veteranos nessa comunidade e nessa aprendizagem.

O jovem que passa na audição do GED é um iniciante para o grupo. Esse iniciante desencadeia um ajustamento na composição anterior do grupo, ou seja, com nova audição o jovem que era iniciante passa a ser veterano e aquele que acabou de passar nessa audição é iniciante.

Ser iniciante no GED é aquele que, geralmente, não conhece a técnica do balé, talvez saiba um pouco de dança contemporânea e que nada sabe sobre o que ser bailarino do GED. O iniciante é aquele que está iniciando a aprendizagem de ser bailarino do GED. Se esse iniciante ingressa no GED já conhecendo suficientemente o balé e a dança contemporânea continuará sendo iniciante. Talvez seja um iniciante que por um lado tenha acesso mais rapidamente a determinadas práticas, “pulando” etapas, mas que viva mais conflitos por desestabilizar a dinâmica “natural” do grupo de se relacionar com a aprendizagem e todos entre si.

Quando há iniciante no GED nem todos os veteranos se sentem confortáveis e tranquilos, pois terão que repetir repertórios de movimentos já memorizados, sentir-se-ão que o status ou o lugar que ocupam no grupo encontra-se ameaçado e perceberão que é real a pressão e a

insegurança, uma vez que o fato que “todo dia nasce um bailarino” era algo longínquo, agora ele se aproxima.

Tudo é difícil quando se é iniciante no GED. Há uma inibição que rapidamente precisa ser superada, para pedir e aceitar ajuda, para aceitar ser corrigido, para fazer aula ainda de maneira indesejável (sem sapatilhas, roupas adequadas), por “pagar mico” quando infringe uma regra ou combinado ainda desconhecidos. Há que se dedicar mais, talvez ensaiando em casa para chegar no dia seguinte com melhores condições técnicas. Há que estudar mais, assistindo vídeos, lendo livros emprestados sobre dança para aprender e memorizar a terminologia usada nas aulas de dança clássica. Há que controlar o desejo de dançar nas apresentações, porque ainda não sabe dançar as coreografias e porque irá dançar na condição de substituir alguém.

O jovem que entrou no GED, em outubro de 2009, por indicação da professora de dança clássica do GED e não pela audição. Muitas foram as expressões dos jovens veteranos quando a professora comunicou ao grupo que esse jovem iniciante começaria a participar das suas aulas por ser um talento.

Com entrada dele iniciamos ainda mais uma análise sobre a condição de iniciante no grupo. Quando perguntado, em situação de entrevista, como ele explica essa aparente facilidade na aprendizagem da dança, responde o seguinte:

"Fico olhando. Tem vez que olho no DVD, eu paro e volto na parte que eu não estou conseguindo fazer. Às vezes eu peço pra repetir um bocado de vezes quando eu não entendo o passo. Eu passo em casa, pego as bonecas das minhas irmãs e faço só pra lembrar e não esquecer. Para chegar na hora e passar bonito, pra professora não xingar (riso)".

O veterano no GED é aquele jovem que se sente seguro, conhece a rotina e domina os locais onde a prática acontece. Ele lida com as regras e combinados com maior facilidade e é capaz de criar estratégias para transgressões e aprendeu como usufruir de um discurso ou atitude para conseguir o que deseja dos professores e até mesmo dos colegas, especialmente dos calouros, uma vez que aprendeu na prática os pontos frágeis quando se é calouro ou veterano.

O veterano do GED reelaborou com o tempo o que o motivou a ingressar no grupo. Assim, não mais sonha em ir para o Grupo Corpo ou em ser um profissional de dança no GED. O veterano considera, então, o GED uma passagem. "Uma passagem, um lugar para você aprender alguma coisa, para você passar prá frente, não é lugar de se ficar, firmar".

São três os principais fatores que promove a exclusão dos jovens do GED. O primeiro e mais pontual é o trabalho ou a sua necessidade para ajudar no sustento da família. Outro fator é a

desilusão quando os jovens se conscientizam que o projeto de profissionalização não se concretizará e o terceiro é a dificuldade encontrada nas relações social.

Últimos apontamentos

As experiências dos jovens do GED são moldadas pela aprendizagem na prática de dança que ao adquirem uma forma por adensamento e ampliação e são, logo em seguida, submetidas a transformações, passam por reforma, alteram a forma original, novos elementos são agregados e/ou sofre deformação. As experiências dos jovens metamorfoseiam, conformam em novas experiências e participam de outras experiências.

Esse processo descrito das experiências dos jovens do GED corresponde ao processo de abertura ou ruptura de algo estabelecido, que culmina numa descoberta, numa transformação e termina no estabelecimento de outro fechamento. Cada vez que o jovem do GED experiencia algo novo, um molde é rompido, tentativas de reconstrução se fazem presentes, há correções até que tudo muda e nova experiência é obtida. Assim é a passagem pelo GED como experiência totalizante de tantas outras.

As experiências dos jovens configuram a aprendizagem da dança que encontram-se difusas nas dinâmicas estrutural e situacional.

O jovem do GED experiencia nas práticas cotidianas o universo da dança clássica, da dança contemporânea, da roda e das apresentações e aprende a ser bailarino nas relações complexas da comunidade. O jovem do GED experiencia nas práticas cotidianas o jogo dos papéis sexuais, das diferentes formas de participação, das relações de poder. O jovem do GED experiencia nas práticas cotidianas ações coletivas e ensaia se auto-governar, cria possibilidades para o exercício da cidadania e ensina outras pessoas a partir de experiências na relação.

Natália Martins Carneiro

Professora do Colégio Técnico (COLTEC) da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Educação Física pela EEEFTO/UFMG (1990), mestrado (2003) e doutorado (2011) em Educação pela FaE/UFMG. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Execução da Dança, na área de Educação Física e na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, estética, arte, educação.

<http://lattes.cnpq.br/9457025549019334>

natmc@ufmg.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORPO CIDADÃO. Proposta Político Educativa (PPE). 2006. (texto disponibilizado para a pesquisa que realizou imagens como registro).
- CORPO CIDADÃO. Disponível em <http://www.grupocorpo.com.br>, acessado em 04 de outubro de 2009.
- FARIA, E. L. *A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2009. (Tese).
- GOMES, A. M. R. Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para a análise da experiência dos professores indígenas Xakriabá. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. especial, p. 37–68, set. 2000.
- INGOLD, T. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge, 2000.
- _____. From the transmission of representations to the education of attention. In: _____. *The debated mind: evolutionary psychology versus ethnography*. Oxford: Harvey Whitehouse, 2001.
- _____. Beyond art and technology: the anthropology of skill. In: SCHIFFER, M. B. *Anthropological perspectives on technology*. Albuquerque (NM): University of New Mexico Press, 2001.
- _____. The 4A's (*Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*): reflections on a teaching and learning experience, mn. Versão provisória. Trabalho preparado para a Conferência *Ways of Knowung*. Universidade de St Andrews (Escócia), 13-15 de janeiro de 2005.
- INGOLD, T.; HALLAM E. Criatividade e improvisação cultural: uma introdução. In: INGOLD, T.; HALLAM E. (orgs.). *Creativity and cultural improvisation*. New York: 2007.
- LAVE, Jean. A comparative approach to educational forms of learning processes. *Antropology & Education Quarterly*. Special issue, v. 13, n. 2, p. 181-188, 1982.
- _____. *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- _____. The practice of learnig. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LEFEBVRE, H. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. 22ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.
- PAVLOVA, A. *Dicionário de Ballet*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica Ltda, 2000.
- RETTORE, P. *A Improvisação no Processo de Criação e Composição da Dança de Dudude Hermann*. 166f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

[Poéticas em Práticas Pedagógicas]

Composições entre dança e ensino pós-crítico pelas maçãs de Cézanne, ou como produzir diferença com arte na contemporaneidade

Thaís Gonçalves (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Natália Almada (Universidade Federal do Ceará – UFC)

RESUMO

A dança como sensação, como possibilidade de potencialização dos sentidos, de uma educação do sensível. Em uma escola da rede pública de Fortaleza (CE), um quadro do artista impressionista Paul Cézanne, apresentado aos alunos, foi disparador de uma experimentação realizada por uma aluna do estágio curricular supervisionado da Licenciatura em Dança, do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC), curso iniciado em 2011. Ao provar maçãs, tendo como foco perceber gosto, texturas, cor, os alunos da escola pública foram convidados a dançar com suas sensações. Sem darem-se conta, eles estavam movendo seus corpos de modo muito diferente dos códigos e técnicas das danças que conheciam até então, a exemplo do quadrado de oito, do forró, do balé. Esta composição textual tem como objetivo apresentar esta experimentação e traçar análises relativas à dança no contexto, da artista e educadora Isabel Marques; e à pedagogia da diferença, dos educadores gaúchos Sandra Corazza e Tomaz Tadeu. Os autores confluem na afirmação de processos de aprendizagem que se façam por experimentação, no registro de vivido. Um fazer pensando e um pensar fazendo como modo de colocar o currículo para dançar, deslocando conceitos e percepções acerca da dança, do ensino e do mundo.

Palavras-chave: dança como sensação, dança no contexto, pedagogia da diferença.

ABSTRACT

Dance as a sensation, as a possibility of potentiation of the senses, a sensitive education. In a public school in Fortaleza (CE), a picture of the Impressionist artist Paul Cézanne, presented to the students, was the trigger of a trial held by a student's curricular supervised Degree in Dance from the Institute of Culture Art and the Federal University of Ceará (ICA / UFC) course started in 2011. When tasting apples, focusing on perceiving taste, texture, color, public school students were invited to dance with her feelings. Without realizing, they were moving their bodies very differently from codes and techniques of dances they had known hitherto, like the “quadrado de oito”, forró, ballet. This textual composition aims to present this trial and trace analyzes relating to dance in the context of the artist and educator Isabel Marques, and the pedagogy of difference, of the gaúchos educators Sandra Corazza and Tomaz Tadeu. The authors converge on the claim that learning processes done by experimentation on record lived. A making thinking and a thinking make as a way of putting the curriculum to dance, shifting concepts and perceptions of dance, teaching and the world.

Key words: dance as sensation, dance in the context, pedagogy of difference.

Como afirmar uma dança, do ponto de vista da arte, nas escolas da rede formal? De que maneira produzir uma dança que se faça por sensações, que potencialize os sentidos, que

se constitua como uma possibilidade de educação do sensível? Uma dança que não se sujeite aos códigos e estilos das danças da mídia, que se organizam pela repetição modelos e aprisionam os corpos a clichês de movimento. Uma dança que amplie os universos de referência dos alunos, potencializando seus corpos à invenção de si e de mundo. Uma dança que se faça por uma pedagogia performática, uma pedagogia que faça o currículo dançar. Com esse desejo de deslocar conceitos e constituir um espaço de experimentação nas escolas públicas de Fortaleza (CE), a primeira turma do curso de Licenciatura em Dança, do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC), começou, em 2013, seu ciclo de estágios curriculares supervisionados.

Este artigo é um relato de experiência que se compõe pelas inquietações e desejos que moveram professora e aluna na disciplina *Estágio: Aproximações* em torno de uma proposta de deslocar os sentidos da dança a partir de sensações, fugindo a padrões, códigos e modelos, tendo como intercessor qualitativo o quadro *A natureza morta com maçãs e laranjas*, de Paul Cézanne. O interesse, ao longo do primeiro semestre de 2013, era afirmar a dança como linguagem artística, inaugurar um modo de ensinar que possibilitasse a invenção de si e de mundo e não se deixar abater pelas diversas dificuldades encontradas na rede pública de ensino. A ideia era mover nos alunos um sentido para a dança como experiência em arte, apesar das adversidades, inaugurando um modo de ensinar em consonância com os estudos pós-críticos (CORAZZA; TADEU, 2003), cuja pedagogia se faz no encontro, na composição entre corpos, horizontalizando as relações entre professores, propositores e alunos.

Afinal, os estagiários se depararam com o seguinte panorama na capital cearense, e que não é muito diferente de outras cidades brasileiras: ausência de professores especializados nas linguagens que integram o conteúdo previsto para a disciplina Arte – dança, teatro, artes visuais e música –, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/1996); professores de Letras/Literatura ministrando a disciplina Arte; professores que ministram Arte aplicando notas a partir de tarefas que não dizem respeito ao conteúdo da disciplina, como participar da festa junina ou outra atividade que a escola considere importante; as aulas de Artes sendo usadas como reforço escolar para outras disciplinas; aulas de Arte sem conteúdo específico e sem um projeto pedagógico; e escolas sem um espaço específico para atividades de arte/dança.

Não sabendo ao certo o que fazer com essa disciplina, embora reconhecendo a necessidade de um profissional especialista em cada linguagem artística, o que percebemos é que algumas escolas receberam os estagiários em dança abrindo espaços para que eles ministrassem as aulas de Arte, se assim desejassem. Uma escola chegou a solicitar um

espetáculo para que a escola pudesse se apresentar em um evento do Ministério da Educação (MEC), em Brasília. Tentando encontrar o lugar do estagiário nesse cenário, os alunos da graduação em Dança foram observando a rede de relações entre alunos, professores, coordenadores, escola e ensino para começar a elaborar seus planos de aula e suas questões relativas ao universo do ensino em dança.

Como metodologia, a dança no contexto da artista e educadora Isabel Marques, que entende o contexto do aluno como ponto de partida para se pensar um projeto pedagógico; e a pedagogia da diferença, segundo os educadores gaúchos Sandra Corazza e Tomaz Tadeu, que acreditam em uma pedagogia do pensar, do problema, do deslocamento da questão “o que é?” para “o que se pode fazer”, “que outras combinações são possíveis?”, “quais composições convêm melhor aos diferentes corpos envolvidos?”. Mudando as perguntas as respostas também mudam. Portanto, muda-se o problema a ser vivido. Trata-se, para os autores, de “passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 70).

Maçãs de Cézzane: por uma pedagogia da diferença na contemporaneidade

Que outras perguntas poderiam ser feitas para acessar o impensado da dança no contexto da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Dom Manuel da Silva Gomes, no Jardim América, em Fortaleza? Tendo como foco a proposta de Isabel Marques, de que “o trabalho com dança em situação educacional baseada no contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma formação educativa em dança” (MARQUES, 2001, p.94), ficamos inquietas com o fato de que, em uma primeira aula proposta nesta escola pública, os alunos do nono ano do ensino fundamental haviam trazido entre seus universos de referência em dança os modelos destacados na mídia, como quadradinho de oito, forró e balé, e a noção de que dança era “sentimento da alma”. Assim, nos colocamos a pensar em um modo de deslocar a percepção da dança como representação (modelos, gêneros, estilos, técnicas, códigos pré-estabelecidos de passos, expressão de sentimentos) para uma dança percebida como sensação, a constituir uma via poética de relação com o mundo.

Se buscarmos referenciais na história da dança, a noção de que essa linguagem artística pode se definir como “sentimento da alma” deriva das ideias trazidas por um Jean-Georges Noverre, um artista da dança do século XVIII. Ele acreditava que esta arte “deve ser natural, expressiva” (BOURCIER, 2001, p. 170), não havendo descontinuidade entre o sentir

e o expressar (MONTEIRO, 2006). Essa noção de dança popularizou-se através dos balés da ação, cujo referente era uma dança que se fazia por pantomia, por representação linear dos estados de corpo. Uma noção que atravessa os séculos e se perpetua entre os alunos aqui estudados durante o estágio supervisionado.

Atentas a isso, durante o estágio procuramos encontrar um modo de abordar os alunos para compor, com eles, um outro entendimento acerca da dança. Uma possibilidade surgiu quando os alunos vinham estudando, com o professor da disciplina de Arte, graduado em Letras, a história da vida de Vicent Van Gogh, um pintor impressionista. Seguindo a linha de pinturas impressionistas já trabalhadas, na aula proposta como atividade de regência de sala no estágio supervisionado, tomou-se como partida a apreciação do quadro *A natureza morta com maçãs e laranjas*, de Paul Cézanne. Os artistas da vanguarda modernista nos ajudariam a traçar um fio condutor para a discussão da diferenciação entre representação e expressão em arte, na qual esta última se dá por uma lógica das sensações.

Assim, com o desejo de produzir uma vivência poética, foram levadas maçãs para que os alunos provassem e se deixassem afetar pelas sensações despertadas pelo contato com a fruta, tanto visualmente como pelo gosto, textura, cor, entre outros aspectos possíveis nessa atitude de experimentação. O objetivo de degustar a maçã residiu na possibilidade dos alunos perceberem a fruta não somente pelo aspecto inteligível, como, principalmente, pelo sensível, atentando a que ia sendo percebido no corpo, pelo paladar, olfato e outros órgãos do sentido.

Tal experiência proporcionou a discussão entre produção de sentido sensível e necessidade de uma compreensão semântica desta experiência. Ao atentar para o gosto da maçã os estudantes não conseguiram explicar com palavras o seu gosto, porque na conversa muitos relataram aspectos diferentes e divergentes advindos de uma mesma fruta, evidenciando, desse modo, uma experiência singular vivida por cada. Neste momento foi possível fazer uma aproximação diferenciada com a arte, pois foi evidenciado que, assim como o contato que cada um estabeleceu com a maçã, a relação existente entre espectador e obra de arte também é singular.

Apesar de ainda residir em cada um de nós um apetite semiotizante, uma necessidade de compreensão da arte pela representação, a arte na contemporaneidade abre os sentidos de uma obra para a produção de sentido, que são da ordem da sensação, de experiências estéticas que não se explicam sempre por meio de palavras e nem de relações representativas que nos digam de um sentimento específico, por exemplo de que maçã está relacionada ao pecado original, ao amor. Essa representação não se efetivou no momento em que estes alunos experimentaram a maçã e, dessa relação, extraíram suas impressões. A vivência em dança foi

proporcionada a partir das qualidades pessoais relatadas por cada um em sua relação com a maçã. Alguns seguiram os afetos estabelecidos pelo paladar, dando ao gosto da maçã a qualidade de leve e transformando tal adjetivo em um dispositivo disparador de movimento.

Fernando Cocchiarale, na obra *Quem tem medo de arte contemporânea?*, faz uma observação interessante a respeito da relação do público com a arte. Segundo ele, há uma tendência do grande público em gostar de obras nas quais eles possam aplicar o verbo “entender”, limitando, assim, a amplitude das possibilidades de uma experiência artística. “Como as pessoas têm medo de sentir, elas entendem, reduzem sua relação ao ato inteligível e, por isso, esperam pelo socorro da opinião daqueles que sabem: historiadores, filósofos, críticos, artistas, curadores...” (COCCHIARALE, 2006, p. 14).

É interessante notar que Laban, na primeira metade do século XX, já pensava a dança independente da palavra e da finalidade, chegando a associá-la ao ato de brincar, da experimentação de situações inimagináveis. Para ele, pensar por movimentos, ou pensamento-movimento, está relacionado a um

conjunto de impressões de acontecimentos” para o qual não se tem uma nomenclatura adequada, constituem experiências que fazem calar e são inexprimíveis de outro modo. Esse tipo de pensamento, para o bailarino, aperfeiçoa-se no fazer e no dançar. Quando nos movimentamos, nós criamos relacionamentos mutáveis com alguma coisa. [...] O uso exclusivo de movimentos com um significado fixo jamais resultará num trabalho de arte, pois é precisamente a combinação incomum de movimentos que os torna interessantes para o público. [...] o artista e o bailarino [...] basear-se-ão mais no sentido do movimento do que numa análise consciente do mesmo. [...] idéias e emoções que ultrapassam os pensamentos passíveis de serem expressos em palavras (LABAN, 1978, p. 109-153).

Assim, a aula proposta como atividade de estágio, produziu nos alunos diferenciações pertinentes às discussões em arte na contemporaneidade. As concepções sobre o significado de sensível e inteligível, expressão e representação, sentido e sensação, foram ampliadas possibilitando aos alunos entender, de um novo lugar, o pensamento contemporâneo nas artes. As ressignificações foram evidenciadas no momento de diálogos em aula, logo após esse passeio pelas artes visuais, a partir do quadro; pela gastronomia, na apreciação do gosto da maçã; e pela dança, com a improvisação, foi feita uma discussão sobre os conceitos trabalhados.

Os alunos foram capazes de, mesmo com um evidente déficit de conteúdos relativos ao ensino em artes, mais especificamente em dança, articular um possível modo de apreciação do quadro e da dança, saindo do véis da representação para destacar os aspectos da própria obra e as questões que ela pode suscitar em articulação com uma experimentação da ordem do

sensível. Ao degustar a maçã eles puderam estabelecer uma relação de outra ordem com a fruta desenhada no quadro. Tentaram percebê-la não mais a partir do significado semântico, pré-estabelecido em torno da fruta, mas pelos sentidos que passava a despertar.

Com relação à dança, alguns se sentiram à vontade para improvisar, outros apenas observaram. Os que aderiram à improvisação perceberam nessa ação que não queriam representar a maçã, mas sim experienciar a sua relação com ela. Foi interessante perceber, em suas danças, que os alunos não ficaram presos às técnicas e aos padrões de corpos de danças com as quais têm contato no seu cotidiano. Os estudantes fecharam os olhos e se entregaram à proposta, movendo os sentidos da dança em ato, em experimentação. Produziram um impensado da dança no próprio fazer em dança. Um pensar que se produz dançando para gerar um pensar que se faça dançando. São outras danças ainda não dançadas que passam a se efetivar com essa proposta de aula.

Uma análise que aqui se faz em uma composição de ideias, uma vez que é do que se viveu com os alunos que se pode dizer que aqueles que não improvisaram perceberam que o representar não prevaleceu na dança dos colegas, uma vez que não encontraram nenhum gesto representasse uma maçã. Os alunos atentaram para o fato de que se não estivessem passando por este processo de experimentação, desde o início da aula, no momento de observar seus colegas dançando iriam procurar em seus movimentos algo que representasse algum sentimento nos que dançavam.

Percebe-se, apesar dessa inusitada experiência, que uma única aula não é suficiente para construir de fato um novo pensamento nesses alunos, embora seja o início de uma perspectiva pedagógica que venha a ser efetivada. A finalidade, com esta aula, foi proporcionar uma vivência e um contato com o novo, para que pudessem perceber outras maneiras de entender o universo da dança. Além disso, objetivou-se com essa abordagem de ensino, produzir um entendimento de arte que se diferencie das noções previamente elencadas.

Assim, pode-se dizer que a figura do estagiário em dança apareceu no contexto dessa escola como a de um mediador, um facilitador entre o conteúdo, os alunos e o professor. “Tangenciando, assim, os desejos e os interesses e as necessidades dos aprendizes e se antenando aos saberes, sentimentos e às informações que eles também trazem consigo” (MARTINS, 2003, p.57). Atingindo, com isso, o contexto dos alunos e ampliando seus universos de referências.

Assim, fugiu-se da noção de que um currículo se define como um conjunto de saberes previamente definidos. Uma pedagogia assim percebida, segundo Corazza e Tadeu, diz

respeito a uma concepção tradicional, fundamentalmente preocupada com a maneira mais eficiente de transmitir esses saberes a um conjunto de aprendizes. Pensando em uma pedagogia performática, os autores nos interrogam:

“E se o currículo, em vez disso, fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo? Poderíamos começar a imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis (“sorvete flambado com suspiro”), se encontram e se combinam no currículo, para compor um agenciamento-curriculo particular” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 70).

Um agenciamento, segundo os educadores, não é uma reunião ou ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, no sentido de comporem juntos um novo sentido para a experiência. É com essa lógica que foi proposta a aula aqui apresentada, onde as noções de dança e de arte foram sendo construídas coletivamente.

Composições entre dança e ensino: desafios da contemporaneidade

Acreditamos que a ausência dos processos pedagógicos em arte e, mais especificamente, em dança, nas escolas contribui em grande parte para a falta de contato com novos modos de vivenciar, perceber e pensar a dança e a arte na contemporaneidade. Revoluções entre saberes e fazeres se deram ao longo últimos séculos. Artistas de diferentes lugares, modificaram de modo irreversível seus próprios conceitos de arte e corpo, colocando em xeque padrões, modelos e modos de ensino relativos à uma pedagogia tradicional em dança, calcada na reprodução e repetição de estilos e técnicas, na noção de que dança é sentimento e que de que “faz esquecer” os problemas, separando arte e vida. A arte moderna e arte contemporânea fomentaram outras noções do que seja dança e os sentidos que ela pode dar ao modo como nos relacionamos esteticamente com o mundo, enfatizando uma arte que se compõe com a vida.

Há, portanto, um descompasso entre a dança que ainda se difunde pela mídia e que se enfatiza nas escolas, seja por projetos como Mais Educação, seja por meio de projetos sociais e também pelo uso da dança como figuração em festas juninas e datas comemorativas (dia da mães, dia do índio, etc). Nossa experiência com o estágio nos evidencia o quanto o ensino desse segmento artístico é insuficiente e o quanto não há, ainda, uma ampliação de conceitos e fazeres em dança que articulem um ensino em dança com os desafios da

contemporaneidade, com os estímulos que estes corpos estão enfrentando hoje, como a super exposição de parte de seus corpos, em que crianças remexem quadris vestindo bermudas curtas e ficando sujeitas a uma sexualização precoce; e corpos que repetem movimentos sem entender que processos musculares estão envolvidos nesse fazer, provocando distensões.

O contexto de dança dos estudantes aqui observados têm se efetivado apenas fora da instituição escolar, nas academias de dança, em festivais competitivos, através das danças veiculadas pela televisão, em projetos sociais e em projetos realizados pelas escolas no segundo turno. São ações cujos objetivos se distanciam, em sua maioria, de um pensamento pedagógico que articule dança, ensino e mundo. Nesses espaços, muitas vezes, “o território da dança contemporânea é um vale-tudo. Passos de jazz com música experimental. Neoclássico ao som do diálogo dos bailarinos. Dança de rua com um toque de vanguarda” (TOMAZZONI, s/d). Acreditamos que isso contribui com a lógica “do qualquer coisa” presente no ensino de arte no âmbito do ensino formal.

Torna-se importante, destacar, portanto, a realidade do ensino em dança no Brasil, que não se difere do que vivenciamos em Fortaleza. É urgente que se reveja o direto do aluno em acessar a dança como conteúdo obrigatório em sua formação, como preconiza a LDB de 1996. Os professores especialistas em Arte ainda não são uma realidade em boa parte das escolas da rede formal de ensino. E quando há um especialista em uma dada linguagem artística, é comum que este profissional se veja obrigado a ministrar conteúdos de outras linguagens, mesmo tendo formação em apenas uma delas. Também vivenciamos isso em nosso primeiro semestre de 2013, na capital cearense. Parece que a concepção do professor pluralista e polivalente ainda prevalece, 17 anos depois de implantada a LDB em vigor.

Além disso, as concepções de dança seguem vinculadas à ideia de modalidade. Não é comum que se pense na dança como uma linguagem artística desvinculada de passos codificados, não oferecendo, desse modo, um espaço para ampliação das visões dos alunos sobre tal arte. Com isso, raramente articula-se o ensino da dança com momentos de análise e contextualização dos aspectos que a move como um modo produção de saber em arte.

Pensando a Dança como um conteúdo específico da disciplina de Arte, percebe-se que dentro do componente curricular ela não aparece como um conteúdo abordado de modo relevante. A dança em tais instituições de ensino é somente a execução de passos feitos pelos professores e passados aos alunos, portanto prevalece uma visão tradicional de ensino. Não havendo, de fato, um ensino que faça mover o sentido da dança, que problematize o corpo e que se vivencie a dança como possibilidade de educação dos sentidos que deem conta da realidade.

Conquistar um espaço que é de direito para as artes é um desafio. Trata-se de romper com uma história de desvalorização da arte no universo do ensino formal. Acreditamos que os professores que estão sendo colocados nessa tarefa de ministrar a disciplina Arte, sem terem a devida formação para tal, não podem se acomodar a essa realidade. Ao mesmo tempo, destacamos a importância das universidades que estão investindo na formação dos profissionais especialistas em cada uma das linguagens artísticas, pois é dessa formação que se desenham perspectivas mais efetivas de modificação de saberes e fazeres em arte no âmbito das escolas formais, conseqüentemente, transformações em relação a uma educação do sensível, como dimensão de constituição de novas relações que as pessoas possam produzir com o mundo. Assim, o desafio da escola é mover a dança, traçando planos móveis de ensino, permitindo-se, processualmente, abrir o currículo e dele tirar experiências e ressignificações.

É nesse sentido que defendemos uma arte capaz de produzir algo que não existia, para nos tirar da repetição de atitudes e significações, uma arte que trabalhe pelo impensável, pelas surpresas, impedindo um retorno ao mesmo ponto, produzindo singularidade na própria existência das coisas, das sensibilidades, acarretando modificações sociais. Uma arte assim entendida diz respeito à irreversibilidade de um processo e escreve a história de uma maneira inédita, produzindo deslocamentos relativos ao modo como percebemos as relações entre dança, corpo, ensino e vida (GONÇALVES, 2011).

Referências bibliográficas

- BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana, 2006.
- CORAZZA, Sandra e TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GONÇALVES, Thaís. Dança-mundo: uma composição de corpos, histórias e processos educacionais. In: **Caderno Pedagógico / Fundação Vale do Taquari de Ensino Superior (Univates)**, Lajeado, v.8, n1, p 7-22, 2011.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Mirian Celeste. In: **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo: Edusp, 2006.

TOMAZZONI, Airton. **Essa tal de dança contemporânea**. Disponível em: <http://idanca.net/esta-tal-de-danca-contemporanea>. Acesso em 09 Ago 2013.

Thaís Gonçalves é doutoranda em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (FMH/UTL) e professora assistente dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC). thgoncalves@hotmail.com.

Natália Almada é aluna do curso de Licenciatura em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC). É bolsita do Programa de Iniciação à Docência (PID) no Projeto História e temporalidade na dança: panoramas. nataliastephaniealmada@gmail.com.

SEGUINDO OS FLUXOS DAS MARÉS, ENTRE MEIOS E RITMOS: CINECLUBE COMO RITORNELO.

Nélia Lúcia Fonseca-UERJ

RESUMO: Este trabalho faz uma relação/reflexão entre Cineclube e Ritornelo abordando o campo conceitual de Giles Deleuze e Félix Guattari, mostrando como um cineclube torna-se um agenciamento territorial e ao mesmo tempo um agenciamento coletivo de enunciação. O cineclube Belém Insular é um rizoma com varias conexões na ilha de Cotijuba(Belém/Pa), entre as ilhas adjacentes(Jutuba, Paqueta e Urubuoca), numa escola e fora dela, traça uma linha de fuga ao envolver o fazer audiovisual nas ilhas do extremo Norte do Brasil, em plena região amazônica.

PALAVRAS-CHAVES: cineclube, ritornelo, território

ABSTRACT: This work is a relationship / reflection among Cineclube Ritornello and addressing the conceptual field of Giles Deleuze and Félix Guattari, showing how a film club becomes a territorial agency and simultaneously a collective assemblage of enunciation. The film club is a rhizome with several connections on the island of Cotijuba and between adjacent islands(Jutuba, Paqueta e Urubuoca), in school and beyond, traces a line of flight to engage the audiovisual make the islands of the far north of Brazil, in the middle of the Amazon region.

KEYS WORDS: film club,ritornello,territory

O território de Cotijuba

Trilhando o caminho dourado, o presente trabalho cartografa a Ilha de Cotijuba em relação a Belém e seu território insular, incluindo as ilhas adjacentes, que também fazem parte desse movimento de rio e mar que expressa o modo de vida dos moradores das ilhas. Mostraremos, ainda, como se dá essa relação de ir e vir tanto para os nativos de Cotijuba quanto para os ribeirinhos¹.

O rio atravessa a vivência dessas pessoas, pois dele dependem para sua subsistência e sua locomoção.

¹ Correa (2003) diz que ribeirinhos são aquelas pessoas que nascem, vivem e habitam nas margens dos rios, Apud TRINDADE, Mariléia Pereira.

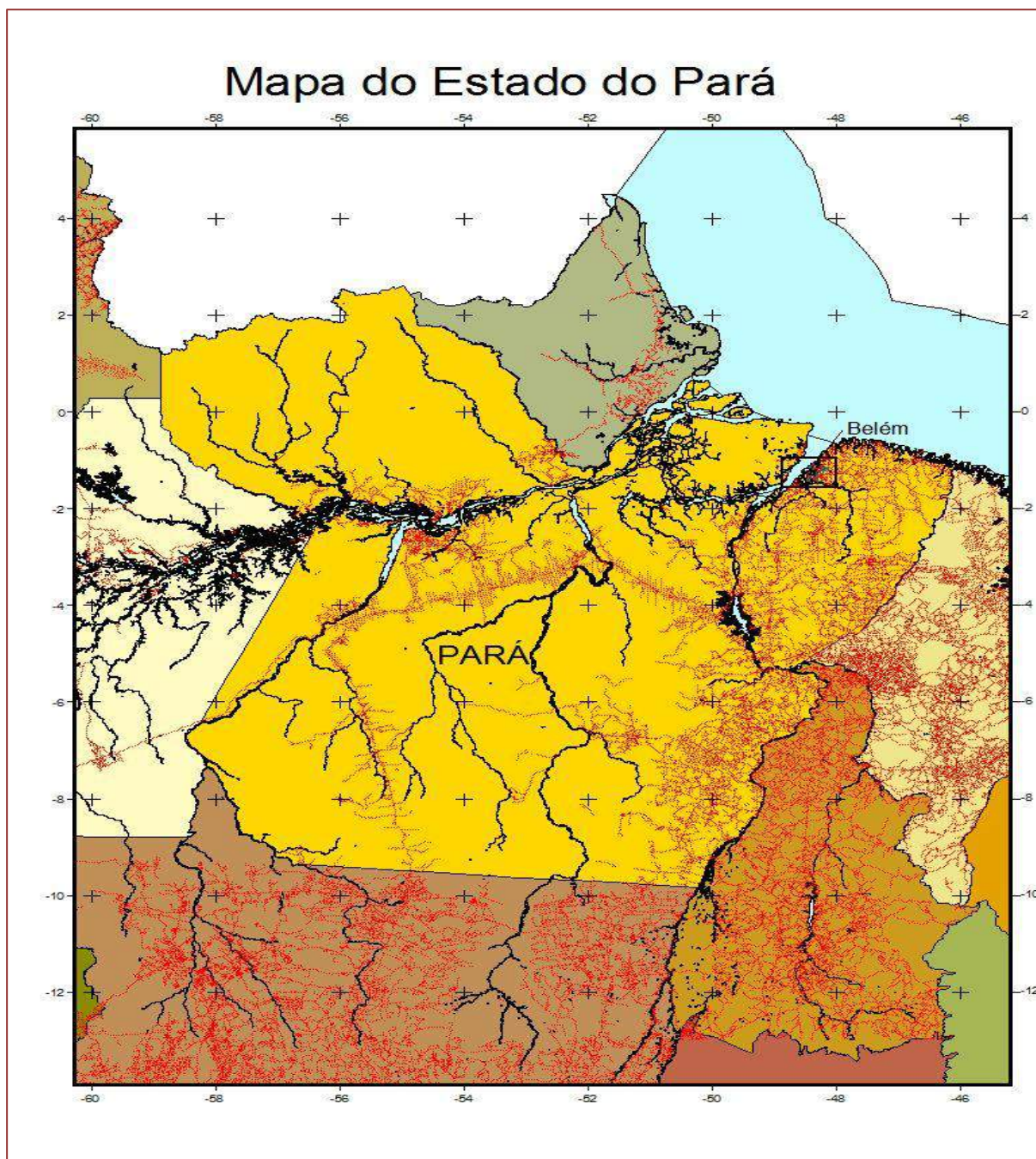


Imagem 1 – Localização de Belém no Estado do Pará

Fonte: Imagem produzida pelo geógrafo Carlos Emílio Pereira para compor esse trabalho.

Das marcas territoriais

Mas que ilha é essa?

Essa ilha é chamada Cotijuba, que em tupi-guarani, significa “trilha dourada”. Ela está localizada no extremo norte do Brasil, no estado do Pará, a mais ou menos 50 minutos da cidade de Belém, cabendo sua administração a esse município.

Para chegar a Cotijuba podemos pegar embarcações, que saem de hora em hora no trapiche de Icoaraci.

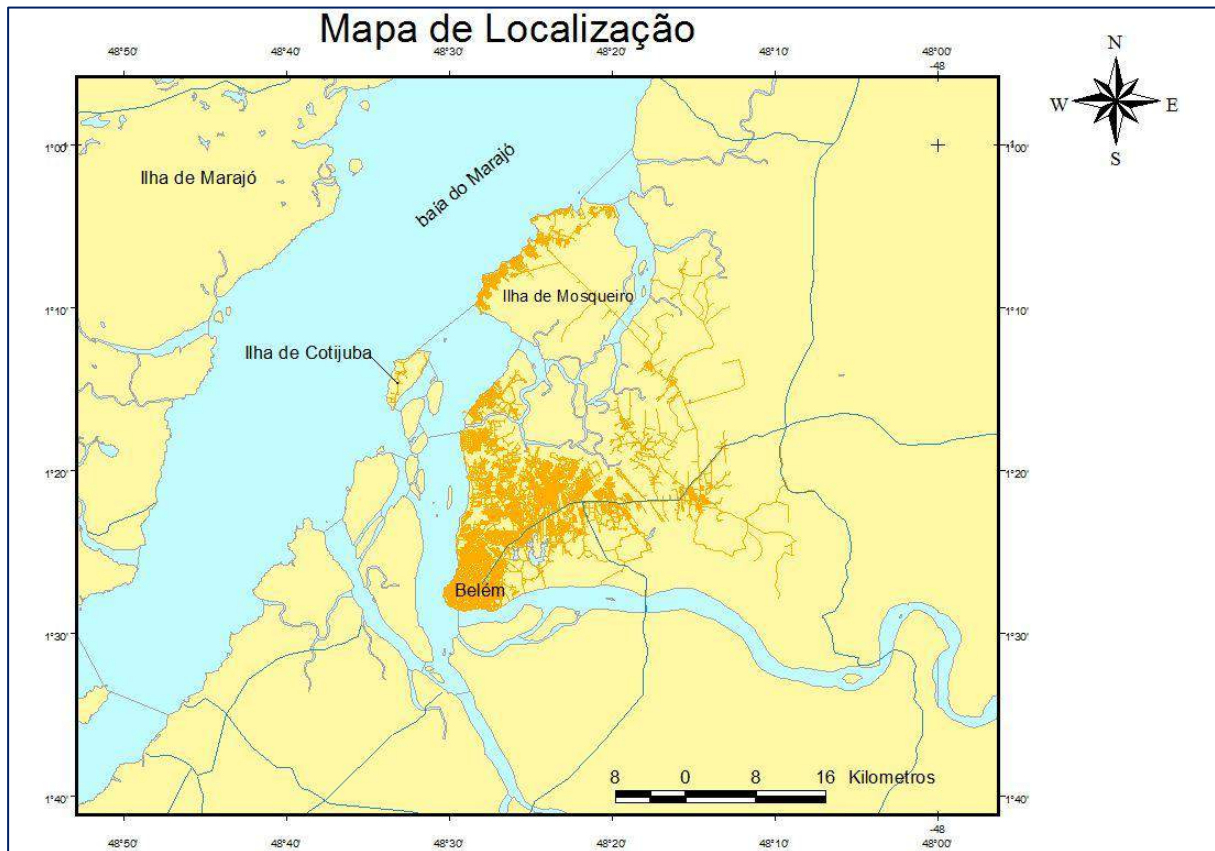


Imagem 2 - Localização da ilha de Cotijuba em relação a Belém

Fonte: Imagem produzida pelo geógrafo Carlos Emílio Pereira para compor esse trabalho.

É terça-feira, estamos na ilha de Cotijuba, mais especificamente na Escola Bosque, Unidade Pedagógica da Faveira. Alguns meninos e meninas fazem a arrumação da sala de aula. Puxam-se mesas e cadeiras para se organizar outro tipo de sala, uma sala de exibição de filme, essa ação começa mais ou menos por volta das dezoito horas.

Todos os alunos e professores já saíram, a escola está quase vazia, se não fosse por alguns estudantes envolvidos com o cineclube. Conversam entre si, fazem barulho numa escola silenciosa. Colocam as cadeiras apenas de um lado da sala, posicionam a tela de projeção, o projetor e a caixa de som. Exatamente às dezoito horas e trinta minutos começam a chegar muitos estudantes no bondinho², os que moram para as bandas da praia do Vai quem quer e ao longo do caminho. Depois que todos tomam seus lugares na sala, começa a sessão regular da semana.

² O bondinho é o meio de transporte usado no local, composto por uma cabeça de trator que puxa uma carroceria com bancos.

Nesse momento os estudantes voltaram à escola, não mais para assistir aulas, mas para ver filmes. Repete-se essa mesma ação todas as terças-feiras de cada mês, por isso passo a chamá-la daqui por diante de ritornelo.

Ritornelo é uma marcação usada para delimitar um trecho musical, quando começa é simbolizado por dois pontos e uma barra, quando termina o trecho é simbolizado por uma barra e dois pontos para voltar e repetir esse mesmo trecho musical, o estribilho.

Mas aqui, o termo ritornelo será usado segundo o pensamento de Deleuze; Guattari (1995, p.132), que definem ritornelo como “[...] todo conjunto de matéria de expressão que traça um território, e que se desenvolvem em motivos territoriais, em paisagens territoriais [...]”. A intenção aqui é fazer uma reflexão sobre um coletivo cineclubista estabelecendo relações com o conceito de ritornelo criado por Deleuze; Guattari (1995, p.118), pois para os autores o “[...] ritornelo além de um agenciamento territorial também ganha outras funções como a amorosa, a profissional, a social, a litúrgica, a cósmica [...]”.

Cineclube, portanto, é ritornelo, é agenciamento territorial, se constrói como território. A marcação de território é singular como modo de expressão. O cineclube Belém Insular (nome dado a esse coletivo) quando começou a funcionar era apenas uma forma de apreciação estética da linguagem cinematográfica. Toda semana, às terças-feiras um grupo de pessoas ia à escola no final da tarde para assistir filmes, namorar, conversar, se encontrar.

Contudo, um grupo mais assíduo de adolescentes do sexo feminino, junto com o coordenador do cineclube e mais algumas pessoas da comunidade passaram a agenciar o fazer vídeo, começaram a pesquisar sobre a história da Ilha de Cotijuba.

A partir desse momento tornou-se evidente a necessidade de expressão por meio da linguagem audiovisual e dentro do coletivo surge a produtora Insular Filmes. E assim os processos de fazer começaram quase como uma sequência de planos, capturavam imagens da ilha, dos moradores, de eventos escolares e não havia qualquer preocupação em seguir uma linearidade ou uma narrativa linear, uma história com começo, meio e fim. No entanto, vão desconstruir esse fazer, ao criar suas narrativas visuais em forma de documentário, neste sentido, vai procurando seguir a linearidade histórica da ilha, na qual o coletivo cineclubista mostra suas marcas territoriais, uma vez que é influenciado pelos fluxos visuais do lugar onde moram.

Por isso não é à toa que a primeira produção audiovisual da Insular Filmes seja sobre uma parte da história de Cotijuba. Ritornelo, pois marca o território interno e externo da produção audiovisual do coletivo. Nessa produção estão falando de um lugar, com suas características sociais, culturais e econômicas, que por mais que o mundo globalizado trague

em sua homogeneidade voraz, esse lugar resiste, como um fio tênue que se quer arrebentar, mas ao resistir mostra suas marcas amazônicas que só conhece quem vive nesse lugar.

Nessa nova proposta do Belém Insular assistir a filmes não é suficiente, é necessário fazê-los para expressar nos seus filmes suas marcas territoriais, ou seja, o que tem aqui? O que eu vejo? O que sinto? O que me torna daqui?

Ora se vai do caos a um limiar de agenciamento territorial: componentes direcionais, infra-agenciamento. Ora se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamentos. Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos ou ainda a outro lugar: inter-agenciamento, componentes de passagem ou até de fuga. E os três juntos. Forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso se afronta e concorre no ritornelo. (DELEUZE; GUATTARI, ano, p.118)

Esse coletivo quer agora produzir seus filmes, lança-se novamente à força do caos, para agenciar um novo território, ritornelo. Cria-se um novo círculo, chamam-se pessoas e as deixam entrar, pensa-se no futuro, produzir filmes e participar de festivais, conseguir financiamentos através de leis de incentivo à cultura.

O cineclube Belém Insular surgiu a partir de um edital do Ministério da Cultura chamado “Cine mais Cultura” e quem assinou o projeto foi o Movimento de Mulheres das Ilhas, cuja sede fica em Cotijuba. No início funcionava na sede da Escola Bosque sob a coordenação de Kid Quaresma, mas depois de um ano tornou-se um projeto extraclasse da Fundação Escola Bosque e passou a funcionar na Unidade Pedagógica da Faveira em Cotijuba, onde Kid é coordenador pedagógico do III e IV ciclos. Algumas vezes se agenciam exibições de filmes em outros lugares que fazem parte do universo insular, como a ilha de Jutuba, a praia do Vai-quem-quer e o Jamaci (Ilha de Paquetá).

Começa-se outra história, mudança de meio e de ritmo, transdução, uma passagem que causa transformação. Saímos de uma ilha ligada ao continente por uma ponte, vamos agora a outra ilha mais distante e seguindo o fluxo das embarcações e das marés, em que se vai de um meio a outro. Estamos no trapiche de Icoaraci, embarcamos, navegamos sobre a água seja com sol, com chuva, com vento, céu límpido e sol brilhando, ou céu carregado de nuvens cinzentas, mas esse fluxo Icoaraci/Cotijuba ou Cotijuba/Icoaraci é o que transforma o rio em rua para todas as pessoas que moram nas ilhas adjacentes a Belém, um mundo que só é conhecido para os moradores das ilhas em seus fluxos de ir e vir para a capital, nem tão longe e nem tão perto do mundo urbano de Belém.

Assim também acontece com o cineclube, vai de um meio, a apreciação estética, a outro, à produção audiovisual, por quem antes só apreciava as imagens, sons e narrativas.

Cada meio é codificado, defini-se um código pela repetição periódica; mas cada código é um estado perpetuo de transcodificação ou de transdução. A transcodificação ou transdução é a maneira pela qual um meio serve de base para um outro ou, ao contrário, se estabelece sobre um outro, se dissipa ou se constitui no outro.(DELEUZE; GUATTARI, ano, p.118 a 119)

O cineclube é um ritornelo por agenciar um território de apreciação de imagem cinematográfica. Pessoas se encontram com interesses afins, apreciar filmes. Esse território se constitui o local de apreciação dos filmes que não alcançam o grande público, como o cinema massificado, que se repete em todas as salas de cinema comercial e cujo financiamento é feito pela indústria cinematográfica, ou seja, na sala do cineclube são apresentados filmes brasileiros ou estrangeiros de pequeno alcance de público ou os chamados filmes “Cult” pelo fato de serem antigos ou por terem influenciado uma época, ou por fazerem parte da própria história do cinema.

A coordenação do cineclube não abre mão de mostrar os filmes de produtoras independentes, de baixo orçamento, de experimentação audiovisual, criando assim, portanto, um agenciamento territorial interno. No modo de existência do cineclube, o agenciamento interno se faz por meio de filmes pouco assistidos, o chamado cinema alternativo.

Toda terça-feira às dezoito horas e trinta minutos realiza-se a sessão regular do cineclube, como o hábito de ir à escola ou cantar no coral da igreja toda semana. No entanto, esse ritornelo que nasce do caos e se torna hábito para se criar um território, se desterritorializa. Nesse momento o coletivo lança-se a um agenciamento coletivo de enunciação, o que é imperativo agora: - queremos produzir audiovisual! Daí nasce o primeiro filme criado pelo coletivo: “Cotijuba: A ilha do Diabo?”.

Kid Quaresma³ faz o seguinte relato sobre esse filme:

Foi o primeiro filme do cineclube, embora a gente tenha construído vários projetos, foi o primeiro filme efetivamente realizado. Esse trabalho foi organizado por nós, do grupo de pesquisa em cinema que a gente tem agregado ao cineclube. A produção propriamente dita ela foi mais pesquisa, mais busca de fonte documentais daqui da ilha de Cotijuba. Nós criamos com esse filme um novo coletivo que nasceu do cineclube que é o coletivo Insular produções, responsável por fazer vídeos sobre esse universo insular de Belém que é onde a gente mora.

³ Trecho da entrevista realizada com o coordenador do cineclube Belém Insular, realizada no dia 23/05/2012 gravada em vídeo e transcrita pela pesquisadora.

Nesse primeiro filme observo a vontade do grupo de falar desse território geográfico que é a Ilha de Cotijuba, de percorrer o imaginário de seus habitantes. Eles contam através de suas lembranças, de suas experiências de vida, quem são como moradores, suas histórias e a construção de Cotijuba enquanto um lugar para se viver.

Quando perguntei para as seis meninas⁴ do cineclube se gostariam de se mudar para Belém, quatro responderam que não, pois a Ilha é tranquila, não há preocupação com violência, assalto, e com a correria da cidade grande, estão acostumadas com a vida na ilha. Uma respondeu que não sabia se continuaria morando na ilha, pois pretendia estudar em Outeiro (outra ilha que é Distrito de Belém). A outra respondeu que pretendia se mudar porque a ilha não é um bom lugar para estudar.

Assim como o filme narra uma parte da história da ilha e de seus habitantes, também mostra como vivem, retratando a exploração turística da ilha e ao mesmo tempo a degradação ambiental que advém dessa exploração.

Falando da feitura do filme “Cotijuba: a ilha do Diabo?”, o coordenador do cineclube, na mesma entrevista relatou que o filme foi fruto da pesquisa que o grupo desenvolveu ao longo do ano 2011. Para esse trabalho audiovisual buscaram fontes orais da ilha, que tratassem de sua história, portanto, tinham vários elementos da história de Cotijuba, que eram para o grupo muito interessante, e nas palavras do coordenador:

Eram histórias muito pitorescas, muito exóticas que aconteceram por aqui por conta da instalação de uma instituição do estado paraense ao longo de quarenta anos, que é justamente a colônia correccional, mais tarde colônia penal de Cotijuba, então essa instituição cujas ruínas jazem ainda lá na frente da ilha, na parte inicial da ilha, nos instigava muito.

⁴ Com essas meninas apliquei um questionário para identificar seu perfil socioeconômico.



IMAGEM 3: Ruínas do prédio do antigo educandário, onde ficaram presos políticos na década de 60/70 do século XX, localizado na entrada principal da ilha. Acervo fotográfico da pesquisadora.

Vamos ao ponto. Ao ponto cinza, que segundo Deleuze; Guattari (ano 1995, p.117) primeiro é o buraco negro, a força do caos, depois o ponto cinza e mais tarde esse ponto cinza torna-se a morada, o em casa. “Não são três momentos sucessivos numa evolução. São três aspectos numa só e mesma coisa, o Ritornelo”. Na produção do filme o ponto que capturava o grupo era a história da ilha, ou pelo menos uma parte dela e quando partiram do mesmo, encontraram seu ritornelo, ou seja, sua forma de expressão e ritmo, sua criação de território.

O coletivo, após a pesquisa histórica e documental da ilha, parte para a captura de imagens, reúne-se com os moradores mais antigos, filmam seus relatos, a ilha, seus locais mais frequentados e depois de toda essa captura de imagens parte para sua edição/montagem, que segundo o coordenador do cineclube, na mesma entrevista já citada:

Foi tudo editado através de uma oficina de edição coletiva com um jovem crítico de cinema e montador, o Matheus, nosso colaborador. O grupo participou da montagem, então ao mesmo tempo em que ele ia mostrando como se manipula o programa, o grupo ia sugerindo, debatendo esteticamente o que significava a montagem, ou seja, foi um processo coletivo.

Nos relatos feitos pelo coordenador do cineclube, pode-se perceber certo entusiasmo com o trabalho realizado e apesar dos contratemplos e da falta de recursos financeiros, houve uma saída, um ponto cinza. Aqui relaciono novamente ao pensamento de Deleuze e Guattari (1995) quando falam que o ritornelo tem três aspectos simultâneos: ora o caos é um buraco

negro no qual há um esforço para se encontrar um ponto central, ora uma “pose” calma e estável, que é mais que uma forma, é organizada em torno desse ponto, e ora procura-se fugir dessa “pose” para fora do buraco negro.

Foi Paul Klee quem mostrou tão profundamente esses três aspectos e sua ligação. Ele diz “ponto cinza”, e não buraco negro por razões picturais. Mas, justamente o ponto cinza é antes o caos não dimensional, não localizável, a força do caos, feixe enredado de linhas aberrantes. Depois o ponto “salta por cima de si mesmo”, e irradia um espaço dimensional, com suas camadas horizontais e seus cortes verticais, suas linhas costumeiras não escritas, toda uma força interior terrestre (essa força aparece também, com um andamento mais solto, na atmosfera ou na água) o ponto cinza (buraco negro) saltou, portanto de estado, e representa não mais o caos, mas a morada ou o em-casa. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 117)

Quando o grupo do cineclube fala de sua cidade, percebemos uma fala carregada de afetos. Ao retratarem a si mesmos, enquanto pessoas e lugares, com uma história, com uma arquitetura e geografia insular revelam seus desejos, sonhos, queixas e perspectivas, deixam aparecer suas singularidades e encontram seu ponto cinza.

As pessoas muitas vezes se acostumam com o lugar onde vivem sendo envolvidos pelo cotidiano e o filme “*Cotijuba: a ilha do Diabo?*” cria uma situação em que a comunidade se vê, se revê e se encontra no filme e fora dele, isso produz ao mesmo tempo um olhar interno e externo de si. O filme cumpre seu papel e gera produção e encontros de subjetividade. Nesse caso, cabe a exemplificação de Guattari (2005, p.17): “[...] certos doentes psicóticos de origem agrícola, de meio pobre, serão levados a praticar artes plásticas, teatro, música, etc, quando esses antes eram universos que lhes escapavam completamente”.

Guattari (2005, p.17) fala da forma de tratamento para doentes psicóticos na clínica La Borde e diz não se tratar de uma “[...] remodelagem da subjetividade, mas de uma produção *sui generis* [...]”. Mostro por meio desse exemplo que apesar de não se tratar aqui de uma psicoterapia institucional, observamos que a maioria das pessoas da comunidade da Ilha de Cotijuba não vive esse universo de apreciação e produção de audiovisual, o que torna a apresentação do filme para a comunidade um acontecimento singular na produção de sua subjetividade. Guattari ainda afirma:

O que importa aqui não é unicamente o confronto de uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas que oferecem as pessoas possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar. (GUATTARI, 2005, p.17)

Sair de impasses repetitivos é sair de uma crise psicótica, é visualizar o ponto cinza, a linha de fuga para não se deixar dominar pela “[...] mass midialização embrutecedora [...]” (GUATTARI, 2005, p.15), é fugir do lugar comum, das mesmices, ou seja, ter uma opção além das novelas, telejornais, programas de auditório que nos idiotizam e que são postos por quase todas as grandes indústrias midiáticas do Brasil, sendo assim, se um filme produzido numa ilha faz com que várias pessoas dessa comunidade prefiram a apreciação cineclubista à novela do horário, essa nova possibilidade aponta para uma saída do impasse repetitivo, instaurando um processo de re-singularização.

Na primeira vez em que o filme foi exibido para a comunidade da ilha, a repercussão deixou o grupo com alto-estima elevada. Segundo o relato do coordenador nesta primeira exibição

[...] como as pessoas não tinham essa percepção de que o histórico da ilha de Cotijuba merecesse algum tipo de estudo ou uma obra expressiva como um filme, a reação da maioria foi de: - Olha só que legal, - Quanto a nossa história é importante. Outras pessoas tentaram contribuir com o filme e apesar dele está pronto, eles falavam: - Ah eu conheço um fulano, um parente que trabalhou na instituição, eu queria que ele participasse.

A produção do filme pelo coletivo Belém Insular demandou três ações: a pré-produção, a produção em si que vai da captura das imagens até a montagem e a exibição do filme já finalizado.

A palavra-chave para a produção do filme foi colaboração e isso nos remete às tecnologias de comunicação e informação da qual o filme também faz parte, pois hoje o mundo virtual da internet que caminha pelas redes sociais, blogs, sites de upload e download de vídeos fazem do compartilhar e do trabalho colaborativo uma ferramenta de uso constante. Essas ações, no caso do cineclube Belém Insular saem do virtual e vêm para o presencial, ou seja, amigos e entidades aceitam colaborar e compartilhar conhecimento, trabalho imaterial.

Referencias Bibliográficas:

MACHADO, Arlindo, **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas. São Paulo. Ed. Papirus, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, Vol.2, tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 4**, Rio de Janeiro. Ed.34. 1995.

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

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

TRINDADE, Mariléia Pereira. **Representações Sociais de Jovens da Ilha de Cotijuba, Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2011.

Nélia Lúcia Fonseca

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Desenho pela União das Escolas Superiores do Pará.

Professora de Arte da Fundação Escola Bosque profº Eidorfe Moreira.

Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC/Minas

Especialista em Educação, Cultura e Organização Social pela Universidade do Federal do Pará- UFPA

Mestranda em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

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

EXPERIÊNCIA NO PROJETO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA PIBID/ARTES VISUAIS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A ARTE DO STORYBOARD NO ENSINO.

Maria de Nazaré Lima Silva – Universidade Federal do Pará
Odileuza dos Santos Alfaia da Cunha – Universidade Federal do Pará
Silvia Cruz Peixoto – Universidade Federal do Pará
Suzana Silva Xavier – Universidade Federal do Pará

RESUMO

O presente artigo pretende expor a experiência vivenciada durante o desenvolvimento do Projeto de Iniciação a Docência PIBID/Artes Visuais na Escola. Os discentes bolsistas do Curso de Licenciatura em Artes visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA) facilitaram pelo projeto oficinas pedagógicas na Escola de Aplicação da UFPA, com as turmas da 4º série do Ensino Fundamental, abordando os eixos “A Fotografia, com a luz registrando a imagem fixa e em movimento” e “Desenho e composição, como exercício de uma escrita expressiva”. O projeto propõe reflexões no âmbito do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, assim como contribui com a formação docente ao possibilitar a inserção de acadêmicos bolsistas na rede pública de ensino. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: os(as) alunos(as) desenvolvem a criticidade, a reflexão e a percepção, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas pela turma. Sendo assim, a vivência de novas e diferentes experiências metodológicas, assim como a interação e inserção em diferentes contextos educacionais contribuem para o ensino e para uma vivência em arte na escola.

Palavras-chave: PIBID; Artes Visuais; Escola; Oficinas pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to expose the experience lived during the development of the Projeto de Iniciação a Docência PIBID/Artes Visuais na Escola. The scholarship students of the Visual Arts Graduation Course of the Universidade Federal do Pará (UFPA) facilitated by the educational workshops project in Escola de Aplicação da UFPA, with the fourth grade classes of the basic education, approaching the axes “A Fotografia, com a luz registrando a imagem fixa em movimento” e “Desenho e composição, como exercício de uma escrita expressiva”. The project proposes reflections about teaching and learning in Basic Education, so as contributes to teacher training by enabling academic scholarship insertion in public schools. The art education provides the development of artistic thought and aesthetic perception, which characterize a particular way of organize and give meaning to the human experience: the students develop critical sense, reflection and perception, both when performing artistic forms as in action of appreciate and understand the forms produced by the class. Therefore, the experience of new and different methodological experiences, so as interaction and insertion in different educational contexts contribute to teaching and art experiences in school.

Key Words: PIBID; Visual Arts; School; Educational workshops.

De acordo com o Projeto de Iniciação a Docência PIBID/Artes Visuais na Escola, este visa ações acadêmicas na escola pública como extensão do espaço de formação com bases nos

conteúdos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o ensino de Arte e os conteúdos ministrados na escola, numa unidade formativa, onde o momento principal é o exercício de metodologias como desafio as questões vinculadas ao ensino/aprendizagem.

Este artigo visa descrever e analisar essa vivência pedagógica, retratando suas contribuições para a formação docente dos acadêmicos de Artes Visuais bolsistas do projeto PIBID e do processo de ensino e aprendizagem para os alunos das turmas e da escola na qual foi desenvolvida as oficinas.

O projeto foi elaborado pelo Diretor da Faculdade de Artes Visuais Prof^o. Dr. Edison da Silva Farias¹, iniciou-se sob a coordenação do Prof^o. Me. Neder Roberto Charone² e contava com uma equipe de 10 alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. O Projeto teve início em outubro de 2012 e teve sua conclusão em agosto de 2013, no qual tiveram duas escolas envolvidas, Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e a Escola Estadual Frei Daniel e em sua proposta se trabalhou conceitos bases das artes visuais: 1) Correntes Estilísticas cujo enfoque esta na história das artes plásticas e visuais; 2) Códigos da Linguagem visual com base na sintaxe formativa envolvendo o ponto, a linha, a forma, textura e cores a partir de teóricos das artes visuais; 3) Processos de Impressão, com as técnicas xilogravura e serigrafia; 4) Desenho e composição, como exercício de uma escrita expressiva 5) Os Processos Bidimensionais e Tridimensionais expressivos da pintura e da criação em volume e técnicas artísticas, e 6) A Fotografia, com a luz registrando a imagem fixa e em movimento.

Antes de se iniciarem as oficinas pedagógicas, o grupo de bolsistas do PIBID participou de reuniões de reflexão de textos na própria universidade com o coordenador do projeto, além de orientações da coordenação e as orientações junto à escola. A equipe de bolsistas também participou de encontros com professores das Artes Visuais e de Teatro da própria universidade para palestrarem sobre diferentes temáticas para uma formação prévia, contribuindo assim com a preparação para as oficinas que seriam realizadas durante a execução do projeto nas escolas de ensino público.

¹ Professor Doutor da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará.

² Professor Mestre da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e coordenador do Projeto de Iniciação a Docência PIBID/Artes Visuais na Escola.

O processo de desenvolvimento das oficinas esteve embasado em planos de aula direcionados para o tema abordado e adaptado à carga horária determinada para a série escolar da instituição receptora.

Os discentes do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, bolsistas do PIBID, por meio do Eixo “A Fotografia, com a luz registrando a imagem fixa e em movimento” e “Desenho e composição, como exercício de uma escrita expressiva”, ministraram no período de dezembro de 2012 a janeiro de 2013 na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) oficinas pedagógicas enfocando a Gramática Visual, Educação do Olhar e os Elementos da comunicação visual por meio da construção de storyboardings com os discentes de duas turmas da 4ª série do Ensino Fundamental. Concordamos com as reflexões de Barbosa (1998) quando afirma que:

Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p.17).

ESTUDO DO CONTEXTO: OS CONTEÚDOS E OBJETIVOS DA ESCOLA.

Para que as oficinas pudessem ser desenvolvidas a partir do contexto escolar, iniciamos o contato com a professora responsável da EAUFPA para que a mesma nos direcionasse os conteúdos e objetivos para a série a qual ministrariamos as oficinas. Este primeiro contato teve o propósito de integrar o contexto escolar com o projeto.

As atividades foram realizadas na Escola de aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Essa atende aos filhos de servidores da Universidade e outras crianças, oferecendo Educação Infantil – para crianças de 4 e 5 anos (Manhã), Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Série (Manhã), Ensino Médio – 1º ao 3º ano (Manhã e Noite) e Educação de Jovens e Adultos (Noite). A Escola de Aplicação é localizada em um bairro periférico de Belém-Pará. Funciona em prédios próprios, fora do Campus Universitário, equipados com laboratórios e espaços adequados para as aulas de arte e educação física, como o Complexo Artístico e o esportivo. Infelizmente durante a facilitação das oficinas o complexo de arte destinado às aulas de arte, estava passando por uma reforma, em virtude disso as oficinas foram realizadas na sala de aula e em um salão aberto do pátio da escola.

Os conteúdos das oficinas e as séries foram decididos anteriormente em concordância com o contexto Projeto-Escola e em parceria com a docente da turma que acompanhou e auxiliou nas atividades.

No eixo “Fotografia: Luz, Imagem em Movimento”, foi desenvolvida a oficina “Educação do olhar: leituras de imagem – formas de representação da imagem – imagem fixa e imagem em movimento tendo como fundo a diversidade, espaço e meio ambiente” com a turma 405 (4º série), tal oficina tinha como objetivo por meio da ênfase em etnias e animação, possibilitar o desenvolvimento de processos de leitura e compreensão da imagem fixa e da imagem em movimento. E, foram trabalhados conteúdos como: Elementos visuais (ponto e linha); Diversidade e espaço (cultura indígena e africana); animação (imagem em movimento); *Storyboard* (imagem fixa).

No eixo “Desenho e composição, como exercício de uma escrita expressiva”, foi desenvolvida a oficina Desenho e Composição com a turma 401 (4º série), tal oficina tinha como objetivo por meio de histórias em quadrinhos, instigar a necessidade de treinamento e interesse para aprender a desenhar, exercitar os tons de sombreado e compor um desenho utilizando os elementos visuais do desenho e da composição. E, foram trabalhados conteúdos como: ponto, linha, forma, textura, cor e luz. As duas oficinas tiveram como resultado final a construção de *storyboards*. Este é uma sequência de desenhos, quadro a quadro, utilizado para ilustrar uma história. Assemelhasse as histórias em quadrinho, são utilizados normalmente no processo de criação dos chamados desenhos de animação. Essa produção imagética e pictórica no contexto educacional, além de abarcar conteúdos de Arte, é fundamental para a educação do olhar e para um trabalho interdisciplinar com demais disciplinas escolares.

MINISTRANDO AS OFICINAS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.

1. DESENHO E COMPOSIÇÃO, COMO EXERCÍCIO DE UMA ESCRITA EXPRESSIVA.

Bagunça, imprevistos, atrasos e resultados fabulosos, a oficina de desenho e composição teve uma repercussão inesperada. No primeiro dia de oficina as expectativas eram de ver crianças desinteressadas. Infelizmente a escola passava por reformas, por isso tivemos que usar o espaço aberto para a oficina, foi difícil iniciar a aula nesse ambiente que sofria de intervenções externas, assim perdemos tempo até conseguir a atenção deles.

Durante o primeiro tempo de aula, foi apresentado o conceito de composição do desenho e mostrados exemplos disto através de histórias em quadrinhos, o maior exemplo de composição de cenas. Ao explicar a composição, pudemos perceber que muitos alunos já tinham uma noção dos seus elementos. Falaram das cores, do cenário e do que era a composição. Dondis (2003) significa a composição como:

[...] criamos um design a partir de inúmeras cores e formas, texturas, tons e proporções relativas; relacionamos interativamente esses elementos; temos em vista um significado. O resultado é a composição, a intenção do artista, do fotógrafo ou do designer (DONDIS, 2003, p.30).

Com este conceito de composição partimos para prática. Fizemos uma roda, sentamos no chão e para o contexto ficar mais claro aos olhos dos estudantes deixamos que fossem mais a fundo revirando página por página dos quadrinhos japoneses que levamos para sala, o mangá. As crianças se empolgaram como não havia mangá para cada criança, houve até disputa pela revista, porém, nada sério, uma disputa brincalhona entre os pequeninos.

Depois de ler e principalmente observar as cenas compostas, foi proposto à atividade com textura, um dos elementos da composição. Explicou-se com exemplos simples a textura tátil e a textura visual, técnicas muito usadas nos quadrinhos e assim foi pedido que cada aluno buscasse seis texturas diferentes apenas com lápis e papel, apoiando esta folha em alguma superfície para registrar seu aspecto, assim a atividade rendeu bons resultados complementando a teoria.

Passando para segunda atividade, pediu-lhes o enquadramento de uma imagem, uma jarra, uma maçã ou uma árvore. O aluno faria um quadrado de qualquer tamanho para desenhar uma destas imagens naquele espaço delimitado, colorir e dar textura eram opções livres. O resultado foi fantástico, pois não desenharam só por desenhar e cumprir a atividade, os alunos estavam empolgados e quiseram mostrar que entenderam o contexto. Sendo assim, eles inventaram uma cena com a árvore, enfeitaram a jarra, desenharam o bichinho da maçã, misturaram as imagens e utilizaram textura em cores. Foi um primeiro dia conturbado, mas muito produtivo.

Os planos de destaque (quem está na frente, atrás, dos lados) foi o assunto da segunda semana de oficina. Em slides mostrou-se algumas capas de HQ's (Histórias em Quadrinho) enfatizando esses planos, as cores combinadas e os vários ângulos em que se pode desenhar uma personagem. Mais uma vez, a maioria dos alunos participou da teoria, mostraram-se muito interessados. Frente a essa euforia, entramos no contexto do *storyboard*, o desenho das cenas de uma determinada história sendo diferente da HQ por não ter 'falas'. Para uma melhor visualização, apresentamos o *storyboarding* e o vídeo da história "Bob Calango", tratava-se da história de um simples calango que teve sua família devorada por um gato e para se vingar decidiu ficar forte e se tornou o herói Bob Calango. Esse foi o grande 'boom' da oficina, mas do que empolgados as crianças ficaram motivadas por saber que suas histórias e seus

desenhos podem ganhar movimento, som e efeitos, tudo de uma maneira fácil sem muito custo.

A atividade desta vez foi criar uma cena com três planos ou mais, para que antes de iniciarmos a produção do *storyboard* pudéssemos ver até onde eles absorveram das aulas anteriores, assim as crianças deitaram no chão, juntaram as mesas, não importando em que local apoiariam sua folha de papel para desenhar, o principal era desenhar. E como dever de casa foi pedido à criação de uma pequena história para dar início ao *storyboard* na próxima aula. Deixamos o tema livre para que os discentes trouxessem histórias de seu dia a dia, ficções científicas e outros tipos de roteiros. Concordando assim com Pillar (2011):

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 2011, p.10).

A intenção era fazer com que os alunos escrevessem sobre o que era significativo para eles entre suas experiências.

Partindo para há terceira semana, novamente para complementar a teoria do *storyboard*, mostramos um vídeo disponibilizado na internet sobre o filme *Toy Story*. Em seguida recolheu-se as histórias pedidas na aula anterior para distribuir uma em cada grupo já formado, assim começaram a criação do *storyboard* com as orientações durante o processo de todo o conhecimento que foi transmitido nas aulas anteriores.



Apresentação dos *Storyboards*
Escola de Aplicação da UFPA

Dando continuidade aos *storyboard*, na quarta e última semana de oficina, os alunos ainda mostravam se eufóricos e criativos, houve grupo que fez 14 cenas e outros que fizeram apenas 4 ou 5 cenas, no entanto a quantidade era o que menos importava, pois toda teoria

sobre a oficina passada às crianças estava representada em seus desenhos. Era o dia "D", terminando a atividade colou-se o *storyboard* de cada grupo nas paredes da sala e um representante de cada equipe teve a responsabilidade de apresentá-lo, todos muito alegres, brincalhões e orgulhosos dos seus trabalhos.

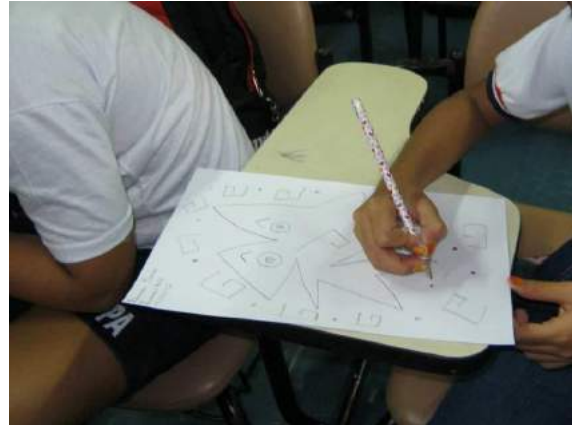
2. LEITURAS DE IMAGEM – FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM – IMAGEM FIXA E IMAGEM EM MOVIMENTO TENDO COMO FUNDO A DIVERSIDADE, ESPAÇO E MEIO AMBIENTE.

Por meio da diversidade, espaço e meio ambiente, nesta oficina pedagógica se buscou realizar a leitura de imagem e suas formas de representação. Apresentando assim momentos de exercício, fruição e reflexão no campo da educação do olhar, pois esta envolve atividades de leitura de imagem, na qual não é o educador que ensinará como se lê uma determinada imagem. Pois, é o leitor que atribui sentido a imagem de acordo com suas informações e interesses, cabendo ao educador assim entender como ocorre esse processo de leitura por meio de atividades interessantes, compreensíveis e adequadas ao processo de aquisição de leitura destas crianças (Pillar, 2008, p. 81).

Em lócus, no primeiro dia de oficina, a docente da turma nos apresentou aos alunos. Após este contato inicial de familiarização com a turma, iniciamos as atividades com o enfoque nos elementos da comunicação visual e na leitura de imagem. Falamos o que iríamos ministrar durante a oficina e apresentamos em Power point os elementos da comunicação visual, ponto e linha. Ressaltando teoricamente o assunto abordado, exibimos o vídeo de animação “O Ponto”, de Peter H. Reynolds e mostramos obras de artistas no qual pudessem ser visualizados esses elementos da comunicação visual. Neste momento inicial, os alunos ficaram bastante atentos ao material exposto em sala de aula.

Durante a apresentação dos elementos da comunicação visual, um dos alunos falou sobre o elemento “ponto”, lembrando-se do “ponto de ônibus”. Neste momento pudemos junto com a docente da turma traçar um elo com o cotidiano e a realidade vivenciada pelos alunos fora da escola e que dialoga diretamente com as vivências escolares. Pois, “O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações” (Pillar, 2008, p. 74). A educação do olhar, a leitura, a percepção, a compreensão de uma imagem se dá por sujeitos que possuem diferentes histórias de vida, sendo mais do que necessário não dissociar a vivência escolar com as experiências cotidianas do alunado.

Por fim, solicitamos que os alunos se expressassem graficamente e pictoriamente de acordo com os elementos da comunicação visual, construindo desenhos no qual ficassem evidenciados a utilização do elemento ponto e linha. Após a construção dos desenhos, encerramos a oficina neste primeiro dia refletindo sobre a produção dos alunos, a leitura dessa produção e com as referências artísticas levadas por nós e a contextualização/reflexão deste trabalhos produzido por eles.



Atividade com os elementos da comunicação visual

Escola de Aplicação da UFPA

No segundo dia de oficina, iniciamos o encontro com a apresentação em Power Point do que é um *storyboarding* e como construí-lo. Em seguida, apresentamos o *storyboarding* e o vídeo da história “Bob Calango”, os mesmos apresentados na oficina de Desenho e Composição. Aquela história foi criada para a disciplina de “Linguagem Digital” do curso de Artes Visuais. Aqui podemos observar a articulação e o diálogo entre escola e universidade, entre os conhecimentos científicos e artísticos produzidos dentro e fora da Universidade. Aproximar e trazer para o campo da escola pública, as produções e experimentações acadêmicas promovendo essa aproximação nesta duas esferas.

Quando foi apresentado *storyboarding*, os alunos estavam um tanto dispersos, porém na exibição do vídeo eles ficaram mais atentos e interessados pelo mesmo. O vídeo foi exibido duas vezes para que os alunos pudessem compreender a história e o seu *storyboarding*.

Durante a oficina foi possível atuar conjuntamente com a professora da turma, por meio de conteúdos e atividades desenvolvidas por ela em sala, tendo essa articulação continuamente da nossa prática com o contexto educacional vivenciado pelos alunos desta turma. Neste dia, a professora reuniu as equipes e entregou para os alunos as histórias construídas pelos mesmos em aulas anteriores. As histórias tinham como tema “a etnia negra

e indígena”, assunto este abordado pela professora em suas aulas anteriores. No qual relembramos com eles sucintamente esses temas abordados.

Quase no final do tempo estipulado para a oficina, distribuimos cartolinas para as equipes e orientamos aos alunos a construírem em oito quadros os *storyboarding* de suas histórias. Com cada equipe dividimos as cenas das histórias e orientamos a organização das mesmas na cartolina. Os alunos iniciaram, porém não terminaram de fazer os seus *storyboardings* até o encerramento da oficina neste dia.

Após o recesso da escola, retornamos ao NPI para dar continuidade à oficina de “Estética do Olhar”. Os alunos deram continuidade à construção de seus *storyboardings*. Eles desenharam e pintaram os mesmos, porém não conseguiram finalizá-los.

Podemos observar que neste processo de construção de *storyboardings* é necessário um tempo bem maior destinado a esta atividade, pois necessita que os alunos desenhem e pintem, e por alguns momentos pudemos observar que alguns dos alunos estavam mais envolvidos e dedicados do que outros, deixando o processo mais demorado. No entanto, consideramos de grande importância o processo de construção como um todo e não apenas o produto final (*storyboardings* finalizados).

Com os *storyboardings* concluídos, construímos vídeos animados e retornamos ao NPI para exibir esse material para os alunos. Os vídeos com as imagens dos *storyboardings* foram editados no programa de computador “Windows Movie Maker”. A partir da narrativa construída pelos alunos e pelos seus *storyboardings*, pudemos criar vídeos animados com trilha sonora, obtendo resultados audiovisuais diversificados e belíssimos. Infelizmente pelo curto período de oficina não pudemos construir estes vídeos animados juntamente com os alunos, mas foi possível trabalhar com eles os conceitos de animação e *Storyboard*. Os alunos ficaram bastante animados em visualizarem a possibilidade de construção e a relação existente entre a imagem fixa e a imagem em movimento.

Sobre a imagem fixa e a imagem em movimento, segundo Pimentel (2008, p. 114) “O uso de tecnologia em Arte não aconteceu somente em nossos dias. A arte, em todos os tempos, sempre se valeu das inovações tecnológicas para seus propósitos”. Sendo assim utilizou-se da imagem por meio do diálogo entre os meios eletrônicos e os meios tradicionais, gerando possibilidades de leituras, releituras, construção, desconstruções e de criação, contribuindo para o desenvolvendo do pensamento artístico dos alunos por meio do uso de tecnologias contemporâneas.

No total foram realizados cinco encontros com os alunos. Um encontro a mais do previsto inicialmente no plano de oficina. Este encontro a mais foi necessário para que os

alunos pudessem concluir os seus *storyboardings*. Os resultados tanto dos *storyboardings* construídos pelos alunos e dos vídeos de animação foram satisfatórios e demonstraram o envolvimento e participação ativa dos alunos nas atividades propostas em sala de aula.



Atividade de construção dos *storyboardings*

Escola de Aplicação da UFPA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de Licenciados em Artes Visuais e sua qualificação para a docência solicita interpretar e interagir com as metodologias de ensino de Arte, considerando os diferentes processos e contextos educacionais. Desta maneira, as oficinas ministradas na EAUFPA possibilitaram: Refletir as metodologias para o ensino da arte na práxis educacional; Integrar os professores de arte da escola pública e os educandos das Artes Visuais; Criar espaços dialogais de construção e de disseminação de conhecimento em Artes Visuais; Construir conhecimento com base artística e sua experimentação com equipamentos contemporâneos na criação e registro de imagem.

As oficinas descritas durante este artigo foram realizadas com alunos de turmas distintas (401 e 405), porém todos os alunos eram da mesma série (4º série do Ensino Fundamental). Quanto à metodologia, estas foram diferenciadas de uma turma para a outra, com exceção de algumas atividades que se utilizaram do mesmo conteúdo teórico, como por exemplo, a utilização dos elementos da comunicação visual e a construção de *storyboardings*.

Cada oficina teve resultados bastante diversificados, assim como as relações e as experiências de ensino/aprendizagem. A utilização e construção de *storyboarding* foram muito além do que esperamos enquanto objetivos educacionais, pois possibilitaram um grande envolvimento e motivação da turma de alunos de ambas as oficinas. Além de gerar a possibilidade de se trabalhar diferentes conteúdos em Arte e uma gama de possibilidades de

construção por parte dos alunos. Os resultados foram surpreendentes com os *storyboarding* finalizados e com os vídeos de animação criados a partir dessa produção gráfica e pictórica.

Muitos são os desafios no campo educacional e que vão muito além do processo de ministrar conteúdos curriculares em sala de aula. O educador enfrenta na sua práxis diária, várias realidades, como por exemplo, a questão da gestão escolar, a estrutura física do estabelecimento, os recursos e materiais pedagógicos, a integração com o corpo docente da instituição e a relação estabelecida com os educandos. Muito mais do que ensinar conteúdos que muitas vezes parecem dissociados da realidade do aluno, o educador possui a missão de formar integralmente este discente.

Em sala de aula constantemente enfrentamos os diversos comportamentos dos alunos que muitas vezes não sabemos como lidar e que exigem maior atenção do educador. O contato direto com essas realidades prepara e forma o educador para a docência e o enfrentamento destes desafios educacionais. Desta forma a formação acadêmica em licenciatura necessita deste contato direto com a realidade escolar, ir além dos muros da universidade. Integrar escola com universidade, por meio da inserção de alunos que estão em processo de formação acadêmica.

De maneira geral, podemos considerar que esta experiência como bolsistas do PIBID, promoveram o diálogo e a troca de experiências concretas da escola pública com a universidade, contribuindo para o processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na educação básica e para a formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Pioneira, 1991.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERRAZ, M. Heloísa C. de T.; FUSARI, M. F. de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, M. Heloisa C. de T.; FUSARI, M. F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo, 1993.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

PEREGRINO, Yara Rosas et alii. **Da camiseta ao museu, o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 71-82.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-121.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

Maria de Nazaré Lima Silva

Discente do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e bolsista do Projeto de Iniciação a Docência PIBID/Artes Visuais na Escola.
<http://lattes.cnpq.br/9973138831576262>

Odileuza dos Santos Alfaia da Cunha

Discente do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e bolsista do Projeto de Iniciação a Docência PIBID/Artes Visuais na Escola.
<http://lattes.cnpq.br/1710016399889109>

Silvia Cruz Peixoto

Discente do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e bolsista do Projeto de Iniciação a Docência PIBID/Artes Visuais na Escola.
<http://lattes.cnpq.br/6108397220491804>

Suzana Silva Xavier

Discente do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e bolsista do Projeto de Iniciação a Docência PIBID/Artes Visuais na Escola.
<http://lattes.cnpq.br/9919851496787102>

ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS ‘PIBIDIANAS’

Patrícia Gonçalves Cordeiro
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Eduardo Junio Santos Moura
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência com desenvolvimento de intervenções pedagógicas com o ensino de artes visuais na Educação Infantil em escola-campo de iniciação à docência da rede pública de ensino do município de Montes Claros (MG). As intervenções foram realizadas dentro do Subprojeto Artes Visuais “Educar com Arte” do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Unimontes. As intervenções tiveram como objetivos o desenvolvimentos de ações pedagógicas no campo das artes visuais que pudessem contribuir para a formação dos futuros professores de Arte, a ampliação do universo cultural das crianças participantes, bem como apontar a necessidade de um trabalho significativo com ensino das artes visuais na educação infantil.

Palavras-chave: Ensino de arte; Educação Infantil; PIBID

ABSTRACT

This paper describes the experience in the development of pedagogical interventions with teaching visual arts in early childhood education in school-field initiation to teaching at public schools in the city of Montes Claros (MG). The interventions were performed within the Subproject Visual Arts "Educating with Art" of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) of Unimontes. The interventions aimed to develop pedagogical actions in the field of visual arts that could contribute to the training of Art future teachers, the expansion of the cultural universe of the participating children as well as point out the need for meaningful work with teaching visual arts in children's education.

Keywords: Teaching Art, Early Childhood Education; PIBID

Por meio da arte, a humanidade tem se expressado ao longo dos tempos demonstrando o poder manifesto como linguagem, como ferramenta de dominação e de poder, mas também como meio para a transformação social através da educação, especialmente no contexto contemporâneo. A arte encontra-se na vida do homem, em seu dia a dia, mesmo que alguns não a percebam.

Na educação, a arte aparece como forma de desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da criticidade e da percepção do mundo circundante. Parafraseando o mestre Paulo Freire, podemos afirmar que a leitura das imagens precede a leitura das palavras; nesse sentido, antes mesmo de o ser humano aprender a ler e a escrever, o ato de ler o mundo pelas imagens circundantes é primordial. Assim, a arte, desde a tenra idade, é parte de nossas vidas.

A arte na Educação Infantil sempre foi utilizada como modo de possibilitar às crianças uma forma de expressão. Seja por meio dos primeiros rabiscos como desenho ou através do brincar de “faz de conta” e da sua gesticulação como teatralização; ou ainda, a emissão dos primeiros sons vocais ou da interação com os objetos do cotidiano. A criança, portanto, sempre está em contato com alguma forma de expressão, a qual, em sua fase pré-escolar, é classificada como formas de expressão artística.

No Brasil, a arte na Educação Infantil ganha formalização, maior respeito e valorização após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/1996, na qual se estabelece: “Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”.

Com a publicação do texto da LDB, é elaborado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual traz, em sua proposta, ideias relevantes para a Educação Infantil, tendo como referência a criança, visando à sua autonomia e à construção da sua identidade, tomando como base alguns princípios, como:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. (BRASIL, 1998, p. 13, v. 1).

No que tange ao ensino específico das Artes Visuais na Educação Infantil, o RECNEI aponta que:

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p. 85, v. 3).

Na esteira das propostas do referencial para o campo das Artes Visuais é que surge a proposta de atuação do subprojeto *Artes Visuais “Educar com Arte”* (MOURA, 2009). As ações foram pensadas em consonância com o referencial, a partir dos princípios de respeito à criança e às suas formas de expressão; do acesso das crianças aos bens culturais; da socialização das crianças; e do atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da sua identidade (BRASIL, 1998).

A proposta de se trabalhar a arte na Educação Infantil dentro do subprojeto *Artes Visuais “Educar com Arte”* objetiva valorizar as ações pedagógicas nesse nível educacional, apontando caminhos possíveis e mostrando a relevância e a necessidade de se conhecer, de se apreciar e de fazer arte desde as primeiras etapas educativas. É nessa fase que a criança desenvolve o seu potencial criador com maior qualidade. A arte é parte integrante da cultura, e a sua inclusão na escola configura-se como estratégia importante para a edificação de um conhecimento que desfrute de experimentações estéticas, sendo a escola a responsável pela formação intelectual das pessoas. Assim, torna-se necessário mostrar o valor da arte para a criança e para o seu desenvolvimento.

Realizar um projeto que trate da arte na Educação Infantil é uma forma de mostrar o potencial cognitivo imbricado nos processos de fazer, conhecer e apreciar a arte (BARBOSA, 1989). A criança tem uma autonomia e uma identidade própria em relação ao seu fazer artístico, como afirmam Ferraz e Fusari (2009):

Desde bem pequenas as crianças vão desenvolvendo uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos carregados de significação subjetiva e social, como, por exemplo, os rabiscos das pequeninas que são extensões de seus gestos primordiais. Esta dimensão particularíssima da linguagem da criança é que a faz reconhecida e respeitada. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 86).

Além de desenvolver o seu potencial criador, a criança expande, de forma gradual, a sua imaginação, sua expressão e sua percepção, além de se configurar como oportunidade para a criança iniciar as suas experiências estéticas, fruindo e fazendo arte, sendo que “a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece” (BRASIL, 1998, p. 91, v. 3).

A escola que desenvolve um trabalho de qualidade no ensino das Artes Visuais proporciona aos alunos melhores condições dos saberes artísticos, oferecendo momentos de vivência e de experimentação. Ferraz e Fusari (2009, p. 71) ressaltam ainda que “é necessário e possível levar a arte à escola desde a infância”. O meio no qual se vive é manifestado em seus trabalhos; assim, constroem os seus próprios significados em relação à arte, tornando-os não artistas, mas pessoas sensíveis. É no fazer artístico que a criança desenvolve a capacidade de percorrer um caminho para a sua criação; e a reflexão deste percurso é que a torna um cidadão capaz de pensar e de se manifestar.

Olhar, imaginar...

O subprojeto *Artes Visuais “Educar com Arte”*, na Educação Infantil, surge como proposta de oportunidade de desenvolver, com os acadêmicos bolsistas, ações que possam contribuir para a formação de futuros professores de arte (MOURA, 2009). Nessa perspectiva, como professores de arte, mesmo que ainda que não tenham uma formação específica para a atuarem na Educação Infantil, que possam perceber quais são os diversos níveis educacionais que guardam especificidades próprias dos sujeitos, o alvo da educação.

Todo o trabalho de conhecer o espaço educativo, bem como as ações docentes, foi acompanhado pela professora supervisora do subprojeto, que é também professora de arte na Educação Infantil, na escola-campo de iniciação à docência. Cabe ressaltar que o supervisor do PIBID, nesse processo, torna-se um coformador dos futuros docentes, na medida em que compartilha experiências e gera processos educativos na coletividade (MOURA; MEDEIROS, 2012). Essa etapa contou com a participação de dez acadêmicos bolsistas do subprojeto *Artes Visuais “Educar com Arte”*, além do coordenador de área e da professora supervisora atuante na escola-campo.

No desenvolvimento das ações em etapas coesas, buscamos conhecer o espaço escolar para a Educação Infantil e o público-alvo que se encontra na escola, o que, na proposta do subprojeto, é chamado de “Eixo Articulador 1: caracterização e diagnóstico do espaço escolar”. Através de visitas, registros fotográficos e observações realizadas em diversos espaços da escola, como pátio, sala de aula, brinquedoteca, biblioteca, sala de vídeo e refeitório, foram levantados aspectos do cotidiano das crianças, bem como se buscou compreender a sistematização do trabalho docente nesse nível educacional.

Ao (re)conhecer e ao se caracterizar o espaço escolar, algumas descobertas foram surgindo, bem como alguns espaços foram desvelados, como a brinquedoteca, a qual possui um número significativo de brinquedos e de outros materiais necessários para atender as crianças, sendo, alguns, doações feitas pela comunidade e pelos professores. O ambiente é pequeno para a quantidade de crianças que o frequenta, possuindo um espaço externo usado para algumas atividades. Ao lado do pátio, encontra-se um campo com espaço para a prática de futebol e de outras atividades recreativas e esportivas; existem banheiros para meninos e para meninas, com adaptações necessárias à faixa etária atendida. Há também um espaço de lazer com piscina, sendo que, no momento, esta se encontra desativada, e uma cozinha bem estruturada, com refeitório.

As crianças que frequentam a escola fazem parte da própria comunidade circundante, e se dividem em dois turnos, um matutino e outro vespertino. É possível perceber que a maioria das crianças é trazida à escola pelas mães, o que aponta para uma realidade de mães trabalhadoras que buscam um espaço além do educativo; um espaço de guarda para os seus filhos, sendo esta uma necessidade no contexto atual.

Os professores atuantes da escola possuem formação superior, a qual se divide entre os cursos Normal Superior e Pedagogia. Alguns professores possuem, além da formação nos cursos citados, formação em Educação Artística e Teatro.

As ações realizadas até então são coerentes com as que se seguem e se coadunam com a proposta do subprojeto e com o segundo “Eixo Articulador: observação e planejamento”.

...criar e atuar!

Com o conhecimento da escola e dos seus atores, partimos para o planejamento de intervenções pedagógicas que pudessem contribuir para a ampliação do universo cultural das crianças naquela escola, bem como pudessem possibilitar experiências de docência aos bolsistas do PIBID. Essa etapa, no subprojeto, é chamada de terceiro “Eixo Articulador: ação docente: ensinar/aprender Artes Visuais”.

Assim, em consonância com o planejamento mensal da escola, surgiu o projeto pedagógico *Arte/Circo*, cuja temática circo foi sugerida pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município, um tema abordado por todas as escolas de Educação Infantil naquele período.

Através do projeto, em salas de aula da Educação Infantil (maternal, primeiro e segundo períodos), foram desenvolvidas oficinas de Artes Visuais (colagem, desenho, pintura) com as crianças, de forma que pudessem ter um contato mais íntimo com os saberes e com os fazeres artísticos articulados ao tema circo, mediados pelos bolsistas e acompanhados pelos professores regentes de cada turma, em seu horário de aula regular. Essa segunda etapa das ações teve como cenário a sala de aula, na qual cada plano de oficina destacou um tema/artista associado ao circo, interagindo com outros conteúdos curriculares.

A maioria das crianças, com a regência dos bolsistas, mostrou-se tímida, todavia, participativa nas aulas. Ao longo do trabalho, percebemos que a timidez, em função dos “novos professores”, logo fora superada, e que, na condição de crianças, a atenção nessa fase é apreendida por pouco tempo, correndo-se o risco de qualquer outra situação roubar a

atenção. Assim, coube aos bolsistas elaborarem aulas mais dinâmicas, interessantes e significativas.

Visto que até então os acadêmicos não tinham experiência com Educação Infantil, a professora supervisora propôs uma aula ministrada por ela para que os acadêmicos pudessem observá-la e auxiliá-la, e assim aprenderem como proceder em determinadas situações, ainda que tais situações sejam *sui generis* e que não existam fórmulas para o agir docente.

A primeira ação do planejamento teve como objetivos a interação das crianças com os personagens do circo e a sondagem de informações sobre o conhecimento prévio acerca dos temas e dos conteúdos a serem ensinados. A princípio, a proposta foi sentar, em círculo, com as crianças, e questioná-las sobre o circo: se sabem o que é o circo, se já foram a um circo, quais personagens existem no circo etc. Nessas rodas de conversas, eram mostradas imagens de artistas que buscaram representar as temáticas circenses em suas obras, como Pablo Picasso, Georges Seurat, Cândido Portinari (Figura 1) e Henri de Toulouse-Lautrec.



Figura 1 – *Circo*. Cândido Portinari, 1957. Óleo sobre tela.
Fonte: www.portinari.org.br

Realizada essa conversa, seguimos com o segundo momento das ações, cuja proposta era que uma das crianças, a que se sentisse à vontade, se vestisse com roupa de palhaço. O que pudemos observar é que algumas delas tinham medo do personagem. O objetivo da atividade foi justamente fazer com que as crianças interagissem com o personagem e com os seus colegas em uma *performance* infantil. O objetivo foi alcançado. Posteriormente, quem estivesse vestido com a roupa de palhaço seria desenhado em uma folha de papel grande, confeccionando um grande painel, sendo este colorido pelo grupo com lápis e papéis de diversas cores (Figura 2). A ação prendeu a atenção das crianças, sensibilizando-as acerca do tema trabalhado.



Figura 2 – Crianças desenhando
Fonte: Acervo PIBID – Artes Visuais

A ação pedagógica seguinte tinha como conteúdo o artista Portinari e a ludicidade, cujo objetivo foi apresentar o artista e as suas obras de caráter lúdico. O pintor foi apresentado aos alunos por meio de história, momento no qual foi perceptível a inquietação e a ansiedade das crianças; assim, vimos a necessidade do dinamismo nas aulas, nesse nível de ensino, pois a atenção das crianças prende-se por pouco tempo, e há desvio do foco. Em seguida, foram confeccionados chapéus de palhaço, com os quais foi possível fazer intervenções a partir da obra de Portinari apreciada. Nessa etapa, as crianças ficaram mais soltas e extrovertidas, pois era o momento no qual expandia sua capacidade criativa; como apontado no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 93): "Enquanto desenhavam ou criam objetos também brincam de 'faz-de-conta' e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de se sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridos".

Outro momento das intervenções, cujo tema era "Explorando as cores e formas do circo", possuía os objetivos de desenvolver a percepção através de elementos da linguagem visual, as formas e as cores; e levá-los a identificarem e a nomearem as formas e as cores. Em um primeiro momento, foram trabalhadas com as crianças, as formas geométricas e as cores, relacionando-as com o circo e com o cotidiano delas; percebemos que a maioria das crianças já tinha conhecimento sobre cores e formas. Em seguida, foi desenvolvida uma atividade com bolhas de sabão, as quais os alunos deveriam utilizar para colorir um painel com o desenho do circo. O objetivo não foi alcançado, pois as crianças, a princípio, tiveram dificuldades para soprar as bolhas. Houve dispersão do grupo e não conseguimos o desenvolvimento planejado. Diante desse fato, houve mudança no plano; assim, as crianças pintaram o painel com tinta guache; o resultado foi mais interessante e houve maior participação dos alunos. Percebemos

que elas ficaram ansiosas para verem o resultado final da pintura, e que sentiram necessidade de compartilhar a produção artística.

A partir da obra *O Circo*, de Georges Seurat (Figura 3), foram apresentados personagens circenses às crianças, sendo discutidas as cores, as formas e a técnica pontilhista presente na obra. Com o objetivo de (re)conhecer os personagens estudados, bem como de utilizar cores e formas, a turma foi dividida em grupos, os quais receberam painéis com os personagens do circo e desenvolveram um trabalho de mosaico com papel colorido cortado em formas geométricas; os objetivos foram alcançados, e os alunos interagiram de forma bastante satisfatória diante da proposta.

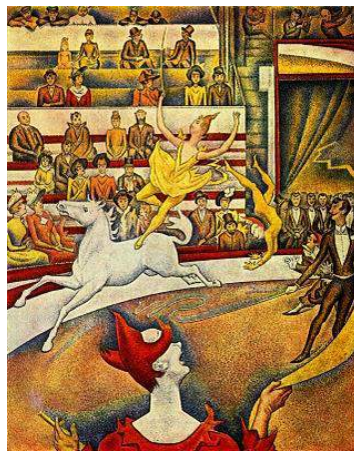


Figura 3 – *O Circo*. Georges Seurat, 1891. Óleo sobre tela.
Fonte: www.wikipedia.org

Objetivando estimular a memória e a capacidade imaginativa e criadora dos alunos, foi proposta a contação da estória *A fuga do palhaço*. As crianças puseram-se em círculo para participar da estória. À medida que se narrava a estória, as crianças praticavam as mesmas ações do personagem, o palhaço. Em seguida, desenharam a parte da estória que mais lhe chamou a atenção, de modo que essa ação estimulava a memória, ao rememorar partes da estória, bem como permitia o uso da imaginação, ao alterá-la como desejasse.

Em um último momento da intervenção, os conteúdos tiveram como foco os animais do circo. Foram mostrados os animais para as crianças por meio de imagens de grande formato; momento no qual abrimos a discussão sobre a proibição de animais no circo atualmente e sobre os maus tratos aos animais; além disso, apresentamos a ideia de um circo sem animais. Em seguida, teve início uma estória cantada, desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas, momento no qual as crianças interagiam cantando, fazendo uma relação da linguagem musical com as Artes Visuais. O referencial (RECNEI) aponta que: “Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão,

encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL 1998. p.48, vol. III). Ao final dessa proposta, as crianças construíram máscaras representando os animais que estudaram, e realizaram *performance* com as máscaras, cantando a música que aprenderam.

O encerramento das atividades aconteceu na escola com uma apresentação teatral, intitulada *O show do circo no Mundo da Criança*, cujo roteiro foi elaborado por um dos bolsistas do PIBID e desenvolvido juntamente com os demais acadêmicos, que se fantasiaram em diversos personagens do circo.

A interação entre os acadêmicos e as crianças foi celebrada nessa ação, finalizando-se a apresentação com uma história cantada, intitulada *Brincando com os animais*. Neste *gran finale*, fizemos da escola um grande circo, com números de mágica, palhaços, distribuição de balas, pipoca e algodão doce para as crianças, sendo feito o mesmo encerramento para os alunos dos turnos matutino e vespertino.

Com a finalização das ações na escola, partimos para o que, na proposta do subprojeto *Artes Visuais “Educar com Arte”*, do PIBD, é chamado de quarto “Eixo Articulador: reflexão coletiva e socialização das ações”. Este é o momento no qual voltamos para a universidade e vamos discutir, com todo o grupo, as ações desenvolvidas, as dificuldades, os pontos positivos, o que deu certo, o que pode ser melhorado, quais as contribuições para as crianças, para a escola, para os bolsistas e para a Educação Básica, além de se pensar em novas formas de intervenção na escola e em outros espaços e eventos.

Algumas considerações...

As múltiplas funções desempenhadas pelo professor parecem se intensificar quanto à atuação na Educação Infantil. Além de ser um mediador entre o conhecimento e as crianças, há que se ter um dinamismo e um planejamento coeso, na busca pela construção de significados nesse nível de educação que, muitas vezes, é menosprezado.

Nessa experiência, percebemos que teoria e prática devem sempre caminhar juntas também na Educação Infantil. Há uma exigência muito grande por parte das crianças no que diz respeito à afetividade e à atenção, pela condição de “criança” e pela fase de socialização, com o meio e com a construção da sua identidade.

Para que o planejamento elaborado pudesse atingir os objetivos, observamos que as aulas expositivas, como forma de ganhar a atenção, deveriam ser desenvolvidas com os alunos em círculo e bem próximos do mediador. Esses foram momentos que fugiram do tradicional das aulas que havíamos experimentado no Ensino Fundamental. Essa ação foi

necessária para que conseguíssemos um ensino de Arte de forma lúdica, contribuindo para a aprendizagem, associando o saber ao brincar, tendo, assim, maior êxito, pois o ensino/aprendizagem pode se dar de diferentes maneiras e em espaços diversos. Assim, há que se experimentar essa nova forma de ensino de Arte, ainda que não consideremos a experiência como o único caminho para aprendizagem da docência.

Findadas as intervenções, foram aplicados questionários aos professores regentes das turmas para conhecer a sua opinião sobre as intervenções, bem como para buscar um *feedback* sobre as ações desenvolvidas e a contribuição para aqueles espaços educativos e os seus atores. Foram apontados pontos positivos, como: a) interação entre os bolsistas e os profissionais da escola-campo; b) melhora significativa na atuação dos acadêmicos como docentes; c) com o desenvolvimento das atividades planejadas pelos acadêmicos, as crianças tiveram uma ampliação dos seus conhecimentos em artes; d) melhoria da coordenação motora e da percepção visual das crianças; e) maior conhecimento sobre arte e mais interesse nas aulas.

Compreendemos que nossas intervenções pedagógicas com os conteúdos de Artes Visuais representam uma pequena parcela de contribuição no universo complexo e de grandes possibilidades que é a Educação Infantil, mas, ao mesmo tempo, entendemos que essas pequenas contribuições se convertem em ações humanizadoras e podem se converter, ainda, em pequenas transformações no modo de ver e de perceber o mundo, e que podem se configurar em oportunidades de transformação de realidades, na medida em que essas crianças podem se tornar jovens e adultos mais conscientes do seu papel na sociedade contemporânea.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mai. 2013.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1988. 3 v. (Vol. I: Introdução).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. (Vol. II: Formação pessoal e social).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. (Vol. III: Conhecimento de mundo).

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria Heloísa C. de. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Eduardo J. S.; MEDEIROS, Selma Marília de. Experiência Coletiva na (Trans)formação Inicial de Professores de Artes Visuais. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 22., 2012, São Paulo. *Anais... Arte/Educação: corpos em trânsito*. São Paulo: UNESP/Instituto de Artes, 2012.

MOURA, Eduardo J. S. *Artes Visuais "Educar com Arte"*. Montes Claros: UNIMONTES/Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2009. (Projeto de pesquisa).

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. São Paulo: Ática, 1985.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. O ensino de arte e a formação de professores. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIANNA, Herald Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líder Livro Editora, 2007, p. 75.

Patrícia Gonçalves Cordeiro

Acadêmica do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC). <http://lattes.cnpq.br/8209446805757612>

Eduardo Junio Santos Moura

Professor do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília – UnB. Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Prodocência (UnB) e do MarxEduca - Marxismo e Formação do Educador (UnB). <http://lattes.cnpq.br/5748883453897957>

O CONTO TRADICIONAL DO BRASIL COMO GERADOR DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA: UMA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.

Ivan Marcos Groff

Professor FAAT - Faculdades Atibaia

Paula Leme de Souza

Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Este relato objetiva narrar experiências pedagógicas vivenciadas, na Escola Municipal Ministro Aníbal Freire. Em São Paulo, nas aulas de Artes com alunos de 8 a 9 anos. Partindo de contos populares, constantes dos Contos Tradicionais do Brasil de Luís da Câmara Cascudo e sua interligação para com a produção artística e criação nas artes visuais. Tendo como pontos centrais o contato dos alunos com as diversas linguagens artísticas, disponibilizados através dos contos de tradição popular brasileira e de práticas coletivas criativas. Trata-se de um relato em primeira pessoa- histórico, grupal e curricular, registrando pensamentos e sensações.

Palavras-chaves: Arte-Educação, Contos Tradicionais, Artes Visuais, Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This report aims to recount experiences teaching experienced in Municipal School Minister Aníbal Freire. In São Paulo, the classes Arts with students 8-9 years. Starting from folk tales, traditional tales Contos do Brasil by Luis Câmara Cascudo and its interconnection with the artistic creation and the visual arts. Taking as central points of contact with students the various artistic languages, available through the tales of Brazilian popular tradition and collective creative practices. This is a first-person account-historical, and curricular group, recording thoughts and feelings.

Key Words : Art Education, Traditional Tales from Brazil, Visual Arts, Everyday School.

DE QUE LUGAR E DE QUE FALO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Ministro Aníbal Freire, está situada na Rua Silva Airoso, 100, Vila Leopoldina/ SP. Apresenta Ensino Fundamental do 1° ao 9° ano, tendo grande importância histórica, por ser uma das primeiras escolas municipais criadas em

São Paulo, isto no ano de 1956. Permeando no decorrer da sua existência difícil e complexa como mostra Siroti (2007) por muitas transformações.

“A escola era apelidada “Escolinha”, devido á sua construção acanhada; não havia espaço adequado para as dependências administrativas e pedagógicas, e apesar das nossas insistências, as ampliações não eram realizadas. Mas pais de alunos, professores e funcionários, mobilizados pela direção da escola, iniciaram algumas pequenas ampliações por conta própria, uma parede aqui outra ali, o que certamente não resolveu os problemas de espaço, mas criou um espírito de equipe muito favorável às propostas pedagógicas que foram sendo apresentadas pela direção da escola.” (SIROTI, 2007, p.35).

Nos dias atuais, desenvolve-se o projeto que interliga Contos Tradicionais do Brasil às aulas de Artes. Que ocorrem uma vez por semana e apresentam a duração de 45 minutos.

O conteúdo apresentado na sequencia relata práticas e vivências dos alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I. Tendo como um dos eixos norteadores do projeto, o objetivo dos professores de construir um imaginário artístico nos alunos. Desenvolvendo técnicas artísticas a partir do resgate e da diversidade, complexidade e abrangência dos Contos Tradicionais do Brasil. Contos estes percorridos por Luís da Câmara Cascudo em seu livro com este mesmo nome.

Dialogando a literatura oral com o ensino de Artes e reportando-se a Regina Machado (2004) quando ressalta que os professores devem perceber a necessidade de verem as palavras pularem do papel e se mexerem dentro das pessoas, de preferência na vida de todos os dias.

Para tal os contos “Sapo com medo d’água” e “Papagaio Real” inseridos no livro de Luís da Câmara Cascudo, Contos Tradicionais do Brasil, foram selecionados por apresentarem ricas características que prendem a atenção das crianças e que as possibilitam transportá-las para um mundo de fantasias. Considerando que ensinar por meio de histórias e parábolas fazem parte de uma estratégia arqui milenar presente nos pressupostos curriculares da educação de Arte e Cultura. Assim como a prática da confecção de painéis feitos com recortes e colagens

onde era possível perceber o encantamento e o deslocamento dos alunos para o mundo da fantasia, dos príncipes, princesas, castelos, contos e encantos.

Segundo Câmara Cascudo (1999), um conto torna-se popular quando atinge: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência e tudo isso pode ser comprovado perante os próprios conteúdos de cada conto popular. A opção pelos Contos Tradicionais do Brasil, reunidos por Câmara Cascudo propiciam esse encontro entre a fantasia e a imaginação das crianças, criando condições para o ato criativo vivenciado. Para tal foi eleita a contação de histórias como forma de motivação criadora para o desenvolvimento da produção artística de alunos e do diálogo entre as linguagens e aprendizados em ensino/aprendizagem de Arte.

Quanto à técnica Artística escolhida e eleita pelos professores para o projeto e confecção de painel temos: o recorte e a colagem dos elementos e personagens das duas histórias contadas às crianças, diversos tipos de papéis e de diferentes cores e texturas para atender a técnica mencionada. Sendo que para a criação do painel proposto os educandos desenvolveram desenhos coletivos, debateram sobre o uso dos materiais mais apropriados e chegaram as suas escolhas. Continuando realizaram a técnica da colagem com os diferentes tipos de papéis e cores, tendo sido os próprios alunos por muitas vezes modelos para contornos e desenhos de personagens, príncipes e princesas.

Optou-se por desenvolver as técnicas de colagens, para montar os painéis, em grupos. Os quais foram essenciais para definir as imagens e formas que seriam criadas e as cores que prevaleceriam, o debate e as decisões de cada grupo possibilitou a participação de todos de forma experimental.



Participação dos alunos em grupo

Segundo Viktor Lowenfeld (1977) é nessa faixa etária entre os nove e doze anos que a criança se dá conta da importância da "turma" e as vivências de grupo são essenciais para o processo criativo:

“... características notáveis desta fase do desenvolvimento é a descoberta, pela criança, de que é membro da sociedade, uma sociedade constituída pelos seus pares. Assim, durante este período, elas lançam os alicerces da sua capacidade de trabalho em grupo...” (Lowenfeld, 1977, p.231).

As práticas grupais junto às técnicas mobilizou-se a construção de conhecimentos empíricos, ancorados em teorias e experiências metodológicas, onde se percebe um mover-se pleno de sentidos, na busca incessante de significar espaços e imagens. Desta forma criar lugares e nestes lugares os contos e os imaginários da arte. Há trânsito entre campos do saber e diferentes linguagens no decorrer das práticas. Onde corpos de alunos, professores, crianças e sonhadores deslocam-se com pequenas certezas e saberes disciplinares, mobilizando a construção de um conhecimento empírico. Ancorado em teorias e investigando metodologias, tornando todos os componentes deste grupo em um novo corpo, lugar e imagem.

Desta forma segundo Regina Machado (2004)

“É no caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor.” (MACHADO, 2004, p.15).

OS CONTOS E ENCANTOS

Com a necessidade de trazer os contos milenares guardiões de grande sabedoria, que atravessam gerações culturas, questões, necessidades, conflitos, buscas, exemplos, obstáculos, provas, medos, riscos, fracassos, humor em criações artísticas. As criações transformam narradores, professores, leitores, ouvintes e alunos por seus olhos e visões em seres criativos e imersos no mundo da alegria e da fantasia.

Para narrar o trajeto desse relato de experiência docente optou-se por destacar dois fatores de relevância no ensino de Arte. O primeiro refere-se à importância do ensino de Arte na infância, período em que o principal enfoque é a alfabetização e que há necessidades de

ocorrer uma aprendizagem com domínio do cognitivo e das emoções, pois o educador não deve ter um olhar dicotomizado entre a razão e a emoção. Pois ambas devem estar juntas no aprendizado como é citado por BARBOSA (2010).

Para este universo da alfabetização verbal deve-se ressaltar a necessidade da criança ir se alfabetizando cultural e esteticamente onde o mundo do sensível estará lado a lado com a razão, as duas em pé de igualdade. Isso através de ações que buscam desenvolver nos alunos o imaginário infantil, tendo como consequência um mundo dos sonhos. Sendo a narrativa de tradição oral apresentada, constituída por uma paisagem contemplada por muitos pontos de vistas, paisagens compostas de lagos, animais, castelos, bosques, príncipes, princesas, montanhas, caminhos secretos e imaginários.

Quando Câmara Cascudo narra em uma das histórias do projeto “O sapo com medo d’água” percebe-se alguns destes elementos:

“– vamos para lagoa-gritaram os meninos. Foram, pegaram o sapo pela perna e, t’xim bum, rebolaram lá no meio. O sapo mergulhou, e veio em cima d’água, gritando, satisfeito:- Eu sou bicho d’água! Eu sou bicho d’água!”

Onde os educandos recebem elementos para sonhar, criar, participando das paisagens da história. Sendo possível verificar pelas perspectivas teóricas e metodológicas, a investigação da aprendizagem resultante a partir do contato com a arte de contar histórias, e o efeito universal que a mesma pode atuar sobre cada pessoa em particular e na sua representação dentro das linguagens artísticas.



Painel da história Sapo com medo d’água

O fazer artístico das crianças ocorreu a partir dos estímulos gerados pelos contos populares, passando da ação criativa coletiva para a ação criativa do fazer individual. Quando os alunos iniciaram o processo de apreciação da obra coletiva para a produção individual. Desde a assimilação do conto (linguagem verbal) para a (linguagem visual).

Onde as abordagens e possibilidades, foram inseridas partindo das propostas curriculares de Arte. No caso em relato as escolhas curriculares se deram a partir da necessidade que permeia o desenvolvimento da ação criadora, da atenção e capacidade de transformação entre a linguagem verbal dos contos populares para a linguagem visual das imagens criadas coletivamente para o painel das histórias dos contos.

Segundo Machado (2004) a escuta e a leitura de contos pode nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas, abrindo possibilidades para que as questões das crianças estejam enraizadas no sentido singular. E nestas experiências compartilhadas no processo de ensino aprendizagem é possível exercer o espírito crítico para olhar com outros olhos para o mundo de hoje, sua sociedade e cultura e funções de cidadãos.

OS ENCANTOS E REGISTROS

No decorrer do processo que durou doze aulas, pode-se dizer que a construção das relações entre diferentes técnicas apresentadas, de diversos campos do conhecimento não se deu, em momento algum, de forma direta e simples, de modo pacífico e harmônico. Muitas dúvidas, receios, discussões calorosas, atravessaram as relações entre alunos e criação.

Segundo Edith Derdyk (2006) O desenvolvimento da manifestação expressiva da sensibilidade, da percepção, do imaginário, do simbólico não é de fato tão imediato quanto à linha que aparece instantaneamente quando rabiscamos a folha de papel. Desta forma a construção de um vocabulário comum, que permitisse que os saberes e conhecimentos prévios de cada área do conhecimento do aluno e dos professores tornassem-se significativos aos integrantes dos grupos foi constantemente perseguida, através dos processos coletivos.

Sendo importante a fala de Machado (2004) quando ela diz:

“o que importa é que o conto estabelece uma conversa entre sua forma objetiva- a narrativa- e as ressonâncias subjetivas que desencadeia produzindo um determinado efeito particular sobre

cada ouvinte. As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo.” (MACHADO, 2004, p.24).

Era interessante perceber nas falas dos alunos como conseguiam se ver na história e na construção. Sendo presentes falas como:

“O castelo esta ficando lindo, podemos morar lá?” ou “O príncipe pode ser negro como eu?” ou ainda “Se sim a princesa será negra também?”, ou então “o sapo pode ter uma sapa?”.

Trazendo a fantasia para o mundo material. E causando aos educadores questionamentos como: Qual seria o principal fator responsável pelas dificuldades

enfrentadas pelos grupos? A falta de interesses ou temáticas comuns às áreas?

Creio que não. As diferenças entre conteúdos e metodologias de cada campo do

conhecimento? Será que a “língua das Artes” não poderia dialogar com a

“língua da história”? Falamos, dentro do campo da educação e dos alunos, línguas tão diversas?” “Qual será o papel da Arte no currículo escolar?” e o da fantasia e dos contos?”

Há diversas formas de se compreender, projetar e colocar em ação a formação dos conceitos e aprendizagens. Cada área do conhecimento, por suas especificidades históricas e socioculturais, além de metodológicas e conceituais é percebida nos espaços de formas diversas. Entretanto até o momento nenhuma por si só é capaz de responder a todas as indagações e muitas outras constantes das vivências.

No grupo, pudemos perceber, desde o início, que as diferentes “línguas” faladas pelos interlocutores deveriam chegar a algum vocabulário comum que possibilitasse a construção de uma relação dialógica.

Assim, se nos construimos na linguagem e através dela, se os discursos acerca de um objeto ou de um sujeito, para muito além de comentar e narrar o que constroem, podemos pensar neste espaço de formação como um espaço de formação de sujeitos e de suas identidades, acima de tudo.

Considerando Edith Derdyk (2006) a hora e o lugar para o ensino de arte é, de fato, um momento privilegiado onde se processa, através de um fazer material, o cultivo de qualidades sensíveis que não são tão acessíveis e imediatas para o olho do educador.

Entretanto nota-se ao analisar a imagem a seguir o resultado final produzido.



Exposição dos painéis confeccionados

Onde diversos dos questionamentos e indagações se transformam em produto final artístico, constituído de significados, símbolos, simbologias, representações. Onde foi possível deixar-se conduzir pelas imagens do conto e pela disposição do encontro com o desconhecido, percorrendo ao mesmo tempo a paisagem de imagens internas e das práticas artísticas.



Desenvolvimento do projeto

Com a experiência da história, apreciação estética do quadro singular e inquestionável, dependendo do momento histórico. Pessoal de cada um.



Confecção de painel

Sendo sempre uma conversa em dois reinos de imagens o do presente na obra, o que constitui a experiência de mundo de quem entra em contato com a obra. Sendo o professor intermediário das ações criativas e expressivas.



Professores e alunos trabalhando

E mesmo com o fim da confecção do material artístico, surgiam novos desafios para os professores de como conversar, dialogar, debater e discutir. Assim como Como construir conhecimentos com o outro da totalidade das ações, questionando o desconhecimento do imaginário e de tanto outros saberes (conteúdos e modos de colocá-los em ação) como sua língua (modos de fabricar e socializar estes conteúdos).

Para tal foi proposto um registro gráfico feito em forma de desenho de observação dos painéis confeccionados, feitas releituras das histórias e dos contextos artísticos. Desta forma os alunos puderam expor sensações, sentimentos e suas compreensões do processo do ensino/aprendizagem em Arte.

Sendo possível relacioná-lo a fala de Edith Derdyk (2006) quando diz que poderíamos então considerar o ensino de arte que se conecta igualmente com a natureza da inteligência e a construção do pensamento, da mesma maneira que a apropriação de nossa sensibilidade pode auxiliar no processo de aquisição do conhecimento.



Desenho de aluno, produzido após produção da obra coletiva



Registro Gráfico do painel feito em desenhos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta exposição pretendemos dar a conhecer o princípio das relações de arte \educação nas aulas de Arte da Escola de Ensino Fundamental Ministro Aníbal Freire, que ora construímos com este grupo de professores e alunos. Ainda estamos em processo de construir significados

e sentidos a partir de nossas presenças concretas, de nossos signos reais e do capital simbólico ao qual estamos atrelados.

Aos poucos, percebe-se que há deslocamentos, que os corpos que se movimentam que estão registrados ou ainda registrando estão imersos em imaginação e espaços, provocando visualidades. Que as imagens que vemos, trazem em si movimento, criação, Arte e histórias. Que os sons que escutamos das falas e registros verbais das histórias e aulas são atravessados pelos ritmos corporais e pelos ecos de diferentes lugares. Vemos assim, sujeitos que se deixam atravessar pela língua e pelos saberes do outro, para tentativa de uma construção significativa dos sonhos da infância, da escola, do convívio e dos conceitos de tradição brasileira constante dentro de cada um de nós integrantes desta cultura. Sendo os contos particularizações culturais de elementos universais utilizados como instrumentos para a compreensão da multiculturalidade e do fazer artístico.

REFERÊNCIAS

DERDYK, Edith. O ensino da arte: o jogo da criação. O ensino de arte nas séries iniciais - Ciclo I. Secretaria da Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo. SEE / CENP volume único. p.183-200. 2006.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo. 2003.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo. 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. Contos tradicionais do Brasil. Rio de Janeiro. 1999.

LOWENFELD, V. ; BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, 1977.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da Arte de contar histórias. São Paulo. 2004.

TATIT, A. ; MACHADO, M.S.M. Trezentas propostas de artes visuais. São Paulo. 2004.

Ivan Marcos Groff

Licenciado em Educação Artística/Artes Plásticas pelo Instituto de Artes da UNESP. Pedagogo e Mestre em Artes Visuais pelo IA - UNESP. Professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais na FAAT - Faculdades Atibaia e professor efetivo de Arte em escolas públicas (Estadual e Municipal). <http://lattes.cnpq.br/5179590898613726>

Paula Leme de Souza

Licenciada em Educ. Artística/Música pela FASM. Pedagoga, Especialista em Docência da Música Brasileira e Mestranda em Arte-Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Com cursos de Extensão na Hungria e Espanha e atualmente professora efetiva de Arte em escolas públicas (Estadual e Municipal) e da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. <http://lattes.cnpq.br/8365463706433372>.

EMBODIMENT EM PROCESSOS CRIATIVOS DA CENA E DO COTIDIANO ESCOLAR – UMA REFLEXÃO SOBRE DOIS CASOS

Paulina Maria Caon

Doutoranda em Artes Cênicas da ECA-USP

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo.

RESUMO

Considero o *embodiment* como um operador conceitual e fenomenológico da contemporaneidade consistente na abordagem da vida social, como proposto por Thomas J. Csordas e outros autores nos últimos trinta anos. Ele se mostra especialmente potente na abordagem de processos criativos nas artes performativas e na aprendizagem artística, em que a centralidade da experiência corporal se manifesta. A partir dessa perspectiva, pretendo apresentar nessa comunicação uma reflexão sobre algumas modulações de corporalidade que emergem no ambiente da cena contemporânea, especificamente, na criação da última encenação do Coletivo Teatro Dodecafônico (São Paulo – Brasil), do qual faço parte, e outras modulações de corporalidade que se manifestam em processos de aprendizagem teatral observados em minha pesquisa de campo para o doutoramento, especificamente em uma escola de Educação Infantil de Uberlândia (Minas Gerais – Brasil). A reflexão não se propõe a realizar comparações a partir de dois contextos tão distintos, mas sim a deixar emergir contrastes, nuances, diferentes regimes corporais em experiências estéticas centradas na corporalidade. Tais modulações de presença me parecem um bom modo de colocar em fluxo e em discussão os múltiplos atravessamentos culturais, biopolíticos, filosóficos que engendram diferentes *modos somáticos de atenção*, multiplicando seus sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Embodiment; Processos de Criação; Aprendizagem Artística; Teatro.

ABSTRACT

I consider *embodiment* as a conceptual and phenomenological operator of the contemporary consistent in the social life approach, as proposed by Thomas J. Csordas and other authors in the past thirty years. This concept proves to be especially potent when approaching creative processes in performing arts and artistic learning. In such contexts the centrality of body experience manifests itself. From this perspective, I intend to present in this communication a reflection on some modulations of corporeality that emerge in the environment of the contemporary scene, specifically, in the last creation of Coletivo Teatro Dodecafônico (São Paulo - Brazil), from which I am a member, as well as a reflection on other corporeal modulations which are manifested in theatrical learning processes observed in my field research for the doctorate experienced in two schools of Basic Education in Uberlândia (Minas Gerais - Brazil). It is not my intention to make comparisons from those two different contexts, but to let emerge contrasts, nuance, different bodily regimes in aesthetic experiences centered on corporeality. Such modulations of presence seem like a good way to put on stream and in discussion the multiple cultural, biopolitical, philosophical crossings, that engender different *somatic modes of attention*, multiplying their senses in the world.

KEYWORDS: Embodiment; Creative Processes; Artistic Learning; Theater.

Das experiências mesmas – corpos-imagens-descrições

Devaneios do olhar - memórias de crianças no parque da escola

As educadoras das turmas são um olhar um pouco distanciado (mas presente) no momento da brincadeira “livre” no parque. Há um centro de movimentação geral: um desses brinquedos multifuncionais de parquinhos para criança. Nele se articula um escorregador a uma espécie de “casa” suspensa. Da casa, ainda saem outros tipos de suporte para escalada – rede de corda, escadas, cano de escorregar – ou brinquedos: um pneu pendurado, um “trepá” paralelo ao piso da casa, de metal. Como o brinquedo está suspenso em relação ao chão, muitas crianças se abrigam em sua sombra e brincam sob o “piso da casa”, onde há também o “trepá”, em que alguns se penduram. Alguns mal alcançam o brinquedo e medem-se esticando os pés para pegar alguma das barras de ferro acima de suas cabeças. Alguém parece ter colocado um pneu na areia, bem naquele ponto para auxiliar os que ainda não alcançam. Uma menina passa bons minutos ali sozinha, aparentemente medindo-se e ensaiando para se pendurar. Olha muito para cima até que algum pé cheio de areia sobre a “casa” entra em sincronia com seu olhar, fazendo com que ela saia um pouco de sua concentração, ainda que nem chore, mantenha-se silenciosa. Em outro dia, muitas crianças se reúnem nesse mesmo ponto. Alguns deles parecem ter descoberto e estar treinando prender o pés em uma das barras, segurar outra barra com as mãos como bicho-preguiça. Depois, a brincadeira é soltar as mãos e jogar a cabeça para baixo, rindo e chamando outras crianças ou a “tia” para ver.

Alguns, por vezes solitários, parecem medir seu corpo em relação a linhas e outras formas do espaço: o perímetro da mureta baixa de cimento que circunda o tanque de areia onde está esse grande brinquedo; medem-se nos pés verticais do brinquedo. Outros experimentam subir e descer da mureta. Quando sento ao lado dela no dia vinte e dois, alguns vêm me mostrar que já sabem saltar e fazem uma pequena fila para os saltos. Repetem e repetem a ação até eu temer que algum acidente ocorra nos saltos. Contrariando minha preocupação, em breve interrompem a repetição em função de outras brincadeiras - alguns brincam com a matéria areia, fazendo bolos, enchendo carrocerias de caminhões de brinquedo ou de canudinhos velhos.

Uns dois meninos e uma menina chamam minha atenção pelo “excesso” de energia/disposição: eles fazem uma espécie de circuito, que por vezes inclui circular correndo as margens do parque, subir na casa, descer o escorregador e recomeçar o processo infinitas vezes... A descida do escorregador da casa é outro momento de experimentação: descer sentado é só o primeiro passo. Desce-se deitado de barriga para cima, olhando para o céu; desce-se com a cabeça para baixo no escorregador, alternando a barriga para cima ou para baixo (para o próprio escorregador). As experiências mais radicais parecem sempre ser acompanhadas pelo riso, não sei se de prazer apenas ou também de ansiedade e nervosismo com a exploração dos limites corporais¹.

As condutas corporais das crianças, seus modos de organizar seus corpos na relação com os espaços e com os outros corpos é que me chamam a atenção. Talvez, mais precisamente, o que chama a atenção é perceber como a interação corpo-ambiente está em primeiro plano na situação descrita. É um corpo investigativo, que perscruta o ambiente e a si

¹ Transcrição de trechos de caderno de campo, 2012/2013 – optei pela diminuição do espaço entre linhas para diferenciar o restante do texto.

mesmo, que encontra outros corpos em movimento o que observo e com os quais interajo (como na primeira situação narrada). Minha sensação é de que há um processo de apreender literalmente suas próprias possibilidades na relação ao ambiente – nas ações de medir o espaço “com” o corpo ou ao explorar diferentes velocidades de caminhada/corrída no parque ou na praça em que as crianças fazem atividades da escola. Uma estudante de graduação, que observa a mesma escola na disciplina de Estágio Supervisionado (pela qual eu sou responsável), narrou parte de suas observações destacando como as várias crianças simultaneamente percorrem diferentes linhas (trajetórias) no espaço, gerando uma sensação de emaranhado. Lembrei-me dos desenhos de Fernand Deligny (França), registrando exatamente tais “linhas de errância” infantis, a meu ver, espécies de derivas espaciais que por vezes parece aos adultos (como na descrição que fiz ou da estudante citada) que a criança exercita ou experimenta. Tais derivas concretizadas espacialmente também me parecem ocorrer do ponto de vista da experimentação de movimentos, qualidades de movimento, posicionamento no espaço ou até de manifestação oral, a partir das percepções das crianças sobre as brincadeiras propostas na escola, sobre os espaços vividos/observados por elas. Em meio a uma proposição específica (uma canção a partir da qual as crianças eram convidadas a fazer certos gestos), uma criança destaca: “Tio, olha o balão na parede!”. São outros tempos e disponibilidades para a observação do espaço. Foram outros elementos que realmente tomaram a atenção dessa criança específica naquele contexto. Como Merleau-Ponty pontua (1999) ou Machado destaca (2010), com o adulto não é diferente. Nem sempre voltamos nossa atenção-corporalidade para algo que foi proposto por alguém, mesmo que esse alguém seja importante em nossas relações – um palestrante que admiramos, um professor, um amante. O horizonte de realidade em que estamos imersos é de tal modo diversificado e estimulante que não temos controle consciente permanente sobre para onde ou para o que nos voltaremos. Entretanto, com o tempo e as interações com os padrões culturais, muitas vezes, esforçamo-nos para “educar” nossa atenção.

Dos corpos investigados em Salta! – memórias de criação e fruição da encenação

Primeira cena: área externa. Um *solarium* com cadeiras, mesas e espreguiçadeiras, nas quais o público se espalha, senta-se, conversa com seus conhecidos da própria plateia. Um a um, os atores vão chegando. Uma música alta e festiva começa a tocar. Há um suposto casal com uma taça de vinho nas mãos, uma mulher com uma esteira e um creme hidratante, uma menina (mulher?) com um borrifador, outra com um vestido de festa, carregando um espelho. Os corpos se movem entre o público, com interações sutis. Agem de acordo com algumas regras de ocupação do espaço, improvisando com os encontros inusitados e variáveis com o público. Este ouve em fones individuais gravações de um texto

dito por um dos atores, convidando-o a observar e até tocar algum dos atores. O ambiente é múltiplo. Transição para dentro de um espaço cênico. Corpos entregues a cadeiras de praia, ao chão. Corpos em espera, em transição. Espasmos, pequenos movimentos de um dedo da mão, um balanço de um pé pendurado lateralmente no braço da cadeira. Olhos fechados diante da luz do sol-refletor da sala teatral. O tempo se distende. Contemplo as linhas que o corpo desenha no espaço em sua quase imobilidade. Volumes de pernas, troncos em torção; expondo-se aos feixes de luz do refletor, um braço se projeta para o alto a partir do tronco torcido. Tempo. Espera. Mudança brusca a partir do som de um acidente de carro. Brincadeira de criança – deitar na bunda da mulher mais velha (mãe?). Brincar de morrer subitamente. Brincar com água, jogar água um no outro, rolar no chão com o outro, lambem a água do corpo do outro, passar água no rosto dos outros, na pele exposta fora das roupas de banho. Explosão de tônus corporal manifesto por meio da voz. Grito, movimentação contínua, descontrolada, braços gesticulam, dedo em riste, partitura de movimentos construída que sugere o descontrolo de uma explosão de raiva no cotidiano.

Olhando para o processo e temporada de Salta! agora com certo distanciamento temporal, observo que os atores experimentaram estados corporais distintos, mas peculiares do ponto de vista das transições entre eles. Ora havia uma espécie de baixo tônus, entrega de peso, quase cotidiano, em momentos como o da “cena das cadeiras”, em que se dar tempo de respirar longamente em cada posição corporal era fundamental. Buscávamos nos apropriar da sensação de exposição de uma carnalidade crua que nos agradava na filmografia de Lucrecia Martel; por outro lado, em outros momentos, havia a demanda de quebras e arranques de tônus para construir outras atmosferas cênicas. Nos momentos de baixo tônus, desse estado “entregue” de corpo havia uma preocupação por capturar o olhar do público, convidá-lo à fruição – como eu mesma fruía as próprias formas corporais, por exemplo. Talvez tal corporalidade ou conjunto de corpos no espaço (como um quadro ou imagem) é que conseguiam responder a essa preocupação. Constitui-se, a meu ver, uma espécie de *liminaridade* entre um estado corporal vivenciado de fato (a entrega corporal, a permanência), necessária para a organicidade da atuação dos atores, e um falso estado corporal (construído “ficcionalmente”), que parecia necessário aos olhos de Verônica Veloso (encenadora) e eu (co-encenadora), sugerindo uma *performance* do cotidiano e uma “interpretação” simultaneamente.

Na cena que ocorria no *solarium* (“cena do hall”) e mesmo na “cena das cadeiras” parecia ocorrer uma proposição lúdica de deriva: no primeiro caso na interação com os outros atores e com o público – havia um pequeno conjunto de ação e exploração espacial pré-construído, mas também havia um alto teor de improvisação e desconhecimento do espaço e dos modos de reação do público que convidava a novos percursos, microvariações de movimentos. No segundo caso, dos corpos nas cadeiras, a deriva poderia acontecer na trajetória de exploração das partituras individuais de cada atriz, visto que havia tempo de

permanência em cada posição no espaço. Nessa cena, cada atriz tinha uma construção bastante clara a cada reposicionamento das cadeiras pelo espaço, mas, novamente, poderia emergir e algumas vezes emergiram essas microvariações de movimentos parciais, espasmos, posicionamento de partes do corpo, alterações de movimento com o decorrer da temporada especialmente.

Segundas palavras

No mestrado (2009), *Construir Corpos, Tecer Histórias – educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas*, discuti a importância da experiência corporal na formação do ser humano, considerando-a como o eixo da educação corporal da *pessoa* (MAUSS, 2003). Atualmente, além de doutoranda, sou docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também na área de Pedagogia do Teatro, atuando na formação de professores de teatro. Por meio dessas experiências pude aprofundar minha investigação e reflexão sobre os processos de educação mais específicos que ocorrem no campo da educação formal e especialmente na rede pública de ensino brasileira. Foi a partir dos diálogos estabelecidos em sala de aula com os licenciandos e de seus relatos de observação ou regência nos estágios supervisionados que muitas questões surgiram e passaram a ser o centro de minhas preocupações.

A partir desse contexto defini meu eixo de investigação no doutorado: observar quais práticas de ensino de teatro ocorrem em salas de aula da rede pública, tendo como eixo de pesquisa a corporalidade que se manifesta nesse processo. Estou em trabalho de campo em duas escolas da cidade de Uberlândia-MG, visando realizar observações de práticas docentes, por meio da articulação da fenomenologia e da etnografia nesse processo. Interessam-me as relações entre a corporalidade dos educadores em teatro e a corporalidade dos estudantes (ou proposta a eles) no ambiente escolar. A primeira descrição aqui apresentada trouxe alguns fragmentos de meu diário de campo, observando corpos de crianças do Centro Educacional Maria de Nazaré, escola de Educação Infantil da cidade.

Simultaneamente faço parte do Coletivo Teatro Dodecafônico², cujo eixo de pesquisa é a investigação da composição cênica contemporânea. O Coletivo transita por ações teatrais e/ou performáticas, imbricadas a ações pedagógicas. Nele realizo minha investigação criativa

². O Coletivo Teatro Dodecafônico é um conjunto de artistas reunidos em torno da pesquisa de procedimentos para a composição da cena teatral contemporânea, na qual todos os elementos da linguagem cênica (texto, espaço, corpo, tempo e som) têm igual relevância. Têm especial interesse para o Coletivo propor interações entre procedimentos do cinema e do teatro para a criação cênica, assim como propor a relação entre corpo e arquitetura na encenação. (fonte: <http://teatrododecafônico.blogspot.com.br>)

mais sistemática desde 2008, o que tem me proporcionado um amplo espaço de investigação como encenadora, atriz e docente-pesquisadora.

Em sua última encenação (Salta!), o Coletivo dialogou com a filmografia de Lucrecia Martel (Argentina), especialmente com o modo como ela trata a faixa sonora em seu cinema e com o modo como ela enquadra e trata os corpos na cena. Essa segunda dimensão foi um dos objetos de estudo e reação³ do Coletivo em Salta! Algumas descrições de cena de Salta! compuseram a segunda descrição de experiências citadas na primeira seção.

Minha reflexão articula-se com o conceito de *embodiment* e de *modos somáticos de atenção*, de Thomas J. Csordas (2008a, 2011a, 2011b). Construo o presente texto inspirada por uma etnografia fenomenológica e na forma do ensaio, buscando aproximar-me das experiências corporais vividas e observadas (CITRO, 2009). Ao mesmo tempo, investigo um pensamento que não avança em sentido único (ADORNO, 2003), que revira o tema de estudo, sem a ilusão de chegar a uma verdade unívoca sobre a própria investigação.

Corporalidade e reflexão

É a corporalidade mesma o eixo de meus estudos atuais: são os corpos em ação, suas representações e práticas, vividas por professores e estudantes, o fenômeno a ser observado - suas possibilidades de criação teatral, sua interação ou incomunicabilidade na relação professor-estudante, seus lapsos e emergências.

O corpo como conceito tem sido objeto de diferentes estudos ao longo da história. Para minha pesquisa, interessa abordá-lo a partir das experiências corporais, os corpos como fenômeno vivo, complexo (CITRO, 2010; CSORDAS 2008, 2010), pautado no movimento, assim como o teatro e seu ensino, como veremos na próxima seção. Além disso, o corpo aponta para dimensões do aprendizado que permanecem subterrâneas ou implícitas em parte da reflexão realizada sobre situações de formação, seja de professores, seja dos estudantes da Educação Básica. No caso do trabalho nas artes cênicas, a corporalidade tem sido mais experienciada e refletida de modo consciente.

³ Esse é um termo que o Coletivo tem utilizado para explicitar seus procedimentos de criação em relação a uma obra de referência para desencadear uma encenação. Nosso intuito nunca é adaptar uma obra de outra linguagem (literária, cinematográfica) para o teatro, mas reagir a ela, explicitar nossas sensações, reações em nosso próprio processo de fruição dessa obra de referência. A partir dessa coleção de sensações, ações, imagens em resposta à obra de referência é que construímos nossas encenações; e é a esse modo de construir que chamamos "reação".

O propósito deste capítulo não é argumentar que o corpo humano é um importante objeto de estudo antropológico, mas que o paradigma da corporeidade pode ser elaborado para o estudo da cultura e do sujeito. Por paradigma entendo uma perspectiva metodológica consistente que visa encorajar a releitura de dados existentes e propor novas questões para a pesquisa empírica. (CSORDAS, 2008a, p.101)

De meu ponto de vista, toda a experiência do ser humano no mundo está imersa na corporalidade, na *dimensão vivida* das experiências, anterior à reflexão e significação, ou ainda, pressuposta a elas (DUARTE JR, 1988; MERLEAU-PONTY, 1999). Essa dimensão inclui um emaranhado de percepções sensíveis, sensoriais, que tomam forma de metáforas, ações e reações corporais e apenas parte delas se organiza como pensamento consciente. Referindo-se a isso, Merleau-Ponty (1999) fala de uma experiência *pré-objetiva* no mundo. Nele vivemos nossos corpos globalmente, sem a mediação da consciência ou, mais que isso, com uma consciência “incorporada” (*embodied*) do *ser-no-mundo* – consciência que é uma intencionalidade *em direção* ao mundo. É nesse sentido que os processos de significação (formulações de pensamentos e reflexão consciente) podem ser considerados posteriores à experiência vivida do ponto de vista da fenomenologia de Merleau-Ponty. No caso da criação teatral, os processos de significação por vezes ocorrem como pensamento em ação, na experimentação de alternativas e modulações corporais que geram sentidos cênicos, tornando o campo de pesquisa mais complexo.

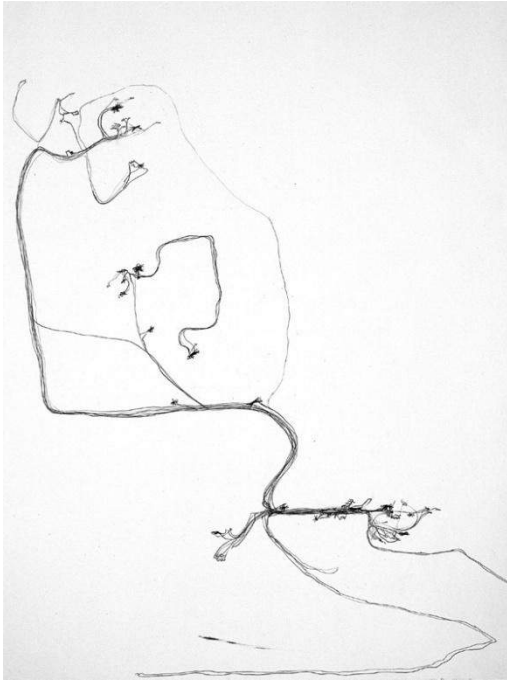
À guisa de conclusão

De modo mais específico, nesse texto busquei lançar um olhar para essas modulações corporais que geram sentidos. Tratam-se, segundo Csordas (2011b) de *modos somáticos de atenção* que emergiram naqueles “corpos-imagens-descrições” a que me referi nas primeiras seções.

El punto que quiero marcar es que los modos en que prestamos atención a y con nuestros cuerpos, e incluso la posibilidad de prestar atención, no son ni arbitrarios ni biológicamente determinados, sino que están culturalmente constituídos. (2011b, p.88).

As limitações de espaço do presente texto me fazem encerrar essa reflexão sobre as duas experiências observadas e descritas na primeira seção para buscar um pequeno desfecho, ainda bastante aberto. Para isso busquei também pensar em formas de reelaborar modos de

produção de reflexão no campo acadêmico, propondo-me a uma espécie de deriva reflexiva e assumindo assim o teor performativo presente também na escrita.



Parecem emergir derivas nos dois contextos brevemente compartilhados. Uma delas (das crianças) se realiza a partir de um voltar-se constantemente ao mundo (ao ambiente), investigando-o, percorrendo seus perímetros, coletando objetos, tateando, testando a relação entre pele, audição, visão, tato, olfato, paladar as próprias texturas e formas do mundo (materiais presentes no ambiente, formas, níveis espaciais). Nesse caso, há um estado corporal tonificado, curioso em relação ao ambiente, sem intencionalidade pré-definida e, muitas vezes, sem objetivação *a posteriori*. A repetição (quase minimalista) é visível na descrição da relação com o brinqueado do parque. Mas também há microvariações, devaneios ou rupturas de percursos que engendram os emaranhados, “linhas de errância”, rotas de fuga, conforme mencionei em conexão com a produção de Fernand Deligny (a esquerda).

A deriva do elenco de *Salta!* manifesta uma intencionalidade em criar estados corporais para si mesmos e para outros (espectadores). Almeja-se um estado de atenção e de espera, que exige dos *performers* entrega do peso, mergulho nas próprias sensações sem manifestar uma finalidade. Tal estado é que possibilita que atuantes e espectadores tenham espaço para um devaneio, uma deriva para o tédio, para o torpor, para a espera ou a suspensão. Simultaneamente, exige do elenco certa precisão, clareza de finalidades de cada momento de cena na passagem de um baixo tônus corporal, por exemplo, para um “surto” de raiva, de sensualidade e outros ápices de estados corporais (sejam eles manifestos pela tonificação muscular ou pela exacerbação de certa qualidade de movimento). Há, portanto, um trânsito entre diferentes *modos somáticos de atenção*, com diferentes níveis de escolha prévia e de reflexão posterior sobre eles. Essa diferença parece caracterizar a própria diferença nos fluxos de vida de uma criança em brincadeira e de um adulto em *performance*.

Para finalizar, vale lembrar que tais percepções em relação a esses *modos somáticos de atenção* passaram pelo crivo de meu *embodiment*. Minha experiência corporal como artista, pesquisadora e docente, meus próprios modos somáticos de atenção são um filtro singular

para aquilo que vejo, percebo, sinto na interação com esses contextos. Cada vez mais pareço exercer no trabalho em campo, na fruição de obras artísticas uma espécie de atenção flutuante – nem excessivamente preocupada/concentrada em um foco previamente escolhido, nem completamente inconsciente de seus percursos. Minhas experiências pregressas em campo, meu trabalho como atriz (fortemente calcado no treinamento físico), minha prática docente foram minha modelagem, também ela nem sempre consciente.

A fascinação do tema da corporalidade e dos *modos somáticos de atenção* para mim é esse: sendo culturais, como afirma Csordas, são também singulares, sintetizados, sedimentados sem a interferência da razão constantemente. Abrem espaço para o novo e para a repetição, para fissurar padrões culturais e fazer permanecer historicidades no processo humano de inventar mundos inventando-se.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. *Notas de Literatura I*. RJ: Duas Cidades / Editora 34, 2003. Cap. 1: Ensaio como forma, p.15-45.
- CAON, Paulina Maria. *Construir Corpos, Tecer Histórias: educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas*. SP: Annablume Editora, 2012.
- CITRO, Silvia. *Cuerpos Plurales*. Buenos Aires: Biblos, 2010. Cap.: La antropología del cuerpo y los cuerpos em-el-mundo. Índicios para uma genealogia (in)disciplinar, p.17-58.
- _____. *Cuerpos Significantes – travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos, 2009. Cap.3: Hacia una etnografía dialéctica de y desde los cuerpos, p. 83-118.
- CSORDAS, Thomas J. Embodiment: Agency, Sexual Difference, and Illness. In: MASCIA-LEES, Frances (org.). *A Companion to the Anthropology of the Body and Embodiment*. Chichester, UK: John Wiley and Sons, 2011a, p. 137-56.
- _____. Modos Somáticos de Atención. In: CITRO, Silvia (coord.), *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos, 2011b, p. 83-104.
- _____. *Corpo, Significado, Cura*. CSORDAS, Thomas. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS, 2008a.
- _____. Intersubjectivity and Intercorporeality. (United Kingdom) *Subjectivity*. Palgrave Macmillan Ltd., 2008b, vol. 22, p.110-21.
- _____. The Body's Career in Anthropology. In: MOORE, Henrietta (org.) *Anthropological Theory Today*. Cambridge, UK: Holilty Press, 1999, p. 172-205.
- _____. *Embodiment and Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas-SP: Papirus, 1988.

LOPES, Denilson. *A Delicadeza: estética, experiência e paisagens*. Brasília: Ed. UnB/Finatec, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. BH: Autêntica Editora, 2010a.

_____. *A criança é performer*. (Porto Alegre) *Educação e Realidade*. mai/ago 2010, p.115-137.

MERLEAU-PONTY. *Psicologia e Pedagogia da Criança*. SP: Martins Fontes, 2006.

_____. *A Fenomenologia da Percepção*. SP: Martins Fontes, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “O pós-dramático e a pedagogia teatral” in GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silvia (org.) *O Pós-Dramático*. São Paulo: Perspectiva, p. 221-232.

_____. “Dentro ou fora da escola?” *Urdimento*, UDESC, Nº 10, dez. 2008, p. 59-64.

_____. “O lúdico e a construção do sentido”. *Sala Preta*. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, pp. 181- 187.

_____. “Além das dicotomias”. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação: 15ª Edição- Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural*. Montenegro, RS : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2000, p. 31-34.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing, 2011.

Imagem: Deligny, Fernand. The Green Line, acesso em 17-03- 2013.
<http://lunettesrouges.blog.lemonde.fr/2012/04/19/cartographie-politique/fernand-deligny-lignes-derre/>

ARTE EDUCAÇÃO POPULAR: ENCONTROS E POSSIBILIDADES

Paulo Inácio de Araújo Coelho, UnB

Resumo: Esse Artigo é resultado da experiência de trabalho de uma oficina de Arte Educação Popular. Opta-se aqui, a apresentar primeiro o projeto, para depois fundamentá-lo teoricamente, ou seja, falaremos da Oficina de Arte Educação Popular que acontece em um Curso, na PUC-SP, chamado Curso de Verão, e depois vamos fundamentar teoricamente, ou seja, dar as concepções e os preceitos teóricos que resultam no trabalho na Oficina. O trabalho na oficina é fundamentado na metodologia da Educação Popular, numa perspectiva de arte, que é uma arte como uma atividade do ser humano em si, uma arte desmistificada, e que é um caminho, uma possibilidade para o avanço social, político e humano.

Palavras chaves: Educação. Arte Educação. Conscientização. Sensibilização.

ABSTRACT: THIS ARTICLE IS THE RESULT OF EXPERIENCE WORKING IN A WORKSHOP POPULAR ART EDUCATION. THE OPTION IS HERE, THE FIRST PRESENT THE PROJECT, AND THEN SUBSTANTIATE THEORETICALLY, IN OTHER WORDS, TALK OF THEWORKSHOP ART POPULAR EDUCATION WHAT HAPPENS IN A COURSE AT PUC-SP, CALLED SUMMER COURSE, AND THEN WE WILL JUSTIFY THEORETICALLY, IN OTHER WORDS GIVE THE CONCEPTS AND THEORETICAL PRINCIPLES THAT RESULT IN WORK IN THE WORKSHOP. THE WORK IN THE WORKSHOP IS BASED ON THE METHODOLOGY OF POPULAR EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF ART, WHICH IS AN ART AS AN ACTIVITY OF THE HUMAN BEING ITSELF, AN ART DEMYSTIFIED, AND THAT IS A PATH, A CHANCE TO ADVANCE SOCIAL, POLITICAL AND HUMAN .

KEYWORDS: EDUCATION, ART EDUCATION, CONSCIOUSNESS, SENSITIZATION.

1. Introdução

O CURSO DE VERÃO é um programa de formação popular no campo sócio-político-cultural a partir da realidade e seus desafios. Promovido pelo Centro Ecumênico de Educação e Evangelização Popular – CESEEP desde 1988, o curso é um espaço de convivência, partilha de vida, troca de experiências, celebração e compromisso. Acolhe participantes, em especial

jovens, empenhados na busca da compreensão e respeito entre homens e mulheres de toda a família humana, no esforço para transformar as pessoas e a sociedade, na linha da justiça, solidariedade e preservação do meio ambiente. É um curso realizado em mutirão, onde pessoas, famílias, comunidades, movimentos populares e instituições educativas e religiosas colocam-se gratuitamente a serviço de sua preparação ao longo do ano e de sua realização, na PUC-SP.

O curso é de caráter nacional, organizado para um grande número de participantes que varia entre 400 e 800 pessoas anualmente. Oferece, ao mesmo tempo, atenção muito especial a cada participante que é acolhido em grupos menores, dentro da metodologia da Educação Popular, que combina reflexão e criatividade, arte e celebração, vivência e compromisso. O curso acontece anualmente durante a primeira semana do mês de janeiro sempre com um tema a ser estudado e aprofundado pelos participantes. Para melhor aproveitamento do tempo, o curso utiliza-se por uma metodologia para a organização do curso distribuindo palestras de assessores numa parte da manhã e na outra e à tarde os participantes se reúnem em salas diferentes no prédio da PUC e aprofundam o tema apresentado confrontando-o com sua realidade e contexto sociocultural em oficinas de habilidades e artes previamente escolhida pelos participantes. Dentre essas oficinas encontra-se a de Arte Educação Popular onde se utiliza de uma metodologia que permite a participação e integração de todos, quebrando a tradição de professores/alunos.

O Tema do Curso varia de ano em ano, mas a oficina é constante. Já houve temas como: “*Redes Digitais*”, “*Juventude*”, “*Política*”, “*meioambiente*”, etc. Portanto, utiliza-se a Arte Educação Popular como metodologia e como estratégia, como elemento de conscientização e, principalmente, como sensibilização do plenamente humano no cruzamento com o tema de estudo. Assim, a Arte Educação Popular é um caminho para os agentes participantes adquirirem uma nova consciência e uma nova sensibilização em seus contextos de referência composto de desafios, dificuldades e demanda sociais.

Essa oficina é coordenada por quatro participantes, sendo que às vezes, as pessoas envolvidas no projeto mudam, de acordo com a demanda, e o número de coordenadores também pode mudar. O escritor deste artigo é um arte educador nesta oficina e se propõe a partir dessa prática a analisar os desafios advindos do encontro entre arte e educação popular.

2. As manifestações artísticas dos Educadores Sociais

São participantes de diferentes lugares, e diferentes realidades, são agentes comunitários, lideranças comunitárias, conselheiros tutelares, empreendedores sociais, educadores, tanto sociais como escolares, gente com formação superior ou líderes de comunidades pequenas que são analfabetos ou tem pouco estudo (ensino fundamental incompleto). Outra característica marcante do curso, e da oficina, por consequência, é que há sempre um estímulo para a participação de pessoas com diferentes culturas, diferentes realidades étnico-culturais: quilombolas, Africanos, Indígenas, etc. Isso nos mostra que o perfil dos participantes varia muito, e são muito diferentes, mas todos eles trabalham em projetos sociais, isto é, participam de alguma coisa que envolve o trabalho social, com público em vulnerabilidade socioeconômica.

O número de participantes na oficina pode variar, geralmente, contamos com no máximo 20 participantes, mas já trabalhamos com 15 e já trabalhamos com 30 participantes (sendo que com o número grande de participantes, dificulta bastante o trabalho). As idades variavam muito, pois contamos com jovens de 14 anos (que mesmo sendo novos, já trabalham com projetos sociais). Essa diversidade de idades se torna um desafio no trabalho da oficina, mas é ao mesmo tempo uma riqueza geracional de aprendizagem.

A oficina acontece de manhã e à tarde, com duas horas de duração de manhã e duas horas e meia à tarde, durante oito dias de curso. Começamos a oficina com a apresentação de cada um, inclusive dos Coordenadores, em roda, e utilizamos uma vivência onde proporcionamos a oportunidades de cada um falar de si, seu nome, do que faz, geralmente ligado ao projeto social que participa, de onde vem, idade, e o que mais quiser falar, e ainda construir algo a partir dessa apresentação: uma rede com barbantes, onde cada um que fala, segura um pedaço do barbante e depois joga para outro para ele se apresentar e assim por diante até formar uma rede, ou quaisquer outros recursos que a partir da apresentação deles, eles criem um objeto artístico que simbolize o grupo, que agora se conhece. Depois dessa apresentação, gostamos de trazer para o grupo, e para o processo grupal o lembrar do local (cidade, estado, País, comunidade) de onde nós viemos, e descobrimos da onde os outros vieram, e a realidade de cada um. Para isso, nos utilizamos da música, ou de desenho, pintura, para expressar seja o local, seja a realidade.

Como o curso tem oito dias, separamos o primeiro para apresentação, conhecimento do outro e integração grupal, e o último para avaliação. Depois os seis dias restantes,

dividimos o conteúdo do curso, e construímos cada vivência, e cada linguagem artística que iremos abordar no curso. Um dos objetivos da oficina é mostrar aos participantes que podemos usar as linguagens artísticas para “falar” de si, do outro ou seu contexto social e permitir expressarem suas histórias ou qualquer assunto. Portanto, procuramos no curso nos utilizar das diversas linguagens artísticas e assim podemos, por exemplo, em uma manhã utilizar a pintura para construir o trabalho em grupo, ou um tópico do tema do curso, e a tarde utilizar do teatro, seja para continuar a trabalhar essa parte do tema, seja para expressar outros temas. Desta forma utilizamos o Teatro, os jogos teatrais, as técnicas do teatro do oprimido, as Artes Visuais, como o desenho, a pintura, a escultura em Argila, a dança, e até mesmo da composição coreográfica com dança criativa ou espontânea com ou sem música. Seja quais forem as técnicas e formas de linguagem artística escolhida pelo grupo percebe-se a interação e a criatividade do grupo.

Além disso, procuramos sempre integrar as manifestações artísticas que os participantes usam, conhecem, ou trazem em seu repertório cultural para construir no processo do grupo. Partimos do pressuposto de que os cursistas, não precisam ficar a mercê da linguagem artística que o “professor” utiliza, conhece e/ou gosta. Por isso, trabalhamos em uma perspectiva de mostrar aos cursistas que independente da linguagem artística que eles gostam, utilizam, e/ou conhecem, essa arte pode ser um caminho de transformação humana e social.

Destaca-se, também o fato de que a interação entre as linguagens artísticas passa a ser entendida pelo grupo como um caminho de integração. Partimos do pressuposto de que a arte não é composta por áreas totalmente separadas e dissociadas uma das outras, mas por linguagens que se relacionam. E essas linguagens vão se fazendo presentes no cotidiano do curso e do grupo, seja na perspectiva dos coordenadores da oficina que vão permitindo a manifestação artística, seja no ponto de vista dos participantes que com seu olhar aguçado vão criando e recriando seus sonhos. O resultado desta “partilha de dons” é a construção coletiva do conhecimento advinda de uma nova sensibilização do grupo que passa a ver a si e ao outro numa perspectiva holística e potencialmente transformadora da realidade local de tal forma que, ao término do curso e ao voltar para a sua realidade, para seus projetos sociais, com todos seus desafios, eles possam ter outro “ver” a partir da arte com a plenitude mais humana com conhecimento construído coletivamente na oficina.

Ressaltamos que a oficina não compreende o todo do curso e por isso ela se submete às questões de local, horário, tema, subtemas, geralmente da demanda do curso. Assim, os cursistas que vem são motivados pelo tema e pela organização que o próprio curso propõe. Não é nossa proposta formar artes educadores populares como profissionais, mas permitir aos mesmos que vivenciem, durante uma semana, a possibilidade de olhar o mundo e as pessoas através da arte entendida como expressão natural do corpo e da mente ou mesmo abertura espiritual para o mundo proporcionando aos participantes uma nova visão da arte desmistificando o conceito tradicional e construído pelas elites a cerca da arte e revelando que todo conhecimento é em si mesmo a grande arte de viver a despeito das produções midiáticas que insistem em afirmar o contrário.

3. A arte popular como possibilidade de uma nova sensibilização

O curso e a oficina são fundamentados na teoria e metodologia da Educação Popular, ou seja, uma educação que leva em conta, e de certa forma, tem como base os saberes da comunidade, que, no caso, são as experiências vividas do cotidiano que cada participante da oficina traz consigo e de sua respectiva comunidade, logo, cada participante traz os saberes de sua comunidade para a oficina e, é a partir dessa multiplicidade que se processa todo o trabalho. Além disso, essa “pedagogia” de Educação Popular, em sua relação com o público envolvido, é

aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE 2011, p.43).

Portanto, partimos de seus conhecimentos e construímos com eles e não para eles, através do diálogo, os conteúdos propostos inicialmente pela coordenação do Curso, relacionando esse conteúdo, com a realidade deles e construindo um saber coletivo libertador. Isto é, não “passamos o conteúdo” para eles, mas construímos coletivamente o conhecimento através da Educação Popular que se torna, neste caso metodologia para, a partir da realidade deles, ampliar, criticar ou até mudar as perspectivas iniciais da temática do curso. Desta

forma, numa proposta de “estudar” sobre tecnologias ou meio ambiente, a temática ganha proporções diferenciadas com os autores participantes da oficina questionando, muitas vezes, o olhar acadêmico e por vezes fechado advindo de análises feitas apenas intelectualmente nas universidades. Não se quer com essa prática reflexiva negar o conhecimento acadêmico ou tão pouco exaltar os saberes do cotidiano, mas revelar que o conhecimento nunca está pronto. Há um fazer e um refazer constante que a arte enquanto pedagogia permite aos autores escutar, vivenciar e até mesmo demonstrar através de diversas linguagens da mente e do corpo.

Outro aspecto importante da Educação Popular, é que não é uma educação de difícil acesso e restrita a pessoas que tenham um determinado conhecimento prévio. Não há pré-requisitos na educação popular, não é necessário ter diplomas, escolaridade, e outros recursos. Assim, na oficina, podemos atender pessoas com alto nível de escolaridade, professores universitários, gente com formação superior, e podemos atender pessoas com pouco ou nenhum nível de escolaridade. Isso, somado a presença de diferentes realidades, representantes de diferentes culturas, lugares e povos, faz com que a construção coletiva seja ainda mais plural, ou seja, a troca de saberes acontece numa perspectiva de que o educador que tem ensino superior, ou pós-graduação, aprenda com aquele que mora em uma comunidade quilombola, e vice-versa, e que os dois aprendam com uma jovem de catorze anos de idade, que participa de um projeto social. É essa troca de saberes, esse diálogo, que chamamos de construção coletiva do conhecimento: qualquer pessoa de qualquer realidade e estudo tem uma contribuição para o desenvolvimento do outro.

Propomos, também, com esses agentes sociais uma reflexão de como a arte e o conteúdo de estudo podem contribuir no avanço, na libertação e na transformação social de sua realidade específica, ou manter valores e atos culturais que a comunidade acredite deva permanecer. Outro elemento constitutivo da Educação Popular é a conscientização, ou, em outras palavras, uma tomada de consciência de si, do mundo e do seu estar no mundo. Este processo acontece na provocação que do tema que motiva os agentes participantes a ver, entender, refletir, criticar e trazer novas alternativas para seu contexto social. De acordo com as questões levantadas pelos participantes procuramos realizar esse processo de conscientização. Tanto a construção coletiva do conhecimento, quanto a conscientização só pode ser construída, ou alcançada, através do diálogo, base da Educação Popular. É dialogando uns com os outros que construímos conhecimento e conhecimento consciente.

Nesse contexto, o foco do processo utilizado não é “ensinar” técnicas e/ou teorias de alguma linguagem artística, para eles reproduzirem em suas práticas. A Arte de que falamos, não é uma Arte mistificada, distante, proveniente de um dom divino, uma inspiração sobrenatural que o artista como pessoa especial, recebe e que poucos podem fazer. Não é uma de poucos iluminados. Vamos contra essa concepção de artista, pois partimos do pressuposto de que este tipo de mistificação na arte:

é a chave que tranca a imaginação, a criatividade, (...) a autoconfiança e a motivação das maiorias do mundo – alienando a força transformadora de suas mãos-de-obra – no silêncio e isolamento da auto-alienação, autodúvida, e auto-subordinação involuntária para excluí-las do drama de construir sua própria humanidade (BARON, 2004, p. 37).

Por isso, a proposta é fazer Arte como atividade humana, como algo inerente ao Ser Humano, que é, em sua essência, um ser produtor de cultura. "Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser Artista! (...) Ser Humano é Ser Artista!" (BOAL, 2009, p. 19). Segundo a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, na questão do Fazer, da Produção podemos dizer que “essas ações se referem à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas” (MACHADO, 2010, p.65).

Partimos do pressuposto de que todo e qualquer ser humano é capaz de criar cultura e arte, de que o ser humano tem um pensamento sensível, como diria Augusto Boal, quando ele escreve: “Quero adotar a ideia de que existe uma forma de pensar não verbal – pensamento sensível – articulada e resolutiva, que orienta o contínuo ato de conhecer e comanda a estruturação dinâmica do conhecimento sensível” (BOAL, 2009, p. 27).

Esse pensamento e conhecimento sensível, fazem parte da relação entre o indivíduo, a arte e a cultura. Logo, a conscientização proposta pela educação popular, a pedagogia utilizada e o processo educacional humano utilizado no curso, não é apenas verbal ou teórico, mas passa pelos sentidos. Nesse sentido “as artes podem renovar os poderes perceptivos e empáticos das inteligências de nossos sentidos, possibilitando a (re)sensibilização e a autocompreensão necessárias ao cultivo da nova solidariedade reflexiva(...)” (BARON, 2004, p. 37).

4. **Perspectivas libertadoras das diferentes linguagens artísticas**

Procuramos, então fazer com que os cursistas, e por consequência a comunidade e as pessoas envolvidas nos projetos desses cursistas, criem criativamente sua cultura, usem a criatividade para criar novas formas de se relacionar, criem novos produtos, novas construções, novas formas de ver, sentir e lidar com o mundo. Por isso, a partir da oficina:

Os resultados devem ser novas construções. A novidade provém das qualidades extremamente pessoais do indivíduo na sua interação com os materiais fornecidos pela experiência. A criatividade tem sempre a marca do indivíduo sobre o produto, mas o produto não é o indivíduo, nem seus materiais, mas o resultado da sua relação (ROGERS, 2009, p. 405).

Nós, portanto, pretendemos fornecer experiências, saberes construídos coletivamente, recursos, pistas, para que eles criem. “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, por que essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Criação essa que surge da relação pessoal deles com a demanda, e que esse pessoal, não é isolado, mas sim um produto de relações interpessoais e experiências anteriores. Logo, nós procuramos aumentar o repertório de experiências com diferentes linguagens artísticas para que eles tenham mais recursos pessoais e possibilidades na criação de cultura, soluções, produtos, etc.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é produtor de cultura, ou seja, a cultura não é algo pronto, que já estava antes do ser humano, mas sim, algo construído pelo ser humano. A todos os momentos o homem está criando cultura.

A cultura expressa nossa relação com a produção e reprodução da vida; (...) Interpreta e define nossa relação econômica, política e social com o mundo. É como nós trabalhamos, comemos, pensamos, nos vestimos, organizamos, sentimos, escolhemos nossos amores, amamos, nos divertimos, refletimos, lembramos, falamos, rimos, choramos, transamos, nos vemos, educamos nossas crianças e enterramos nossos mortos. É como entendemos a nós mesmos no mundo e como vivemos esse entendimento. Estamos o tempo todo herdando, adaptando, selecionando, construindo e passando valores e interpretações – talvez bem contraditórios – através de nossa vida cotidiana. Se não fazemos nossa própria

cultura, podemos ser dominados e apropriados sem perceber. Podemos viver – também trabalhar, amar e sonhar – contra nossos próprios interesses (BARON, 2004, p. 56).

Logo, quando os cursistas chegam ao curso, eles trazem, vindos de sua realidade e comunidade, sua própria cultura, sua forma de entender a si mesmo, sua forma de se relacionar, sua forma de se expressar, sua arte, seus valores, pensamentos, costumes. Por isso, temos de conhecer qual é o repertório cultural que os cursistas trazem de sua realidade e qual o tipo de arte que está presente em sua realidade, em sua comunidade. Desta forma forjamos um diálogo com a sua própria cultura. A ideia não é que eles façam a oficina e recebam uma série de técnicas que os coordenadores escolheram arbitrariamente, pois isso não corresponde aos ideais da Educação Popular, e nem com o projeto que queremos quando pensamos a oficina. A ideia é que eles vejam, sintam, ouçam, vivenciem diferentes linguagens artísticas, e dialoguem com elas a partir de sua realidade, em sua comunidade, para assim, ampliar as possibilidades deles fazerem intervenções e reconhecerem seu potencial transformador na sua própria arte, que passa a ser valorizada. “Nesse sentido, a arte na pós-modernidade é um produto cultural, devendo ser entendida no contexto onde teve origem e recepção (...) e que reflete o retorno ao real, ao tempo presente” (COSTA, 2010, p. 129). Não negamos que uma linguagem artística, contribua para a transformação humana e social e acreditamos que é também uma perspectiva necessária, mas optamos, na oficina, por demonstrar que qualquer tipo de arte tem um potencial transformador, e com isso trazer uma perspectiva integradora das diferentes linguagens artísticas.

Vemos então que as artes se relacionam, e que a comunicação entre elas é fundamental: um teatro é tão visual quanto um quadro, uma dança é tão teatral quanto uma peça falada, uma escultura usando o corpo é tão escultura quanto uma feita de argila, ou quaisquer outros materiais. Logo, do mesmo jeito que podemos expressar uma emoção, uma realidade, um problema, uma discussão, através de um teatro, por exemplo, também podemos apresentar essas mesmas coisas através da dança, das artes visuais, da música, etc. e ainda, podemos nos utilizar de mais de uma forma, podemos unir, relacionar essas artes para apresentar, demonstrar e/ou expressar o que nós somos, desejamos ou nos propormos a fazer. Esse diálogo artístico enriquece as possibilidades criativas e culturais de fazer a transformação humana e social que pretendemos. “(...) a Arte na pós-modernidade busca se conectar com o público de forma interdisciplinar e pela exposição de temáticas que se

aproximam da cotidianidade” (COSTA, 2010, p. 129). Portanto, é através da interdisciplinaridade das “linguagens” artísticas, e da proximidade delas com a cotidianidade é que trabalhamos com uma arte e uma educação emancipatórias.

Relacionamos, assim, Arte e Educação para que os agentes participantes possam com liberdade discernir suas ações no presente e no futuro. A Educação Popular utiliza parte dos conhecimentos prévios, e dos saberes dos educandos, a Arte Educação Popular, necessariamente, parte dos saberes culturais e das manifestações artísticas prévias daquele sujeito, que traz consigo essa carga, ou repertório, cultural. É a partir desse repertório cultural que nos propomos às vivências. Além disso, a Educação Popular tem como objetivo a conscientização, que acontece, em geral, de forma cognitiva, simbólica e verbal. Mas quando entramos com o pensamento sensível, o conhecimento sensível, os sentidos e emoções, precisamos do que se chama de Sensibilização. Essa sensibilização pode ser definida como

a re-humanização do sujeito dessensibilizado pela violência, da competição, medo, exclusão e/ou privilégio racionalizado, através da renovação das inteligências e a reaprendizagem das linguagens sensoriais-emocionais, para resgatar uma sensibilidade aos outros e ao mundo. Uso *sensibilização* ao invés de *conscientização* que privilegia a consciência intelectual (...). a *sensibilização*, então, propõe a negação da divisão *racionalista* entre corpo e mente, (...) e um compromisso com processos de transformação que iniciam por dentro do eu, através de e em diálogo com os outros (BARON, 2004, p. 423).

A oficina de Arte Educação Popular tem como expectativa de que esses cursistas voltem para suas cidades não apenas conscientizados sobre o tema, sobre si, e sobre a realidade, mas conscientizados e sensibilizados. Sensibilizados quanto ao tema que circunda suas vidas; sensibilizados quanto ao outro ser humano e em relação a sociedade humana; sensibilizados em de sua necessidade de liberdade, de solidariedade e de humanização. Sensibilizados quanto ao seu “papel” de serem atores históricos e não apenas plateia. Linguagens corporais, como o teatro ou a dança para que nossos corpos de trabalhadores se sensibilizem sobre as diversas realidades da vida. Precisamos das artes visuais para que através de nossas mãos e de imagens, possamos ver o contexto com outras imagens e assim, nos aproximar dele com uma postura diferente.

Apostamos na Arte Educação Popular que vem unir a Arte com a Educação Popular. No grande jogo de palavras é a Arte na Educação Popular, e ao mesmo tempo não é qualquer

tipo de arte, é uma arte popular, uma arte que qualquer ser humano é capaz de fazer, e é ao mesmo tempo, um trabalho de Arte Educação, de educação através da Arte, de “ensino-aprendizagem” da arte. O foco, portanto não é ensinar arte, propriamente dito, mas realizar um processo educacional cujo caminho, cento, metodologia seja a atividade e a capacidade artística do ser humano.

Conclusão

A experiência de oficina Arte Educação Popular no Curso de Verão provoca reflexões para militantes sociais e agentes sociais que em suas comunidades se envolve com pessoas em vulnerabilidade social, oprimidas, excluídas ou mesmo flageladas. Esses educadores passam por um processo onde a arte, e a produção cultural, é o centro da transformação dessas realidades. A arte é uma forma de ressignificar a realidade dessas pessoas, povos ou comunidades. É também uma forma política de transformação social. Nessas comunidades de vulneráveis há produção de cultura que é desvalorizada, marginalizada e negada. Por isso, a valorização da produção cultural, dos saberes, a desmistificação das artes, é de suma importância para o trabalho desses agentes participantes e empreendedores sociais.

Compreendemos cada vez mais a partir de nossa experiência que a arte é o caminho de transformação, onde as questões humanas, sociais e políticas são trabalhadas de forma criativa e artística para nos fazer pensar e criar novas possibilidades, novas formas de relacionarmos com o meio, com o outro, com a sociedade. É na ação arte educativa que as histórias de vida, as realidades e se confrontam para gerar diferentes linguagens artísticas, numa diversidade cultural própria de nosso país e numa multiplicidade que enriquecem a vida das comunidades pelo Brasil afora.

Referências Bibliográficas

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: Apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010. Parte I, Cap. 4, p. 64-79.

BARON, Dan. Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BEOZZO, José Oscar (Org.) Curso de Verão XXII: arte e educação popular. São Paulo: Paulus/CESEP, 2008.

BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular: São Paulo: Brasiliense, 2006.

COLI, Jorge. O que é arte. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Das Utopias à realidade: é possível uma didática para a formação inicial do professor de artes visuais?. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010. Parte II, Cap. 1, p. 125-140.

FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

Paulo Inácio de Araújo Coelho

É discente da Universidade de Brasília (UNB) nas Ciências da Educação. É Arte Educador Popular junto às comunidades de São Paulo e Brasília. Participa de movimentos sociais de arte e deficiência, e arte com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social em Brasília. Coordenador da Oficina de Arte Educação Popular no Curso de Verão da Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, promovido pelo Centro Ecumênico de Educação e Evangelização Popular – CESEEP.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1441722082249640>

DO TEATRO DE GRUPO À SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PROVOCADAS PELA PESQUISA EM ELEMENTOS VISUAIS DA CENA

Rodrigo Tomaz da Silva

(Universidade Regional do Cariri – URCA)

Resumo: Este artigo discorre sobre a criação técnica e conceitual do figurino da personagem *Constelação de Crianças* do espetáculo *Como se fosse Infância* do Grupo Dois de Teatro, onde conceitos práticos e teóricos das linguagens do Teatro e das Artes Visuais se hibridizam a fim de compor um mesmo produto artístico. Apresentamos reflexões sobre o Arte Educador da linguagem teatral que cria o Figurino considerando o diálogo deste com os demais componentes do espetáculo. Relatamos sobre o processo de criação refletindo como uma pesquisa com tais características reverbera na prática pedagógica dos artistas envolvidos, uma vez que todos são licenciandos em Teatro e Artes Visuais e desenvolvem diferentes atividades como Arte Educadores em Escolas, ONGs e Centros Culturais.

Palavra-chave: Narrativa visual; Teatro; Educação.

ABSTRACT: THIS PAPER DISCUSSES THE CREATION OF TECHNICAL AND CONCEPTUAL COSTUME CHARACTER CONSTELLATION CHILDREN AS IF THE SPECTACLE CHILDHOOD GROUP TWO THEATRE, WHERE PRACTICAL AND THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF THE LANGUAGES OF THEATRE AND VISUAL ARTS ARE HYBRIDIZED TO COMPOSE A SAME ARTISTIC PRODUCT. PRESENT REFLECTIONS ON THE ART EDUCATOR OF THEATRICAL LANGUAGE THAT CREATES THE WARDROBE CONSIDERING THIS DIALOGUE WITH THE OTHER COMPONENTS OF THE SHOW. WE REPORT ON THE PROCESS OF CREATING A SURVEY TO REFLECT SUCH CHARACTERISTICS REVERBERATES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE ARTISTS INVOLVED, SINCE ALL ARE UNDERGRADUATES IN THEATRE AND VISUAL ARTS AND DEVELOP DIFFERENT ACTIVITIES LIKE ART EDUCATORS SCHOOLS, NGOS AND CULTURAL CENTERS.

KEY WORDS: VISUAL NARRATIVE, THEATRE, EDUCATION.

Introdução: Vestindo a cena com sensibilidade visual

Observando que todos nós, artistas e expectadores, vivemos e refletimos uma geração que se desenvolve em meio à turbulência de informações visuais das televisões, computadores e aparelhos portáteis, mecanismos os quais viabilizam o contato com as redes virtuais e culturas em geral, propomos a busca de uma concepção de Figurino com composições providas de sensibilidade visual, com o objetivo de evidenciar a importância dessa área do conhecimento.

A sensibilidade visual do indivíduo em desenvolvimento é considerada aqui, à medida que o Figurino não se restringe ao âmbito do vestir o corpo do ator, mas também do sentir,

entender e refletir. Assim, defendemos que a recepção de uma obra visual faz parte do universo múltiplo de leituras. Leituras estas que estão diretamente ligadas ao repertório estético pessoal de cada espectador. Para tanto, a criação técnica e conceitual do Figurino em questão visa uma possível resignificação da vestimenta do ator, de maneira que, no decorrer da ação dramática, torna-se objeto, podendo ser manipulado pelos atores e até tornar-se personagem independente de estar ou não vestindo os atores. Entendemos ainda que, a narrativa de um elemento visual da cena teatral que ganha potência através do trabalho do ator constrói um direcionamento no que diz respeito ao olhar do espectador, fazendo-o refletir sobre as narrativas imagéticas do espetáculo que, independente da ação dramática, apresenta as características das personagens e seus respectivos conflitos.

Valemos-nos também, do pensamento que Arte é área de conhecimento e cada linguagem artística possui suas especificidades, as quais devem ser trabalhadas, de modo a se desenvolver não apenas a imaginação criativa e o entendimento dos princípios articuladores e construtores de uma obra, mas, também, novos vocabulários estéticos.

O Figurino de Teatro, materialmente, é posto em cena como parte da narrativa dramática da encenação, sendo ele, um instrumento de comunicação com o espectador. Ao implantar informações visuais no traje do ator, o figurino deve informar características quanto à ação, época, valores sociais e culturais, os quais se discutem por meio da cena. Com esses valores, em *Como se fosse Infância*, o Figurino agrega sua importância ao trabalho do ator, concebendo de maneira coevolutiva a interpretação e criação das personagens.

Como muitas das cenas do espetáculo nasceram através dos elementos visuais - principalmente figurinos -, este texto é norteado por relatos da experiência da criação simultânea desse elemento ao espetáculo como um todo, bem como a perspectiva educativa que esta pesquisa acarreta, reverberando em contribuições favoráveis às práticas docentes dos artistas envolvidos neste estudo. Apresentamos como nos apropriamos de conceitos e resignificamos elementos estéticos que tiveram seus significados e valores históricos na evolução da indumentária. Nesse sentido, Ingrid Dormien Koudela pontua a importância histórica do Figurino no Teatro quando defende que “se conceitos e teorias muitas vezes levam a um entendimento abstrato de períodos históricos, o figurino - e a cenografia - privilegia a realização concreta da obra de arte” (KOUDELA, 2010, p.11).

Embora sejamos vítimas da significativa escassez de materiais bibliográficos sobre Figurino para Teatro, pensar e registrar a evolução do nosso processo criativo nos levou a entender e valorizar os acasos, prazeres e dificuldades enfrentadas no caminho.

O uso do Figurino, na prática desenvolvida pelos Arte Educadores que formam o Grupo Dois de Teatro vem sendo enfatizada em nossos trabalhos pedagógicos. O cuidado que temos dedicado a esse elemento nos torna consciente das estímulos que podem ser agregadas a ele. Os valores sociais, políticos, educativos e éticos que permeiam as relações entre professores e educandos refletem nos resultados estéticos da criação. São esses os apelos que agregam os nossos fazeres educativos e artísticos em uma única prática. O artista que desenvolve um trabalho de Teatro permitindo que seus valores morais interfiram tanto na sua obra quanto em seu processo de colaboração com outros membros de um grupo, possui ferramentas para que sua forma de pensar Arte seja relevante para seu desenvolvimento humano.

O relato que segue, diz respeito à criação do Figurino da personagem *Constelação de Crianças* na montagem do espetáculo *Como se fosse Infância* do Grupo Dois de Teatro, no período de janeiro a junho de 2013, em Crato, Ceará. O Grupo Dois de Teatro formou-se em março de 2009. Hoje, realiza atividades voltadas para a Arte/Educação, Encenação, Dramaturgia, Cenografia e Figurino. Desenvolve pesquisas teórico/práticas sobre Expressionismo, Maneirismo e Alegoria no jogo, texto e visualidade na cena teatral.

A criação do Figurino

Perceber que a forma de vestir, hoje, reflete e inspira-se em toda a história da indumentária é um dos motivos que nos leva à pesquisa do Figurino fornido de suscetibilidade visual. As roupas, em seu contexto histórico universal, desde a Pré-história, onde o homem passou a depender de um revestimento sobre sua pele para se proteger do frio, e muito tempo depois, com a descoberta de materiais, formas e técnicas de cobrir o corpo, essa necessidade do uso de roupas foi chamada de Moda, linguagem artística conceituada a partir do século XVII. Assim, em centenas de anos o acúmulo de identidades assumidas pela forma de vestir apresenta grande número de inspirações estéticas para a composição de um Figurino para Teatro.

Eis o nosso foco: como sensibilizar o educandos e espectadores, por meio de uma pesquisa teórica e prática na criação do Figurino de uma personagem simultaneamente à criação das cenas de um espetáculo?

Inquietos com essa questão, que ao parecer fácil ser respondida levando em consideração que a montagem de um espetáculo teatral abrange a criação de todos os elementos que o compõem, o que nos impulsiona dentro da pergunta é o caráter educativo desse exercício, já que os pesquisadores envolvidos nesse trabalho são todos licenciandos em

Teatro e Artes Visuais, todos em atividade docente por meio dos Estágios Supervisionados da própria grade curricular dos cursos e ainda através do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

A ideia propulsora para a concepção do nosso figurino fundamenta-se na Arte Gótica Renascentista, inspirado nas características estéticas dos rituais de sublimação do encontro entre divindades e seres humanos, as quais, no contexto de *Como se fosse Infância*, nos remete a cerimônias de purificação. Outra fonte de influência conceitual é o virtuosismo da moda Ritualista do século XIX e da era Vitoriana. Referindo-se a influência da forma de se vestir sobre a figura da mulher na sociedade do referido século, Maria Alice Ximenes diz que:

O corpo feminino sofreu oscilações devido à sociedade e à cultura, que responderam por meio da roupa, indício de um tempo em que pertencer a um espaço privado não se restringia apenas a estar dentro de casa, e sim dentro de roupas - territórios que, apesar de oprimirem as mulheres, constituíram um valor erótico inegável. (XIMENES, 2011, p. 71)

Neste século, a condição social da mulher é fortemente representada pela sua maneira de vestir-se. É um período em que, na história da indumentária, a roupa podia moldar o corpo feminino e atribuir-lhe qualidades estéticas.



Figura 1: *Casamento da Rainha Vitória, 1840*. A Rainha Vitória, durante seu reinado, influenciou fortemente o uso da roupa com sentido ritualístico em cerimônias religiosas. Fonte da imagem:

<http://bemcasadas.net/2011/12/23/tradicoes-e-supersticoes/>.



Figura 2: *Ritual*. Editorial da revista Treats! Magazine. Edição 3, abril/2013. Estética Gótico Renascentista e etiqueta social da moda Ritualista. Fonte da imagem: <http://modadesubculturas.blogspot.com.br/2013/04/ritual.html>.

Tendo por base essas referências estéticas, são feitas as bases formais de cortes e costuras para o Figurino da personagem *Constelação de Crianças*, e só depois, são colocadas sobre essas bases as informações específicas que constituem a narrativa.



Figura 3: *Croquis da base do figurino da personagem Constelação de Crianças do espetáculo Como se fosse Infância*. Criação: Rodrigo Tomaz.

Essa personagem vive o presente, goza de suas maravilhas e perversidades eternas, é a própria inocência da infância, nunca deixa de ser a mesma, está na eterna geração da pureza, sua sina é não ser compreendida, porém, sonha eternamente. É inconsciente do efêmero e destinada ao brilho eterno, acredita ser eterna como o brilho das estrelas.

Na composição visual do espetáculo, há a apropriação de diferentes formas para criar oposições narrativas entre dois núcleos de personagens rivais: o *Condutor de Estrelas*: que domina a eternidade e é vítima da mesma; têm a sina de abrigar em si todas as idades do mundo; no corpo, acarreta uma estética *Maneirista*, abrigando também alegorias do processo de civilização do homem – este, com linhas retas, opacidade e luz de natureza dura. E a *Constelação de Crianças* que, como núcleo de oposição, é composto por luz difusa, brilho e linhas curvas. A escolha por esses aparatos técnicos, no processo criativo, se dá à medida que a dramaturgia textual de *Como se fosse infância* exige cuidados específicos quanto à comunicação visual dos diferentes núcleos.

Para a construção das bases formais, a escolha das linhas, onde se mesclam retas e curvas, propõe definir a vulnerabilidade que constitui a personagem no conteúdo dramático, sugerindo para o espectador que, embora a personagem seja radicada no universo celestial, ela pode ser inserida e vitimada pelos costumes terrenos do *Condutor de Estrelas*.

No uso das técnicas no decorrer da criação, nos deparamos com uma infinidade de diferentes caminhos a serem percorridos que, conseqüentemente, nos levariam a resultados distintos. A dramaturgia já nos apontava indícios do melhor caminho – diga-se de passagem, o melhor caminho seria longo, incerto, e ao mesmo tempo instigava prazeres poéticos.

Dados os dois núcleos de personagens já apresentados nesse texto, adiante, falo das escolhas que instruíram o Figurino da *Constelação de Crianças*.



Figuras 4 e 5: *Personagem Constelação de Crianças*. Espetáculo *Como se fosse Infância*. Direção: Rodrigo Tomaz. 2013. Fotos: Sérgio Magalhães.

Instabilidade, assimetria, fragmentação, variação e profundidade são conceitos técnicos que podem constituir qualquer composição visual. Instaurada essa relevância da

técnica conceitual na poética da nossa criação, apresento o pensamento de Donis A. Dondis em favor da técnica como componente integrador em uma narrativa visual:

São muitas as técnicas que podem ser aplicadas na busca de soluções visuais. [...] As técnicas são os agentes no processo de comunicação visual; é através de sua energia que o caráter de uma solução visual adquire forma. As opções são vastas, e são muitos os formatos e os meios; os três níveis da estrutura visual interagem. Por mais avassalador que seja o número de opções abertas a quem pretenda solucionar um problema visual, são as técnicas que apresentarão sempre uma maior eficácia enquanto elementos de conexão entre a intenção e o resultado. Inversamente, o conhecimento da natureza das técnicas criará um público mais perspicaz para qualquer manifestação visual. (DONDIS, 1997, p. 24 – 25)

No que diz respeito a cor, nos embasamos nas características do brilho e da pureza eterna, difusão da luz e inocência da personagem, que nos levaram a escolha do branco.

Como dito anteriormente, entendemos que a interpretação dessa obra pode variar, ponderando que cada espectador tem seu próprio referencial, o que dá ao trabalho uma viabilidade no que diz respeito a universalidade da recepção. Nesse sentido, tal universalidade é favorecida em nossa criação quando tomamos propriedade da narrativa da cor no Figurino.

A escolha pelo branco, também é proveniente da simbologia pensada por Jean Chevalier, quando trata da cor como elemento informativo presente em “todos os níveis do ser e do conhecimento, cosmológico, psicológico, místico etc” (2009, p. 275). E, segundo o *Dicionário dos Símbolos* deste mesmo autor, o branco remete à intemporalidade. Tratando ainda sobre a cor em ritos religiosos, escreve:

O **branco** é a cor dos mortos. Sua significação ritual vai mais longe ainda: cor dos mortos, serve para afastar a morte. Atribui-se ao branco um poder curativo imenso. Frequentemente, nos ritos de iniciação, o branco é a cor da primeira fase, a da luta contra a morte [...] O **branco**, cor da luz e do brilho, de bom agouro. (CHEVALIER, 2009, p. 277 – 278)

Dentro dessa acepção ritualística, reforço novamente que um dos indutores para nossa criação é o movimento Gótico Renascentista das Artes Plásticas, que teve sua ênfase no segmento da Pintura, as quais abarcam representações figurativas da relação entre terra e céu;

esta relação é posta em cena por meio da transfiguração do ser vivo para outro estado, não o entendendo como morte ou fim, e sim, criando uma metáfora à eternidade da *Constelação de Crianças*.

Sentimos, no início, certo medo em apostar no branco como cor predominante na composição, pois esta censuraria todas as nossas possibilidades de variação de tons, e mais outras limitações nas dimensões de matiz, saturação e brilho.

Para Jean-Jacques Roubine (1998):

O *figurino*, por sua vez, deve ser considerado como uma variedade particular do objeto cênico. Pois ele tem uma função específica, a de contribuir para a elaboração do personagem pelo ator, constitui também um conjunto de formas e cores que intervêm no espaço do espetáculo, e devem portanto integrar-se nele. (ROUBINE, 1998, p. 146)

Assim, a ideia de figurino como elemento cênico que assume outras possibilidades de uso, dá subsídio para o trabalho do ator, bem como do iluminador, cenógrafo, diretor e demais profissionais de Teatro. Esse pensamento prevalece durante todo o processo de desenvolvimento de *Como se fosse Infância*, objetivando um equilíbrio entre as diversas informações que arranjam a cena.

Outro conceito simples que está fortemente presente no desenho do figurino é a *forma*, que imprime no recorte do tecido o círculo e o quadrado. Uma terceira forma básica apresentada por Donis A. Dondis é o triângulo. Esta não é utilizada na presente criação porque a caracterizamos como um ‘meio do caminho’ entre o quadrado e o círculo, e nossa proposta seria manter nas bases formais os seguimentos de linhas opostas, tentando ainda tencioná-las e equilibrá-las em cada roupa de acordo com a narrativa dramática.

Quanto à funcionalidade dramatúrgica, este Figurino não visa expressar classe social, época ou lugar específico. A tendência é apresentar características individuais da personagem, sua inserção no conteúdo dramático, e narrar circunstâncias vividas pelo sujeito dentro da fábula. Remete diretamente ao mundo incompreendido da personagem.

No decorrer do espetáculo, seu uso se dá da maneira seguinte: primeiro, aparece em cena com a função de objeto, essencialmente necessário para que aconteça uma determinada ação. Em seguida, ele entra novamente em cena como componente do cenário e assim já ocupa o lugar no espaço do palco ao qual já destina a sua próxima função na peça. Depois de se instalar como cenário é vestido pelas atrizes que compõem o coro da *Constelação de*

Crianças, momento este em que assume a condição de vestir o elenco. Adiante, volta a ser material pertencente do cenário e, por fim, é objeto manipulado pelas intérpretes que o vestiram.



Figura 6: *Figurino transfigurado como objeto cenográfico*. Espetáculo *Como se fosse Infância*. Direção: Rodrigo Tomaz. 2013. Foto: Sérgio Magalhães.

Conclusões: Da sala de ensaios à sala de aula

Em *Como se fosse Infância*, o figurino não se limita ao corpo do ator, torna-se objeto, varia de significados à medida que os atores transfiguram seu uso no palco. O figurino torna-se personagem e é parte do cenário, rompe a fronteira entre corpo do ator e vestimenta, ganha seu próprio espaço e potência dramática, consegue funcionalidade independente dentro da narrativa, sem perder sua função de vestir e apontar informações sobre a personagem.

A roupa do ator, inicialmente pensada como um elemento estético que veste e comunica algo sobre a personagem, que foi sendo gradualmente elaborada junto às cenas, ganhou espaço dentro da encenação de forma que hoje é resignificada no decorrer da peça.

O figurino é concebido como uma extensão do cenário. A personagem é, materialmente, através do significado de sua roupa, parte animada do ambiente cenográfico.

Do ponto de vista dos elementos formais, é uma alegoria da leveza e da confusão do universo infantil, da multiplicidade de ideias e (in)compreensões acerca do mundo adulto. É metáfora do encontro entre bem e mal; vida e morte; eterno e finito; luz e sombra; realidade e fantasia.

É interessante observar na composição visual como os fundamentos conceituais da Arte Gótica Renascentista teve ênfase no processo, acarretando um valor estético no produto final que justifica o uso desses fundamentos teóricos.

Observando as recentes práticas pedagógicas desenvolvidas pelos artistas pesquisadores do Grupo Dois de Teatro, concluímos que nossas atividades estão fornidas das ramificações compreendidas pelo trabalho aqui relatado. Esse entrecruzamento entre produção em Grupo e docência nos leva a criar, junto com os educandos, elementos estéticos onde conceitos de visualidade teatral abarcam a materialidade dos elementos, e ainda é posto em sala de aula a importância de pesquisas aprofundadas para a elaboração de todo e qualquer componente das cenas. Isso evidencia que os educandos entendam o Teatro como área de conhecimento tão importante quanto as outras disciplinas do currículo escolar.

Acreditamos ter cumprido o objetivo de que a narrativa visual proporcionasse uma série de interpretações variantes entre os espectadores, bem como foi explícito e enriquecedor para o trabalho prático em grupo a forma como se deu a criação artística que também foi entendida de diferentes formas pelos diferentes artistas envolvidos, mesmo numa obra feita em colaboração.

Referências:

ALMEIDA, Célia Maria e Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora.** Tradução de Ivonne Terezinha de Faria, São Paulo: Pioneira Thoson Learning, 2005.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** Trad. Vera da Costa e Silva, 24. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2009.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LITTLE, Stephen. **ISMOS: para entender a arte.** São Paulo: Globo, 2010.

MACKENZIE, Mairi. **Ismos: para entender a moda.** São Paulo: Editora Globo, 2010.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema.** Tradução de Sérgio Sálvia Coelho, São Paulo: Perspectiva, 2011.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral, 1880 – 1980 / tradução e apresentação, Yan Michalski.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

VIANA, Fausto. **O figurino teatral e as renovações do século XX**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

XIMENES, Maria Alice. **Moda e arte na reinvenção do corpo feminino do século XIX**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011, Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.

Rodrigo Tomaz da Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Teatro pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da URCA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pelo Departamento de Teatro da URCA. Atua nas áreas de arte-educação, cenografia, figurino e direção. Desenvolve pesquisa sobre jogo, texto e visualidade na cena teatral. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4361516U8>.

INTERAÇÃO PROCEDIMENTAL E POÉTICA ENTRE DESENHISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ms. Maria Carolina Cossi Soares (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

Profa. Dra. Rosa Iavelberg (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

RESUMO

O texto tem como objetivo demonstrar como as crianças de educação infantil de 4 e 5 anos trocam informações e aprendem a desenhar umas com as outras – o que chamamos de aprendizagem compartilhada – e de que maneira incorporam dos pares e a eles disponibilizam procedimentos e poéticas, aperfeiçoando-os a partir do que já sabem fazer. As situações de aprendizagem compartilhada colaboram significativamente para o desenvolvimento do grafismo e pontuamos que as intervenções dos professores podem colaborar para que elas aconteçam com mais frequência, contribuindo para que as crianças enriqueçam e desenvolvam seus esquemas desenhistas.

Palavras-chave: Desenho infantil. Poética. Aprendizagem compartilhada.

ABSTRACT

The paper aims to demonstrate how children from kindergarten with 4 and 5 years old exchange information and learn to draw with each other – what we call shared learning – and how they incorporate from peers and provide actions to peers improving procedures and poetics starting from what they already know. Learning in shared situations collaborate significantly to the development of drawings and we pointed that teachers interventions can collaborate to make them happen more often, helping children to enrich and develop their schemes to draw.

Keywords: Children's drawing. Poetry. Shared learning.

Na Educação Infantil, de modo geral, boa parte do tempo da rotina planejada é destinada ao desenho. Mesmo assim, as teorias mais recentes a respeito de como a criança aprende a desenhar ainda são desconhecidas por muitos professores. O desenho livre e a experimentação de materiais que permeiam as práticas relatadas pelos formadores ainda são atividades muito frequentes nas escolas, apesar de serem apontadas por alguns autores contemporâneos (EISNER, 2004 e MATTHEWS, 2004) como situações insuficientes para a aprendizagem do desenho em contextos educativos.

Consideramos o desenho como linguagem e acreditamos que seu desenvolvimento ocorre e se transforma no processo de aprendizagem. A criança desde cedo cria poéticas próprias nos desenhos mas também observa e imita atos e formas de desenhos que vê,

incorporando-os a seu modo, ampliando seu repertório, e faz isso tanto a partir de desenhos de artistas, da mídia, quanto de colegas. Nessa linha, escolhemos investigar parte do processo da aprendizagem no desenho que se dá por meio do contato do aprendiz com poéticas produzidas por outras crianças, colegas da mesma faixa etária que desenham lado a lado, e, por existir uma proximidade construtiva entre as formas criadas, configuram-se como fontes significativas para que possam aprimorar suas poéticas.

O aprendizado do desenho é bastante favorecido quando as crianças podem observar como os colegas resolvem problemas de desenho para desenvolver seus trabalhos pessoais. Por isso, é importante organizar conversas em que as crianças verbalizem como chegaram até o produto final e as dificuldades que encontraram durante esse processo. Além disso, deve-se autorizar a comunicação entre os pares em sala de aula enquanto trabalham (IAVELBERG, 2006, p. 73).

A aprendizagem compartilhada, ou seja, a aprendizagem que é mobilizada por meio da relação entre os pares, foi verificada e analisada para elaborar os fatos dessa modalidade de aprendizagem entre alunos de 4 e 5 anos, observados por meio de pesquisa realizada em uma escola particular da cidade de São Paulo (SOARES, 2013) e é sobre ela que refletimos em conjunto neste texto.

Este texto parte da pesquisa citada, ressignificada em nossa reflexão *a posteriori* em consonância com as proposições do desenho cultivado¹ (IAVELBERG, 2006, 2013). Destacaremos regularidades nas ações que a criança realiza para aprender com seus pares, que indicam aquilo que ela deseja aprender observando, imitando ativamente e pedindo ajuda para seus colegas. Por meio desses movimentos, a criança participa de interações para aprender que partem dela ou dos pares.

Registramos em vídeo que, enquanto desenham juntas, cada criança pode observar nos desenhos dos colegas esquemas gráficos diferentes ou mais complexos do que os seus e desejar assimilá-los, ou seja, podem aprender entre si a traçar linhas e formas, usar cores e materiais e aprender modos de execução ainda não experimentados ou dominados. Documentamos também que cada desenhista observa o próprio desenho quando seus colegas fazem perguntas ou apontamentos a respeito dele. Portanto, os pares exercem um papel fundamental na aprendizagem do desenho, uma vez que podem mobilizar transformações em direção ao aperfeiçoamento gráfico e ao seu pleno desenvolvimento, alcançando níveis mais

¹ Desenho cultivado é um termo criado e desenvolvido em Iavelberg (2006) e refere-se ao desenho autoral que é alimentado pela cultura de desenhos que a criança acessa e não corresponde, portanto, ao desenho espontâneo.

avançados. Por vezes a criança quer saber fazer o que colegas fazem e ela não, e a situação inversa também ocorre, nestes casos uns podem aprender com os outros.

O aprendiz que desenha lado a lado com colegas pode, por isso, enfrentar um conflito entre aquilo que ele sabe – os esquemas desenhistas que já construiu – e o que percebe não saber – esquemas não construídos – que pode aprender a partir da observação de desenhos ou da escuta e solicitação de apontamentos e, ainda, de discussões. Portanto, é o conflito entre o que faz e o que o aprendiz estima que poderia fazer que o levará a buscar novas resoluções aos problemas colocados pelo fato de desenhos lado a lado trocando repertório com os pares.

Para reflexão, é importante explicitar inicialmente nossas observações das modalidades de aprendizagem compartilhada no conteúdo do quadro seguinte:

Variações das formas de aprendizagem compartilhada observadas	
Modalidades	Ação que a criança realiza
1. Observação simples	A criança apenas observa os desenhos de outras crianças, sem se expressar verbalmente, e tenta assimilar esquemas gráficos mais avançados aos seus desenhos.
2. Solicitação verbal	A criança não somente observa, mas pede ajuda oralmente ao colega.
3. Solicitação verbal I	Uma criança solicita verbalmente que outra faça um desenho – em outra superfície – para que observe. Nesse caso, ela pode tentar imitar o modelo, imitar parte dele ou aprimorar seu desenho a partir dele, realizando-o na sua folha.
4. Solicitação verbal II	Uma criança solicita verbalmente a outra que realize para ela, na sua própria folha, um desenho. Nesse caso, a criança pode simplesmente acrescentá-lo à composição de seu desenho, pode tentar imitá-lo mais vezes, seguindo o modelo, ou imitar parte dele, modificando o modelo original.
5. Solicitação verbal III	Uma criança pede a outra que lhe dê dicas verbais enquanto realiza um desenho. Nesse caso, a criança que fala deve ir lembrando o que “falta” no desenho da outra.
6. Apontamento verbal	A criança faz alguma pergunta ou comentário sobre o desenho de outra criança.

7. Apontamento verbal I	Ocorre quando uma criança indica verbalmente a outra que algo específico pode ser aprimorado em seu desenho. A criança pode ou não fazer as alterações.
8. Apontamento verbal e de criação de modelos	Uma criança indica verbalmente que o desenho do colega poderia ser aprimorado e faz um modelo em sua folha para ilustrar como seria. A outra criança pode ou não fazer as alterações de acordo com o desenho sugerido.
9. Apontamento verbal com intervenção	Uma criança não só aponta verbalmente algo que poderia ser modificado no desenho do colega como faz a mudança no desenho, mesmo sem que tenha sido solicitada.
10. Discussão	As crianças discutem sobre aquilo que estão desenhando ou que desenharão, confrontando ideias sobre as cores, características mais importantes, formas, etc.

Do item 1 ao 5, o desenhista observa e busca ajuda para aprimorar seus desenhos, e, do item 6 ao 9, é o colega que problematiza seu desenho, e isto pode mobilizar mudança ou preservação do desenho feito. O décimo item é interessante porque configura um contexto de discussão coletiva e não direcionada a um desenhista específico como nos itens anteriores.

A partir do quadro é possível observar que há três classes de ações das quais o aprendiz desenhista participa no contexto de aprendizagem compartilhada que podem levá-lo a modificar e aprimorar seus desenhos: a primeira é a observação de esquemas produzidos pelos seus pares, com a tentativa de assimilá-los; a segunda é a escuta de comentários ou ações de outra criança, assim como sugestões e críticas; e a terceira, as discussões realizadas por todos enquanto desenhavam. Nos três casos as modalidades sempre estão apoiadas nos desenhos que fazem, que, por sua vez, podem ter como ponto de partida visualidades do meio.

Assim sendo, a observação de uma criança dos desenhos dos pares também combina às vezes suas falas a respeito de desenho como se apresenta nas variações descritas no quadro: solicitação verbal I, solicitação verbal II e solicitação verbal III. Tanto no apontamento verbal com criação de modelos como no apontamento verbal com intervenção, ocorre fala e ação gráfica sobre o desenho de uma criança por outra.

Dois tipos de movimento podem ser observados nas interações, ou seja, nas três primeiras situações – observação simples, solicitação verbal I e solicitação verbal II: é o aprendiz quem se mobiliza, é ele quem, por meio da própria observação, percebe que pode

avançar e busca assimilar novos esquemas com a ajuda dos desenhos criados por seus colegas.

Nas duas situações seguintes – apontamento verbal com criação de modelos e apontamento verbal com intervenção –, o movimento de interação parte de uma observação de um colega para o desenhista, ou seja, é o par que mobiliza quem desenha a buscar novas soluções para aperfeiçoar sua fatura.

Há momentos em que as crianças assimilam novos esquemas imediatamente por meio da aprendizagem compartilhada, entretanto, em alguns casos, os esquemas observados são demasiadamente complexos para que o aprendiz os assimile de imediato. Ocorre então que a criança, depois de observar, segue fazendo inúmeras tentativas, até que incorpora e modifica seus esquemas a partir dos desenhos dos colegas que foram observados ou por eles propostos. A aprendizagem compartilhada, nessas situações, tem como função tornar observável para a criança algo que ainda era desconhecido, que queria saber fazer mas não tinha consciência do “como” podia ser alcançado, e este “como” é o conteúdo procedimental das poéticas desses pequenos desenhistas.






A aprendizagem a partir da observação de desenhos dos colegas não é simples cópia. Retornando ao nosso conceito do desenho cultivado afirmamos que “a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os, em seu repertório, por intermédio de assimilação recriadora” (IAVELBERG, 2006, p. 44).

Ao contrário daqueles que entendem o que foi descrito como cópia de desenhos entre as crianças, a assimilação recriadora é uma tentativa de aprender com os esquemas do outro agindo sobre eles com os esquemas já construídos, algo novo precisa ser feito e a recriação será o passaporte da aprendizagem. Não ocorre algo que empobrece as possibilidades gráficas de quem tem o movimento de recriação, podemos verificar que, nesse tipo de situação, algo externo serve de mobilização das aprendizagens, instigando a emergência de novos motivos, portanto, fatores endógenos dialogam com fatores exógenos.

Cada criança possui um repertório gráfico construído por ela a partir de experiências próprias. O encontro da criança com maneiras de desenhar diferentes da sua é um fator que possibilita a ela enriquecer seu repertório porque modifica e recria seus desenhos.

Também nesses casos, além de assimilarem novos esquemas por meio da aprendizagem compartilhada, as crianças podem até mesmo modificá-los a partir de suas necessidades, ou ainda pode ocorrer o que chamamos de ciclo de aprendizagem compartilhada – em que as crianças assimilam esquemas elaborados umas pelas outras e os modificam a partir de suas necessidades criando esquemas cada vez mais complexos para si.

Como exemplo pode-se tomar os desenhos de João e Theo, que juntos buscavam aprender a desenhar morcegos. Acompanhem o seguinte quadro:

Ciclo de aprendizagem compartilhada	
João e Theo	
Theo	João
 <p>Primeiro morcego de Theo</p>	 <p>Primeiro morcego de João</p>
 <p>Segundo morcego de Theo na folha de João</p>	 <p>Segundo morcego de João</p>
 <p>Terceiro morcego de Theo</p>	

A partir do trabalho de Theo, João amplia o círculo da cabeça e inclui o nariz. Theo, tomando a imagem de João, também amplia o círculo da cabeça e inclui, por sua vez, o nariz e a boca.

Entre as formas de aprendizagem compartilhada, como vimos, estão aquelas em que ocorrem apenas colocações verbais, sem que haja assimilação de modelos. Nessas situações, o aprendiz pode modificar seu desenho apenas a partir daquilo que escuta dos colegas sobre um desenho. As variações dessas situações estão descritas como solicitação verbal, solicitação verbal I e solicitação verbal III, apontamento verbal, apontamento verbal I e discussão.

Nesses casos, não há releituras de desenhos, mas uma tentativa do aprendiz de elaborar desenhos mais complexos a partir daquilo que escuta dos colegas. Também nessas situações, aquilo que o colega diz pode ser muito complexo para ser modificado no ato, mas o levará a fazer tentativas e até a buscar maneiras para assimilar posteriormente.

Contudo, é possível que a mudança ocorra de imediato, levando o aprendiz a aprimorar os desenhos na mesma situação da escuta. Registramos também que a mudança

pode ocorrer até mesmo a partir das colocações de algum colega que possua um esquema desenhista menos complexo que o do aprendiz, mas sabe falar sobre o desenho que vê. Há momentos, ainda, em que as discussões e comentários dos colegas mobilizam o aprendiz a se arriscar para inventar esquemas diferentes daqueles que já domina.

Ressaltamos que, apesar dos resultados obtidos por meio da pesquisa, não entendemos que possam ser generalizados para qualquer situação em que crianças estejam desenhando em grupos. Entretanto, vale dizer que o estudo realizado num contexto educativo pode colaborar para a observação de outros contextos.

A aprendizagem compartilhada é efeito de um contrato didático entre educadores e crianças. Ou seja, ela ocorre quando os professores ensinam ou autorizam seus alunos a usá-la como ferramenta para aprender e os estimulam a buscar informações e soluções uns com os outros.

Há, ainda, algo de fundamental relevância no que se refere à aprendizagem compartilhada: o papel dos professores nas situações em que as crianças desenhavam. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, observamos que os professores podem inibir ou favorecer a aprendizagem compartilhada e contribuir para que as crianças consigam progredir.

Observando diferentes salas de aula, concluímos que a aprendizagem compartilhada pode ocorrer espontaneamente nas relações entre as crianças, mas que algumas atitudes dos professores que as acompanham fazem com que as trocas entre elas ocorram com mais intensidade, o que colabora para o desenvolvimento dos desenhos. Entendemos que quando os professores inibem os intercâmbios entre as crianças, desconhecem as formas da aprendizagem compartilhada e as investigações que as crianças realizam para aprimorar seus desenhos, deixam de criar situações que promovem o desenvolvimento de seus alunos.

Algumas ações podem inibir a aprendizagem compartilhada quando os professores:

- impedem que as crianças escolham com quem querem se sentar com a intenção de que fiquem concentradas em seus próprios desenhos e não conversem (motivo disciplinar, externo à criação em arte);
- dizem às crianças que não podem desenhar a partir dos desenhos umas das outras, ou usam frases como “Cada um deve fazer o seu”, “Cada um deve desenhar na sua folha”, “Cada um faz do seu jeito” (equivoco didático – foco escolanovista);
- não se interessam por observar as ações das crianças e seus desenhos no momento em que são produzidos porque realizam outras tarefas nessas situações. Nesses casos, há uma falta de ação didática e o professor, possivelmente, acredita que o

desenvolvimento do desenho se dê de forma espontânea (falta de monitoramento das aprendizagens e *laissez-faire*).

Diante dessas posturas dos professores, principalmente nas duas primeiras, percebemos que as crianças são impedidas de compartilhar repertório – geralmente não se interessavam por dar opiniões e dicas umas às outras ou observar os desenhos, incorporando esquemas diferentes dos seus. Na terceira situação, pode ser que alguns alunos compartilhem seus desenhos à revelia do professor, mas isto pouco faz progredir o desenho de cada um porque a interação com o professor é fundamental para a maioria dos alunos desenvolver seus desenhos.

Por outro lado, notamos que algumas atitudes dos professores podem incentivar a aprendizagem compartilhada e fazer com que as crianças conversem mais, troquem mais informações e aprendam umas com as outras quando os professores:

- se interessam por observar as crianças enquanto desenhavam e, nesses momentos, interferem com falas como: “Puxa, você está tentando desenhar isso, veja se o João pode ajudar, vá se sentar ao lado dele”, ou “Percebi que você quer desenhar isso, que tal pedir ajuda à Maria? Veja se o jeito dela lhe interessa”;
- autorizam que as crianças compartilhem aprendizagens ao desenhar;
- promovem conversas coletivas sobre os desenhos realizados, chamando a atenção para detalhes ou tentativas das crianças de realizar alguma forma;
- incentivam que as crianças troquem ideias, conversem e copiem os desenhos umas das outras enquanto desenhavam;
- permitem que as crianças escolham seus parceiros de desenho;
- criam grupos de desenho, explicando às crianças o motivo de estarem juntas;
- realizam propostas de “brincar de desenhar” com determinado colega.

As ações das crianças, ou o fato de poderem ou não compartilhar para aprender entre elas enquanto desenhavam, são parte de um contrato didático no qual é desejável se valide e oriente possibilidades de interlocução entre os pares.

Vale dizer, ainda, que a aprendizagem compartilhada não precisa acontecer o tempo todo, o professor também deve criar situações para que as crianças possam desenhar sozinhas, para que tenham oportunidades de recriar modelos conhecidos e também inventar novos.

A aceitação da aprendizagem compartilhada na sala de aula decorre de teorias de aprendizagem e da observação da prática dos artistas que aprendem uns com os outros, o que nos permite a validação do compartilhamento pois está presente nas práticas sociais em arte.

Reconhecemos modos de criação poética que apresentam homologia de processo entre crianças ao criar e entre artistas adultos, guardadas todas as diferenças.

As diferenças entre o desenho infantil e o do artista adulto são indiscutíveis, mas podemos observar uma gênese que parte da infância e chega à arte adulta, podendo amadurecer continuamente.

[...]

O que se transforma no “viver o desenho como prática autoral” são as mudanças físicas e cognitivas do crescimento da criança e a experiência do desenhista, que se articulam nesse processo até a idade adulta, quando as estruturas do pensamento alcançam a inteligência a formal. Se assim for, a criação seguirá sempre com o desenhista (IAVELBERG, 2013, p. 18).

Aprender para o fazer e aprender da arte ocorre nos dois casos, nos quais nada está pronto, mas cada produção poética não emerge do vazio e sim de um diálogo entre alguém que cria e materializa poéticas em diálogo com o imaginário simbólico (corrente e de origem) e conceitual de uma época e lugar.

A tecnologia digital tornou acessíveis procedimentos de pesquisa antes impensados. Ela nos permite novas observações e achados nos atos de desenho das crianças, podemos fazer registros em vídeo enquanto as crianças trabalham e colher suas falas e ações. Isto abre a possibilidade de observar os processos de criação *a posteriori* das observações presenciais que vão além da análise dos produtos, o que ajudou sobremaneira a selecionar as modalidades de interação entre os desenhistas.

Um velho e bom tema, o desenho infantil, não pode parar de ser estudado, as pesquisas não esgotam o assunto e conhecimentos novos sobre ele são trazidos a cada entrada no tema. São temas permanentes da arte e da educação, que resistirão ao desaparecimento e acompanharão os avanços disponíveis a sua observação, registro, documentação e reflexão teórica. Esta abre perspectiva para práticas atualizadas nas salas de aula junto às crianças em seus voos poéticos.

Bibliografia

EISNER, Elliot. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós, 2004.

IABELBERG, Rosa. O desenho da criança na pesquisa moderna e contemporânea. In: ARANHA, Carmen; CANTON, Kátia. (Orgs.). *Desenhos da pesquisa, novas metodologias em arte*. São Paulo: MAC/USP; PPGIEH, 2012, p.79-92.

_____. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MATTHEWS, John. *El arte de la infancia y de la adolescencia: la construcción del significado*. Barcelona: Paidós, 2004.

SOARES, Maria Carolina Cossi. Os processos de intercâmbio entre as crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

WILSON, Brent; HURWITZ, Al; WILSON, Marjorie. *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós, 2002.

Rosa Iavelberg

Profa. do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Autora dos livros: *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*, Artmed, 2003; *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006; *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. Líder do Grupo de pesquisa Formação de Professores e Aprendizagem em Arte (CNPq) <http://lattes.cnpq.br/3612410780790990>

Maria Carolina Cossi Soares

Ms. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na área de Psicologia e Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Aprendizagem em Arte (CNPq) Autora do trabalho: *Os processos de intercâmbio entre as crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos*. 2013. Dissertação (Mestrado) – FEUSP, São Paulo, 2013. <http://lattes.cnpq.br/2865716079650147>

A POIÉSE DOS TRIANGULOS: DAS INTERAÇÕES À CRIAÇÃO DE METODOLOGIAS EM ARTE/EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Rosana Gonçalves da Silva, Secretária de Educação - DF
Vera Margarida Lessa Catalão, Universidade de Brasília.*

Resumo

O artigo se propõe a pensar como a pós-modernidade nos coloca velhas questões que devemos atualizar frente às novas questões, influências e as emergências transculturais no que envolve os universos da arte/educação. Será que nós, arte/educadores temos nos derramado para além dos limites da pele sobre as problemáticas que nos propomos a resolver? Nossas buscas e intermitentes questões, existem e/ou coexistem, onde estão? Como manter um espírito engenhoso na criação das nossas estratégias, em nossa capacidade organizadora, e, nas suas mais altas formas criativas onde estão as possibilidades de inovação, criação? Resta-nos a compreensão de que nenhum problema é fixo, ele se transforma e se complexifica à medida que avançamos e nos colocamos as possibilidade de pensar continuamente a arte/educação que desejamos. É no cortejo de todas as questões apresentadas que desenhamos a metodologia da pesquisa que se intitula “as tessituras do conhecimento transdisciplinar na teia complexa da formação humana”. A arte, a cultura e a natureza como campos de sentido nos trazem a questão essencial no processo da investigação: qual o potencial para a formação humana de um processo pedagógico interativo baseado na linguagem poética e na ecologia humana, no pensamento complexo e nos princípios da Carta da Terra? Tal questão abriga a origem/continuidade do caminho em que avançamos para uma pesquisa que pensa a arte como zona de intersecção de sentidos.

Palavras-chave: Arte/educação, Metodologia, Complexidade, Educação Ambiental.

ABSTRAT

The article intends to think of how postmodernity brings us old questions that we must update in view of new cross-cultural issues, influences and novelties involving the worlds of art-education. Have we art-educators stretched ourselves too thin on the problems that we propose to solve? Our searches and intermittent questions exist and/or co-exist, and where are they? How do you maintain a spirit of ingeniousness in creating our strategies, in our organizing capacity, and, in its highest creative forms, where are the opportunities for innovation, creation? We are left with the understanding that no problem is fixed, it transforms and becomes more complex and as we move forward and put to work the ability to continuously think the art-education we desire. It is in the procession of all questions brought about that we design the research methodology called "the weavings of transdisciplinary knowledge in the complex web of human formation." Art, culture and nature as fields of meaning make us bring the key issue in the process of research: what is the potential for the human formation of an interactive learning process based on poetic language and human ecology, on complex thinking and principles of the Earth Charter? This question houses the origin/continuity in the way we move to a research that thinks art as an intersection zone of senses.

KEYWORDS: Art-Education, Methodology, Complexity, Environmental Education.

1. Interações

Certa vez, vi e ouvi Marcelo Gleiser¹ dizer que a função da vida não é criar inteligência, a função da vida, disse ele, é sobreviver. Essa frase me marcou, pois, imediatamente a imagem que resistiu foi o percurso em torno do método de pesquisa para o meu doutorado. Pois, não é somente da perspectiva biológica que percebo o que nos coloca Gleiser, é também, a partir da dimensão física e, naturalmente, da dimensão cultural.

Desde o tempo primordial, o que ocorre na natureza é o que tem cooperado para a criação e ampliação da inteligência, o que não garante o cuidado com a vida. Muitas vezes, a inteligência está a serviço da destruição das formas de vida no planeta. Inteligências que perpetuam a relação de dominação da natureza, das outras espécies e do próprio ser humano. A relação da lei de mercado, da manutenção do capital e suas políticas de conveniência produzem relações de anestesia que atravessam o tempo e instituem parte daquilo que chamamos realidade. Surgem as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas. Leia-se em Morin (2000) que essas determinações significam: poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nosso tempo contemporâneo, tecnoburocratização do trabalho e todas as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidezes e bloqueios.

Tais determinações, ainda, nos levam a questão sobre a distância estabelecida entre nós e a realidade. Será que é a distância do nosso olhar? Ou será uma distância estabelecida pelas lentes paradigmáticas, sobretudo, as lentes da modernidade que instituíram apenas dois níveis de realidade. A lógica mecanicista-reducionista estendeu-se tanto ao ser humano quanto a natureza que passaram a ser tratados como máquinas de um sistema fechado. Consequentemente, a formação humana foi delineada de forma utilitária por meio de uma educação que privilegia a objetividade. Nesse contexto, vamos acompanhando os processos relacionados ao ensino de arte no ambiente escolar: do utilitarismo à polivalência, com conteúdos reprodutivistas e foco em um fazer técnico e científico. A ideia central é a aplicabilidade desse conhecimento, formar o aluno para trabalhar na sociedade, ou, seja, com a função de manter a divisão social existente na sociedade.

No decorrer do século XX, assistimos as variações e recombinações voltadas ao ensino de arte. Mas, foi com muito debate e reflexão em prol de posicionar a arte como

¹ Entrevista ao Canal Livre da Band no dia 22/07/2012, o físico brasileiro Marcelo Gleiser esclarece o que é o Bóson de Higgs e sua implicação para a física quântica, também discute a origem do universo sob o ponto de vista da física e da religião.

fundamental na educação, que surgiu uma maior consciência e renovação do ensino da arte, bem como o avanço em direção à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos processos construtivos, que tem nos convocado a uma nova postura. Passamos da Educação artística para a Arte/educação.

Esse movimento fortalece a ideia de que “arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 2009: 04). A arte nutre os novos olhares sobre a realidade, reencanta e humaniza a nossa relação com o mundo.

Retornando a questão sobre a distância entre nós e a realidade, queremos nas reflexões deste texto abordar a realidade no contexto transdisciplinar. Os níveis de realidade macrofísico, o nível microfísico e da realidade virtual, para Nicolescu são níveis que existem simultaneamente e compostos de uma estrutura de natureza complexa. Refletir esta simultaneidade nos processos de formação humana, integrando-a como eixo fundamental para se pensar o sujeito a partir de uma lógica de “contradições criativas”² (NICOLESCU, 2009: 09).

A natureza complexa dos níveis de realidade é enriquecida quanto mais dialogarmos ciência e tradição, culturas arcaicas e culturas contemporâneas, bem como, promover o encontro entre o Ocidente e o Oriente. Ao incorporar esses diálogos no ensino da arte interagimos conteúdo e forma “necessários à aprendizagem da arte, de responsabilidade com a educação” (AMARAL, 2010: 143). Manter viva essa atitude nos move a pensar como a pós-modernidade coloca antigas questões que devemos atualizar frente às novas questões, influências e as emergências transculturais no que envolve os universos da arte/educação. Será que nós, arte/educadores temos nos derramado para além dos limites da pele sobre as problemáticas que nos propomos a resolver? Nossas buscas e intermitentes questões existem e/ou coexistem, onde estão? Como manter um espírito engenhoso na criação das nossas estratégias, em nossa capacidade organizadora, e, nas suas mais altas formas criativas onde estão as possibilidades de inovação, criação? Resta-nos a compreensão de que nenhum problema é fixo, ele se transforma e se complexifica à medida que avançamos e colocamos a possibilidade de pensar continuamente a arte/educação que desejamos.

É no cortejo de todas as questões apresentadas que desenhamos a metodologia da pesquisa que se intitula “as tessituras do conhecimento transdisciplinar na teia complexa da

² (...) “uma lógica que tem algo em comum com os koans do Budismo Zen (...) o Zen busca uma percepção direta da realidade, sem nenhuma contaminação intelectual”, que encontramos em Lupasco (SYPHER *apud* NICOLESCU, 2009: 09).

formação humana” como eixo estruturante para pensar a religação de saberes. Portanto, é importante esclarecer que este texto é o reflexo de algumas leituras feitas para esboçar os capítulos para a tese, bem como, o trabalho de campo que até o presente momento está em fase de elaboração.

Todas as questões abrigam a origem/continuidade do caminho em que avançamos para uma pesquisa que pensa a arte como zona de intersecção de sentidos. O objetivo da pesquisa é produzir conhecimento sobre a formação humana, a partir do Método da Complexidade, da Carta da Terra e da convergência com os conceitos: sensibilidade e criatividade, transdisciplinaridade e transversalidade, linguagem poética e Ecologia Humana.

A pesquisa nasceu do desejo de investigar as interações entre as bases físicas, biológicas e sócio-culturais propostas por Morin e a Carta da Terra como fundamentos para a criação de estratégias em arte/educação e em educação ambiental. Essa relação nos indica um constante diálogo entre uma atitude criativa e eticamente cuidada, a partir da valorização das experiências cotidianas.

Uma atitude em relação a arte/educação se constrói baseada na abordagem triangular, que ao ser concebida como um sistema amplia as possibilidades do ensinar/aprender arte. A arte, a cultura e a natureza como campos de sentido nos trazem as questões essenciais no processo da investigação: qual o potencial para a formação humana de um processo pedagógico interativo baseado na linguagem poética e na ecologia humana, no pensamento complexo e nos princípios da Carta da Terra? e quais estratégias metodológicas transdisciplinares podem contribuir com a práxis pedagógica da Educação Ambiental na escola?

O trabalho de campo será realizado com crianças e professores de escola pública em Brasília – DF. Durante o processo, intencionamos produzir coletivamente um livro de Literatura infantil baseado no Método de Edgar Morin e nos princípios da Carta da Terra.

2. A criação do Método de pesquisa: algumas considerações sobre a Complexidade

O contexto que abre a reflexão são os indícios de fragmentação do conhecimento, os comprometimentos na compreensão e operacionalização dos conceitos de complexidade e transdisciplinaridade que na escola são visíveis. A questão é compreender o que impede que esses conceitos perpassem a práxis escolar, dificultando que os mesmos deságuem na vida cotidiana dos professores e educandos, e que contribuam sensivelmente para uma leitura de si e do mundo cultivada sob a perspectiva do sujeito aprendente. A noção de sujeito aprendente

é aquele de posse de sua historicidade, um sujeito presente no processo de construção de conhecimento, religado às suas emoções, afetações e às suas capacidades sensível e cognitiva.

A perspectiva teórica que atende aos imperativos colocados é o método da complexidade (MORIN, 1997) que propõe a mudança de pensamento em relação a capacidade de unir e distinguir todo tipo de conhecimento, que fundamenta e nos endereça a uma nova postura metodológica.

Compreendemos a complexidade como uma escola filosófica, que apresenta uma abordagem relacionada aos problemas éticos, que vê o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem transdisciplinar, evitando os conceitos fechados e a fragmentação do pensamento. É fundamental evidenciar as relações entre todo tipo de conhecimento para enfrentar os problemas do erro, da ilusão e da cegueira que fazem parte da história do conhecimento, sobretudo para revolucionar nossa maneira de pensar sobre e com a vida, as questões sócio-antropológicas e políticas da humanidade (MORIN, 2000).

O pensamento complexo implica a nossa sensibilidade e uma mudança de percepção para compreender a complexidade do real. O princípio dialógico proposto por Morin (2011) assume duas lógicas concorrentes e contraditórias e assim permite manter a dualidade no seio da unidade. O real encerrado num sistema coerente, parcial e unilateral de ideias “que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável produz a “patologia da razão” (MORIN, 2011: 15). Devemos lutar contra a reificação da razão, sendo ao mesmo tempo críticos do mundo e autocríticos em relação ao sujeito que produz conhecimento, que racionaliza, define e distingue.

Pena-Vega (1999: 179) considera que a compreensão cognitiva da realidade não pode ser separada da nossa consciência, desejos, sentimentos, pulsões e da nossa maneira de perceber e ressignificar o real. A reintrodução do sujeito no processo do conhecimento é uma das teses centrais do pensamento complexo.

Para superação da patologia da razão hipertrofiada, Morin propõe uma razão aberta, apresentando distinções entre racionalidade, racionalização e racionalismo, incluindo a própria razão. O autor denomina:

...razão um método de conhecimento baseado no cálculo e na lógica (na origem, *ratio* significa cálculo), empregado para resolver problemas postos ao espírito, em função dos dados que caracterizam uma situação ou um fenômeno. A racionalidade é o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica. O racionalismo é: 1º) uma visão do mundo afirmando a concordância perfeita entre racional (coerência) e a realidade do universo; exclui, portanto, do real o irracional e o arracional; 2º) uma ética afirmando que as

ações e as sociedades humanas podem e devem ser racionais em seu princípio, sua conduta, sua finalidade. A racionalização é uma construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia), a explicação em função de um fator único (o econômico ou o político), a crença que os males da humanidade são devidos a uma só causa e a um só tipo de agentes constituem outras tantas racionalizações. A racionalização pode, a partir de uma proposição inicial totalmente absurda ou fantasmática, edificar uma construção lógica e dela deduzir todas as consequências práticas. (MORIN, 1998: 157, 158)

Essas relações são fundamentais para pensarmos o que significa *complexus*. Pois, a lógica da razão instrumental determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias, que dão vida ao grande paradigma do Ocidente, imperante e operante desde o séc. XVII, conhecido como o paradigma cartesiano que dissociou o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência.

A pós-modernidade insinua-se trazendo aberturas em relação a razão. Mafessoli nos fala da sensibilidade que pode permitir compreender o que vem a ser uma racionalidade aberta e que “exprime a sinergia da razão e do sensível. Essa razão sensível que nos leva a compreender que a racionalidade aberta integra como parte o seu contrário, e que dessa conjunção que nasce toda percepção global” (MAFESSOLI, 2005: 53, 54).

O princípio dialógico importa aqui para superar essas disjunções e dizer que elas são antagônicas e também complementares. Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto (MORIN, 2000: 38).

Para tratar da complexidade do real, Morin propõe o paradigma da distinção-conjunção-multidimensionalidade para superar o paradigma da disjunção-redução – unidimensionalidade. Não se trata de abandonar e sim integrar “a unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reducionismo)” (2011: 22). O autor propõe ainda o princípio da “recursão organizacional” como um processo em que os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causais e produtores do que os produziu e o “princípio holográfico” que reconhece não apenas a parte no todo, mas o todo na parte. A dialógica ordem/desordem/organização e sua complexidade surgem ao se verificar “empiricamente que fenômenos desordenados são necessários, em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem” (MORIN, 2011: 92). O princípio

dialógico por meio de inúmeras inter-retroações está presente e em ação no mundo biológico, físico e antropossocial.

3. A *poiése* dos triângulos

Um problema fundamental, conforme Morin consiste em restabelecer e reinterrogar o que desapareceu na dissociação indivíduo-sociedade-espécie: a própria relação.

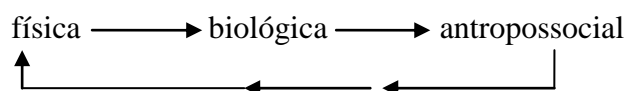
...a própria tríade constitutiva homem-indivíduo sociedade



está totalmente dissociada...O homem fragmenta-se:aqui uma mão-no-instrumento, ali uma-língua-que-fala, algures um sexo salpicando um pouco de cérebro. A ideia de homem é facilmente eliminável por ser miserável; o homem das ciências humanas é um espectro suprafísico e suprabiológico. Como o homem o mundo está dividido entre as ciências, fragmentado entre as disciplinas, pulverizado em informações (MORIN, 1997:17).

Nessa des-ligação podemos visualizar a dificuldade do ser humano de sentir-se parte da natureza integrada com a cultura. Somos únicos porque somos múltiplos. O desconhecimento desta capacidade imanente do ser humano facilitou a separação entre o sujeito que observa e a coisa observada.

Por meio da metáfora do espírito do vale, Morin nos faz pensar sobre a possibilidade e a necessidade de um conhecimento polissêmico. Ele aborda sobre emergência de perceber todo tipo relação entre os fenômenos. O espírito do vale é origem e alimento, recebe e dissemina como fonte inspiradora para refletir sobre a complexidade. Ele invoca uma postura de abertura e tolerância necessária para enxergarmos a vida como uma rede e vermos o mundo como uma teia geral. Nesse sentido, a urgência é rearticular indivíduo-sociedade-espécie e restabelecer o anelamento das esferas:



No Método da complexidade a presença do sistema e a ausência do sistema é a ideia de sistema que está por toda parte nas ciências, como um conceito-apoio, ora evitado, ora esvaziado, diz Morin (1997: 98), começando pela Teoria geral dos sistemas (Von BERTALANFY, 1968) que não interroga a ideia de sistema. Assim, Morin (1997, 99) recolhe

algumas ideias de sistema: conjunto de partes (LEIBNIZ, 1666); todo conjunto definível de componentes (MATURANA, 1972); definição que liga o caráter global ao traço relacional/ Inter-relação de elementos numa entidade global (Von BERTALANFY, 1956); alguns sistemas podem ser conjuntos de acontecimentos, ou estados, ou reações, conceito de organização: totalidade organizada, com elementos solidários que se definem pelo lugar que ocupam (SAUSSURE, 1931).

A organização transforma, produz, liga, mantém, ou seja, é a disposição de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. De acordo com Morin, as ideias de organização e sistema ainda estão dissociadas. O sistema é o caráter fenomênico e global das inter-relações cuja disposição constitui a sua organização. O que liga os dois conceitos é o conceito de inter-relação: toda inter-relação dotada de estabilidade ou regularidade toma um caráter organizacional e produz um sistema.

O sistema é concebido como unidade organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos. Para apresentar o surgimento da inter-relação, da organização e do sistema que são as três faces de um único fenômeno, o conceito trinitário³ (MORIN, 1997: 101):



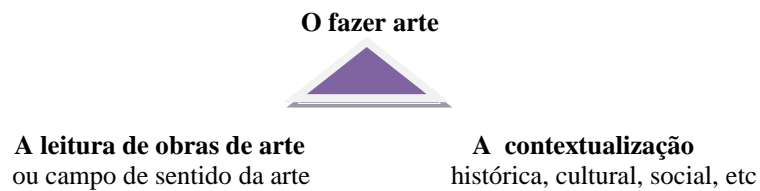
Neste ponto, trazemos a Abordagem Triangular sistematizada desde os anos 1980, por Ana Mae Barbosa e em um processo de construção coletiva em que a autora contou com uma rede de colaboradoras. Com o passar dos anos e por considerar as transformações em relação ao ensino da arte, as questões ligadas à formação do arte/educador que a Triangulação Pós-colonialista do Ensino de Arte no Brasil, inicialmente chamada de Metodologia Triangular, e após constantes revisões e anos de experimentação, passou a ser chamada de Abordagem Triangular⁴ e/ou Proposta Triangular.

³ Conceito trinitário: um conceito em três, três conceitos em um.

- Está no átomo, na molécula, na sociedade, nas estrelas.
- Um modo organizacional de pensar a realidade (MORIN, 1997: 102)

⁴ Neste texto e em minha experiência como arte/educadora uso o termo Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular deriva de uma dupla triangulação, sendo a primeira de natureza epistemológica e a segunda origina-se da própria sistematização, ou seja, a “deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Arte Education*) americano” (BARBOSA, 1998: 33, 34). A primeira natureza revela a concepção da Abordagem Triangular como um sistema que inter-relaciona:



O triângulo como metáfora da triangulação cognoscente para Ana Mae deve impulsionar “a percepção de nossa cultura, da cultura do outro e relativizar as normas e valores da cultura de cada um”. E nessa reconstrução e reorganização direta com a realidade aprendida com Paulo Freire, “a abordagem triangular respeita a ecologia da educação” (BARBOSA, 2009: XXXII, XXXI).

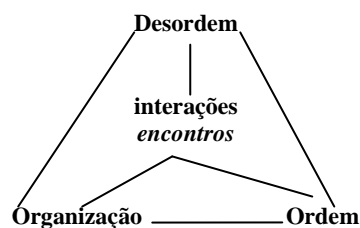
Um sistema na perspectiva moriniana diz respeito à unidade complexa de um todo inter-relacionado, englobando partes que também são também sistemas. Não há uma ordem de importância que fixe um modelo à estrutura de uma organização. Essa perspectiva nos permite relacionar as constantes revisões em torno das reflexões da abordagem triangular. Ao ser sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade, a Abordagem Triangular nos coloca a imagem do fluxo e da fluidez. As transformações nos levam a retroações e recursividades como ações que se incorporam na interpretação da Abordagem Triangular. Ana Mae reflete em relação à organização ou estrutura metodológica: “Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zig-zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver”. Um processo com novos e diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER/CONTEXTO\VER ou ainda VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR (BARBOSA, 2009: XXXIII).

Não há hierarquia! O movimento, as adequações e as interpretações práticas permitem ao educador criar suas estratégias, estabelecer os caminhos para pensar a questão “como se dá o conhecimento em arte?”. A partir daí “qualquer conteúdo, de natureza visual e estética, pode ser operacionalizado através da Abordagem Triangular” (BARBOSA, 1998: 38). São as ações

que vão orientar a experimentação, que cada vez mais, se articula às mudanças tanto da arte, como da sociedade e da educação.

Criar o próprio método de pesquisa é uma convergência necessária ao pensamento que estou desenvolvendo a partir da *poiése* dos triângulos. Pois, “hoje, a nossa necessidade histórica é encontrar um método capaz de detectar, e não ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades” (MORIN, 1997: 19).

Os caminhos na perspectiva da invenção/criação nos levam a compreender o jogo das interações na relação constituída no anel tetralógico:



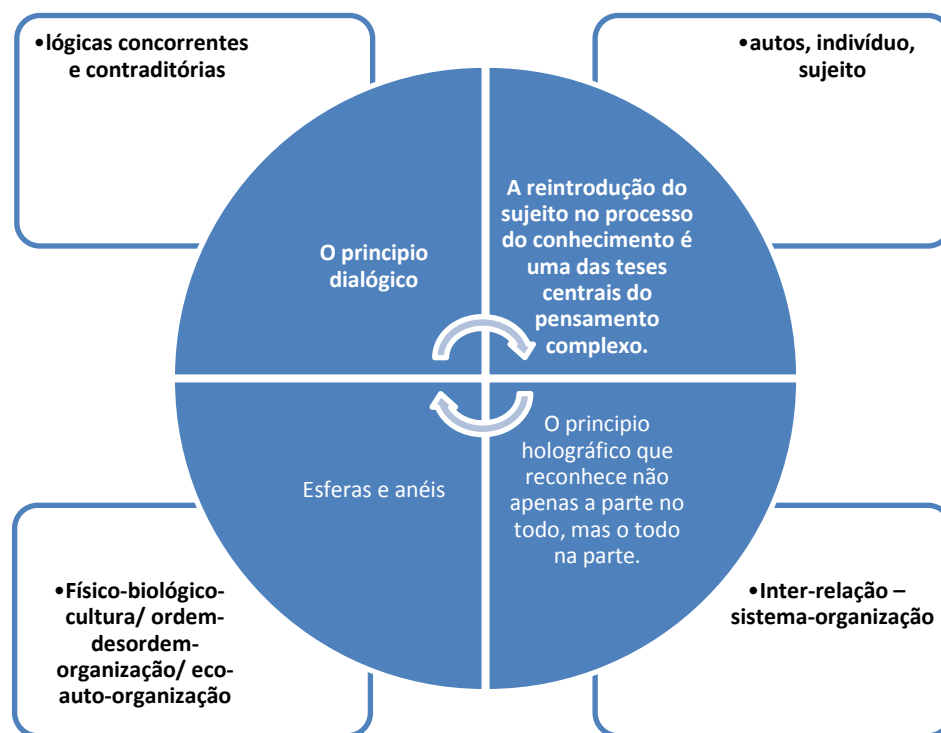
A produção de conhecimento torna-se mais rica, quanto mais ricas são as interações. A diversidade física e biológica, na sua natureza mais solidária, traz “a ideia e a imagem do fogo heraclítico eructante, trovejante, destruidor e criador é precisamente a do caos original donde saiu o logos” (MORIN, 1997: 60). A pós-modernidade, que admite a incerteza nos processos de pesquisa e produção de conhecimento, nos fala de um novo universo que mantém sua generatividade, abalando os conceitos e associando os contraditórios.

Ardoino nos fala da educação como atualização do pensamento complexo, onde, ainda, “não existe nem formação nem educação para o domínio de uma complexidade (...) É a *práxis* do pensamento complexo, ainda mais do que sua prática, que deverá constituir a escola desejada” (2001: 557). Que estratégias adotar para que essa *práxis* se efetive? Pois, compreendemos que “não basta enunciar as necessidades de contextualizar e de religar os saberes; é preciso ainda encarar os métodos, instrumentos, operadores e conceito aptos a produzir essa reunião” (MORIN, 2001: 21). É uma esfera de intervenções que devem apresentar a adequação tanto dos objetos naturais quanto culturais.

Ao propor tessituras transdisciplinares, a presente pesquisa encontra na complexidade a compreensão de que mais que pontes entre o mundo físico, biológico e cultural, são enraizamentos do humano e deve incluir o que está entre, através e além. Nossa historicidade também é composta pelo sagrado. Portanto, nossas referências espirituais e transcendentais, produzem conhecimento que aliado à referência cognitiva integram a nossa esfera natureza-

cultura. Interessa-nos pesquisar sobre a expressão poética, como a poética do ser criativo, que é capaz de fazer um engenho, um invento, a partir do que já existe, nunca do nada. Isto resulta na capacidade de instituir outra coisa, de re-elaborar suas ideias e a experiência do sensível. É importante dizer que neste caminhar queremos evidenciar a expressão criativa que está presente na arte, por meio das suas poéticas, compreendendo a arte como expressão que pode ser vivida na vida cotidiana. Essa expressão é a que nos interessa. Porque ela nos leva a uma estética compartilhada, onde o sujeito se autoriza a mostrar sua singularidade.

As linhas triangulares iniciam a estrutura, avançamos para os anéis até chegar à forma espiral.



1. Matriz de ciclo – Princípios

A imagem sintetiza alguns princípios do Método da Complexidade selecionados para a criação das estratégias em Arte/Educação e Educação Ambiental. Os campos de sentido serão o ambiente estético de Brasília e o Cerrado. Toda a articulação metodológica para a formação humana pretende o diálogo sujeito-intérprete que coopere com a visão de um ser mais sensível e um modo de encarar a vida com mais cuidado e respeito pelos seres vivos, estabelecendo um laço entre as estratégias com o ser no mundo da pedagogia Freireana. E, é assim, que a Carta da Terra (*In* GADOTTI, 2000) constituirá o conjunto de princípios e atitudes a serem trabalhados nas atividades poéticas e pedagógicas nas oficinas. O movimento

da Carta da Terra na perspectiva da Educação e pela “Ecopedagogia” (GUTIÉRREZ, 2002) esclarece o tema sustentabilidade e favorece o exercício de uma “Cidadania Planetária” (GADOTTI, 2000).

O caminho adiante

As aproximações entre o Método da Complexidade e a Abordagem Triangular traçam uma linha visível que liga o desejo de trabalhar algumas aproximações para o pensamento em espiral. Esse é o desenho que pensa um outro anel:



O e-anel abriga a ousadia de tentar anelar campos densos do conhecimento, em uma perspectiva de pinçar elementos para falar em arte como zona de intersecção de sentidos. A formação humana a partir de uma educação crítica do conhecimento (BARBOSA, 1998) e a partir de uma leitura do mundo como prática de liberdade (FREIRE, 1992). O imperativo da “ciência com consciência” é a ética e suas inter-relações com a produção e apropriação do conhecimento, tecnologias, economia, política e demais práticas sociais. Na perspectiva de uma ética complexa aprendemos com Morin (2005) que deve haver uma autoética (individualismo ético), socioética (ética da comunidade) e antropeética (ética da condição humana). Esse aprendizado pode revigorar as relações entre educador e educando e pode regenerar os tempos/espacos da educação.

Referências

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros. **Os instantes-já da Abordagem Triangular na Arte/Educação**. In A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais/ Ana Mae Barbosa, Fernanda Pereira da Cunha (orgs). – São Paulo: Cortez, 2010.

ARDOINO, J. **A complexidade**. In A Religação dos Saberes; o desafio do século XXI / jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertram Brasil, 2001.

BARBOSA. Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 7. Ed. ver. - São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Tópicos Utópicos/** Ana Mae Barbosa. – Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir (2000). **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, Cruz Prado e Francisco. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

MAFESSOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo, Cortez; Brasília. UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor- 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 4ª Ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **O Método. Vol. I - A Natureza da Natureza.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1997. 3ª Edição (Editions du Seuil, 1977).

_____. **O Método Vol. 6 – Ética.** Tradução: Juremir Machado da Silva. Editora Sulina, Porto Alegre, 2005.

PENA-VEGA. Alfredo, NASCIMENTO. Elimar P. do, **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 1999.

Rosana Gonçalves da Silva

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília e Professora de Artes Visuais da SEDF. Experiências em Arte/Educação, consultoria e elaboração de projetos ambientais, atuando principalmente com Ecologia Humana e a Pesquisa-ação Existencial. <http://lattes.cnpq.br/2591003223545939>

Vera Margarida Lessa Catalão

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, com pós-doutorado na Universidade de São Paulo. É professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília onde desenvolve pesquisas na área de Educação Ambiental e Ecologia Humana com ênfase na abordagem complexa e transdisciplinar de temas ambientais, especialmente ecopedagogia da água, formação de educadores e educação tradicional dos povos indígenas. <http://lattes.cnpq.br/9609568912611748>

O SER SITUADO EM SEU CONTEXTO: CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO EM ARTE

Samara Caroline de Araújo - UnB

RESUMO

A proposta desta comunicação é refletir sobre a educação em arte no contexto pós-moderno. Buscar compreender as características do cenário em que vivemos para investigar e propor caminhos para práticas educativas em arte que contribuam para formação de indivíduos conscientes, autônomos e situados no mundo em que vivem. Ressaltamos a importância do situar com sensibilidade, de procurar ver o mundo com diferentes lentes e considerar as ambivalências da realidade. Procuramos nos aproximar de experiências que contemplem uma postura transdisciplinar nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação em arte, Sensibilidade, Autonomia, Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss art education in a post-modern context. Understand the characteristics of this scenario in order to propose new paths to educative art practices that will contribute to build conscious, autonomous and situated human beings. We highlight the importance of sensibility, seeing the world through different lenses and considering the ambivalence of reality in this situating process. We would like to approach experiences that contemplate a transdisciplinary posture in learning processes.

Key words: Art Education, Sensibility, Autonomy, Transdisciplinarity.

Introdução

Vivemos na pós-modernidade, tempo marcado pela diminuição das fronteiras e de grandes avanços no campo científico-tecnológico. Tempo também caracterizado pelas incertezas e pela reflexão sobre a situação do indivíduo no mundo. Nas últimas décadas o homem explorou e dominou praticamente todo o planeta onde vive e partiu para o espaço em busca de novas descobertas; pesquisou exaustivamente o micro e o macro e descobriu relações no funcionamento de ambos. O ser compreendeu que existem semelhanças entre o nível cósmico e o atômico e que, além disso, eles estão relacionados. As ideias que estruturavam o mundo moderno enfraqueceram agora o homem precisa situar-se nesse contexto pós-moderno cheio de descobertas e indefinições.

A arte tem acompanhado o homem ao longo de sua história, seguindo sempre atrelada ao seu contexto de vida. A educação em arte, assim como a educação de um modo geral, também busca estar em sintonia com seu meio, porém é um exercício mais complicado que o da arte, pois envolve instituições mais rígidas, menos fluidas. E as instituições nem sempre estão

alinhadas ao cenário contemporâneo. As escolas têm como objetivo formar os indivíduos para o mundo em que vivem, porém, em alguns casos isso não acontece.

Este artigo tem como proposta especular sobre uma educação em arte para o tempo presente. Por isso, colocamos o *situar do ser* em destaque nesta comunicação. A busca por um situar consciente, que não seja apenas racional, mas que leve em conta a sensibilidade e considere as contradições e ambivalências de nosso mundo. Ambicionamos experiências que contribuam para a formação de indivíduos sensíveis, autônomos e situados em seu contexto.

Do moderno para o pós-moderno

A modernidade foi caracterizada pelo uso da razão e por tentativas do homem de promover a ordem no mundo. A ciência se desenvolveu, buscou as verdades com afinco e, para isso, se estruturou sobre os métodos de comprovação e suas certezas. Fragmentou a realidade, separou sujeito do objeto e afastou toda a subjetividade. O cartesianismo, principal representante dessa lógica, foi disseminado em várias áreas do pensamento e comportamento humano. Para reconhecer uma verdade, Descartes, o pensador que deu nome à filosofia, usava a razão como filtro e fragmentava seu objeto de estudo em várias partes isoladas para melhor compreendê-lo. Além dele, outros pensadores e cientistas contribuíram pra esta concepção típica da modernidade. Isaac Newton apresentou teorias que, na época, explicaram quase tudo no mundo físico e reforçou a analogia da engrenagem do mundo como uma máquina precisa e previsível. Ambos foram de suma importância para o progresso da ciência moderna. Por outro lado, também contribuíram para a difusão de um pensamento linear, reducionista e determinista a respeito do universo e dos homens. Pensamentos que foram responsáveis pela instauração de uma visão compartimentada da realidade, pela desvalorização da diversidade e que provocaram o esvaziamento da noção de ser humano e seu senso de integração com seu meio.

Insensível aos valores, o método reducionista foi se enraizando em nossa cultura e levou-nos a um processo de alienação e a uma crise planetária de abrangência multidimensional, traduzidos por processos de fragmentação, atomização e desvinculação. Em consequência, a cultura foi ficando dividida, os valores, cada vez mais individualizados, e os estilos de vida, mais patológicos (MORAES, 1997, p.43).

O mundo visto como máquina teve sua exploração intensificada de forma desmesurada. Ao enxergar a Terra como algo a ser dominado e com enorme potencial a ser explorado, o homem não hesitou em se aproveitar de tudo que ela poderia prover. A crença no progresso ilimitado e a competição exarcebada degradaram, além do ambiente, o próprio indivíduo. O ser humano se viu preso numa engrenagem capitalista, sem saída, sem alternativas para

escapar dessa lógica que parecia então ser tão bem explicada pela razão. A racionalização da produção e a exploração do meio trouxeram benefícios para o desenvolvimento da ciência; no entanto, provocaram graves conseqüências para o homem.

[...] uma significativa perda para a raça humana em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores ao direcionar atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável. O mundo foi ficando árido, morto, incolor, sem paladar, cheiro, consciência e espírito (MORAES, 1997, p.39).

O Estado moderno também refletiu um pensamento linear e guiou-se por um olhar fragmentado da realidade. Com o esforço de chegar a um estado de ordem, muito do que havia no contexto foi ignorado. Em suas operações de planejamento, o Estado estabeleceu padrões para que tudo fosse ordenado e o caos fosse excluído. O que não encaixava nas regras era considerado desajustado ou impreciso e precisava ser expurgado. O que era ambivalente causava incômodo e era automaticamente repelido. A modernidade gabou-se de trazer a luz e a ordem ao mundo, mas como reflexo contribuiu para formação de uma sociedade mais intolerante e limitada. Como conseqüência, a noção de realidade tornou-se mais fechada e pouco criativa.

Porém, a mesma Física que teve parte da responsabilidade na visão de um mundo determinista foi também uma das grandes responsáveis por romper com o pensamento mecanicista e a lógica cartesiana. As descobertas da Física Quântica que aconteceram ao longo do século XX provocaram uma profunda mudança na compreensão do mundo e seu funcionamento. Elas trouxeram uma concepção complexa, criativa e indeterminada da realidade: o universo com infinitas possibilidades de transformação. A massa passou a ser entendida como energia, a noção de precisão foi questionada e se compreendeu que a matéria e o mundo estão em constante mudança. O mundo, os seres e até os átomos passaram a ser vistos como partes de um sistema dinâmico e interdependente, uma rede de conexões que se transforma constantemente.

Nessa nova lógica, as certezas absolutas ou a definição da realidade em sua totalidade não fazem mais sentido. O que antes era excluído porque não entrava na ordenação, agora precisa ser considerado. No lugar de ordem, temos a incerteza, o indeterminado. O diverso e o ambíguo devem ser aceitos e incluídos também no conjunto da realidade. Na pós-modernidade, todos esses conceitos de desordem ou ambivalência, presentes no mundo desde sempre, passam finalmente a ser percebidos como parte do contexto. Um novo momento é concebido. A partir de então, uma transformação no pensamento e postura do homem é esperada.

Educação na pós-modernidade

Todas essas mudanças instauraram uma nova visão do mundo, porém a permeabilidade da sociedade a essas novas ideias vem acontecendo de forma lenta e gradual. Em algumas áreas com mais agilidade, em outras mais lentamente. As escolas, em sua maioria, pouco evoluíram. Na contramão da visão de um mundo complexo, as instituições de ensino tradicionais mantêm grande parte de suas práticas influenciadas pelo cartesianismo e mecanicismo, formando seres fragmentados e desconectados do mundo em que vivem.

Em vez de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, a educação atual continua gerando padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas. [...] em vez de processos interativos para a construção do conhecimento, continuamos exigindo delas memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, no resultado ou produto, recompensando seu conformismo, sua “boa conduta”, punindo “erros” e suas tentativas de liberdade e expressão (MORAES, 1997, p.50).

Alguns pensadores contemporâneos escrevem sobre essa necessidade de evolução e propõem alternativas de caminhos para uma educação sintonizada com nosso contexto de vida. Uma educação que considere a complexidade dos seres e do meio, que aceite suas indefinições e transformações. “Caminhamos construindo uma itinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado, de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona” (MORIN, 2009, p.99). O autor traz aspectos da própria realidade para falar das mudanças e incertezas nos processos educativos. Ele acredita no potencial da educação para formação de seres conscientes, autônomos, situados e responsáveis por seu contexto.

A reflexão sobre um processo educativo em arte em sintonia com as características da contemporaneidade é o nosso propósito. Buscamos uma prática educacional em artes que contribua para uma formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento da pessoa como ser sensível e racional, com olhar estético e em harmonia com seu ecossistema. Uma educação que fomente a capacidade ver, analisar, expressar e transformar o cenário em que se vive. Queremos estimular a razão e a sensibilidade dos aprendizes para promover uma vivência rica, carregada de sentidos e que desperte a formação de seres capazes de escreverem suas histórias.

Porém, antes de empreender essa busca pelo processo educativo, é preciso compreender este situar do ser no seu contexto e suas conseqüências: como um indivíduo se entende no mundo? Como isso influencia sua postura diante da vida?

Um situar autônomo

Nosso lugar no mundo é único, encontrar esse nosso espaço não é algo fácil, principalmente na realidade em que impera a objetividade. Como reforçou Nicolescu (1999, p.105) “encontrar nosso lugar, em conformidade com nosso ser interior e nosso ser exterior, é um processo extremamente difícil, que uma sociedade baseada apenas na efetividade torna praticamente impossível.” Mais que a busca por uma localização geográfica, estamos à procura de um situar consciente. Entender onde estamos, por que e de que forma estamos, partindo da premissa que o indivíduo não tem uma situação definida e estática, é um constante devir.

Situar-se no mundo é ser e estar consciente de seu estado constante de transformação. É entender-se parte presente, integrante e atuante do universo em que vive, sabendo que o ecossistema no qual estamos inseridos é complexo, dinâmico e aberto. Seres e mundo estão integrados e em constante interpenetração. Como disse Moraes (1997, p.26), “[...] podemos então compreender que o mundo e a vida nada mais são que uma grande teia de relações e conexões, e o ser humano, um fio particular dessa teia”. Cada ser/fio é único e tem seu lugar nessa rede. Essa compreensão dá a devida importância aos fios que formam essa teia de relações, traz a noção de interconetividade e amplia a percepção de nossa realidade. Quando o indivíduo se percebe dentro dessa teia ele pode perceber sua conexão com o mundo e se vê como sujeito no centro do próprio mundo. Ele define o lugar do *eu* e seu papel para construção desse grande emaranhado. Vendo o todo, ele consegue se destacar como parte e ocupar o *seu lugar*.

O fato de poder dizer “eu”, de ser sujeito, significa ocupar um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar consigo mesmo. [...] Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo. (MORIN, 2011, p.66)

Estamos imbricados num cosmo, numa rede, e isso faz parte de nosso consciente situar no mundo. Não estamos isolados, não agimos ou pensamos sem, minimamente, nos influenciar por nosso entorno. Antes de chegarmos ao *eu autônomo* que se expressa no mundo e faz escolhas, somos seres incluídos numa cultura, com seus valores, crenças e linguagem. Sem falar de outras inúmeras questões que influenciam e definem consciente e inconscientemente a nossa formação. Eis mais uma questão complexa de nossa realidade. A autonomia deste *eu* depende do indivíduo, que, consciente dessa sua situação, reflete e processa as informações para então fazer suas escolhas. O ser sabe que não é totalmente autônomo, pois parte de suas escolhas estão condicionadas ao que ele é e onde ele se situa. Ter noção de nossa realidade, de

nossa presença nesse mundo nas condições reais dessa presença, reforça nossa autonomia. Um ser que ocupa seu espaço, não o do outro e que reflete e pensa por si, mesmo sabendo que tem um pouco do outro e que faz parte de um todo. Fayga Ostrower (2012, p.147) fala do ser espontâneo e autêntico mesmo em meio às influências externas:

Ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Isso em si é impossível ao ser humano. *Ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo.* Este é o problema. Não será impossível, mas fácil também não será. Porque, para ser espontâneo, para viver de modo autêntico e interiormente coerente, o indivíduo teria que ter podido integrar-se em sua personalidade, teria que ter alcançado alguma medida de conscientização. Nessa medida ele será espontâneo diante das influências.

O homem é responsável pelo que faz e por suas escolhas. Não existe determinismo para justificar suas ações. A autonomia segundo Bauman (1999, p.20) “é o direito de decidir quando manter os olhos abertos e quando fechá-los, o direito de separar, de discriminar, de descascar e aparar”. O indivíduo seleciona e elege caminhos, não age de forma linear e previsível, tem em si grande parcela de indeterminação e imprevisibilidade. Não tem uma definição absoluta, definitiva. Nós, humanos, temos a capacidade de inventar novas coisas, formular diferentes significados para o que já existe e também para nós mesmos. Apesar disso, a maioria de nós foi educada num pensamento que não valoriza essa nossa riqueza e diversidade. A noção de ser autônomo e criativo tem sido pouco estimulada nos indivíduos nas práticas de aprendizado. Precisamos repensar o papel da escola no desenvolvimento da autonomia e sua contribuição para situar este ser no mundo em que vive.

Sensibilidade para perceber o mundo

A busca por esta compreensão do situar não acontece apenas de forma objetiva e racional, pois nossa existência no mundo passa por questões que a racionalidade não alcança. Existem partes de nós, como a fé, a paixão e a arte, que vão muito além da razão. “[...] a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante no mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 2012, p.12). O estar no mundo abrange tanto o mundo da matéria quanto o mundo da imaginação; tem relação com as experiências que este indivíduo vive e as conexões que faz. As experiências são fruto da interação entre o ser e o mundo em que ele vive. E quanto mais aberto, poroso e sensível a esse universo de possibilidades, mais ricas são as experiências vividas.

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2005, p.83).

Apesar disso, temos nos limitado a viver de forma diminuída, aprendendo, na maioria das vezes, a partir de resultados de experiências prontas, empacotadas, processadas pela ciência e pelos meios de comunicação. Temos refletido pouco com nossa própria cabeça sobre as verdades do cosmo e usado pouco nossos aparelhos sensoriais. Nossas próprias experiências, ricas fontes de conhecimento, frutos de nossa interação e percepção do mundo têm ficado cada vez mais pobres. Temos sentido pouco o mundo, não o tateamos, não o experimentamos e ainda o vemos de forma míope. Vivemos com um corpo cada vez mais mecanizado e com possibilidades mnemônicas reduzidas, como disse Onfray (2009, p.96):

Vagamos no universo acompanhados de máquinas super poderosas, mas dotados de um corpo diminuído, empobrecido, incapaz das operações elementares da memória. O corpo funciona cada vez menos como um operador sensual e mecaniza-se à maneira da máquina simplérrima das origens da engenharia. Nossas identidades se formam com materiais pobres, lembranças magras e memórias vazias. A revolução metafísica em curso se preocupa com esse homem ausente de si mesmo, incapaz de usar as faculdades do seu corpo – potência dos sentidos e gênio das recordações.

Desde o Renascimento, temos privilegiado a lente da razão para refletir e compreender o mundo. Porém, tentar entender e situar onde vivemos apenas com a objetividade é uma tarefa impossível, pois a monorreferencialidade e o olhar simplificador empobrece a leitura. A visão que busca ordenar o mundo simplifica e reduz o entendimento das partes e do todo, “[...] o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (MORIN, 2011, p.59). Para buscar a compreensão do complexo é preciso fugir do reducionismo que é característica da ciência clássica e ter consciência que a realidade nunca será totalmente apreendida.

É preciso considerar outros olhares que não só o da ciência, pois não existe um ponto de vista privilegiado, melhor que os outros. Observar o mundo sob um prisma e considerar vários níveis de realidade para ter uma visão mais englobante. O entendimento da existência da interconectividade entre seres e mundo contribui para compreensão que juntos: razão, intuição, sensações e sentimentos, ajudam na concepção de uma visão mais ampliada. Moraes (1997, p.24) “destaca a importância da complementaridade dos hemisférios cerebrais na construção do conhecimento e a necessidade de compreendermos o indivíduo em sua inteireza, em sua totalidade, com base na unidualidade cérebro e espírito.”

Abrir os horizontes, explorar novas formas de ver e perceber as coisas do mundo é um caminho. A lente da subjetividade também pode ser um instrumento sensível e importante para essa exploração. O estado de contemplação e os devaneios podem ser fontes riquíssimas de reflexão e especulação de sentidos para o universo que nos rodeia. E como lembrou Nicollescu (1999, p.63) “quando nossa visão do mundo muda, o mundo muda.” Uma nova

forma de ver que foge ao que já foi entregue pronto, como visão da realidade, um antídoto para os sentidos anestesiados.

Podemos ver o devaneio como uma conexão mais sensível do ser com o seu entorno, um estado desperto do corpo. Neste momento que o indivíduo decide entrar em contato mais próximo, senão íntimo, com o seu contexto “[...] ele se faz sonhador do mundo. Abre-se para o mundo e o mundo se abre para ele” (BACHELARD, 1996, p.165). É possível então sentir a ampliação dos sentidos, uma noção de alargamento, presença e existência. Um instante onde acontece a quebra do tempo e o ser ganha espessura. Um momento de consciência esclarecedora e ao mesmo tempo perturbadora pela intensidade que acontece. “O devaneio nos põe em estado de alma nascente” (idem, p.15).

São experiências onde o corpo e a mente estão despertos, com a percepção aguçada. O ser reflete sobre o mundo à sua volta com outros olhos, com outro corpo. É possível conciliar essas visões subjetivas com outros pontos de vista, como a razão, porém, para ter nesses momentos uma experiência mais rica e sem censura, melhor é mergulhar nas sensações. Como sugere Onfray (2009, p.63) “E há que celebrar prioritariamente o que em nós treme e se eletriza, se mexe e se carrega de energia, faz oscilar a agulha do sismógrafo, em vez daquilo que apenas faz o cérebro trabalhar”. O autor coloca as sensações que os sentidos captam como importantes fontes para ampliar nossa percepção do universo. E Dewey (2005, p.87) complementa a ideia:

Só ocasionalmente, na vida de muitas pessoas, os sentidos são carregados do sentimento que provém da compreensão profunda dos significados intrínsecos. Vivenciamos as sensações como estímulos mecânicos ou estimulações irritadas, sem termos ideia da realidade que há nelas e por trás delas: em grande parte de nossa experiência, nossos diferentes sentidos não se unem para contar uma história comum e ampliada. [...] Usamos os sentidos para despertar a paixão, mas não para servir ao interesse do discernimento, não porque esse interesse não esteja potencialmente presente no exercício do sensorial, mas porque cedemos a condições de vida que forcem os sentidos a se manterem como excitações superficiais.

Quanto menor nossa sensibilidade, mais adormecidos ficamos. Vamos nos tornando reféns de uma realidade produzida e não percebida e, conseqüentemente, menos conscientes de nós mesmos. Os devaneios nos despertam para o mundo e para nosso *ser* neste mundo. Entretanto, sair do estado anestésico que a rotina provoca é um difícil exercício, nem sempre desejado. Afinal, ficar na zona de conforto, receber respostas prontas, interpretações mastigadas e pensamentos já digeridos é mais cômodo. Muitas vezes é o mais simples a fazer, pois é só nos colocar no estado automático. Porém, são justamente formas de acordar desse viver mecânico que buscamos aqui, formas de ser e estar presentes no contexto de nossas vidas de forma consciente. Manter o corpo em estado de alerta, seja por meio do pensar racional, ou da

contemplação, do devaneio, ou outras formas de experienciar o ser no mundo. O indivíduo que liga uma antena para fora e outra para dentro percebe melhor o mundo e a si mesmo.

Ambivalências da realidade

O mundo tal qual o percebemos é de cada um. Interpretamos e criamos algo que é único. Cada visão é uma versão particular do universo. O indivíduo cria seu próprio mundo e vive nele. Onfray (2009, p.79) afirma que “O real não existe em si, mas percebido. O que evidentemente, supõe uma consciência para percebê-lo. Esse filtro pelo qual o mundo passa organiza a representação e gera uma visão. Por sua essência, o ser do mundo procede do ser que o olha.” Mesmo que cada sujeito compartilhe sua visão da realidade, elas serão sempre diferentes, pois a linguagem humana é carregada de camadas de significação: combina sinais que operam nos campos objetivos e subjetivos, passa pela razão e pela imaginação. São muitas as nuances, não existe uma compreensão ou definição que possa ser compartilhada em sua totalidade. A ambigüidade na interpretação de alguns significados vai sempre existir.

Essa ambivalência presente no mundo, não tolerada pela ciência e Estado modernos, continua incomodando. No entanto, instiga e desperta a curiosidade e criatividade de muitos. Podemos ver como os artistas e poetas mergulham e se lambuzam dessa ambigüidade presente nas coisas do mundo. As linguagens artísticas têm afinidade com este estado surpreendente e misterioso da realidade. A arte, lugar de devaneios, tem na ambigüidade um de seus espaços preferidos. No entanto, para aqueles que prezam a razão, que só se entendem no preto ou no branco, este estado causa um profundo incômodo. Eles querem explicar e classificar tudo, regerar cada acontecimento ou pensamento; mas já vimos que no mundo complexo que vivemos isso não é possível. A realidade traz significados que se alinham ou se contrapõem, e muitas vezes se sobrepõem. Como nos lembra Morin (2011, p.69) “Estamos condenados ao pensamento incerto, a um pensamento trespassado de furos, a um pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza”.

Através da lente que vê e acolhe a ambigüidade, o mundo torna-se ainda maior, ainda mais instigante e incerto. As possibilidades de leitura se ampliam, convidando a novas interpretações, outras reflexões. É possível enxergar as nuances da nossa realidade usando as mais variadas lentes e a partir de diferentes ângulos. Afinal, o universo, em suas múltiplas possibilidades de interpretação, é complexo e não cabe em algumas definições. Ele é passível de infinitas especulações, assim como o ser. Ambos abertos, dinâmicos, relacionados e em constante transformação, e com suas leituras diretamente ligadas aos sujeitos que os observam. Situar o *eu* neste cenário é um exercício consciente de conexão com o mundo, cheio de

indefinições e incertezas. E esse exercício amplia e dá forma ao ser, mesmo que etérea, sem limites fixos.

Podemos aceitar fatores ambivalentes que talvez surjam em certos momentos, percebendo que, embora contrastantes, as intenções não precisam ser contraditórias e não precisam excluir-se; que podem complementar-se mutuamente e adquirir um novo sentido de unidade. Nessa ampliação dos limites nós nos sentiremos enriquecidos pela convicção interior de termos crescido em nossa compreensão. Também nossa espontaneidade terá crescido (OSTROWER, 2012, p.150).

Ao olhar para fora, o ser também olha pra dentro; ao perceber o mundo o ser se percebe. Esse movimento deve ser uma constante para uma vida consciente, objetiva e subjetivamente. Situar-se como forma de ver-se contextualizado, ver-se como ser que pensa e atua no mundo de forma presente. Colocar-se em estado ativo, pensante. Nicolescu (1999, p.105) nos faz um alerta: “Quando o espaço interno se reduz a nada, o espaço externo pode tornar-se monstruoso”.

Por uma educação em arte transdisciplinar

Enfim, podemos retomar a questão da necessidade de uma educação em arte em sintonia com o contexto em que nós estamos inseridos. Uma educação que situe seus aprendizes e desenvolva seres autônomos, com capacidade de refletir e transformar o mundo. No entanto, essa receita de ouro para uma nova prática não existe. Alguns caminhos são possíveis, como por exemplo, estimular a saída do estado automático de viver e perceber a realidade. Fazer junto dos aprendizes interpretações, criações e versões de mundo. Contar a eles que muitos são os pontos-de-vista possíveis para traduzir o universo; e estimular o uso de variadas lentes, para que juntos, educadores e aprendizes, tenham contato com uma visão ampliada do mundo. É importante também colocar uma luz sobre o funcionamento do mundo e das coisas, e mostrar que tudo, na verdade, está integrado, que os sistemas fazem intercâmbio constantemente. Situar o aprendiz como o fio de uma rede, um ser imbricado em seu meio. Quando o sujeito muda, o mundo também muda e vice-versa. Ambos estão conectados e em constante transformação. A realidade só pode ser compreendida a partir das inter-relações das partes com a dinâmica do todo. Uma vez situado, o ser amplia seu olhar sobre si e seu entorno.

Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto. Isso porque o modelo convencional de ensino adotado pela maioria das escolas, nos mais diversos países, não estimula o pensamento divergente, a criatividade, não gera ambientes para descobertas científicas, para desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem (MORAES, 1997, p.20).

Buscamos uma postura transdisciplinar na educação em arte, um atravessamento entre os conhecimentos e sentimentos para um aprendizado mais rico. Queremos provocar o diálogo da arte com os diferentes campos do conhecimento e conjugar todas essas áreas para um entendimento mais integral do mundo e seus saberes. Para isso, é preciso estar disponível para o incerto e não ficar preso a regras ou caminhos pré-estabelecidos. A educação em arte e a própria arte já lidam com processos, com incertezas, pensamentos divergentes e exploratórios. Aceita a experiência como aprendizado, a transitoriedade das soluções e os aspectos conflitantes e ambíguos da realidade. Esta riqueza e incerteza já contribuem bastante para a formação dos indivíduos e uma vez que se esbarrar e entrelaçar com outros saberes, atravessar diferentes campos do conhecimento, os frutos da aprendizagem serão ampliados.

A educação em arte tem um papel importante nesse cenário em que vivemos. É uma porta de entrada para sensibilidade e em muito pode contribuir para situar os aprendizes no mundo. Explorar os processos artísticos e seus pensamentos para combiná-los à lógica matemática, fazer uma leitura biológica e artística de uma árvore, conectar devaneios poéticos e a interdependência entre os sistemas, entre outras infinitas possibilidades. Inúmeras são as práticas a serem exploradas para ampliar esse potencial da arte numa visão transdisciplinar.

A vida se dá na interação do ser com o mundo que ele vive. É preciso estar situado em seu contexto e se ver em relação com o mundo e com os outros. E a forma como o sujeito vai viver e interagir com o mundo depende do meio, da cultura na qual o indivíduo está inserido, da formação que ele recebe. A educação tem o importante papel de ajudar este ser a se situar no contexto e apresentar as ferramentas para que esse sujeito consiga fazer sua própria interpretação do mundo, para então escrever sua história por meio de suas percepções. Um processo capaz de situar, educar e promover experiências que contribuam para que cada indivíduo seja o protagonista de sua própria vida.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Sulinas, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3ª ed. São Paulo: TRIOM, 1999.

ONFRAY, Michel. **Teoria da Viagem - poética da geografia**. Porto Alegre, RS: L&PM editores, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Samara Caroline de Araújo

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília (linha de pesquisa Educação em Artes Visuais). Bacharel em Comunicação Social pela UFMG (2003) e em Desenho Industrial/Programação Visual pela UEMG (2004). Experiência em processos criativos e desenvolvimento de projetos de design. E-mail: samara_araujo@yahoo.com.br
lattes.cnpq.br/3721336577107666

L U Z , S I L Ê N C I O ... E M C E N A : A A R T E N A E D U C A Ç Ã O D E J O V E N S E A D U L T O S .

Simone Nogueira¹

Ana Cláudia de Oliveira Freitas²

UNEB³

RESUMO :

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre as aulas de arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de realizar uma análise das aulas de arte, em relação aos conhecimentos dos alunos sobre o tema. Tendo por base autores como Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Graça Proença e Leôncio Soares, fez-se uma pesquisa-ação, que utilizou como instrumentos a observação e registro das ações e reações dos alunos ao primeiro contato com expressões artísticas na classe. A arte é parte integrante na vida da humanidade desde o início dos tempos e está presente em todos os espaços, devendo estar também em sala de aula. Especialmente na EJA, objeto de estudo deste trabalho, percebeu-se que é possível aprender ao ensinar, pois com base nos conhecimentos dos alunos a arte institucionalizada e/ou erudita tornou-se significativa e propiciou a troca de informações entre professor-aluno. Conclui-se, assim, que é possível e necessário trabalhar com arte na EJA, pois os alunos demonstraram afinidade com as expressões artísticas a que foram "apresentados", comprovando que a arte conquista, instiga, abre novas possibilidades, proporciona interação e diz não ao preconceito.

Palavras – chave: Arte; EJA; Arte-Educação.

ABSTRACT :

This work presents a reflection on the art classes in the Education of Youth and Adults (EJA) in order to perform an analysis of art classes in relation to students' knowledge of the subject. Based on authors such as Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Graça Proença and Leoncio Soares, became an action research, which used as instruments the observation and record the actions and reactions of the first contact of students with artistic expressions in the class. Art is an integral part of the life of mankind since the beginning of time and is present in all spaces, and also should be in the classroom. Especially in EJA, object of this work, it was realized that it is possible to learn to teach, as the knowledge base of institutionalized art students and / or academic became significant and favored the exchange of information between teacher and student. We conclude, therefore, that it is possible and necessary to work with art in adult education, as students demonstrated affinity for artistic expressions that were "presented", proving that art, instigates, opens new possibilities, provides interaction and says not to preconception.

Keywords: Art; EJA; Art Education.

Um a experiência ao abrir das cortinas: Introdução

A arte é parte integrante na vida da humanidade desde o início dos tempos. Por meio das pinturas rupestres, pode-se perceber a necessidade de conhecimento, pois os homens

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: simonenog@gmail.com

² Professora Orientadora. Professora Assistente da UNEB – Campus XII. E-mail: afreitas@uneb.br

³ Universidade do Estado da Bahia – Campus XII – Guanambi – BA.

prim itivos acreditavam que desenhando animais poderiam dominá-los. Além disso, retratava, na maioria das vezes, sua rotina ao deixarem nas cavernas provas da sua existência.

Arte é liberdade, é imaginação e proporciona-nos inúmeras possibilidades: como demonstrar um sentimento, retratar uma cena ou paisagem, contar ou recontar uma história, fazer do corpo um instrumento do ritmo da música. Enfim, com a arte sempre se pode ir além.

Antes de entrar na universidade, a palavra arte para mim significava algo além da minha compreensão, como um mundo ao qual eu não pertencia. Como qualquer outra caloura, estava cheia de expectativas, mas também de preconceitos. Ao ler na matrícula o componente curricular 'artes e educação', pensei, mais do mesmo? E cheguei até a ficar um pouco desestimulada, pois achei que tinha deixado a fase desse tipo de aula para trás, mas ao iniciar das aulas fui apresentada a um contexto completamente diferente do meu conceito construído de arte. Nesse primeiro momento, senti como se uma luz se acendesse no meu íntimo me instigando a buscar, a descobrir, a conhecer mais. Entendi que temos que encontrar na arte aquilo que nos toca, que nos emociona, nosso olhar sobre ela a transforma. À medida que progredia com as leituras, começava a questionar o motivo da arte não ser trabalhada em sala de aula enquanto arte e suas influências e contribuições.

Como de praxe no curso de Pedagogia chegou o momento do estágio curricular obrigatório, e solicitei a permissão da professora para assumir as aulas de artes. Munida de um projeto que visava possibilitar, através da arte, que a criança pudesse se expressar sem medo de ser punida ou avaliada assumi as aulas. Após o estágio fui convidada para substituir uma professora nas aulas de artes numa turma de EJA, motivada pelos resultados obtidos no projeto anterior decidi fazer algumas modificações, manter a base e aplicá-lo na EJA.

Por meio de uma pesquisa-ação, cuja metodologia escolhida foi a observação e registro das reações dos alunos ao ter o primeiro contato com inúmeras expressões artísticas existentes, este trabalho visa identificar a relação dos alunos com arte na aula de artes. Tendo observado e registrado cada aula, espero demonstrar que é possível ensinar artes na EJA, e para preservar a identidade dos alunos me refiro a eles sempre como *aluno da EJA* durante o relato.

Primeiro Ato: Educação de Jovens e Adultos.

Um grande marco na história da educação de jovens e adultos foi a implantação do ensino supletivo em 1971, esta modalidade tinha como objetivo escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, propunha-se ser um modelo de

educação do futuro para atender às necessidades de uma sociedade em processo de modernização, que exigia cada vez mais altos níveis de escolaridade, entretanto, seus objetivos estavam, claramente, centrados nos interesses das empresas privadas.

Em 1988, a Nova Constituição Brasileira trouxe o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, que também abrangia as pessoas que não haviam tido acesso à educação. Contudo, só em janeiro de 2003, o MEC – Ministério da Educação anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade e, para isso, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado.

“A educação do adulto não pode ser conseguida separada da educação da criança, porque o adulto não desejará se alfabetizar se não considera necessário saber ao menos tanto quanto seus filhos”. (PINTO, 1991, p. 81). As aulas da EJA devem ser tão motivadoras quanto às aulas das crianças, pois o adulto precisa querer voltar para a sala de aula e cabe ao professor sempre incentivar esse retorno.

Um grande defensor da EJA no Brasil foi Paulo Freire (1996), cuja proposta baseia-se na realidade do educando, levando em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. O “método” Paulo Freire tem como objetivo a alfabetização visando à libertação. É importante que o adulto compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo que aprendeu na escola.

Na LDB 9.394/96, em seu art. 37, diz que a EJA “será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade primária”. Ou seja, a lei garante o direito a qualquer pessoa poder ter acesso à educação, não importando idade ou classe social.

O adulto que ingressa ou regressa à escola, ao contrário dos demais estudantes que ingressam na idade adequada, sente-se, na maioria das vezes, desmotivado e desestimulado. São rotulados como analfabetos, contudo, de acordo com Soares (2002) eles chegam analfabetos de leitura e escrita, mas com uma enorme vivência de mundo, adquirida ao longo de uma vida em contato com a cultura e a sociedade que o cerca.

Segundo Ato: A Arte no contexto educacional da EJA.

Antes de iniciarmos essa discussão, torna-se necessário esclarecer: O que é arte?

Arte é uma dessas coisas que, como ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos. (READ, 2001, p.16)

Segundo Read, a arte é uma busca por satisfação, é algo único, pois cada ser humano é único, e vive sentimentos variados que são influenciados pelas pessoas e pelo mundo a sua volta. Como a escola é espaço de formação e a arte está presente na nossa vida, nada melhor que ocorra através dela o contato com o universo artístico e suas linguagens: as artes visuais, o teatro, a dança e a música. A escola forma cidadãos e equilibra o conhecimento e a arte está desde sempre em todas as culturas, então a arte tem que estar na escola para também ser alinhada no que se refere ao seu conhecimento.

Entretanto, o ensino de Artes está sendo encarado como uma atividade de lazer e recreação, motivada por leis, como a Lei 5692/71 que, apesar de estabelecer sua inclusão obrigatória, não tinha preocupação com o conteúdo e favorecia a não reflexão e discussão da arte, o que restringia seu conhecimento.

O PCN de Artes, na página 19, faz uma ressalva sobre a Lei de 71 ao dizer que: “a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não disciplina”. Ou seja, apesar de ter sua inclusão resguardada por lei, não é considerada importante, pois é encarada apenas como o atividade educativa.

A LDB 9394/96 estabeleceu que:

O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Art. 26, §2º).

Em 05 de julho de 2000, uma Resolução CNE / CEB nº 1, Art. 18, define:

Respeitando o Art. 5º desta resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao Ensino Fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Arts. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Desde a aprovação da LDB de 1996 que, além de assegurar o direito à educação de jovens e adultos, também garante a obrigatoriedade do ensino de artes. Passaram-se cinco anos até que a resolução de 2001 determinasse que o ensino de artes também fosse obrigatório na EJA, como rege o art. 26 da lei citada na resolução.

Deste modo, surge um questionamento: Durante esses quatro anos não teve aula de artes na EJA?

Essa resolução vem reafirmar o que havia sido determinado no artigo 26 da LDB 9394/96, que o ensino de artes é componente obrigatório em todos os níveis da educação básica. Esta mesma lei, em seu art. 37, assegura a educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino. Ou seja, fez-se necessário criar uma resolução para se fazer cumprir uma determinação pré-estabelecida anteriormente.

De acordo com o PCN de artes, “a arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos”. Na EJA, essa aproximação é essencial para que os alunos possam sentir-se inseridos no contexto escolar e arte é a disciplina que pode proporcionar essa interação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p.5).

Segundo Soares (2002), dentro da pluralidade e diversidade das regiões do país muitos destes jovens e adultos, que ingressam na EJA, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade, como o: a literatura de cordel, o teatro popular, o cançãoeiro regional e as danças. Essa cultura desenvolvida e disseminada por eles é a mesma que nós nos apropriamos como nossa por meio da qual nos baseamos para construir novos moldes culturais.

Conforme já dito, para Freire (1996), a educação de jovens e adultos deve levar em conta o indivíduo e seu contexto de vida, ou seja, o conhecimento que traz consigo, ao ir para a escola, conhecimento esse baseado na sua cultura. Cultura essa conhecida como arte popular, feita e perpetuada pelo povo.

O ensino dos conteúdos de arte na escola proporcionaria, pois, o contato do aluno com o conhecimento sensível de si e do outro, o que lhe permitiria agregar um tipo de saber cuja função é intermediar e intensificar sua relação com todos os saberes do mundo. (BUORO, 2003, p. 63)

Diante dessas colocações, é possível concluir que o contato do aluno conhecedor da arte popular com a arte conhecida como erudita se torna um indispensável instrumento que permitirá agregar valores ao que já conhece, pois sempre é possível ampliar os conhecimentos, vale ressaltar que conhecer a arte erudita não é considerá-la única e detentora do saber, mas reconhecer que há outras formas, além da popular, de se fazer e conhecer arte.

Soares (2002) ressalta que há muito tempo temos aprendido por meio da arte sem perceber, por exemplo, com o teatro popular que começou através da literatura de cordel, em que, na maioria das vezes, seus autores não sabiam escrever, de forma que cabia a outras pessoas registrar suas rimas.

A arte é universal, é eterna e mesmo quando o homem desaparecer, se um dia desaparecer, sua arte sobreviverá. Como a arte nasceu com o homem e como em todas as épocas sempre se ampliou esse patrimônio, o tempo e a criação artística compuseram um fantástico tesouro de importância espiritual e cultura imensa, da qual a escola jamais pode se afastar. (SELBACH, 2010, p. 107 - 108).

Segundo Selbach, a arte é universal e seu patrimônio pertence a todos, arte é cultura, nossa cultura, e como tal não pode ficar separada da escola, que deve ser veículo transmissor

dos conhecimentos da arte, sempre procurando promover discussões e favorecer a troca de informações entre arte popular e arte erudita. Em função disso, percebe-se a importância da aula de arte na EJA.

Apesar da obrigatoriedade legal, das afirmações teóricas, da percepção das possibilidades, alguns educadores ainda acham difícil trabalhar arte na EJA. O certo é que legalmente a arte está em todas as modalidades do Ensino Fundamental, neste caso, também na Educação de Jovens e Adultos. Diante do exposto percebe-se a importância da aula de arte na EJA.

Terceiro Ato: Vivenciando a Arte na EJA.

Minha vivência na EJA foi um grande aprendizado, pois me mostrou que é possível sim trabalhar com arte em sala de aula, e o melhor, é possível para o professor reaprender arte em sala de aula através do olhar dos alunos.

Ao entrar na turma, deparei-me com sujeitos tímidos e um pouco cansados da “mesmice” das aulas. Percebi, logo no primeiro momento, que a maioria dos alunos chegava e saía da escola ouvindo música e essa foi a forma que usei para me aproximar deles. Solicitei que a turma escolhesse uma música que agradasse a todos para ouvirmos na sala e, em troca, eles teriam que ouvir uma música selecionada por mim.

Primeiro ouvimos a música que a turma escolheu. Foi uma melodia atual e um tanto quanto apelativa, mas ouvi e, como alguns alunos começaram a dançar juntei-me à turma, o que surpreendeu a todos. Depois, foi o momento de escutar a música que indiquei. Assim que começaram os primeiros acordes, ouvi um lamento geral e certo deboche, contudo, como combinado, escutaram até o fim.

Ao terminar a música, propus que discutíssemos ambas as canções. Como era de se esperar, houve predileção pela música escolhida por eles, pois era “atual e sensual”, segundo eles. Diante disso, traduzi a música que selecionei para uma linguagem mais atual, e a turma foi tomada pelo choque, ao constatar que a “música antiga” também podia ser atual e sensual.

O fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros, de modo que é mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico. (PENNA, 2008, p. 89)

Como coloca Penna, a música está presente na vida diária da população e iniciar a pesquisa por meio da música possibilitou aos alunos segurança, pois conhecimento traz confiança. No decorrer das aulas, continuei a trabalhar com música, sempre variando o ritmo

e respeitando as sugestões deles. Ao perceber que consegui capturar sua atenção para músicas diferentes, levei para a sala a dança, variando também ritmo e sugestões da turma.

“Pensei que estavam voando” (Aluno do EJA). Essa fala representa a estupefação de um aluno ao assistir Fred Astaire e Ginger Rogers dançando no filme *Top Hat – O Picolino* de 1935; e ele não foi o único a se surpreender, principalmente quando relatei a importância que esse casal teve na dança, pois antes deles só apareciam partes dos dançarinos, imagens editadas em estúdio, Astaire, entretanto exigia aparecer de corpo inteiro.

Aproveitei essa “brecha” e questionei aos alunos se conheciam Carlinhos de Jesus. Alguns disseram já ter ouvido esse nome, mas não sabiam de quem se tratava. Mostrei um vídeo de Carlinhos de Jesus dançando samba de gafieira e, ao constatarem se tratar de um dançarino brasileiro, houve um misto de choque e preconceito.

Ao comparar as situações, pude perceber que quando mostrei um dançarino americano, sua profissão foi encarada com aceitação. Contudo ao assistirem um dançarino brasileiro que representa nossa cultura, a situação foi diferente e um pouco preconceituosa. Resquícios de uma cultura arcaica onde “homem que é homem não dança”.

Incomodada com esse preconceito, aproveitei um evento na UNEB – Universidade do Estado da Bahia, que proporcionou levar a turma para assistir a uma apresentação de balé ao vivo. A peça encenada era ‘A Bela e a Fera’ e todos foram assistir; ao chegarem ao Centro Cultural de Guanambi se aglomeraram em um grupo e sentaram todos juntos, alguns com seus filhos como eu havia sugerido.

Sentei-me para assistir, não ao balé, mas suas reações. Ao abrir das cortinas, pude notar seus olhos atentos, vidrados, sem perder nenhum detalhe. Seus rostos esboçavam as reações mais diversas, uma mistura que beirava a incredulidade com um quê de maravilha, de encantamento. Cada vez que os bailarinos ficavam ‘na ponta’, um ‘oh’ era formado em suas bocas.

Quando o espetáculo acabou e as cortinas se fecharam, eles não se levantaram de suas cadeiras, como se esperassem mais, ou melhor, como se ansiassem por mais. Nesse momento, fui até eles e dispensei a turma, de modo que aproveitassem esse fascínio pós peça, lembrando-lhes que na aula seguinte deveríamos comentar suas impressões.

Chegou o dia da aula e alguns alunos estavam tão ansiosos que me esperaram no portão da escola. Ao chegar à sala de aula, todos começaram a falar ao mesmo tempo, “como crianças para contar uma aventura”, de modo que eu não conseguia ouvir ninguém. Então, tive uma ideia, pedi a eles que escrevessem sobre a experiência de presenciar um balé ao vivo.

Ao receber o que haviam escrito, foi a minha vez de me encantar, pois eu nunca imaginei que poderia ler tantas emoções expressas numa simples folha de papel. Cada relato trazia a sua forma de enxergar o que viu no espetáculo e, de certa forma, contavam um pouco de si mesmos.

“Assistir o espetáculo para mim foi uma coisa mágica, como se eu estivesse vivendo naquele lugar” (Aluno da EJA). Essa fala demonstra que o aluno estava realmente prestando atenção ao que estava assistindo, mostra que estava tão envolvido que se sentiu parte da história, parte do espetáculo. A ideia de presenciar um espetáculo, num ambiente diferente do que estão acostumados, trouxe um pouco de insegurança à turma. Entretanto, ao apagar das luzes, todos afirmaram se sentirem transportados para outro lugar, um lugar onde tudo é possível.

“Nunca pensei que acharia bonito um homem dançar de roupa colada e na ponta do pé”. (Aluno da EJA). Esse comentário demonstra que, apesar do preconceito de ver um homem dançar balé, não tirou a beleza e o encantamento da peça, ao contrário, ajudou a quebrar esse preconceito de que homem não dança. O que mais impressionou na maioria das falas foi a ideia de que dançar balé fosse uma coisa abstrata, distante da sua realidade e das suas possibilidades de entendimento.

Essa ida ao Centro Cultural rendeu boas discussões em sala e, melhor, motivou e instigou a turma, que começou a participar e colaborar com as aulas ao trazer para as discussões curiosidades que tinham acerca de algumas expressões artísticas.

Com esse entrosamento com a turma, levei para a aula algumas pinturas e esculturas para que fossem analisadas por eles, que em grupo, deveriam escrever o que mais lhes havia chamado atenção. As obras selecionadas aleatoriamente foram: “Pietà (1499)” e “David (1504)” de Michelangelo, “Abaporu (1928)” de Tarsila do Amaral, “Mona Lisa (1507)” de Leonardo da Vinci e “Retirantes (1944)” de Cândido Portinari.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2007, p. 34).

Como coloca Barbosa, é preciso exercitar o olhar dos alunos para a leitura de imagens. O professor precisa estimular que o aluno se habitue a ler imagens prazerosamente, de modo que se sintam à vontade para analisar, levantar suposições e, em conjunto, construir conhecimento.

“Uma imensa tristeza expressa em escultura em mármore” (Aluno da EJA). Essa análise da Pietà de Michelangelo demonstra o quão sensível está o olhar dos alunos para as manifestações artísticas, pois perceberam a delicadeza e leveza da obra em relação ao material que foi esculpida. Conforme diz Proença:

A Pietà [...] mostra um surpreendente trabalho de escultura em mármore, ao registrar o drapeado das roupas, os músculos e as veias dos corpos. [...] Desobedecendo à passagem do tempo, retrata a mãe de Jesus como uma mulher jovem, cuja expressão de docilidade contrasta com o assunto da cena. (PROENÇA 2002, p. 92):

O grupo, composto por algumas mães, identificou-se com o sofrimento retratado pelo artista ao perder um filho. A aula de leitura de imagens para mim, enquanto professora, foi enriquecedora, pois o entusiasmo dos alunos me fez enxergar coisas novas em cada obra, fazendo-me redescobrir o prazer que a aula de artes proporciona.

“Não enxergo brilho nela. Se ela está feliz ou se está triste não sei dizer, só sei dizer que ela não é fotogênica” (Aluno da EJA). O grupo, que analisou Mona Lisa de Da Vinci, buscou a todo o momento a beleza estonteante que os veículos de informação dizem que essa obra possui. Segundo Gombrich (1999, p. 304) “parece viva, existe uma sombra de tristeza em seu sorriso”.

No relato feito pelo grupo, pode-se perceber que repararam na roupa que ela estava usando, no seu olhar e sua beleza, sem se dar conta da paisagem ao fundo e da espécie de véu que cobre sua cabeça. Contudo, os alunos notaram que não se sabe ao certo para que lado ela está olhando, tornando-se um enigma.

“Ao observar profundamente esta imagem, observamos simplesmente parte do corpo de uma pessoa e uma paisagem exuberante” (Aluno da EJA). O grupo que analisou Abaporu de Tarsila do Amaral reparou e ‘estranhou’ o tamanho do corpo retratado pela artista numa paisagem tipicamente nordestina. Contudo, foram surpreendidos ao conhecer a história do quadro, pois jamais imaginaram se tratar de uma pintura feita para presentear Oswald de Andrade, o então marido da artista e considerada um símbolo do Movimento Modernista Brasileiro.

Pude perceber que cada grupo relatou um pouco de seu próprio preconceito ao observar as obras, por exemplo, os alunos que ficaram com Davi de Michelangelo só conseguiram reparar na parte íntima exposta, passando despercebida a beleza e fidelidade dos detalhes que o artista empregou à obra. Conforme Gombrich (1999), Michelangelo foi fiel na representação de movimentos do corpo humano, ao retratar todos os seus músculos e tendões.

O grupo que analisou Retirantes de Portinari se identificou com o sofrimento retratado pelo artista, ao comparar com a realidade que muitas famílias enfrentam ainda hoje no nosso país.

A linguagem visual nos domina no mundo lá fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. O público quer conhecer; falta educação para a arte. (BARBOSA, 2007, p.35)

A leitura de imagens é imprescindível, pois o mundo é composto de imagens. As primeiras formas de leituras foram feitas por meio da imagem. Elas estão presentes não só na origem de nossos pensamentos, dando-lhes corpo e alma, como também na maioria dos meios de comunicação que nos cercam diariamente. Portanto, lidar com imagens, lê-las com competência, perceber seus recursos e nuances faz parte do processo de apreensão, leitura e compreensão do mundo e de nossa própria existência.

Ao visualizarem obras com traçados tão diferentes entre si e, mesmo assim, únicos em sua beleza, os alunos ficaram encantados e maravilhados ao mesmo tempo, o que despertou um encanto maior para o desenho, onde perceberam que, ao desenhar, seus traçados podem ganhar vida e demonstrar as emoções e sentimentos presentes naquele momento.

Diante dos comentários feitos pelos grupos, percebe-se que a análise foi cuidadosa e a escrita um tanto contida, por certo, com medo de escrever alguma coisa errada. Porém, se pode notar a preocupação de descrever a emoção expressa nas obras e suas impressões dessas emoções.

“Fundamental é que a arte nos toque para que ela se faça presente de forma viva e atuante no nosso ser” (ARAÚJO, 2007, p.13). Segundo Araújo, para que a arte se faça presente em nossas vidas, é necessário que ela nos toque, com ova-nos, e porque não dizer nos modifique para que possamos enxergá-la e perceber sua relevância em nosso cotidiano. Certamente as obras apresentadas nas diversas linguagens tocaram sensivelmente os alunos da EJA que discutiram e repensaram suas posturas, ao relacionar as obras também com suas próprias vidas.

Ao fechar das cortinas e apagar das luzes: Considerações Finais

Ao iniciar a pesquisa, a intenção era registrar as reações dos alunos ao ter contato com as expressões artísticas. Contudo, foi uma surpresa descobrir a possibilidade de aprender sobre arte ao ensiná-la, pois os alunos da EJA, dentro da sua diversidade própria, fizeram uma relação entre a descoberta da arte erudita e o seu conhecimento de arte popular que os levou a

perceber que se aprende sobre arte em sala de aula, mas que parte desse aprendizado está dentro de cada um de nós, construído nas experiências que acumulamos em nossas vidas.

Escolher a música como o ponto de partida não foi aleatório, pois a mesma é parte da rotina da maioria dos alunos que sempre ouviam música no seu trajeto para a escola. Partir de algo real, que fazia parte da sua vida cotidiana, fez com que os alunos se abrissem para o novo, pois compreenderam que a arte já estava presente em suas vidas sem que percebessem.

O fato de criar uma ponte entre cada expressão artística possibilitou aos alunos notar que elas possuem elos, que a música está ligada à dança, que se conecta ao teatro, que coopera com as artes visuais. Ou seja, as manifestações artísticas são vinculadas, o que permite sempre uma descoberta, que favorece ainda mais seu aprendizado. Descoberta essa que, para acontecer, necessita de “um ponta pé” inicial, talvez dado pelo professor.

Ao objetivar uma análise das aulas de artes, pretendia que os alunos pudessem perceber que a arte faz parte das suas vidas, mesmo que eles não a reconheçam como arte. Ao final, pude observar que alcancei o objetivo proposto, pois os alunos conseguiram se apropriar do conhecimento da arte apresentada sem desvalorizar a arte por eles consumida.

Ao concluir a pesquisa, pude notar que é possível trabalhar arte na EJA, pois seus sujeitos são tão sedentos de saber quanto qualquer aluno. No decorrer das aulas, os alunos demonstraram afinidade com as expressões artísticas a que foram “apresentados”, comprovando que a arte conquista, instiga, abre novas possibilidades, proporciona interação e diz não ao preconceito.

A arte tem a capacidade de interação, ao unir diversas pessoas com talentos diferentes numa mesma obra, como em um quadro, onde cada traçado tem seu lugar, sua representação e sua importância. É necessário se abrir para a arte, deixá-la fazer parte da nossa vida cotidiana e fazer parte dela também. A arte tem que estar impregnada na nossa pele, nos nossos sentidos para que possamos torná-la parte integrante da nossa vida.

Assim, espera-se que o presente trabalho possa contribuir para os professores de arte, principalmente os que trabalham com a EJA e sirva de motivação para futuras pesquisas.

REFERÊNCIA

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. **Encruzilhadas do Olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Cortez, 4 ed., 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2. Arte: Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

-----, **Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

-----, **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.

-----, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CNE - **Resolução nº. 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Trad. Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. Mediação, 2007.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre – RS: Sulina, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Jovens e Adultos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2002.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martin Fontes, 2001

SELBACH, Simone (Supervisão Geral). **Arte e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: PP&A, 2002.

Simone Nogueira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Foi professora substituta na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atualmente é monitora do CEPAC - Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural e é monitora do Projeto Mais Educação. <http://lattes.cnpq.br/8667755038396193>

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

Licenciada em Educação Artística pelo Instituto de Artes da UNESP (1993). Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela ULHT. Atualmente é Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia onde também coordena o Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural e é diretora/fundadora do Grupo Artístico Bem-te-vi Guanambi. É também Atriz profissional DRT 8486. <http://lattes.cnpq.br/1466570206593334>

ARTE E MODERNIDADE NO ATLÂNTICO NEGRO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO DE PAUL GILROY

Sirlene Ribeiro Alves
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet-RJ

Resumo

O conceito de modernidade, que marcou grandemente toda a história da cultura ocidental, é compreendido por alguns intelectuais contemporâneos como frágil, escorregadio, ou pelo menos questionável. O racionalismo eurocêntrico, a pretensão de ser universal e a busca pela globalização de princípios e valores, como o terror e a brutalidade da escravidão, são fatores que trazem à tona o debate e a crítica aos termos de modernidade, modernismo e modernização. E todo esse contexto não foge ao campo artístico. Pelo contrário, por trabalhar com o sensível e com outras formas de comunicação, a Arte apresentou e apresenta formas diferenciadas de se colocar diante dessa problemática. Com vista no exposto, Paul Gilroy nos apresenta um modo particular de compreender o período moderno e suas implicações na arte negra.

Palavras-chave: Arte Negra, Modernidade, Paul Gilroy.

Resumen

El concepto de modernidad, que grandemente marcó la historia de la cultura occidental, está compuesta por algunos intelectuales contemporáneos como frágil, resbaladizo o por lo menos cuestionable. El racionalismo eurocéntrico, pretende ser universal y la búsqueda de la globalización de los principios y valores, como el terror y la brutalidad de la esclavitud, son factores que traen el debate y la crítica a los términos de la modernidad, el modernismo y la modernización. Y todo ese contexto no es ninguna excepción para el campo artístico. Por el contrario, trabajando con el sensible y con otras formas de comunicación, arte y presenta diversas formas si poner en este problema. En vista de lo anterior, Paul Gilroy nos ofrece una particular forma de entender el período moderno y sus implicaciones en el arte negro.

Palabras clave: arte negro, modernidad, Paul Gilroy.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho terá como base o pensamento Paul Gilroy (2001), teórico cultural que aborda temas relativos a diáspora africana, e pensa, através desse recorte, a complexidade da modernidade. Utilizaremos o livro “O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência”,

principalmente, nos capítulos 2 e 3, passagens que tratam do moderno e sua ligação com a música negra. Baseado, quase que exclusivamente nos escritos de Gilroy, nosso estudo terá por objetivo levantar algumas características descritas pelo autor sobre as produções artísticas negras, na tentativa de reconhecermos algumas das especificidades dessa arte posterior ao processo de diáspora, a arte do Atlântico Negro.

Paul Gilroy, sociólogo negro, professor universitário, nasceu em Londres em 1956. Através de seus estudos, levanta questões sobre raça e racismo, diáspora africana, nacionalismo e etnicidade. O termo Atlântico Negro, utilizado pelo autor e por outros intelectuais na contemporaneidade, refere-se a um sistema de comunicações e trocas culturais que possibilitou a populações negras, a partir da diáspora africana, a construção de uma cultura que por seu caráter híbrido não se restringe às fronteiras étnicas e/ou nacionais. A ideia do mar, dessa forma, é pensada como um local de fluxo, de mistura e movimento, que estabelece contatos entre o global e o local. Assim, com a sua importância histórica (pelo mar e pelo navio eram transportados os milhares de africanos de diversas culturas e etnias que atravessavam o oceano), o navio também é compreendido como “um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento que coloca em circulação, ideias, ativistas, artefatos culturais e políticos.” (GILROY, 2001, p. 38)

A análise das condições de vida e da cultura produzida pelos povos do Atlântico Negro permitiu visualizar uma compreensão da história ocidental diferenciada, distante da visão de mundo eurocêntrica e da supremacia racial pregada pelos dominadores. Durante a sua dispersão pelo mundo, os negros diante dos sofrimentos, das lutas, das resistências, criaram formas políticas, culturais e expressivas particulares, mas que dialogam e refletem criticamente sobre o seu momento histórico. Desse modo, o autor deseja compreender a modernidade por meio dos pontos reflexivos do Atlântico Negro, em que seus protagonistas são “percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno”. (*Idem*, p. 40)

Para isso, ele utiliza a biografia e o discurso de algumas personalidades negras, como Frederick Douglas, Du Bois, Martin Delany, entre outros, como também a música negra (mas que aqui iremos nos apropriar para a arte em sua amplitude), como “parte de uma argumentação geral de que há outras bases para a ética e a estética que não as que parecem imanentes às versões da modernidade elaboradas pelas míopes teorias eurocêntricas.” (*Ibidem*, p. 107)

No capítulo 2, denominado “Senhores, senhoras, escravos e a antinomias da modernidade”, Gilroy destaca alguns pontos importantes para se pensar, ou re-pensar, a história moderna da cultura ocidental e tudo que vem depois dela:

Tanto os defensores como os críticos da modernidade parecem não atentar para o fato de que a história e a cultura expressivas da diáspora africana, a prática da escravidão racial ou as narrativas de conquista imperial européia podem exigir que todas as periodizações simples do moderno e do pós-moderno sejam drasticamente repensadas. (*Ibidem*, p. 103)

Rever esse momento histórico não estará atrelado somente a uma nova forma de visão sobre o passado, mas significa ter outras bases para visão e entendimento do nosso presente, dos desdobramentos das questões raciais e artísticas na contemporaneidade.

Modernidade

A modernidade, na história da cultura ocidental, é vista como um período caracterizado pelo afastamento dos preceitos religiosos, o aparecimento da sociedade civil, do estado moderno e do início do capitalismo. Um momento histórico distinto, com definições temporais e espaciais, marcada pela consciência e a busca pelo novo, pelo moderno e pelo progresso. Gilroy propõe uma análise diferenciada que coloque a experiência escrava como um ponto relevante na compreensão desse período. Para isso, destacaremos três pontos do pensamento do autor importantes para uma reflexão crítica desse conceito.

Partindo desse levantamento, o primeiro tópico que abordaremos é o projeto iluminista. A separação com o passado, a busca por explicações fora do conceito religiosos e sim pautadas na ciência, a ideia de liberdade e razão, a coerência do sujeito cartesiano, o sentimento de progresso, a superioridade europeia, pontos sublimados pelo Iluminismo, estão diretamente associadas na formação dos fundamentos que amparam as diferenças raciais, e consequentemente uma política racial de exploração e subordinação de determinados povos. Nessa estrutura, “há uma tênue percepção, por exemplo, de que a universalidade e a racionalidade da Europa e da América iluministas foram usadas mais para sustentar e transplantar do que erradicar uma ordem da diferença racial herdada da era pré-moderna.” (*Ibidem*, p. 114)

Os ideários iluministas necessitavam legitimar as diferenças, para assim dar continuidade na estrutura de exploração e dominação. Daí a categoria de raça e de racismo científico, como uma forma de comprovação da supremacia branca européia, uma hierarquia

biológica e científica, que traz uma submissão cultural, política, filosófica e artística. E que segundo o autor é “um dos produtos intelectuais mais duráveis da modernidade” (*Ibidem*, p. 106), permanecendo de diversas formas nas sociedades, explicitamente em algumas ou sendo mais sutil em outras. O fato é que, até mesmo depois da abolição da teoria científica sobre as raças, ela permanece socialmente e marca explicitamente o preconceito racial e o racismo.

Por último, veremos como os horrores da escravidão e o terror legitimado pela categoria de raça, podem evocar testemunhos diferenciados da modernidade. Gilroy afirma que, como em Douglass e Du Bois, o tráfico e a regime de escravidão não são eventos que se podem associar a uma minoria, no caso os negros que sofreram com os seus impactos, mas como parte da história moral do Ocidente como todo. Desumanidade, brutalidade, barbárie, na qual submetidos os escravos, são categorias que colocam em cheque os valores humanísticos da civilização ocidental. O autor utiliza alguns exemplos, como a biografia de Douglass ou a história de Margaret Garner (mulher que matou sua própria filha para que não fosse escrava), para demarcar a brutalidade dessa estrutura e demonstrar como à escravidão foi questionada pelos negros, como havia um impulso de negação aos horrores escravistas. Nesse raciocínio, a escolha pela morte ou a recusa ao pacifismo, em que o sujeito escravo é agente, estão em oposição à lógica racional ocidental, ou a visão de subordinação pacífica dos negros escravizados, que trará a culpa para as principais vítimas. E a existência ainda hoje do racismo, a subordinação racial das sociedades contemporâneas, mostram como os horrores desse momento se instituem com a própria natureza da modernidade:

a memória da experiência escrava é evocada em si mesma e utilizada como um instrumento adicional, suplementar, com o qual se construir uma interpretação distinta da modernidade. Quer essas memórias invoquem ou não a lembrança de um terror que ultrapassa a apreensão do discurso ideal, gramatical, elas apontam no presente para uma transformação utópica da subordinação racial.” (*Ibidem*, p. 154)

Com vista nessas contradições, Gilroy propõe um novo olhar que evidencie a dialética iluminista, transpassada pelo colonialismo, pelo racismo científico e pelas brutalidades desse esquema.

Não pretendo apenas questionar a credibilidade de uma concepção ordenada e holística da modernidade, mas argumentar também em favor da margem e centro (...). Em outras palavras, estou buscando contribuir para certo trabalho intelectual *reconstrutivo* que, por olhar para a história cultural moderna dos negros no mundo moderno, tem grande relação

com as idéias sobre o que era e é hoje o Ocidente. (*Ibidem*, p. 108).

Nesse pensamento, a arte se torna um campo fértil. Pois o autor considera que um período em que o acesso à alfabetização era restrito, os negros encontraram outras formas de comunicação. Apesar de terem certas restrições em suas manifestações artísticas, já que arte africana era estreitamente ligada aos rituais, aos signos religiosos e políticos das tribos e povos negros, que pela escravidão foram impedidos de reproduzir seus padrões culturais, políticos e religiosos, na experiência artística os escravizados encontraram caminhos de diálogos e trocas que fugiam as restrições da linguagem, momentos de liberdade individual, ligação com seu grupo social e com sua tradição enquanto negros.

Nas artes visuais, a utilização do aparato simbólico, que unia arte, religião e política, foi proibido. E se pensarmos no Brasil, a força de trabalho e os talentos de pintores e escultores negros foram empregados na reprodução dos símbolos das práticas religiosas e culturais dos colonizadores. As obras de Mestre Valentim e Mestre Inácio Ferreira Pinto nos dão prova disso. Ao contrário, na música e na dança havia maior liberdade. Sendo, a música e a dança as principais representações dos artistas negros, principais modos de expressarem sua compreensão e leitura da realidade. Seguindo esse argumento, Gilroy no seu terceiro capítulo se dedica à música negra: “através de uma discussão da música e das relações sociais que a acompanham, desejo esclarecer alguns dos atributos distintivos das formas culturais negras que são, a um só tempo, modernas e modernistas”. (*Ibidem*, p. 159) Partindo de algumas análises realizadas pelo autor, falaremos de uma forma ampla da experiência artística, não nos restringindo a música, mas ressaltando suas particularidades e características, que foram atravessadas pelo regime colonial e escravocrata moderno, mas que se evidenciam na arte do Atlântico Negro.

Arte Negra

A condição diáspora fez brotar, em diversas partes do mundo, diferentes respostas culturais e artísticas. E Gilroy se pergunta se há uma unidade que integrem essas experiências sobre a denominação de arte negra. Ou uma diferenciação que possa englobar certas particularidades da expressão artísticas dos povos negros espalhados pelo mundo? São essas questões que moveram nosso impulso de dialogar com o pensamento desse autor. Devemos esclarecer que não temos a pretensão de debater todas as questões sobre arte levantadas pelo autor, esgotando o conteúdo trabalhado nos textos. Também esclarecemos que não iremos nos ater aos movimentos e estilos que são abordados no decorrer do terceiro capítulo. Nosso

trabalho abordará algumas particularidades para se pensar na experiência artística na modernidade, como uma forma de compreensão das especificidades do desenvolvimento da arte negra no ocidente.

Pela experiência de exploração laboral, “no pensamento crítico dos negros do ocidente, a autocriação social por meio do trabalho não é a peça central das esperanças de emancipação.” (*Ibidem*, p. 100) Para os escravos e seus descendentes, o trabalho é visto como um ato dominador, de exploração e subordinação. Sendo a expressão artística uma forma livre desse peso, onde os negros criaram modos de autocriação e expressão individual e coletivamente.

Com a impossibilidade da escrita, sendo a alfabetização de escravos proibida “sob pena de morte” (*Ibidem*, p. 160), a música e a dança se tornam formas antidiscursivas, impregnadas de valores simbólicos, em que seu poder de comunicação e significação ultrapassam os limites da textualidade. No momento, compreendido como uma forma global de interação social e cognitiva, o poder exclusivo da língua passa a ser confrontado: “os padrões extremos de comunicação definidos pela instituição da escravidão da *plantation* ordenam que reconheçamos as ramificações antidiscursivas e extralinguísticas do poder em ação na formação dos atos comunicativos.” (*Ibidem*, p. 129) Dessa forma, essas expressões artísticas negras criaram outras possibilidades e modelos comunicativos e de significação, que negam a supremacia da palavra, seja ela escrita ou falada, na prática significante, e que hoje são confirmados pelos estudos pós-estruturalistas contemporâneos.

Nesse caráter extralinguístico, que marca as populações negras, o corpo é um elemento de extrema importância. O corpo negro, que sofreu diversos tipos de brutalidades no regime escravista, no passado africano era objeto de diversos tipos de significações e identificações dentro das tribos, reinos e povos. Através de danças e gestos, e até mesmo em sua interligação com a música, o poder comunicativo do corpo pode ser percebido. A expressão corporal das populações negras pode ser percebida como “ingredientes pré e antidiscursivos da metacomunicação negra.” (*Ibidem*, p. 162) Denominando como *performances musicais*, Gilroy apresenta a importância das interligações entre música e o universo corporal, na identidade dos negros da diáspora: “performances musicais nas quais a identidade é elusivamente experienciada das maneiras mais intensas, e às vezes reproduzida por meio de estilos negligenciados de prática significante como a mímica, gestos, expressão corporal e vestuário.” (*Ibidem*, p. 166)

Segundo Gilroy, “a arte, particularmente na forma da música e da dança, era oferecida aos escravos como um substituto para as liberdades políticas formais que lhes eram negadas no regime da *plantation*” (*Ibidem*, p. 128). A música e a dança eram modos de interação social, meios expressivos que saciavam desejos e ambições que iam além das necessidades materiais e de sobrevivência. Um momento de extravasar, de satisfação e prazer, de ir além das obrigações, de se sentir livres e eles mesmos (pois quase nenhuma forma de autonomia individual era permitida durante a escravidão). Mas também um instrumento de comunicação e significação que restauram a ligação com seu passado e com a sua coletividade.

Mesmo como uma compensação pela falta de certas liberdades, mesmo sendo uma permissão dos seus senhores, essas expressões de arte carregavam valores de resistência e manutenção, um elo de ligação com o passado africano livre, uma forma de autonomia individual expressiva, e um modo diferenciado de ação combativa:

a estética particular que a continuidade da cultura expressiva preserva não deriva da avaliação imparcial e racional do objeto artístico, mas de uma contemplação inevitavelmente subjetiva das funções miméticas da apresentação artística nos processos de luta rumo à emancipação, à cidadania e, por fim, à autonomia. (*Ibidem*, p. 129)

Há uma ambiguidade nesse esquema. Se por um lado a arte se apresenta como um modelo compensativo pela exclusão da sociedade política moderna, por outro lado ela se reafirmava como um modo diferenciado de comunicação, interação social, manutenção, resistência e luta. Para os senhores de escravos, essas manifestações eram autorizadas e funcionavam dentro de certas expectativas para o bom funcionamento da cultura escravista. Mas para os escravizados, são estruturas expressivas, que agrupam experiências estéticas, sociais e políticas. Uma espécie de luta, dentro do que lhe era permitido, para uma emancipação social e política.

Da mesma forma, essas experiências artísticas são respostas da relação do indivíduo e seu grupo social. “As fronteiras entre eu e o outro são borradas, e formas especiais de prazer são criadas em decorrências dos encontros e das conversas que são estabelecidas entre um eu racial fraturado, incompleto e inacabado e os outros.” (*Ibidem*, p. 168) As liberdades individuais negadas pelo regime da escravidão encontram amparos nos diálogos artísticos, uma restauração da identidade individual, corrompida pelo sistema, com o coletivo presente e como parte de um passado distante. Disso nos dá conta a citação de Ralph Ellison empregada por Gilroy: “... cada vôo, ou improvisação, representa (como as telas de um pintor) uma

definição de sua identidade: como indivíduo, como membro da coletividade e como elo na cadeia da tradição”. (*Ibidem*, p. 168)

É necessário considerar que o aspecto levantado, na cultura expressiva negra é um trabalho artístico, mas também político e filosófico. Um trabalho impregnado de teorias sociais críticas, e que colocam os artistas negros como intelectuais do seu momento histórico, que ultrapassam os limites da textualidade e do discurso, importantes na compreensão dos valores modernos. Intelectuais diferenciados, pela sua autoidentidade e pela forma como se inserem na política cultural do seu tempo, que mesmo pertencendo à modernidade articulam valores antimodernistas. Que segundo Gilroy, essas pessoas podem ser consideradas como intelectuais orgânicos, pois no permitem perceber a crise da modernidade, ou como intelectuais no sentido gramsciano:

.... operando sem os benefícios que fluem ora de uma relação com o estado moderno, ora de posições institucionais seguras no interior das indústrias culturais. Elas têm procurado papéis que escapam à classificação como prática de legisladores ou intérpretes e, em lugar disso, têm se apresentado como guardiães temporários de uma sensibilidade cultural distinta e entrincheirada que também tem operando como um recurso político e filosófico. (*Ibidem*, p. 164)

Esse período é um momento particular na história, que conforme vimos anteriormente, os valores modernos e a ideia de progresso contrasta com os horrores arcaicos da escravidão legitimada pelos preceitos raciais e pelo sistema colonial. Nesse contexto, a arte negra se coloca ao mesmo tempo inserida na modernidade, mas veiculando aspectos de um passado distante, ligados aos antepassados africanos, a uma liberdade pré-escravista, um local longínquo. Por outro lado suas formas, cores, temas, propriedades se aproximam das vanguardas modernistas da arte ocidental, além de ser esse o seu momento histórico. Assim, Gilroy a denomina como dentro e fora da modernidade, como expõe:

Esses gestos articulam uma memória da história pré-escravidão que pode, por sua vez, operar como mecanismo para destilar e focalizar o contrapoder daqueles mantidos em servidão e seus descendentes. Essa prática artística, portanto, está inevitavelmente tanto dentro como fora da proteção duvidosa que a modernidade oferece. Ela pode ser examinada em relação a formas, temas e idéias modernas, mas carrega sua crítica própria e distinta da modernidade, uma crítica forjada a partir das experiências particulares envolvidas em ser escravo por questões de raça em um sistema legítimo e declaradamente racional de trabalho não-livre. Em outras palavras, essa formação artística e política passou a cultivar sua medida de autonomia em relação ao moderno – uma vitalidade

independente que advém do pulso sincopado de perspectivas filosóficas e estéticas não-européias e as conseqüências de seu impacto sobre as normas ocidentais. (*Ibidem*, p. 130)

Uma modernização, ultrapassada pelo terror da escravidão e pela colonização, gera sentimentos de pertencimento e não-pertencimento, principalmente dentro do esquema de expansão dos padrões culturais do ocidente para fora do continente europeu. Nos países colonizados e os negros escravizados tiveram que conviver com a dualidade de pertencer ao moderno mundo ocidental, através das normas sociais, dentre outros fatores, e estar excluídos da verdadeira “civilização”. E esse dualismo se amplia e chega à atualidade dentro dos conflitos identitários.

Obedecendo aos critérios do racismo científico, que deram o status de superior à civilização ocidental européia, e desse modo a sua arte, as experiências artísticas negras foram nomeadas como primitivas. Para a arte e a estética eurocêntricas cabia a designação modernista, e para as manifestações artísticas e estéticas do povo negro a nomenclatura de primitivo. Um valor diferenciado, menor, realizado por “subculturas”, ainda que realizadas no mesmo momento histórico.

Outro ponto que difere e coloca a arte negra como antimodernista, é a separação entre arte e vida utilizada pelo Iluminismo. A superação de uma visão religiosa, a evolução do pensamento científico e o processo de racionalização realizada nesse momento, tiveram como consequência a separação entre certas categorias. A ética e a estética passam a definir experiências separadas na vida moderna. Na arte negra estes limites não são bem definidos, as experiências estéticas estão presentes em outras dimensões do convívio social. O político, o religioso são categorias que estão presentes as manifestações negras, que de certa forma, reiteram a continuidade entre arte e vida.

A característica moderna dessas expressões ainda pode ser defendida por suas origens híbridas, por sua inclusão como mercadorias na indústria cultural, e pela autoconsciência racial e artística do artista negro. Temos que pensar que a própria diáspora e o esquema de dominação escravista, fez com que as diversas etnias negras se espalhassem e convivessem entre si e com outras culturas, sendo inegável seu caráter híbrido. Além do mais, seus produtos artísticos não estavam alheios a ordem mercadológica, mesmo que de forma fugaz, numa tentativa de escapar ao status de mercadoria. Dentro dessa perspectiva, o artista negro tem consciência da relação entre sua criatividade individual e seu grupo racial, e o sentido da

prática artística na modernidade, afastada da experiência cotidiana, como um domínio autônomo, mas com um desejo de reconciliar arte e vida:

ela busca não apenas mudar a relação dessas formas culturais com a filosofia e a ciência recentemente autônomas, mas, também, rejeitar as categorias sobre as quais se baseia a avaliação relativa desses domínios separados e, com isso, transformar a relação entre a produção e o uso da arte, o mundo cotidiano e o projeto de emancipação racial”.

Os tópicos trabalhados por Gilroy em seus textos, e aqui levantados, tiveram como objetivo apresentar certas particularidades das expressões artísticas dos povos da diáspora negra. Apesar de reconhecermos a pluralidade e a diversidade de respostas em função das localidades, da passagem do tempo ou das trocas culturais específicas, que cada espaço geográfico e/ou temporal permitiu, o autor coloca que essas manifestações possuem “sensibilidades comuns – tanto aquelas residualmente herdadas da África como as geradas a partir da amargura especial da escravidão racial do Novo Mundo.” (*Ibidem*, p. 171)

As marcas da contradição de uma modernidade gerada a partir da exploração colonial e escravista, dos horrores e brutalidade desse esquema, foram fatores que proporcionaram a criação de uma produção artística que revela um modo particular de se reconhecer, de dialogar e de testemunhar seu momento histórico. Desse modo terminamos nossas considerações com uma citação que acreditamos resumir o ato poético, criativo e histórico, das produções artísticas negras.

Sob essas condições, a prática artística retém suas “funções de culto” enquanto suas reivindicações superiores de autenticidade e testemunho histórico puderem ser ativamente preservadas. Ela se torna difusa ao longo de toda a coletividade racial subalterna em que se operam as relações de produção e recepção cultural, que não completamente diferentes das que definem a esfera pública dos proprietários de escravos. Nesse espaço severamente restrito, sagrado ou profano, a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas dos escravos e de sua história cultural. Ela continua a ser o meio pelo qual os militantes culturais ainda hoje se engajam em “resgatar críticas” do presente tanto pela mobilização de recordações do passado imaginário que possa alimentar suas esperanças utópicas. (*Ibidem*, p. 130)

Referências bibliográficas

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANTON, K. *Novíssima arte brasileira: um guia de tendências*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

COSTA, S. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

CONDURU, Roberto. *Arte Afro-brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

DU BOIS, W. E. B. *As almas das gente negra*. São Paulo: Lacerda, 2003.

GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Rio de Janeiro: Ed. 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

----- *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HAMPATÉ BA, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História Geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1980. v.1.

Le Goff, Jacques. *História e memória*. Campina: Editora da UNICAMP, 1990.

Intervenção urbana com fios: o tricô e o crochê na arte contemporânea em uma perspectiva educativa

Autora: Sônia Braun

Resumo:

O tema central deste projeto é Intervenção Urbana, no âmbito artístico. O termo intervenção, no campo das artes visuais pode ter por definição intervir na natureza ou na paisagem, executando algo artístico em espaços da cidade ou em quaisquer outros espaços. A intervenção também pode ser realizada sobre objetos ou qualquer outro suporte que o autor/artista esteja disposto a utilizar, de acordo com seus temas e projetos pertinentes. O foco deste projeto será a intervenção urbana com fios, visto que num projeto pedagógico de Iniciação à Docência articulado a um estágio de docência, em realização na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, nível Médio, situada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Estamos atuando com intervenções no espaço da cidade, especialmente no entorno da escola. Para esse projeto nos embasamos no conceito de *õfazer*es especiaisö segundo Ivone Richter (2003), entre os quais destacamos o tricô e o crochê, presentes hoje nas intervenções urbanas por grupos mundialmente conhecidos como Yarn Bombing e Strikguerilla, entre outros artistas.

Palavras-chave:

Intervenção urbana; Fazeres especiais; Tricô; Crochê; Arte contemporânea.

Intervenção Urbana:

Conforme Wagner Barja (2008), o lugar pensado para a intervenção é definido a partir do interesse do artista, ou seja, do seu projeto em questão, "Intervir é interagir, causar reações diretas ou indiretas, em síntese, é tornar uma obra inter-relacional com o seu meio, por mais complexo que seja, considerando-se o seu contexto histórico, sociopolítico e cultural" (p. 214). Com isso, a intervenção cria proposições ao público, seja ela uma crítica social, seja ela uma ação política, seja ela apenas uma ação para chamar a atenção do público para algo que o artista esteja disposto a discutir, ou apenas manifestar. Ainda de acordo com este autor:

O lugar pensado como suporte e o inter-ator da ação artística pressupõem o pensar a cidade em toda sua complexidade, sua história, sua lógica sócio espacial e sua geografia física e humana, postas em consonância com os elementos e fundamentos conceituais para a elaboração de um projeto artístico de intervenção urbana. Pode-se, de certa forma, também considerar esse suporte/cidade, ou um determinado lugar, como um receptor não-fixo e não passivo, mas variável e de caráter transitório, um multiplicador capaz de trazer ao projeto de intervenção um alto grau de visibilidade e interatividade com seus componentes espaciais e humanos, tendo-se em conta elementos primordiais como: os indivíduos, o fluxo urbano coletivo, o trânsito, a arquitetura, a paisagem, o clima, a cultura e os demais fenômenos ocorrentes nesse espaço público onde tal intervenção se inscreve. (BARJA, 2008, p. 213)

Além de tratar de intervenção no espaço da cidade, este projeto propõe olhar para alguns outros fazeres, talvez pouco valorizados pela sociedade, e por vezes desconhecidos por alguns. Pretende-se unir, no projeto pedagógico do estágio de docência, a intervenção no espaço urbano com alguns fazeres artesanais, o tricô e o crochê, utilizando fios e linhas coloridas, tal como alguns artistas e grupos contemporâneos utilizam em suas intervenções.



Figura 1: Yarn Bombing Los Angeles

A arte de fazer tricô e crochê faz parte de um *ôfazer especialö*. Segundo Ivone Richter (2003), este é um *ôfazerö* que se caracterizou pela produção de um trabalho ou atividade com uma expressa intenção estética que corresponde ao que Dissanayaque (1991, p.95) define como uma tendência característica do ser humano que busca dar forma ou embelezar a realidade, de tal maneira que esta adquire um caráter de especialidade.

O artista ao produzir, reflete sobre sua obra com um pensamento estético, o que provoca no espectador alguma reação, seja ela esperada e planejada pelo o artista ou não. Os objetos produzidos, sejam eles artísticos ou não, produzem em nós espectadores algum tipo de reação/emoção e sensibilidade diante de algo produzido com alguma intencionalidade.

Os objetos produzidos no cotidiano, segundo Richter (2003), sem a intenção de estar produzindo *õarteö*, como os crochês e tricôs, por exemplo, mas certamente com uma intenção estética muito definida de *ôfazer especialö*, podem e devem ser considerados como objetos artísticos.

Hoje, com a arte contemporânea, a linha entre o que é arte e o que não é arte é muito tênue. Artistas utilizam-se dos mais variados materiais para elaboração de seus projetos artísticos. Grupos como Yarn Bombing, Strickguerilla, Knit in the City, entre outros, espalham pelo mundo a arte das linhas coloridas emaranhadas em monumentos, praças, carros, bicicletas, buracos, postes, árvores, e tudo mais que for possível para mostrar a arte que une esses artistas apaixonados pelos fios e pela arte de crochetar/tricotar.

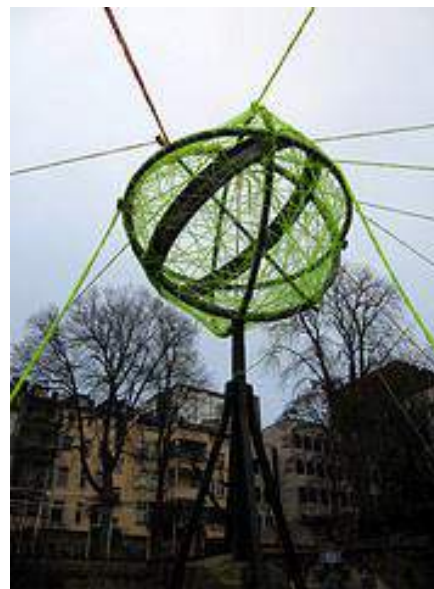


Figura 2 e 3: Strickguerilla

Este tema de intervenção urbana com fios, através do tricô e do crochê, é o foco desta pesquisa visando embasar a elaboração de um projeto educativo a ser executado no estágio de docência.

A vida cotidiana, urbana, contemporânea, acaba por deixar o olhar um tanto estanco à sensibilidade humana. Tendo em vista transformar, mesmo que de forma efêmera a paisagem urbana, quebrando sutilmente o rigor cinza da cidade, a intervenção visa provocar um olhar de estranhamento àquela tradicional imagem/paisagem cotidiana.

O projeto pedagógico de pesquisa visa questionar de que forma o indivíduo/espectador compreende a arte urbana, situada fora dos locais comuns ou tradicionais de exposição da arte (galerias e museus). Mais especificamente, mostra como é vista a presença de alguns fazeres como o crochê e o tricô na arte contemporânea e de como isto pode ser abordado em um projeto pedagógico com os alunos.

Os objetivos desse projeto são:

- Estudar os conceitos de intervenção e de intervenção urbana, para um embasamento da proposta pedagógica;
- Localizar e refletir sobre a presença de fazeres artísticos e artesanais, como o crochê e o tricô, no contexto da produção artística contemporânea;
- Buscar artistas e grupos que trabalham com propostas de intervenção com fios (Yarn Bombing, Strikguerilla, Letícia Matos, Joana Vasconcelos, Agata Olek, entre outros);
- Refletir sobre formas de aproximar os alunos da arte contemporânea e de levá-los a valorizar todas as formas de arte na sociedade;
- Contribuir na formulação de uma proposta pedagógica que aborde os eixos da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, envolvendo contextualizar, apreciar e praticar.

Algumas propostas artísticas da chamada arte contemporânea contribuem de forma bastante significativa para uma maior aproximação da arte com o público, se consideradas as formas de relação que se estabelecem entre obra, espaço e público. Uma forma de fazer arte na contemporaneidade, especialmente, se coloca nos espaços de vida e se insere no cotidiano da cidade. Conforme Barja (2008), a linguagem da intervenção urbana precipita-se em um espaço ampliado de reflexão para o pensamento contemporâneo. Essa linguagem instala-se

como instrumento crítico e investigativo para a elaboração de valores e identidades da sociedade. Torna-se assim um espaço alternativo aos circuitos oficiais, promovendo o acesso livre e direto da arte com o público.

Trabalhar essas questões em um projeto pedagógico aproxima ainda mais a arte do público, entendendo-se que é papel da escola também promover esses meios de aproximação da cultura e educação com a sociedade.

Segundo Paim & Nodari (2012) em seu artigo sobre a missão da escola no contexto social atual, é necessário que a escola acompanhe as transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. A escola tem um papel importante na formação deste indivíduo proveniente deste ambiente, tanto para refletir sobre as transformações quanto para configurar novos processos.

Nestes tempos de mutações profundas e de incerteza acentuada, deve-se investir muito na educação, facilitando assim o emprego, despertando as mentes e as consciências diante dos novos desafios, facilitando o acesso à cultura e reduzindo a exclusão. A educação é o melhor investimento social. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 46, apud Paim e Nodari, 2012).

A sociedade vive em constantes modificações e contínuas alterações tanto no âmbito político, social, econômico ou cultural. De certo modo, a escola é permeada por esses fatores, o que resulta na alteração do processo educativo, bem como seus fins e objetivos, a fim de adequar-se às novas demandas sociais. Paim & Nordari (2012) reforçam: "Nesse sentido, faz-se imprescindível compreender a sociedade contemporânea e suas características, para fins de relacioná-la com o contexto educativo escolar" (pag. 1).

Outra autora que pesquisa sobre o assunto é Lúcia Santaella, que pode nos auxiliar a refletir sobre a importância das interações destas linguagens.

O metabolismo das linguagens, dos processos e sistemas sígnicos, tais como a escrita, desenho, música, cinema, televisão, rádio, jornal, teatro, pintura, computação gráfica etc. assemelha-se aos dos seres vivos. Tanto como quaisquer organismos vigentes, as linguagens estão em permanentes crescimento e mutação. Os parentescos, trocas, migrações e intercursos entre as linguagens não são menos densos e complexos do que os processos que regem a demografia humana. Enfim, o mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos. Essa volatilidade não costuma ser levada em conta e nem mesmo percebida, porque, infelizmente nos currículos escolares e universitários, as linguagens são colocadas em campos estanques, rígidas ou asceticamente separadas: a literatura e as formas narrativas em um setor, a arte em outro; o cinema de um lado, a fotografia do outro; a televisão e o vídeo em uma área, a música em outra e etc. Entretanto, é só nos currículos escolares que as linguagens estão separadas com nitidez. Na vida, a mistura, a promiscuidade entre as linguagens e os signos é a regra. (SANTAELLA 2001, p.27, apud Silva Rosa, ?)

No universo da arte é possível se utilizar de diversas formas de linguagens para uma melhor aproximação da realidade ao mundo escolar e vice-versa. A arte proporciona instrumentos diversos, capazes de abranger e entender os níveis mais profundos do pensamento, e para trabalhar essas questões de interações entre linguagens no contexto escolar o projeto será embasado na proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

A proposta triangular é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. A educadora brasileira foi a pioneira na sistematização do ensino de Arte em museus. Essa abordagem é a base da maioria dos programas em Arte-educação no Brasil. A proposta triangular foi o primeiro programa educativo do gênero e consiste no apoio do programa de ensino de Arte em três abordagens para efetivamente construir conhecimentos em Arte: contextualização histórica, fazer artístico e apreciação artística. Tratam-se então da leitura do contexto histórico da obra; da experimentação, ou seja, o *ôfazerô*; e da leitura da obra. Essas três dimensões são raramente encontradas juntas.

Ana Mae nos fala da importância da compreensão da arte: *ôNão é possível conhecer um país sem conhecer e compreender sua arteô*, em uma entrevista à Agência USP de notícias em 2000.

E acrescenta: *ôA linguagem visual nos domina no mundo lá fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. O público quer conhecer; falta educação para a arteô* (BARBOSA, 2000, s/p). A proposta triangular de Ana Mae - contextualizar, apreciar e praticar opera no projeto visando essa aproximação do aluno com a arte contemporânea.

Uma das formas de aproximação do público com a arte contemporânea é a arte urbana, expandindo a arte dos seus locais consagrados, como os museus e galerias, para as ruas, mais próxima da sociedade e realidade social. Hoje é natural vermos grupos de artistas difundindo sua arte nas ruas, por vários locais do mundo, fazendo assim com que uma grande parte das pessoas possa ter acesso à arte sem ter que ir aos museus.

Um exemplo é o grupo *Yarn Bombing* que faz intervenções nas ruas com fios, utilizando o crochê e o tricô como base do seu trabalho, que está presente em vários países com seus seguidores. Aqui em Porto Alegre já tem um grupo que está trabalhando com essa arte de intervenção com fios (*Yarn Bombing Porto Alegre*) do qual, inclusive, faço parte.



Figura 4: Yarn Bombing Poa

Meu interesse pelo assunto intensificou-se quando conheci essa arte de intervenção, pois esse trabalho manual é muito marcante em minha vida. Como Richter (2003) traz em sua pesquisa, a arte do *ôfazer especialô* está relacionada ao tempo, em ocupação do tempo com atividades prazerosas, de tempo vivido, de saberes passados de mães para filhos/as, de avós para netos/as, e isso remete à minha infância, ao tempo dedicado a minha avó e amigas que me ofereceram momentos inesquecíveis e a cultura de minha cidade natal, Gramado, onde o clima também favorece a esse tipo de atividade.

Ainda na pesquisa de Richter: *ôcomo dizem Suzan Cahan e Zoya Kocur (1996), o que geralmente falta na arte-educação intercultural é um enfoque que conecte a experiência do cotidiano, a crítica social e a expressão criativaô* (RICHTER, 2003) Pensando neste aspecto, a aproximação do cotidiano ao campo das artes traz mais sentido aos alunos na compreensão da arte.

Portanto, neste aspecto, os *fazeres*, como o *crochê* e o *tricô*, fazem parte da cultura popular, e estão presentes na atualidade. Podemos ver esses *fazeres* inseridos em algumas áreas como na moda: o *tricô* e *crochê* nas passarelas; no mobiliário: *móveis* e *decorações* com o colorido das linhas; nas ruas: *intervenções* em espaços públicos bem próximos aos espectadores *enfeitando* ou *criticando* com a arte de *crochetar* e *tricotar*.

Para alguns talvez seja uma atividade desconhecida, ou esquecida, por serem *fazeres* menos executados no cotidiano do que em outros tempos, porém estão no imaginário popular e é importante inserir este tipo de prática no contexto da educação, valorizando todas as formas de arte, sejam elas arte ou artesanato.

A pesquisa será desenvolvida na seguinte ordem:

1. Pesquisa bibliográfica sobre o tema intervenção urbana com fios;
2. Pesquisa sobre artistas relacionados ao tema intervenção e ao material e técnicas escolhidos (crochê e tricô);
3. Observações das aulas de Arte e Seminário Integrado na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, em Porto Alegre, RS ;
4. Elaboração dos planejamentos de aula e materiais a serem usados para a pesquisa;
5. Observação e análise dos resultados do projeto educativo;
6. Conclusão da pesquisa articulando com as questões do projeto pedagógico.

Referencial teórico e artístico:

A arte urbana hoje está inserida em várias partes do mundo, tornando-se assim cada vez mais um fenômeno artístico difundido na sociedade. Porém, é necessário trabalhar cada vez mais questões acerca dessa arte para que seja melhor compreendida e absorvida pelos indivíduos no meio em que vivemos.

Artistas trabalham em grupos e individualmente para manifestarem sua arte e divulgarem suas ideias e ideais. Assim como o grupo internacionalmente conhecido, Yarn Bombing, que se manifesta pelas ruas e cidades interessados pelo humor e o inusitado, têm artistas que mostram o seu trabalho com o objetivo de trazer cor e vida, energia e surpresa aos espaços públicos, como Agata Olek. A artista volta-se para a efemeridade, e suas obras estão fadadas a embelezar a paisagem.



Figura 5: Mostra SESC de artes 2012, SP, com Ágata Olek

Outro grupo que expõe seus trabalhos com o caráter de intervenção mais crítico é o Strikguerilla. São artistas que trabalham em conjunto com voluntárias que produzem material para depois ser aplicado em monumentos e praças públicas pela Alemanha.

Podemos encontrar nesses trabalhos artísticos os elementos visuais como a linha, a cor, o ponto, entre outros. Artistas como Reddit Renbo e Jo Hamilton usam a linha como suportes diferentes para manifestarem suas artes. De maneiras simples, eles encontraram formas distintas de criação. Renbo com apenas uma linha e uma caneta constrói a imagem de uma pessoa no papel, enquanto que Hamilton consegue montar com várias linhas coloridas e uma agulha a mesma imagem em crochê.



Figura 6: Celebidades em crochê por Jo Hamilton; Figura 7: Celebidades em desenho com caneta por Reddit Renbo

Para fundamentar a proposta pedagógica serão utilizados textos e reflexões de Ana Mae Barbosa e Mirian Celeste Martins. A proposta triangular - contextualizar, apreciar e praticar - será abordada para a elaboração e execução do projeto pedagógico. Ana Mae comenta sobre a importância do fazer para despertar a capacidade perceptiva para as nuances da construção artística, e de como os professores costumam priorizar a linguagem científica e discursiva, mas que é preciso que o aluno tenha uma alfabetização visual para compreender a linguagem que o rodeia no mundo contemporâneo. A configuração visual do país é dada pelas artes visuais, assim como os projetos educativos e sociais na sociedade são iniciados pelas artes visuais.

Mirian Celeste Martins reforça a necessidade do professor estar sempre atento a novas abordagens, a ser um pesquisador, a não ficar estancado diante das possibilidades no

mundo contemporâneo. Em seu texto sobre o professor/escavador de sentidos, Mirian fala: "Ativar culturalmente é fazer circular, é dar acesso, aproximar" (pag.134). A arte urbana/intervenção urbana é hoje uma forma de articular essa aproximação do aluno com a arte, do público com a arte, com a realidade social, e também de certa forma é um acesso livre à arte contemporânea.

Ivone Richter (2003) em seu livro *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais* contribui para a reflexão sobre a importância das artes funcionais no cotidiano da sociedade e valorização dessas. Busca um melhor entendimento do "fazer especial" que é resgatado, de certa forma, neste projeto, através do crochê e do tricô que serão abordados como base para intervenção.

Wagner Barja, artista e pesquisador, traz a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano. O autor busca refletir sobre diversas questões que contribuem para o crescimento da cultura visual da sociedade, sobre a importância dessa para a garantia de um processo de liberdade de expressão e fruição nas artes de nosso tempo.

Considerações Finais:

Este projeto pedagógico de pesquisa de intervenção urbana, tema muito atual nas artes, redimensiona o espaço de convivência nas artes contemporâneas. Como Wagner Barja (2008) diz em sua pesquisa, a linguagem da intervenção urbana precipita-se num espaço ampliado de reflexão para o pensamento contemporâneo, e instala-se como instrumento crítico e investigativo para elaboração de valores e identidades da sociedade. Com isso, a intervenção urbana tem como suporte as ruas, o que permite ao espectador esse acesso livre às artes, quebrando paradigmas da cultura dos museus, lugares consagrado das artes.

Este projeto visa essa aproximação do público com a arte contemporânea, bem como a aproximação dos alunos, já que o projeto será realizado no estágio de docência. Segundo Ana Mae: "A linguagem visual nos domina no mundo lá fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. O público quer conhecer; falta educação para a arte" (BARBOSA, 2000, s/p). Portanto, é importante trabalhar essas questões nas escolas, já que este é o local inicial da formação dos indivíduos, e difundi-las na sociedade.

Referências:

AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARJA, Wagner. Artigos de Opinião; Intervenção/Terinvenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **In: Revista Ibero-americana de Ciências da Informação (RICI), v.1 n.1, p.213-218, julho/dez, 2008.**

BARBOSA, Ana Mae; **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2ª ed.; São Paulo, Cortez, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Intermeios , 2010.

MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington. **O que é intervenção urbana?**.

Acessado em 17 de junho de 2013, disponível em: <http://www.intervencaourbana.org/>

PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César. A Missão da escola no contexto social atual. **In: IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.**

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SILVA ROSA, Magna. **Projeto intervenções urbanas/artes visuais**. Artigo PDF, acessado em 17 junho de 2013.

_____. Intervenção. **In: Enciclopédia Itaú Cultural e Artes Visuais**. Acessado em 17 de junho de 2013, disponível em : http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=8882

Figura 1: <http://www.yarnbombinglosangeles.com> . Acessado em 22.08.13

Figura 2 e 3 : <https://www.facebook.com/Strickguerilla>

Figura 5: <http://colunas.revistaepoca.globo.com/menteaberta/tag/agata-olek/>

Figura 6: <http://www.johamiltonart.com/>

Figura 7: <http://www.zupi.com.br/tag/reddit-renbo/>

Resumo

Nossa proposta tem por objetivo o Pensar do corpo como questão na potencialização da linguagem, onde, procuramos ampliar o diálogo entre corpo; arte; mundo e terra; integrando o estudo da corporeidade à investigação da ação interdisciplinar.

O aprender e o ensinar do Corpo se dá em um tecer permanente, gerada na tensão de terra e mundo, desta forma, aprofundamos nossa leitura de mundo, ao reunirmos nas diferentes direções, o caminho da linguagem na busca do sentido.

Nesta trajetória tecemos a história, não como suporte, mas como presença; pelo olhar não dicotomizado do corpo, criando no mesmo as tessituras do pensamento. Pretendemos através da temática “Cartografias do Corpo”, mapear nossa terra pelo enraizar-se do homem, identificando no corpo o lugar de origem. Cartografar é a ação que nos leva a identificar, reconhecer, perceber, pensar o processo de escrita, refletindo sobre uma possível correspondência com o próprio corpo e nos colocando como destinatários e remetentes na questão.

Identificamos a possibilidade de aproximação das praticas que cada indivíduo se propõe a realizar em seu universo de conhecimento pelo diálogo estabelecido com o corpo.

Objetivo Geral

Nossa oficina propõe:

- Entender o corpo como espaço de questão do homem.
- Sensibilizar o público envolvido num abrir-se à escuta constante do proprio corpo,
- Abordar na prática a visão da não dicotomia, onde, pensamento e corpo se pertencem.

Objetivos específicos

- Mapear, Refletir e dialogar com o corpo na prática de Arte Educação.
- Identificar o Corpo no processo pedagógico e artístico.

- Estabelecer relações com o próprio corpo e reconhecer como lugar do ser
- Refletir a prática de Arte Educação através da dança.

Metodologia de trabalho

Tema: Cartografias do Corpo: Um Estudo entre Arte, Corpo, Mundo e Terra.

A oficina será desenvolvida em três encontros de uma hora, com número máximo de vinte participantes.

A oficina se abre em três sub-temas:

- 1- Corpo global (corpo grande/corpo pequeno)
- 2- Espelho e imagem.
- 3- Contornos e silhuetas.

Recursos materiais técnicos

Aparelhagem de som;

Sala para atividade prática; para comportar um número de: x alunos

Papel 40k - quantidade de 2 folhas por participante.

Folhas de sulfite e lápis preto.

Material para colorir: lápis de cor; giz de cera; etc.

Referências Bibliográficas

CASTRO, Manuel Antonio de. *Arte: Corpo, Mundo e Terra*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

BACHELARD, Gastón. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martin Fontes, 1993.

PONTY, Maurice Merleau. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SILVA, Ignácio Assis (org). *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987

GUATTARI, Félix. *As três Ecologias*. Campinas: Editora Papirus, 1990

_____. *Caosmose, um novo paradigma estético*. São Paulo. Editora 34, 1992

SOARES, Carmen Lúcia (org). *Corpo e História*. Campinas: Editora Autores associados, 2001

SENNET, Richard. *Carne e Pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record, 2001

LELOUP, Jean Yves. *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1987

MOUTAGU, Ashley. *Tocar – o significado humano da pele*. São Paulo: Editora Sumus, 1988

CORBIN, Alain. *História do Corpo – Volumes 1, 2 e 3*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

AÇÃO EDUCATIVA: A PRÁTICA NO SALÃO UNAMA DE PEQUENOS FORMATOS

Vera Maria Segurado Pimentel - SEDUC /PA

RESUMO. A interação entre público - obra nas exposições, seja de artes visuais, histórico - científicas ou tecnológicas apresentadas nos museus ou instituições culturais nos dias de hoje, está permeada pela prática de mediação que arte educadores promovem na busca de um melhor entendimento do que está exposto. O presente artigo analisa o início dessa atividade no contexto brasileiro, europeu e americano, assim como a prática no Salão Unama de Pequenos Formatos, mostra que já se encontra na 18ª versão, em Belém do Pará, cujo diferencial está no tamanho máximo das obras, 40 cm x 40 cm. A fundamentação teórica foi baseada em autores como Barbosa (1991), Fraga (2010), Cochiaralle (2006), Cauquelin (2005), em entrevistas e observação participativa de duas versões do salão, nos anos de 2010 e 2011. Observa-se certa dificuldade do público no entendimento das obras nos salões de arte contemporânea e o mediador é o responsável por provocar no espectador, por meio de leitura e decodificação da obra, uma análise crítico-reflexiva das questões apresentadas pelos artistas.

PALAVRAS - CHAVE: Arte/Educação; Mediação; Salão de Artes; Pequenos Formatos.

ABSTRACT. The interaction between public - work in exhibitions, whether visual arts, historical - scientific or technological displayed in museums or cultural institutions these days, is permeated by the practice of mediation that art educators promote art in search of a better understanding about what is exposed . This article looks at the beginning of this activity in the Brazilian, European and American, as well as the practice in the Hall UNAMA Small Formats, that is already in the 18th version in Belem of Para, whose differential is the maximum size of the works, 40 cm x 40 cm. The theoretical framework was based on authors like Barbosa (1991), Fraga (2010), Cochiaralle (2006), Cauquelin (2005), in interviews and participant observation of two versions of the hall, in 2010 and 2011. It is observed some public's difficulty in understanding the works in the halls of contemporary art, so the mediator is responsible for provoking in the viewer, through reading and decoding the work, a critical and reflective analysis about the issues presented by the artists.

KEY - WORDS: Art / Education; Mediation; Arts Hall; Small Formats

Introdução

O Salão de Pequenos Formatos é uma exposição de Arte Contemporânea, promovida por uma instituição privada de ensino superior, a Universidade da Amazônia (UNAMA), em Belém, capital do Estado do Pará, Brasil. Seu diferencial está primeiramente no título “Pequenos Formatos”, por admitir, no processo de seleção, apenas obras com no máximo 40 cm x 40 cm em sua dimensão. Em segundo lugar, por ser um salão promovido por uma instituição de cunho educativo, no qual, de acordo com as palavras do seu coordenador e

curador, professor Emanuel Franco, “torna-se um laboratório” para os cursos de Artes Visuais, Arquitetura, Comunicação Social e outros. Apresenta-se, também, como um lugar de visitação e convivência dos alunos, funcionários, professores e público em geral. A outra diferença dessa mostra é que possui rara longevidade, diferente dos salões estatais do Pará, que tiveram vida curta.

Como única mostra competitiva do gênero na região Norte, o Salão recebe artistas-participantes, não só do estado do Pará, mas também de todo Brasil. As últimas versões da exposição receberam mais de 400 inscrições, sendo selecionados, em média de 25 a 40 artistas. Pelo fato do espaço expositivo da Galeria Graça Landeira não ser tão amplo para que possa abrigar uma quantidade expressiva de obras, a comissão de seleção precisa analisar e selecionar um número de trabalhos condizente com o tamanho local, o que torna, até certo ponto difícil, o trabalho do júri de seleção .

Emanuel Franco, como coordenador da galeria Graça Landeira e curador da exposição, procura agregar à mostra a mediação de arte/educadores, provenientes do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem da instituição, desenvolvendo conjuntamente, a busca pelo conhecimento e o processo de práticas por toda a logística que permeia uma mostra expositiva.

Vejamos a seguir, como ocorreu à implantação da atividade de arte/educadores no Brasil, assim como as práticas que foram construídas ao longo desses anos, não só no contexto brasileiro, como no europeu e americano.

A construção de uma nova metodologia.

A implantação da obrigatoriedade da atividade artística na educação brasileira teve seu início com a Lei 5.692/71, a qual incluía o ensino de artes com o nome de “Educação Artística”. Quando a lei foi sancionada, porém, não havia no país, cursos profissionais que qualificassem os professores para assumir as salas de aula. Aqueles que compulsoriamente assumiram, não tinham nenhum preparo teórico ou experiência no campo das artes. Só em 1973, o Ministério da Educação programa os primeiros cursos de Educação Artística nas universidades. Todavia, o foco não estava na área educativa em si, mas nas práticas de ateliês como aprendizados em pintura, escultura, gravura etc.

Ana Mae Barbosa, arte educadora, professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) foi a idealizadora de uma das mais importantes obras referentes à educação artística, que propõe um novo processo metodológico: a *Abordagem Triangular*. O livro foi lançado na década de 1980 e divide o ensino a partir de três eixos: *contextualização histórica, leitura da obra e fazer artístico*. Barbosa (1991, p. 10) afirma, "o que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte (...). A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação".

Antes da nova concepção da Arte-Educação proposta por Ana Mae, o processo de educação chega aos museus nos anos 1950 quando Ecylla Castanheira Brandão e Sigríd Porto de Barros¹ começam a organizar os primeiros serviços educativos em museus no Rio de Janeiro,² porém somente trinta anos depois, se começa a pensar um processo bem estruturado de arte em conjunto com educação em museus.

Em 1986, Ana Mae Barbosa e mais cinco colegas de diferentes segmentos da arte, propõem, na Universidade de S. Paulo (USP), um Departamento de Arte/Educação, com três áreas de formação inter-relacionadas: *ensino de arte em escolas formais; arte-educação em museus e arte-educação para ação cultural*. Contudo, a formação de Arte/Educação para museu não saiu da ideia e do papel, devido à forte oposição de professores de outras áreas artísticas dentro da própria universidade.

Outras tentativas de institucionalizar tal atividade para museus foram realizadas, porém sem muito sucesso, segundo Ana Mae Barbosa. Um dos grandes problemas hoje é a relação entre arte/educador e curador, em que ela argumenta que,

Na maioria dos museus, o arte/educador é um apêndice e é até dirigido, orientado pelo curador, que diz o que deve ser feito ou como deve ser lida a

¹ **Sigríd Porto** foi conservadora do Museu Histórico Nacional. Era responsável pelos serviços educativos como a recepção de escolares, quando registram o atendimento, no quadriênio de 1953/1957, a 1.290 alunos de diferentes escolas dos mais variados níveis culturais

Ecylla Brandão é ex diretora do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro e atualmente Conselheira da Associação dos Amigos do mesmo Museu – AAMHN. Disponível em :Associação dos Amigos do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro. <<http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-as400.htm>> Acesso 31 maio 2011.

² Ver em BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem do Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

exposição pelo público e, compete ao arte/educador apenas orientar para aquela leitura ou executar a animação proposta.³

A função do arte/educador dentro de um espaço expositivo é contribuir para que o público possa refletir e interpretar, por meio de uma leitura visual e conceitual, o que foi produzido pelo artista, de suma importância para o bom entendimento das obras pelo público visitante. Para Barbosa (1989), as atividades do arte/educador e do curador são complementares: interpretar uma exposição é tão importante quanto instalá-la. São atividades que têm como suporte teorias estéticas de conceituação de espaço e de tempo.

Primeiros passos

A origem da ação educativa em museus é antiga, aconteceu no *Victoria e Albert Museum*, em 1852, quando, juntamente com a criação da *South Kensington School*, curadores, arte/educadores e conservadores possuíam o mesmo nível de importância, sendo considerado, até 1970, um dos três melhores programas de arte educação em museu na Europa.

Na América do Norte, apesar da introdução deste tipo de ação em 1876, no *Metropolitan Museum* de Nova York, sua importância só foi estabelecida a partir do século XX, com o advento da Arte Moderna, em que se sentiu a necessidade de uma ação efetiva junto ao público, devido a certa rejeição dos moldes em que esse movimento foi instituído e por ainda se aceitar apenas o que era ditado pela Europa. Assim, essa ação renovadora no campo da educação e da arte conquista espaços, principalmente a partir do modernismo, não só nas escolas como nas universidades americanas.

O Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) e o Museu de Cleveland iniciam o processo de ação educativa baseada nas ideias de John Dewey, autor que também será influente no processo educativo em museus no Brasil. Dewey considera que, para atingir as grandes massas de trabalhadores, o grande público, é necessário que este esteja imbuído do estético encontrado nos museus para que possa suprir o olhar do cotidiano deprimente visto no seu dia a dia, permeado por ruas sujas, moradias tristes e tarefas sórdidas. Por meio de um de seus diretores, Victor D'Amico, o MoMA estabelece, então, uma ação extensiva do Museu

³ Disponível em Barbosa, Ana Mae. Arte Educação em um Museu de Arte. Revista USP, Junho, Julho e Agosto de 1989, p. 125.

à população, porém a experiência foi considerada muito dispendiosa pelos demais dirigentes, o que determinou a dispensa de D'Amico da instituição.

No Brasil, no final da década de 1960 e começo da década de 1970, algumas atividades dessa natureza começaram a se desenvolver, como por exemplo, os “Domingos de Criação”, institucionalizados pelo crítico de arte Frederico de Moraes no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, que promovia eventos no Aterro do Flamengo, onde se situa o museu, além de proporcionar cursos de arte para crianças e adultos.

Em São Paulo, no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC), a ideia de iniciar um processo educativo envolvendo Arte-educação, curadoria e pesquisa foi estabelecida a partir de 1987, quando Ana Mae Barbosa dirigia o museu. A exposição “*As Bienais no Acervo do MAC*”, de outubro/87 a abril/88 reuniu 250 obras de bienais e pôde ser articulada de forma a enfatizar o trabalho educativo por meio da elaboração de um projeto que envolvia pesquisa, arte - educação, curadoria e comunicação visual, resultando em uma exposição constituída por uma linguagem integradora e compreensível, que atingiu um público de 5.000 pessoas de diversos segmentos da sociedade, como religiosos, artistas, professores, estudantes, adolescentes, crianças, dentre outros.⁴

Hoje, no contexto brasileiro, percebe-se a importância e valorização da ação educativa não só nos museus, como nas bienais e nos salões de arte, pois é esse profissional, como foi dito, que articula o processo de mediação das obras expostas com o público em geral. A exposição promove a materialização de pensamentos e ideias que precisam ser comunicados, compreendidos, apreendidos, daí o lugar especial que o educador ocupa em todo esse processo expositivo.

Visitas a museus ou salões não são “monitoradas” ou “guiadas”, como preconceituosamente eram denominadas anteriormente, mas sim dialogadas, reflexivas, em que existe uma troca de opiniões, sensações e experimentações e práticas, tornando-se um aprendizado enriquecedor sobre as obras, os artistas e a história da arte na qual estão inseridos.

⁴ Idem p.128. É muito significativo que a implantação desse processo educativo ocorra quando Ana Mae Barbosa assume a direção do MAC.

Todavia, apesar dos avanços no campo da arte e da educação que paulatinamente foram sendo adotados tanto pelas instituições privadas como pelas públicas, o que ainda ocorre é a falta de incentivo dada à educação em geral no Brasil, apesar dos discursos governamentais e da parca realidade salarial desses profissionais, nas regiões rurais do país. Segundo Janice Lima (2008, p.35),

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

Essa atividade que já foi motivo de orgulho e de status social, hoje sofre com a desvalorização do professor. Ao longo dos anos, salas superlotadas, baixa remuneração, perda de carga horária e, atualmente, total insegurança, não só da violência urbana externa que assola o país e alcançou os muros das escolas, mas também de alunos contra professores, tem provocado considerável diminuição no número de candidatos ao cargo, fazendo com que as próprias universidades, públicas ou privadas, não se interessem em ofertar novos cursos voltados à educação, priorizando os bacharelados, principalmente os das áreas tecnológicas. E isto tudo afeta a formação de mediadores, de educadores de arte.

Outra situação muito preocupante é quanto à qualificação desses profissionais. O professor precisa continuar pesquisando e estudando, ao longo da sua carreira, não só em virtude das mudanças que ocorrem aceleradamente, mas também devido às exigências do Ministério da Educação. Porém, com as baixas remunerações e as dificuldades impostas para aquisição de subsídios incentivadores, como bolsas de estudo, torna-se mais complicado alcançar tal objetivo. O que se percebe é o profissional da educação desdobrando-se em múltiplas funções não só para sobreviver, mas também para cumprir as normas institucionais governamentais, abdicando de certos confortos em prol de um melhor desenvolvimento intelectual. E como arte é conhecimento e requer também dedicação, pesquisa, o processo tão especial de mediar as exposições fica prejudicado.

Nos museus e salões de arte, a situação não é muito diferente das escolas e universidades, apenas encontra-se disfarçada, como afirma Janice Lima (2008, p.36),

Os disfarces são muitos e se apresentam principalmente na suposta falta de recursos financeiros para os projetos e ações dos setores de educação e na

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

O mediador cultural é o sujeito que vai levar o público a questionar, refletir, analisar, construir significados e conhecimentos. Atualmente, com a introdução do primeiro curso de Museologia na Universidade Federal do Pará, uma lacuna passa a ser preenchida nesse contexto no norte do país e espera-se que este profissional vá unir-se aos já existentes, de artes visuais e de outras qualificações que também têm atuado como mediadores: turismo, design e história, permitindo a formação de equipes multidisciplinares na ação educativa de espaços culturais.

Ação Educativa no Salão Unama de Pequenos Formatos.

O Salão Unama de Pequenos Formatos firmou-se no cenário das artes visuais do Brasil como um dos mais importantes do gênero desde seu início em 1995 até os dias de hoje, apesar de alguns percalços que vem enfrentando. O ineditismo da exposição é estabelecido a partir do critério Pequenos Formatos, com obras de 40 cm x 40 cm, que procura agregar academia e arte, em virtude da entidade promotora ser uma universidade, promovendo e difundindo a produção artística regional e nacional.

O projeto e planejamento da ação educativa na mostra tem início na coordenação do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, que pensa a ação e faz a divulgação e o levantamento dos alunos do curso interessados em participar de todo o processo da exposição, incluindo principalmente a mediação público - obra. O número total de educadores tem sido seis, divididos em dois por turno, manhã, tarde e noite, com carga horária de atividades que perfazem três horas.

Segundo Heldilene Reale, supervisora da ação educativa da versão de 2010, a vantagem para o estudante, além do processo de aprendizagem em áreas específicas, é de ter em seu currículo a participação como educador em um Salão de amplitude nacional, acrescentando-se ainda o contato com artistas e o trabalho prático e de reflexão em todas as etapas de construção do que vai ser desenvolvido durante o Salão.

As atividades preparatórias, que envolvem o educador, iniciam-se normalmente entre um e dois meses antes da abertura da mostra, com reuniões, palestras com curadores e artistas, para que haja um melhor entendimento da exposição. Em um primeiro encontro, são abordados temas como conceito de galeria, de curadoria, histórico da ação educativa no espaço de galeria, no espaço em museu ou outro espaço cultural. Predominam discussões e leituras de materiais pertinentes à arte e sua relação com outras áreas do conhecimento. No segundo encontro, o tema abordado é a mediação e qual o papel desse sujeito que faz o acompanhamento do público durante a visita à exposição.

No terceiro encontro é trabalhado o contexto da história da arte, desde o Renascimento, passando pelo modernismo até a arte contemporânea e as modalidades de arte visuais inseridas nos salões da atualidade, no qual a arte não pode ser classificada somente por categorias específicas como gravura, pintura, vídeos, performances, instalações, uma vez que predomina a mistura de categorias, a inter-relação de linguagens.

No quarto encontro, ocorrem as leituras dos dossiês das obras selecionadas. Uma das dificuldades apontadas por Reale é o fato de muitos dossiês chegarem incompletos. Neste encontro, ocorrem diálogos e interpretações concernentes às obras e também contatos com artistas locais, em que os mediadores inteiram-se sobre os processos criativos e reflexões conceituais presentes nos trabalhos selecionados.

O quinto encontro é relativo ao processo de montagem do salão que ocorre no próprio espaço expositivo. Vale ressaltar que a ação educativa é toda documentada por meio de produção visual para que permaneça nos arquivos da galeria, com objetivo de preservação de todo esse processo construtivo como meio de conhecimento.

Apesar do trabalho mediador dos arte/educadores ser de suma importância para a exposição, uma vez que essa ação auxilia o entendimento na leitura, interpretação e interação do público com a obra, destaca-se também a relação curador e ação educativa, que transforma os parâmetros da mostra em uma linguagem unívoca, determinante na montagem com as definições de espaço e leitura das linguagens apresentadas.

A busca pelo conhecimento desses sujeitos não se baseia apenas em conteúdos relacionados à arte contemporânea, mas, principalmente, nos dossiês e nos trabalhos enviados, a fim de provocar no espectador um olhar crítico-analítico sobre os conceitos propostos pelos artistas relacionados as questões do cotidiano, da vida e da sociedade. O

arte/educador será o responsável em promover a interação do visitante com a obra, instigando-o a pensar, refletir, criticar, sentir emoções, desejos ou sensações muitas vezes desconhecidas no seu ‘eu’, que o leve a ‘viajar’ nas transmutações do pensamento do artista.

Considerações Finais

As tendências da arte contemporânea estão baseadas em processos criativos de reflexão, análise, interação, ação e conceitos relacionados ao cotidiano, às relações de arte e vida, às questões sociais e políticas, partindo-se da referência de obras que exploram a dialética entre o ser e o não ser, o concreto e o abstrato, o real e o virtual, o material e o imaterial (FRAGA, 1998).

Um dos questionamentos mais usuais de todo e qualquer público-visitante médio de Salões de Arte Contemporânea é se “aquelas obras expostas podem ser consideradas arte”? Fernando Cochiarale (2007, p. 11) argumenta que as pessoas têm medo da arte contemporânea “por não entendê-la, por conservadorismo, por preferirem a arte clássica ou por sua fidelidade teórica à arte moderna”. O crítico ainda assegura que o verbo mais utilizado pelo público é o *entender*, a busca pela explicação verbal de obras reais e concretas, esperando ansiosamente a ajuda daqueles que têm conhecimento, como historiadores, críticos, curadores, mediadores, dentre outros.

Assim, a atividade de arte/educador, como mediador de exposições, é de suma importância não só por auxiliar na reflexão e interação do que está exposto, mas também como prática de leituras, releituras de obras, contato com artistas, curadores e montagem, que promovem para esses sujeitos, muitas vezes iniciantes no processo, a oportunidade de ampliar o conhecimento e proporcionar ao visitante um *entendimento* do que o artista propôs.

Referências

- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: Uma História Concisa**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2001.
- CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 2000.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da Arte Contemporânea?** Recife: Ed. Massangana, 2007.

DANTO, Arthur. **Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História.** São Paulo: Edusp, 2006.

FRAGA, Tania . **Fundamentos da Arte Computacional nas Artes e nas Ciências.** In: **VII Simpósio de Artes Plásticas, 1998, Porto Alegre. Arte; Fronteiras e Vizinhanças.** Porto Alegre : Prefeitura de Porto Alegre, 1998. v. 1. p. 17-21.

FOSTER. Hall. **O Retorno do Real.** Londres: MT Press, 1996.

GIANNOTTI, Marco. **Andy Warhol ou a Sombra da Imagem.** In: **Ars – Revista do Departamento de Artes. Plásticas – ECA - USP, São Paulo, nº 4, 2004.** p.117-126

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Da Diáspora: Identidades e Medições Culturais.** Sovik, Lia (org). Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

LIMA, Janice. **A Educação Museal no Enfrentamento das Relações de Poder.** In: **Marisa Mokarzel. (Org.). Artes Visuais e suas Interfaces, 2ª ed.** Belém: Unama/Edunama, 2008, v. 5, p. 31-44.

SAMPAIO, Valzeli. **Arte e Vida: bordas dissolvidas.** Rio de Janeiro: Revista Concinitas, UERJ, ano 10, vol. 2, número 15, dez 2009.

_____. **São Tantas as Imagens...** In: **Maneschy, Orlando e Lima, Ana Paula (org.). Já! Convergências Contemporâneas.** Belém: EDUFPA/ Mirante - Território Móvel, 2009

TEJO, Cristiana. **Não se nasce curador, torna-se curador. .** In: **Ramos, Alexandre (org.) Sob ofícios de Curador.** São Paulo: Ed. Zaouk, 2010. p. 149 a 163.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

Associação dos Amigos do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro.
<<http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-as400.htm>> Acesso 31 maio 2011

DIÁRIO DO PARÁ ON LINE. **Salão de Pequenos Formatos.** Disponível em <<http://diariodopara.diarioonline.com.br/n-89759-salao+unama+abre+nesta+terca-feira.html>>, postado em 11/05/2010. Acesso 04 maio 2011.

SILVA, Margarida. **Museu e Ação Pedagógica: uma parceria de sucesso.** Revista Museu, 2009. Disponível em <<http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art.asp?id=8948>> Acesso 20 jul 2011

Vera Maria Segurado Pimentel é graduada em Educação Artística pela UFPA (1985) e Letras - habilitação em Inglês pela UNAMA (2001), especialista em Linguística aplicada à Língua Inglesa pela UNAMA (2002) e mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura pela UNAMA (2012). Atua nas áreas de História da Arte, Inglês e Comunicação.

ATIVIDADES EXERCIDAS DURANTE A IDEALIZAÇÃO, PRODUÇÃO E REALIZAÇÃO DO PROJETO VÍDEO&ARTE.

Yuri Cavalcanti Bittencourt

RESUMO

Este trabalho refere-se ao projeto piloto Vídeo&Arte, que consiste em uma mostra de videoarte, ocorrente no Cineclub Coliseu do SESC Casa Amarela em Agosto de 2013. Este projeto traz ao público a linguagem do vídeo, de grande importância no meio artístico, com três produções dos artistas convidados Marcelo Coutinho, Marcela Camelo e Clarissa Machado; com seus respectivos trabalhos *Soarso*, *Transverso* e *Remniscência*. A principal intenção é permitir ao público um diálogo direto com artistas que estão atuantes no cenário das artes visuais, assim como dar a oportunidade aos jovens artistas que desejam expor suas ideias e produções a um público disposto a dialogar e se enriquecer com novos conhecimentos.

PALAVRA-CHAVE

Videoarte, Cinema Experimental, Vídeo de Artista, Arte.

RESUMEN

Esta trabajo se refiere al proyecto piloto Vídeo&Arte, que consiste en una exposición de videoarte, que se producen en Cineclub Coliseu del SESC Casa Amarila em Agosto de 2013. Este proyecto lleva a el público la lenguaje del vídeo, de gran importancia en el mundo del arte, con tres producciones de los artistas invitados Marcelo Coutinho, Marcela Camelo y Clarissa Machado; con sus trabajos *Soarso*, *Transverso* y *Remniscência*. La intención principal es permitir al público un diálogo directo con los artistas que trabajan en la escena de las artes visuales, así como dar la oportunidad a los jóvenes artistas que deseen expresar sus ideas y productos a un público dispuesto a dialogar y enriquecerse con nuevos conocimientos.

PALABRA CLAVE

Videoarte, Cine Experimental, Vídeo de Artista, Art.

Introdução

No Modelo Artes Plásticas do SESC (2008, p.4), que procura dar indicações que permitam o alcance dos resultados desejados nas atividades desenvolvido pelos Departamentos Regionais do Sesc, informa que “*Em seu trabalho em Artes Plásticas, o SESC não perde de vista sua diretriz básica de desenvolver um programa educativo...*”. Em concordância com este argumento, a base do projeto é o debate, que ocorre logo após a exposição dos vídeos. Neste debate os artistas falam com o público sobre suas produções, experiências no meio artístico e sobre a linguagem do vídeo no meio das artes visuais.

Fundado em nível nacional no ano de 1946, e em Pernambuco no ano seguinte, o SESC, Serviço Social do Comércio, é uma instituição mantida por empresários do comércio

de bens, serviços e turismo, que visa proporcionar o bem-estar social a esta classe, aos seus dependentes e, de um modo geral, à comunidade pernambucana, através, da educação, da cultura, do lazer, da saúde e da assistência, contribuindo para a construção da cidadania e o desenvolvimento da autoestima na população.

O SESC Casa Amarela é uma das oito Unidades Executivas do estado de Pernambuco, e conta com o Cineclube Coliseu, que iniciou suas atividades no ano de 2006 com o intuito de possibilitar o acesso dos cidadãos ao cinema através de mostras, festivais e exposições de obras que não estão no circuito comercial, para multiplicar a cultura audiovisual.

Os aparelhos de projeção, hoje bastante utilizados nos cinemas frequentados pela população, apareceram mais como curiosidade entre as várias invenções desenvolvidas no final do século XIX, eles eram exibidos em demonstrações nos círculos de cientistas ou misturados a formas de diversão como é o caso do circo e espetáculos de variedades. Os primeiros anos do cinema foram de transformação constante, diferente da estabilidade hollywoodiana entre os anos 1915 e 1950. Já em 1926 Marcel Duchamp (1887-1968), com seu inegável interesse pelo novo, filmou o Cinema Anêmico (1926), vídeo experimental que podemos ver como uma incorporação do vídeo ao cenário das artes visuais. Na década de 60 o vídeo começou a ser usado com frequência em linguagens artísticas.

Nos anos 90 a videoarte foi bastante expandida tornando-se cada vez mais rica, porém, desde então os artistas do vídeo encontraram bastante dificuldade na forma de exibição e comercialização de seus trabalhos, dificuldade que hoje é menor graças aos festivais e mostras existentes. De acordo com Roy Armes (1999, p.254) “*A qualidade das obras brasileiras já tem reconhecimento internacional, mas os canais de distribuição e exibição mal existem no Brasil.*”, ele atribui essa questão ao “[...]pré-conceito e ignorância em relação ao vídeo – o desconhecimento do mercado de arte daquilo que realmente se cria na área. Esta mostra tem assim a função de auxiliar nesta disseminação da videoarte em Recife, oportunizando também o dialogo, para a ampliação do conhecimento, tanto de artistas universitários, começando suas carreiras, como o público geral que pode compreender melhor uma linguagem muitas vezes desconhecida.

O Modelo Artes Plásticas do SESC (2008, p.6) afirma que o público das artes plásticas é movido pela necessidade de se qualificar esteticamente e não por uma simples vontade de ocupar seu tempo sem compromisso com o que lhe é apresentado. Assim também é o público interessado no meio da videoarte, onde as obras estão normalmente ligadas a um conceito que leva o individuo a uma reflexão, que pode ser discutida ao final da mostra com os artistas responsáveis

O que é Vídeo&Arte

O projeto Vídeo&Arte visa um debate a cerca de vídeos, desenvolvidos por diferentes artistas atuantes no Recife. A escolha destes artistas teve a intenção de colocar na mesa do debate pessoas em diferentes momentos de amadurecimento artístico, do artista mais conceituado, com sua carreira e uma poética bem definida, até a pessoa que diz ainda não saber se pode se denominar assim. A mostra poderá dar aos jovens talentos convidados a oportunidade de estarem expondo seus trabalhos, além de possibilitar um diálogo enriquecedor para todas as partes pois, os artistas podem ouvir o público, o que pode ser interessante tanto para jovens talentos como para os mais amadurecidos, e o público poderá questionar os artistas a cerca de suas produções.

Os artistas convidados foram Marcelo Coutinho, que já tem uma vasta produção no âmbito das artes visuais, tendo participado da 30ª Bienal de São Paulo com os vídeos *O Lugar de Todos os Lugares* e *Soarsso*; Marcela Camelo, que participou de duas edições do UNICO; *Salão Universitário de Arte Contemporânea*, ocorrido no SESC de Casa Amarela; sendo vencedora da terceira edição, além da participação de uma residência que resultou na produção do vídeo exposto nesse projeto; e Clarissa Machado, também participante de dois UNICOS, sendo vencedora da quinta edição.

Os vídeos são escolhidos pelos artistas, em conjunto com o curador, que busca alcançar uma diversidade entre os trabalhos, como foi dito pelo artista Marcelo Coutinho neste primeiro debate, foram apresentados vários trabalhos, completamente diferentes e todos com o nome de videoarte. O vídeo de artista, cinema experimental, ou videoarte busca uma forma poética de colocar o vídeo, podendo ser através da vídeo-performance, da animação ou uma vídeo instalação, assim é uma linguagem bastante abrangente, e existe neste projeto o interesse de colocar tudo em pauta, dentro do que é possível expor em uma sala de projeção.

Os vídeos apresentados foram *Soarsso* de Marcelo Coutinho, *Transverso* de Marcela Camelo e *Reminiscência* de Clarissa Machado. *Soarsso* é uma das produções mais recentes do artista, que trás neologismos como títulos de suas obras, *Soarsso* significa, como está no vídeo, “1. adj. quando, depois da última imagem ser vista, ainda se insiste em permanecer de olhos abertos. 2. quando o esperado surge em toda sua pujante falta de surpresa e, mesmo assim, se consegue manter os olhos abertos, à espera.”. Esta obra traz um enredo poético onde podemos ver em diferentes cenários e com vários atores a representação de metáforas referentes a visão, aqui o artista ocupa o papel de diretor.

Figura 1 – Cena do filme *Soarsso*, de Marcelo Coltinho.



Fonte: print screen da exibição do vídeo *Soarsso*.

Transverso é a filmagem de uma ação da artista colando fitas, com a palavra FRÁGIL, que se cruzam como uma faixa de contenção sobre uma fonte seca. No diálogo puderam ser expostas questões do processo, discutidas na escolha do vídeo, como o fato do vídeo ter sido feito na divisa entre países, sendo este um lugar onde falam diversos idiomas e residem diversas pessoas, assim, o título é uma tradução do processo e ação artística.

Figura 2 – Cena do vídeo *Transverso*, de Marcela Camelo.



Fonte: Imagem fornecida pela artista.

Reminiscência traz um trabalho de animação onde cenas, como fotografias em movimento, de uma casa modelada e pintada a mão são apresentadas de uma forma singela, trazendo o aconchego do lar a uma sala de projeção.

Figura 3 – Cena do filme *Reminiscência*, de Clarissa Machado.



Fonte: print screen da exibição do vídeo *Reminiscência*.

Desta forma temos três aspectos diferentes sendo abordados de formas diferentes pelos artistas, porém, temos a mesma classificação de linguagem artística sobre todas estas obras, videoarte. Assim como a linguagem em que são classificadas as obras, o debate iniciou-se a partir de outra semelhança entre elas, a relação com a palavra. Todas tem como título uma única palavra, não muito utilizada em nossos dias, no caso de *Soarso*, uma palavra inexistente.

Relatos e Pretensões

O estagiário Yuri Cavalcanti Bittencourt assume neste projeto a posição de produtor, curador e mediador do debate, assim passando por experiências em todos os momentos de um projeto cultural.

O público do Vídeo&Arte foi de aproximadamente 20 pessoas, entre os participantes estavam estudantes universitários, tanto do mestrado como de graduação, professores ou interessados na produção artística de audiovisual.

Figura 4 – Apresentação do projeto Vídeo&Arte.



Fonte: Elaborada por Fabiana Rocha.

A mostra começou com uma breve introdução a respeito do que o projeto trata e quais as intenções pretendidas diante de sua elaboração e execução. Para este primeiro Vídeo&Arte, todos os artistas foram convidados, mas nos seguintes pretende-se abrir um período de inscrição para a seleção dos participantes da mostra, sendo obrigação dos selecionados apenas estar no dia da mostra para o debate. Após o esclarecimento ao público, foi feita uma breve apresentação dos artistas e quais eram seus vídeos, para que as projeções pudessem começar.

Após o término da exibição o debate se iniciou, o mediador buscou o máximo de neutralidade, mas precisou lançar o primeiro questionamento para que o público pudesse vir a participar em seguida. A primeira pergunta foi direcionada a Marcelo Coutinho a cerca dos neologismos que vem intitulado suas obras a mais de dez anos, e conseqüentemente se estendeu para a relação desses títulos inventados com suas produções. Ele chegou a falar que seus trabalhos formavam um dicionário audiovisual de momentos pessoais presentes em todos, mas que não cabem no meio social.

Figura 5 – Mesa do projeto Vídeo&Arte.



Fonte: Elaborada por Fabiana Rocha.

Figura 6 – Mesa do projeto Vídeo&Arte.



Fonte: Elaborada por Fabiana Rocha.

A pergunta foi estendida as duas artistas da mesa com foco na relação título/obra, já que todas os vídeos da mostra tem uma relação interessante com seus títulos, sendo de uma única palavra, com significados variados e onde todos poderiam ser ligados ao trabalho intitulado. O significado de Soarssó, fala sobre uma necessidade de manter os olhos abertos e o vídeo é todo de metáforas referente aos olhos.

Transverso no dicionário Houaiss da língua portuguesa quer dizer: “*1 situado no sentido oblíquo; atravessado 2 [...] converter, mudar em, transformar; desviar, apartar [...]*” que dialoga diretamente com as fitas cruzadas e o local onde a artista residia durante a construção da obra. O mesmo dicionário nos traz Reminiscência como sendo “*1 imagem lembrada do passado; o que se conserva na memória 2 lembrança vaga ou incompleta 3 sinal ou fragmento que resta de algo extinto[...]*”, o que é compatível com as lembranças afetivas da artista, referentes ao período em que sua filha nasceu e precisava de sua mãe em casa suprindo suas necessidades.

Além dos vídeos exibidos o diálogo seguiu para temas como a história da videoarte, ainda não muito bem definida, onde a artista Clarissa Machado citou o livro *O Primeiro Cinema*, da autora Flávia Cesarino Costa, para colocar a ideia de que a videoarte surgiu dos primeiros experimentos de vídeo e segue sendo investigada desde então, porém, sem a nomenclatura hoje conhecida. Ronaldo, um dos participantes do debate, colocou que “*A videoarte também teve seus filhos*” atribuindo a ela o incentivo e a inspiração para a produção dos videoclipes nos anos 80, ano em que ambas as linguagens estavam em grande efervescência.

Também foi questão no debate os impulsos artísticos que moveram os convidados a entrarem nesse meio, muitas vezes marginalizado. Marcelo Coutinho trouxe ao debate a ideia da condição de artista se colocar na vida como um destino, como uma fatalidade, que o artista afirma através de hábitos de um povo da Nova Guiné chamado Mundugumor, onde segundo estudos da antropóloga Margaret Mead, as crianças que nascem enroladas no cordão umbilical, o que é um grande risco de morte, nascem para serem artistas na tribo. O artista é condenado a viver para arte.

O objetivo do projeto foi alcançado, trazendo um momento de reflexão sobre temas referentes ao vídeo de artista e a arte em geral. Houve, para os artistas convidados, a oportunidade de ouvir o público, coletando informações sobre o alcance de seus trabalhos, e para o público, o enriquecimento diante de um diálogo direto com a obra e o autor.

Diante da realização desse projeto, é esperado que ele seja mais um canal consolidado para a divulgação do audiovisual como linguagem artística, e assim possa vir a ser uma ferramenta de incentivo a produção de trabalhos nacionais que, como disse Roy Armes, tem a qualidade e o reconhecimento internacional, porém precisamos dar a ele o reconhecimento nacional, apreciando e refletindo no que está sendo produzido bem perto de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMES, Roy. **ON VÍDEO**: O significado do vídeo nos meios de comunicação. 2ª Edição. São Paulo: Summus, 1999. 267p.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**: Espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue, 2005. 256p.

MARCELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial(org.)**. Campinas: Papirus, 2006. 432p. (Coleção Campo Imagético)

Quem Somos?. Disponível em: < http://www.sesc-pe.com.br/materias_ler.asp?id=1203 > .
Acesso em: 15 de abr. 2013.

SESC Gerência de Estudos e Pesquisas. **Modelo Artes Plásticas**: Módulo Programação - SESC. 2ª Reimpressão. Rio de Janeiro: SESC Departamento Nacional, 2008. 16p.

A EMPAREDE GALERIA DE ARTE E O CINECLUBE LIMA BARRETO – PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

Yvana Gonçalves Belchior
Graduanda em Artes Visuais - UFES

Andrea Aparecida Della Valentina
Tutora do curso de Artes Visuais UAB/UFES
PMV–EMEF Juscelino K. de Oliveira

RESUMO

A EMPAREDE Galeria de Arte e o Cineclube LIMA BARRETO possibilitam a qualquer tipo de espectador, seja ele um estudante, um professor ou outro trabalhador, ou mesmo um simples *passant*, a oportunidade de usufruir da arte de forma gratuita, neste caso, não de rua, mas na rua. A principal particularidade desta Galeria é funcionar a céu aberto e 24 horas por dia. Nela, professores de arte, estudantes e cinéfilos também dispõem do Cineclube LIMA BARRETO, que exhibe filmes de curta e longa metragem, e podem se sentar em uma das antigas cadeiras que fizeram parte da platéia do CineTheatro Glória, e desta forma também participar da história do cinema capixaba. Este artigo analisa as ações e potencialidades desta Galeria e do Cineclube, mostrando como a arte contemporânea capixaba pode se articular com as propostas relacionadas à educação.

Palavra-chave: Arte-Educação; Arte contemporânea; Cineclube; Emparede Galeria

SOMMAIRE

La Galerie d'art Emparede et le Cineclub Lima Barreto offrent a tout spectateur, qu'il s'agisse d'un étudiant, un enseignant ou un autre employé, ou même un simple passant, l'occasion d'apprécier l'art gratuitement, dans ce cas, pas « de rue » mais « dans la rue ». la principale caractéristique de cette Galerie est d'être a ciel ouvert et de fonctionner 24 heures par jour. ici, les professeurs d'art, les étudiants et les cinéphiles disposent aussi d'un cineclub, qui affiche des courts et longs metrages, et ou ils peuvent s'asseoir dans l'un des anciens sieges du Cinetheatro Gloria, et alor faire partie, eux-aussi, de l'histoire de cette salle de cinema de l'espirito santo. cet article examine les actions et le potentiel de cette Galerie et de son Cineclub, montrant comment l'art contemporain capixaba peut faire des propositions relatives a l'education.

Motts-clés: Art-éducation artistique; Art contemporain; CineClube - Emparede Gallery

EMPAREDE GALERIA DE ARTE - APRESENTAÇÃO

Caminhando por determinada rua, nossos olhares fitam sobre a paisagem urbana. Podemos passar por uma rua próxima, ou quem sabe, atravessar aquela outra rua mais estreita, até que você se depara com uma parede pelo caminho... Até aqui, nenhuma novidade, mas, não estamos falando de uma parede qualquer, mas sim, de uma parede pintada. Oras, paredes são pintadas!! Sim, são pintadas com cores das mais diversas,

além das suas possíveis texturas, dando beleza e acabamento. Mas, não como a EMPAREDE. Esta parede faz parte de uma casa igualmente especial! Na verdade, talvez o ponto mais básico de nossa paisagem urbana continue a ser a casa¹. É provável que Roberto Damatta esteja certo quando relata acerca da rua e dos seus encontros e possibilidades, entretanto, aqui, nossa paisagem se enquadra voltada unicamente para a - EMPAREDE Galeria de Arte – local estratégico fazendo parte de uma das paisagens da cidade de Vitória.

A EMPAREDE Galeria de Arte é uma proposta experimental da artista plástica Yvana Belchior, que transformou uma parede externa de sua residência, (4,19mX2,40mX0,58m), situada no bairro de Santo Antônio - Vitória, em Galeria de Arte. A iniciativa abrange propostas de realização de exposições inicialmente de artistas locais convidados, com *intervalos* de apresentação e mostra da própria artista. Esta atitude é partilhada com a posição do ex-presidente Lula, quando relata que: “O país não pode prescindir de um metro quadrado de espaço cultural, porque é exatamente por meio da Cultura que vamos construir uma sociedade mais justa e humanista²”. Ou seja, o acesso rápido, inesperado ou programado, formal ou não formal, não importa o meio, está em questão o encontro, a possibilidade, enfim, o acesso. Aqui lembramos que este Espaço Expositivo, podemos assim dizer, também está aberto, ou melhor, à disposição das propostas da comunidade.

A cada realização de uma exposição, insere-se a Exposição *Intervalos* onde acontece a possibilidade de atrações do bairro e/ou mostra de obras da artista idealizadora, afinal, a Emparede surgiu inicialmente após acúmulos de trabalhos realizados. Trabalhos que algumas vezes chegavam a se deteriorar com o passar do tempo e falta de “uso” sem se quer serem expostos e/ou apresentados ao público. Não podíamos aceitar uma situação dessas, uma vez que acreditamos que - é justamente o público a essência dessa pesquisa artística! Então, relata a artista - *porque não fazer de minha parede um espaço onde apresentar às pessoas aquilo que idealizo e defino como arte? Preciso desse embate*. Durante vinte e quatro horas diárias os estudantes de escolas próximas, os moradores

¹DAMATTA, Roberto. In: Sobre Desejos e Cidades. Fundação Vale: Vila Velha: 2012. p. 172.

²Entrevista com Lula concedida para a Agência Brasil-RJ, Theatro Municipal do Rio. 28/05/2010. *Cultura é gênero de primeira necessidade*. Disponível em: <http://blogs.cultura.gov.br/blogdarouanet/cultura-e-genero-de-primeira-necessidade-diz-lula-na-reinauguracao-do->

locais e do entorno, de bairros vizinhos ou mesmo aquele transeunte mais desatento, têm acesso às exposições na galeria. Sem se atentar, esse transeunte tem mais um, ou quem sabe seu primeiro contato com as artes visuais de sua vida. Nesta rua se conjuga o verbo ESTAR – diante da EMPAREDE a pessoa *está* na Galeria – e não IR – vou à galeria.

OBJETIVO DA EMPAREDE ENQUANTO GALERIA A CÉU ABERTO

Como dissemos anteriormente, levar a Arte Experimental ao encontro do jovem, do estudante e do transeunte comum, fazê-lo se deparar com a arte de modo inesperado, eis nossa proposta! Inserir o Espaço Galeria à rua, sem travas, sem portas de acesso, incentivando o olhar, provocando novas experiências às pessoas e ao próprio artista. Isso, de modo inesperado, este encontro com a Arte, se dá em espaço aberto. Comungando não apenas a relação Obra X Espectador, mas também o desaparecimento do artista com o objeto artístico, acessível a quem possa fazer dele o que lhe convier, além da atuação direta das intempéries. Afinal, a responsabilidade em estabelecer o limite entre a obra e o espectador é exclusivamente de quem observa. Se sentir vontade, desejo de tocar, se aproximar mais e mais do objeto para melhor entendê-lo, assim o fará.

Pois acreditamos, junto com Roberto Damatta, que estamos diante de um espaço urbano, que tende a ser complementar e hierárquico. Um espaço marcado por relações sociais e nela embebido. Assim, o espaço em frente da minha casa é da minha família, do mesmo modo que o espaço em frente (e o tempo) de todas as “ruas” e, conseqüentemente, de todos os perigos³. O perigo para nós aqui é vencido a cada mostra, é entendido como superação dos problemas inerentes ao espaço público, (como vandalismo ou pichações) o que temos, é a valorização da arte como bem cultural de forma a torná-la mais acessível para nós e para o mundo, este é nosso desejo, promover a acessibilidade cultural, inserindo-a no dia a dia da população, estudante, jovem ou adulto. Para nós, a concretização deste fato se torna uma realidade a cada mediação feita.

Em síntese, a EMPAREDE é um espaço aberto a todo e qualquer público, tornando-se em número e gênero, colaborador da divulgação e da acessibilidade as Artes do nosso Estado, fazendo parte de um círculo que passa pelo artista e sua produção, atingindo como ansiamos, a Arte, Educação, a Vida. Realizando exposições desde o mês de maio

³Damatta, Roberto. In: Sobre Desejos e Cidades. Fundação Vale: Vila Velha: 2012. p. 174.

de 2012, teve suas duas primeiras mostras da obra da própria artista proponente. Em suas seguintes edições, a EMPAREDE recebeu entre outras, a exposição “ZOO” do artista plástico Orlando da Rosa Faria, artista, mestre e professor da UFES, representante artístico da mais pura Arte capixaba representando-a pelo Brasil e pelo mundo afora. Após esta exposição, registros de *Intervalos* com mostras alternadas de obras da artista e posterior exposição “CHEIRO DE BRASIL” da artista plástica Maruzza Valdetaro e mais *Intervalos*, e a seguir, com abertura prevista para 28 de abril, a exposição FELICIDADES do artista Júlio SCHMIDT. É com satisfação que registramos um número significativo de visitas a EMPAREDE Galeria de Arte, em ambas as mostras, afinal, o desejo maior da cidade é que a rua seja das pessoas – e ela é. O desafio é a real apropriação; é entender e agir com a consciência de que a rua é de todos nós⁴ - e nos empenhamos neste sentido de apropriação do objeto artístico localizado na rua.



Exposição “ZOO” - Artista Orlando da Rosa Faria. 2012. Foto: Yvana Belchior

O CASO DO ACASO - LE PASSANT AVEC SA FILLE⁵

Certo dia, caminhava pela rua uma senhora e uma criança, as duas alcançaram a calçada e ao depararem frente a EMPAREDE a criança pergunta: Mãe o que é isso? (referindo-se ao trabalho em exposição “Cheiro de Brasil” da artista Maruzza Valdetaro no ano de 2012, trabalho este que extrapolou toda a área destinada à galeria, na ocasião invadiu o pé-direito da residência, um sobrado de dois andares e seguiu caminhando sobre a rua e sobre o muro da residência vizinha). Então, a mãe diminuiu o ritmo das passadas. Caminhando a passos ainda mais lentos, olhar fitando o trabalho de cima a baixo até o outro lado da rua, responde - É uma colcha de vento... A criança, mão dadas às mãos a mãe, vira-se ainda a olhar de costas, sem mais perguntas... Momento este que pudemos presenciar. Segundo o cronista João do Rio quando se refere à rua em crônica no livro *A alma encantadora das ruas*, diz que as ruas das grandes cidades têm o poder de criar o

⁴SATURNINO, A. Caruso. *Ruas do mundo*. In: *Sobre Desejos e Cidades*. Fundação Vale: Vila Velha: 2012. p.45.

⁵A passante com sua filha.

tipo urbano, de plasmar a moral dos seus habitantes, inocular-lhes gostos, costumes, hábitos, modos, opiniões⁶. Aqui notamos a impressão que a EMPEREDE teve nesse diálogo entre a mãe e a menina. Acreditamos que o ser humano é repleto de imaginação, fantasia e criatividade. E expor, compartilhar, possibilitar a fruição desse instante é contribuir para sermos melhores seres humanos. Afinal, assim como Pechman, também acreditamos que a rua traduz o mundo urbano e nos conta muito das formas da sociabilidade e da urbanidade de cada cidade⁷. Sobre a rua, Roberto Damatta, assim a descreve: Rua = Individualismo = Mercado = Universalismo = Desconhecido = Ausência de rotinas = Tempo linear e acelerado = Futuro⁸. E é na geração futura que depositamos nossos maiores anseios.

Encontramos que de acordo com o Ministério da Cultura, fazendo uso de dados do IBGE⁹, que, apenas 14% da população brasileira vai aos cinemas, sendo que 96% não frequenta museus, 93% nunca foi a uma exposição de arte e 78% nunca assistiu a um espetáculo de dança. Esta é a realidade brasileira, e nosso estado se insere nessa triste estatística, notadamente pelo resumido número de espaços expositivos, públicos e privados existentes em nossa capital, pelo menos no que se refere às artes visuais. A ausência desses espaços reflete também uma necessidade do próprio artista de colocar-se no corpo-a-corpo, no experimental, através de suas obras com o expectador e instigar-se do resultado de sua pesquisa estética na relação com o meio. Frente a dados estatísticos tão severos, e juntando-se ao desejo, nos sensibilizamos, mais que isso, entendemos que alguma atitude tínhamos que tomar, para além de sentimentos, efetivamente na prática. Assim, aconteceu a Galeria.

A EMPAREDE GALERIA – UMA PRÁTICA ACESSÍVEL DIA E NOITE

Nós, através da EMPAREDE nos sentimos privilegiados em promover Arte de Vanguarda através das mais variadas expressões artísticas como – PINTURA, PLOTTER DE RECORTE, SUBLIMAÇÃO, INSTALAÇÃO, ESCULTURA, VÍDEO, POESIA... – a uma comunidade que carece tanto dessa forma de expressão necessária a formação

⁶PECHMAN, Robert Moses. *Cenas, algumas obs-cenas da rua*. In: Sobre Desejos e Cidades. Fundação Vale: Vila Velha: 2012. p. 163.

⁷PECHMAN. Op. Cit. p. 162.

⁸Damatta, Roberto. *Notas sobre o espaço público no Brasil*. In: Sobre Desejos e Cidades. Fundação Vale: Vila Velha, 2012. p. 175.

⁹Disponível em www.ibge.gov.br/. Acesso em 11/02/2011.

humana do ser, mudando inclusive a estética urbana do bairro e até a rotina da vida das pessoas: há quem diga que passou a andar por essa rua devido a galeria: “sempre que venho a prainha (assim é carinhosamente chamada a pracinha do bairro, que também é próxima da Galeria), passo por essa rua para ver o que tem de novo....”. Ao escrever sobre a cidade e a ideia de torná-la mais atraente, Paul Ardene nos diz que tudo depende de para quem está falando e, sobretudo, para o prazer de quem – do indivíduo ou do grupo¹⁰? Nossa intenção é que a cultura seja promovida, individual ou coletivamente. Estas palavras são confirmadas cada exposição feita. O fato é que a Emparede tornou a rua mais atraente!

Outro dia, pela rua, duas crianças caminhavam conversando, ao se aproximarem da Galeria, e na ocasião estando em exposição a obra da artista Yvana Belchior – a que chamamos de exposição *Intervalos* com apresentação de suas pinturas, uma criança disse para a outra, momento este que mais uma vez pudemos estar presente - “Já passei por aqui várias vezes, adoro ver essas cabeças...” Narração espontânea como esta nos anima a trabalhar. Este embate certo do acaso com a arte é um momento único e nos revigora para seguir. A cada nova exposição, recebemos grupos de estudantes da rede pública de Vitória, são escolas do entorno que nos visitam, conversam com o artista expositor, guiados e orientados por profissionais: professores, diretores, que acreditam na importância da atividade cultural para o desenvolvimento da cultura local, favorecendo a construção de olhares críticos e observadores da arte. Outro exemplo prático que comprova essa nossa afirmação, é a fala do Sr. Rogério Caldeira Ribeiro diretor do CMEI Darcy Vargas -Vitória: “Democratizar e ampliar o acesso à arte é o que vem em mente no primeiro momento quando vemos os trabalhos tão disponíveis aos olhos e aos sentidos. Eles estão a te observar e buscam sua atenção e o presenteado é você: “Passei por lá e vi arte”. A Galeria possibilita o enriquecimento do repertório visual artístico e é uma ferramenta que faz o aluno incorporar a arte como elemento do seu cotidiano. Fazendo parte das nossas vivências, eis mais uma: Um rapaz vestindo uniforme azul, entregador de gás, ao chegar a residência¹¹, e aqui lembramos o leitor, a Galeria e cineclube estão localizados numa residência familiar, e ao ser atendido, este diz: “não tenho muito dinheiro, mas se você fizer um bom preço, posso tentar comprar

¹⁰ARDENE, Paul. *A cidade “corporeítica”*. In: Sobre Desejos e Cidades. Fundação Vale: Vila Velha, 2012. p. 140.

¹¹Em Damatta temos: Casa = Grupos definidos (família) = Conhecido = Rotinas = Tempo cíclico = Passado. Damatta, Roberto. *Sobre Desejos e Cidades*. Vila Velha: Fundação Vale, 2012. p. 175.

um.... gostaria de ter um desses em minha casa, nunca tive uma obra de arte”. Naquele momento, faltaram palavras, aguardamos seu retorno para que adquira sua primeira obra.

A EMPAREDE Galeria de Arte nasceu para que o vigor da arte se realize por meio da exibição das obras. A Galeria também visa favorecer a circulação e o mercado da arte, valorizando a produção artística culturalmente acessível. Ansiamos por uma verdadeira sinfonia, este termo é usado por Aracy Amaral quando escreve sobre a sinfonia da metrópole-SP, sobre o seu crescimento, e que apesar de tudo, porém, a cidade é humana como vitrine que expõe sua multiplicidade cultural¹². A Galeria oportuniza este aprendizado. Seu nome acontece como desejo de exposição da arte: sobre as paredes, na rua, sob olhares, circulando. EMPAREDE. Seu nome surge como referência à rua, o externo, o contato, a vida diversificada, o mundo. Arte para ser vista, experimentada.

A proposta do Cineclube LIMA BARRETO – parceria com a Arte e a Educação

Paralelo à galeria de arte, surge a parceria com o Cineclube LIMA BARRETO, após doação de um lote de vinte cadeiras do Teatro Glória. Mas, este cineclube não foi criado agora, fazendo parte da memória Cineclubista Capixaba, foi resgatado do esquecimento. O cineclube aconteceu em Vitória nos anos 80 a partir de atividades de um grupo de jovens que realizavam sessões de filmes. As exibições aconteciam na igreja Matriz ou projeções sob os muros das casas. Eram filmes emprestados, ao longo dos anos, teve suas apresentações diminuídas. Hoje o cineclube retorna às atividades através da parceria com a EMPAREDE e ressurgiu em espaço físico permanente, como dissemos no início, após aquisição de um lote de cadeiras Teatro Glória de Vitória¹³, pela Galeria. O fato se deu quando o antigo teatro Glória foi comprado pelo SESC. Em reformas desde 2009, assim permanece até hoje, teve retiradas e substituídas, suas cadeiras que saíram de cena depois de mais de setenta anos de uso, mas, não estão em desuso, pelo menos de vinte delas temos notícias, e endereço certo.

¹²AMARAL, Aracy. *A imagem da cidade moderna: o cenário e seu avesso*. In: Modernidade e modernismo no Brasil. FABRIS, Annateresa (org). São Paulo: Mercado das Letras. 1994. p. 89.

¹³A primeira apresentação registrada do Cinema no ES foi no Eden Parque, hoje, o Glória. Depois durante muitos anos, o único cinema da capital foi o Cine Central, onde hoje está o edifício Aureliano Hoffman. Em 1932 foi inaugurado o portentoso, para a época, Cine-Teatro Glória pertencente à firma Santos&Cia., arrendatária também do Teatro Carlos Gomes transformado em sala de exibições de cinema e do popular barracão Politeama, no Parque Moscoso, demolido, deu origem ao edifício Santa Cecília. Por História do Cinema Brasileiro. 14/02/2013. Disponível em <http://www.historiadocinemabrasileiro.com.br/cine-teatro-gloria-vitoria/>

O interesse dos capixabas pelo cinema também guarda relação com o histórico de produção cinematográfica que caracteriza o Estado, pois, de acordo com o Catálogo de filmes: 81 anos do cinema capixaba de Carla Osório, desde que Ludovico Percisi estreou o filme *Bang Bang* em 1926, até a curta metragem *A fuga* de Saskia de Sá em 2007, contam-se 102 filmes realizados no ES¹⁴. E é a esta produção que queremos continuar a dar fôlego, com exhibições e quem sabe mais adiante, produções. O cineclube Lima Barreto nasceu de uma parceria que tem em mente a valorização e promoção de novas inserções, contribuindo para a formação de platéia, incentivando ao debate da arte em suas variadas formas de expressão através da realização de sessões de filmes e desenhos animados locais e nacionais, formando público adulto e infantil, fomentando nossa arte – o grande tesouro dessa cultura de linguagens múltiplas. A partir desta parceria, a galeria, em todos os seus aspectos, insere a comunidade para dentro de casa, local de funcionamento do cineclube. E aqui lembramos o professor Fernando Pessoa quando escreve que a construção como edificação reúne e integra em torno de si um lugar: a ponte, a casa, a igreja, e acrescentamos a praça, a calçada e a rua em si. A relação entre esses lugares constitui o espaço¹⁵. E neste espaço concebido do encontro de lugares, foi que a artista reservou parte da sala de sua residência para funcionar um mini-cine com capacidade para quinze lugares. Constituído para a realização de mostras exibidas durante a abertura das exposições e também na ocasião das visitas de grupos de escolas. Porém, o cineclube Lima Barreto se emociona ao perceber que trouxe um pouco mais que sessões da sétima arte. Trouxe nostalgia, saudosismo e felicidade àquele que identifica momentos passados de suas vidas ao ver as antigas cadeiras do cine Glória.

Trazemos história, preservamos a memória do nosso povo, o povo capixaba. A EMPAREDE Galeria de Arte e o Cineclube LIMA BARRETO¹⁶ têm a convicção de estar a favor da proximidade entre arte e vida – e estar contribuindo para trazer a cada um que se permita, um pouco mais do humano às pessoas. Belo, feio, grande, pequeno, baixo, alto, distorcido, uniforme, competente, criativo, dissimulado, alegre, atrevido, abelhudo, doce, amargo, angelical, responsável, interessante, persistente, teimoso.... EXPERIMENTAL. Ser Cineclube é uma mistura de tudo isso, é o encontro.

ARTE EDUCAÇÃO: EMPAREDE E CINECLUBE - UMA PROPOSTA CONTEMPORÂNEA

¹⁴ZARDO, Julia. (org). Audiovisual Capixaba. Estudo da cadeia produtiva do audiovisual do estado do Espírito Santo. Vitória: Instituto Gênese da PUC - RJ, 2009. p. 39.

¹⁵PESSOA, Fernando (Org). Sobre Desejos e Cidades. Fundação Vale: Vila Velha, 2012. p. 18.

¹⁶*Lima Barreto* iniciou em 1940, o primeiro documentário nacional em curta-metragem sobre artes plásticas, o premiado "Painel" interpretando o painel *Tiradentes* de Cândido Portinari. Em 1953 realizou o filme: *O Cangaceiro*, que ganhou dois prêmios no Festival de Cannes como melhor filme de aventura e melhor trilha musical.

Quando perguntadas o que é ser professor de arte, Fusari e Ferraz respondem “É atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações¹⁷. Concordamos com as autoras, pois acreditamos que a Emparede e o Cineclube são duas possibilidades com referências na arte contemporânea, promovendo um movimento na arte educação e na cultural local, buscando para além da estética, o despertar para a leitura visual e crítica dos alunos. Favorecendo-lhes que se manifestem verbalmente, mediante o contato com a obra de arte original. Momento único e individual que em sala de aula parte para o coletivo. É preciso ter em mente que, quando o professor trabalha a arte contemporânea na sala de aula, ele tem que estar preparado para o imponderável, para as respostas inesperadas dos alunos¹⁸. É preciso lidar com este incômodo, ou podemos dizer ainda, este movimento crítico que a arte contemporânea causa nas pessoas, podendo ser um apenas um gostar ou não gostar, ou quem sabe, entendi ou não entendi nada. O importante é que os estudantes se posicionem, opinem e mais que isso, expressem em palavras, gestos e ações a partir da provocação causada do encontro para com a Exposição e/ou Exibição.

Este encontro com a arte contemporânea firma no estudante o propósito de valorizar a arte como um todo, uma vez que tais alunos, observadores, passam a deixar também suas marcas, eles passam a fazer parte importante desta troca entre o artista e o observador. Este pedacinho do bairro Santo Antônio, se tornou mais interessante e mais atraente para alunos e transeuntes. Afinal, o contato com a arte, promove expressão, emoção, desenvolve a percepção estética e gosto pelo olhar. Talvez nosso estudante, mediante uma parede pintada na rua, não a perceberia, seria apenas mais uma parede pintada naquele lugar, habitual passar por tantas outras. Mas para nós, a EMPAREDE, não mostra-se como mais uma parede, é um suporte para ações e estranhamentos que só a arte pode oferecer. Num primeiro momento tem-se a reação de achar estranho, afinal, uma Exposição de Arte são feitas em GALERIAS, e galerias são locais fechados, um espaço entre paredes, climatizado, iluminado, com um vigia engravatado na porta, com livro de registro, com seguro contra roubos, câmeras de segurança.... enfim, uma mudança ou evolução das verdadeiras muralhas que limitavam a cidade medieval. Hoje,

¹⁷FUSARI, Maria de R. FERRAZ, Maria de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 49.

¹⁸LIMA, Marcia Cirne. *Transposição didática da arte contemporânea: desafios e soluções*. Publicado em 12/04/2013. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=70080&#>

novas portas são abertas, e a cidade ganha novo ritmo e se torna porosa, e é nisso que insistimos uma galeria a céu aberto, com o mesmo querer de um local fechado, mudando a mentalidade das pessoas, o ritmo da cidade, as muralhas são desmistificadas, e arte passa a se aproximar ainda mais das pessoas. Talvez, os mais conservadores não compartilhem das nossas ideias, nos achem um tanto quanto espalhafatosos, no entanto, pretendemos o convencimento junto do público, nos fazendo presentes, como dissemos anteriormente, vinte e quatro horas em exposição, com iluminação durante a noite toda, através de relé fotoelétrico.

Ana Mae Barbosa escreve que foi a partir da arte moderna que os museus nos Estados Unidos pararam a constituir vanguarda no ensino da arte¹⁹, acreditamos que com a Arte Contemporânea, a arte, fazendo parte do contexto das ruas, ganhe mais espaço e se torne algo possível, e mais que isso, passe a fazer parte de políticas públicas. A rua é pública, a arte é para o público... Ainda em sala de aula, acreditamos que nossas Exposições possam tornar as aulas mais atraentes e a arte mais presente no cotidiano do cidadão-aluno, cidadão-trabalhador, cidadão-sujeito e cidadão-humano. Mais precisamente no ensino formal, contamos com a presença e participação dos professores, afinal, como afirma a professora Adriana Magro, o processo educativo de analisar, fazer e compreender arte se completa quando há mediação do professor, quanto ao seu posicionamento prático e teórico²⁰, de fato, a teoria e a prática precisam caminhar juntas para que a educação de fato faça sentido. Miriam Celeste Martins nos completa quando relata que, seja de que maneira for, o acesso à obra de arte é promovido pela mediação, seja da curadoria de museus, seja da crítica especializada, dos livros e catálogos, ou da figura do professor ou monitor²¹. Todos os atores são importantes no processo de ensino aprendizado em arte, desde o artista que produz a obra, finalizando no observador! Possível também o entendimento do que nos diz Damatta: “... temos que nos dar conta de que vivemos numa sociedade onde casa e rua são mais que meros espaços geográficos. São modos de ler, explicar e falar do mundo ²²” Esse é um entendimento que em muito, nos define.

¹⁹ BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 94.

²⁰ MAGRO, Adriana R. *Prática de Ensino 2*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011. p. 23.

²¹ MARTINS, Miriam Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática no ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998. p. 76.

²² DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil BRASIL?*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 24.

CONSIDERAÇÕES

É assunto comum entre artistas plásticos discutir sobre seu acervo pessoal, sua produção. Mas afinal, uma produção para tê-las amontoadas? Em alguns momentos, é possível que parte deste acervo se reverta em presentes para os mais próximos, no entanto, a repetição deste ato não é o que anseia um artista. Diante desta situação, a EMPAREDE surge assim, desse desejo de tornar a produção artística exposta a contemplação, a crítica, ao desgaste natural, à fadiga ocasionada pelas intempéries, ao desejo de apresentar-se ao outro, mostrar-se, provocar e ser provocada. Eis que, inicialmente surge o nome “Emparede” - e aos poucos, seus ajustes. Esse embrião deu um salto imenso quando percebemos que essa fadiga era compartilhada com outros amigos artistas: sem local, espaço, referência, apoio, possibilidades de apresentar suas produções. Alguns deles cogitavam nem mais produzir suas obras, afinal, fazia-se a pergunta: “produzir para quê? Expor aonde?”

Enfim, a EMPAREDE surge como parceira, no propósito de estimular outros artistas, contribuindo com a visibilidade do produto artístico, promovendo a acessibilidade a esse produto e quem sabe, contribuir de forma significativa para a formação crítica, diminuindo os dados estatísticos do IBGE que diz que mais de 92% da população nunca foi a uma galeria de arte, como dissemos no decorrer deste artigo. Até aqui conseguimos alcançar um dos nossos objetivos, levar as pessoas que transitam no bairro, estudantes e trabalhadores a “estar” dentro da Galeria, ansiamos que este indivíduo não se sinta “fora” - na rua, mas, um “estar dentro”, é automático, e poderemos escutar frases como: “Meninos, eu vi”. Tal afirmação sustenta nossas intenções de prosseguir. A este transeunte, estudante ou trabalhador... ao se permitir alguns a poucos passos adentrar (na residência) perceberá o cineclubes LIMA BARRETO, parceiro amante da sétima arte que comunga do desejo de tornar a arte, elemento do cotidiano. Quando recebemos escolas, vislumbramos nos olhares das crianças a curiosidade, fitando a exposição, apontando e interagindo entre eles mesmos e entre as obras, falam sobre as cores, as linhas, movimentando-se de um lado para o outro e colocando a mãozinha, sentindo os detalhes e a textura. Não temos dúvidas da contribuição que a galeria insere na produção artística contemporânea, a receptividade por parte dos artistas é significativa, e o mesmo podemos dizer acerca da contribuição para com a arte educação, tendo em vista a presença das escolas com seus alunos, nos prestigiando. Nossa maior dificuldade se dá pelo falta de patrocínio, a galeria caminha com suas próprias pernas. E para o

futuro ansiamos verbas do poder público ou de particulares, afinal, a manutenção da galeria passa por tinta, limpeza, conta de luz e principalmente na troca de exposição, adequando-a para a seguinte. Seguindo nosso trajeto, mesmo diante das dificuldades ou incertezas, acreditamos que a arte contemporânea que aqui propomos ocupa um lugar significativo entre os capixabas, estimulando o diálogo e a presença na galeria, mesmo que esta passagem se dê pelo encontro do acaso, que, para nós se torna realidade, que aqui partilhamos com você!

REFERÊNCIA

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990.


FUSARI, Maria de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PESSOA, Fernando. *A construção poética do mundo*. Sobre Desejos e Cidades. Fundação Vale: Vila Velha, 2012.

Yvana Belchior

Bacharel em Artes Plásticas, aluna- Artes Visuais–Licenciatura. Coordenadora da EMPAREDE Galeria e Cineclube LIMA BARRETO. Elaboração de painel artístico em mosaico para a Construtora Spalenza. Atuação durante anos como Coordenadora do Projeto Animação em escolas públicas da rede Municipal de Vitória através do Instituto Marlin Azul, além de Coordenadora Núcleo Animazul do Instituto Marlin Azul. yvanagb@gmail.com

 emparede galeria de arte.

Andrea Della Valentina

Graduada em Educação Artística. Mestrado em Artes - Linha Patrimônio e Cultura na Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professora de Artes do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória, atuando também como Tutora do curso de Artes Visuais oferecido pela UFES/UAB. Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente na área de Patrimônio, Educação Patrimonial e História da Arte.

Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/7096301955460670>

**A poética do alimento em sala de aula:
Arte alimentar como proposta de ensino na aula de arte**

Lisa Minari Hargreaves
Universidade de Brasília

Resumo

Neste artigo propõe-se, a construção de um diálogo entre o universo alimentar e a produção artística como possibilidade de experiência diferenciada em arte/educação, voltada para a sala de aula. De fato produção alimentar e produção artística apresentam características peculiares que colaboram tanto na construção da identidade sócio-cultural coletiva e individual quanto na elaboração de uma produção artística e de uma história da arte mais abrangente. Tendo em vista as novas propostas educacionais, propõe-se, este “saboroso” diálogo como possibilidade geradora para ser pensada interdisciplinarmente na aula de arte.

Palavras-chaves

Arte/educação – Arte alimentar – Aula de Arte

Abstract

This paper proposes the construction of a dialogue between the universe of food and the artistic production as differentiated experience in art / education oriented toward the classroom. In fact food production and artistic production exhibit unique characteristics that contribute both in the construction of socio-cultural identity and individual and collective development in an artistic production and a more comprehensive history of art. Given the new educational proposals, it is proposed, this "tasty" dialogue as generating ability thought to be interdisciplinary in art class.

Key Words

Art/education – Food Art- Art class

A poética do alimento: obra alimentar

Neste trabalho propõe-se, a construção de um diálogo entre o universo alimentar e a produção artística como possibilidade de experiência diferenciada em educação em artes visuais, voltada para a sala de aula.

Nosso ponto de partida é a desconstrução da idéia “mecanicista alimentar” onde o alimento é enxergado biologicamente como mero combustível destinado ao homem concebido como máquina. Esta teoria, além de demonstrar-se restrita e simplista, reduz a relação homem-alimento a uma forma de “comportamentalismo alimentar”, onde estímulo e resposta condicionam o corpo humano a um processo biologicamente necessário, mas totalmente mecânico e ausente de qualquer reflexão estética histórica ou cultural.

Visando a necessidade de ampliar a experiência alimentar, foi desenvolvida, ao longo do tempo, a prática gastronômica que combinava os alimentos entre si com o propósito de criar composições comestíveis de gosto e visual peculiar. A gastronomia aponta, em suas preparações, a influência cultural que cada prato traz consigo, revelando como a comida é parte integrante da cultura que a produz. Neste contexto, o indivíduo continua aprimorando suas técnicas culinárias, atribuindo ao universo alimentar um papel social cada vez mais importante e abrangente que abarca também a prática artística. Friero (1999: 93) enfatiza: “A gastronomia, reconhecida publicamente como a nona Arte, é na realidade a primeira, na opinião dos discípulos de Vatel, de Carême e de Escoffier. E de que estão certíssimos de ser a Arte culinária a primeira entre todas as outras...”

As afinidades entre culinária e produção artística “oficial” são reveladas nas palavras de Revel (1996:260): “A mesa e o serviço de mesa são quadros, a sala de refeições é um cenário, um banquete pode tornar-se uma representação teatral.”, e dialogam com Onfray (1999:124): “A questão gastronômica é uma questão estética e filosófica: A cozinha relaciona-se com as belas-artes e com as práticas culturais das civilizações de todas as épocas. As cozinhas dos diversos períodos históricos representam-nos, tanto quanto as pinturas, as sonatas, as esculturas, as peças de teatro ou de arquitetura.” Neste contexto, é interessante notar como o constante diálogo que as produções artísticas mantiveram com o universo alimentar instaurou um processo de interação enriquecedor, que contribuiu para a formação da herança cultural da época.

Se para Fisher (1973:89) a obra de arte promove a associação e circulação das ideias e das experiências, para Bronowsky: (1984: 39) “A mente criativa é aquela que procura semelhanças inesperadas.” (“...numa ação aleatória, infinita e multifatorizada”¹), conectando, portanto, o processo engendrado pela obra de arte à possibilidade criativa do fazedor².

Segundo Bachelar (1994:36): “Na matéria estão os germes da vida e da obra de arte.” É o caso do alimento que permite, ao mesmo tempo, a vida (função mecanicista) e a produção artística. A ingestão da matéria alimentar possibilita uma dupla função assimilativa da obra que, frequentemente, aponta para uma similaridade processual com outros materiais (mistura, cozimento etc.) mas que, dificilmente, combina com seus processos frutivos (a obra alimentar permite, na maioria dos casos uma assimilação corporal, a maioria das outras produções permite uma fruição parcialmente sensorial).

A utilização do alimento como matéria prima na produção artística impõe determinadas condições ao artista, já que, como lembra Francastel (2000:329):

“A matéria que o artista informa não só resiste mas impõe-lhe algumas das suas próprias qualidades. O artista não está diante duma matéria neutra, anônima, inerte. Ele não dispõe além disso duma matéria própria à arte: utiliza, pelo contrário, a matéria comum a todos os seus contemporâneos, tanto materialmente como pela compreensão real de certas leis verdadeiras ou falsas, que regem os movimentos dela.”

O alimento, raramente considerado como possibilidade material direcionada à produção artística, revela sua acessibilidade através da dependência que instaura com o ser (a necessidade de se alimentar determina a possibilidade do contato constante) demonstrando-se extremamente democrático, embora sua utilização no campo da arte possa sofrer limitações devido às condições sociais e aos específicos interesses do indivíduo. Grignaffini atribui ao alimento a capacidade de criar um discurso único, afastando-se inexoravelmente de um tipo de concepção reducionista. Para ele, o alimento possui um ritmo próprio que interage com as diferentes técnicas de manipulação, com outros alimentos (frequentemente contrastantes em texturas, sabor, etc.) e com os elementos espaciais e temporais nos quais ele se insere. Portanto: “Por que não a cozinha? Que razões existem para não podermos utilizar o material alimentar num processo estético se não ético?” (ONFRAY, 1999, p. 166) Assim, a possibilidade

¹ São as palavras de Morin a respeito da fonte da criatividade. (Morin, 1979:129).

² Não é por acaso que: “Arte vem da raiz sânscrita *ar*, donde passou para o grego *arthron*, para o latim *ars*, *artis*. Significa ‘juntar, combinar partes’, como se vê em articulação (junta de ossos) e artrite (junta inflamada). Decorre o artista, artesão, arteiro.” (Câmara Cascudo, 1973:289).

de utilizar o alimento como matéria prima no processo de produção artística, permite a elaboração de um tipo de arte alimentar que prevê a concretização plástica ou visual de obras bidimensionais ou tridimensionais, fruto de uma determinada reflexão por parte do artista.

O mesmo alimento que permitia a elaboração de pratos peculiares possibilitou, desde os tempos mais remotos, a criação de artefatos pertencentes ao universo gastronômico e artístico. As esculturas de açúcar renascentistas, as maquetes de marzipã barrocas, assim como as estátuas funerárias de massa de biscoito egípcias ou os pães geométricos romanos revelam o “saboroso” diálogo que se instaura continuamente entre o artista e o cozinheiro, revelando como a produção artística e a produção gastronômica apresentam frequentemente características comuns.

A obra de arte alimentar distancia-se do simples artefato comestível por apresentar, entre seus ingredientes, o elemento histórico-cultural contextual voltado para a reflexão íntima. Sua receita, que contem (entre os vários “ingredientes”) o ato subjetivo e intencional do artista, é formulada a partir da observação do cotidiano e desafia os lugares comuns e, portanto, a “mediocridade corriqueira”.

Para tentar entender uma obra alimentar achou-se oportuno isolar suas características peculiares como a efemeridade, qualidade que (dependendo do tratamento dado pelo artista) pode assumir significados diferentes. A efemeridade, poesia volátil que revela a fragilidade humana e objetual, torna-se parte integrante da obra alimentar que, frequentemente, a explora como foco conceitual. Não é por acaso que artistas diferentes (como, por exemplo, Cildo Meirelles, Artur Barrio e Sonja Alhauser) escolheram utilizar o alimento (seja ele sólido ou líquido) como possibilidade de criação. Sua composição peculiar permite a visualização do desfalecimento material acrescentando, assim, uma possibilidade reflexiva sobre a relatividade temporal e suas conseqüências.

Outra característica importante que pertence à obra alimentar é a conotação política que o alimento adquire enquanto meio de propaganda ou estratégia política. Como já apontou Leonardo da Vinci no século XVI, as produções que compunham o banquete deviam agradar tanto ao estômago quanto ao senhor que promovia o evento e, neste jogo de poder, os olhos participavam ativamente influenciando a maneira de apresentar as iguarias na mesa. A modelação dos alimentos em artefatos tinha, naquele contexto, a função de impressionar os convidados exaltando, assim, o poder do anfitrião. Desde os tempos mais antigos, portanto, o alimento foi utilizado como

importante elemento para a manutenção do poder e, se os grandes chefs de cozinha, (orientados pelos poderosos), exploraram o poder exercido por um alimento cuidadosamente elaborado, alguns artistas (começando por Marinetti) revelaram que o banquete pode tornar-se uma descoberta democrática de gostos e culturas diferentes.

Se a efemeridade marca constantemente sua “presença” nas produções alimentares e a utilização do alimento, como instrumento político, adquire uma importante função modeladora, o elemento simbólico acompanha o universo alimentar desde sempre. A atribuição simbólica alimentar possibilitou a apreensão ingestiva, por parte do ser, de seu espaço vivencial - por meio, por exemplo, das cidades miniaturizadas modeladas com material comestível -. Possibilitou, também, a apreensão e hibridização simbólica de seu espaço extra-vivencial ou extra-cultural por meio, por exemplo, das produções alimentares provenientes de outros países -. Assim como Claude Lévi-Strauss (1968:167) e Roland Barthes (1990:87) enfatizaram, o alimento participa ativamente do processo de simbolização. Seja nas mitologias indígenas, seja nos rituais religiosos, o alimento adquire um significado que se configura além de sua materialidade. Neste contexto, o alimento agrega a seu significado (e, às vezes uso) original, um segundo (e terceiro, e quarto ...) significado, elaborado a partir de um tipo específico de vivência e contexto. Ingerir um alimento ou uma determinada preparação não é um gesto casual: cada bocado engolido revela a importância do processo de apreensão por parte do ser humano. E o alimento, carregado frequentemente de um simbolismo peculiar, possibilita a aquisição, por parte do consumidor, não somente de seus poderes nutricionais, mas também de seus poderes simbólicos.

A última característica da obra alimentar, é a possibilidade multi-sensorial que a obra comestível oferece em sua fruição/degustação. Como afirma Onfray (1999:170): “Os cinco sentidos são, portanto, convocados em sua totalidade e não solicitados parcialmente nem suscitados pela metade; são interrogados num perfume, numa consistência, num sabor, numa impressão visual.” A obra comestível proporciona um contato sensorial mais abrangente, vista, olfato, tato, paladar e (como nas obras futuristas) audição são estimulados durante o contato com a obra comestível, tornando o corpo lugar de percepção, ingestão, assimilação e recodificação (afinal os dejetos são uma “releitura” corporal da obra comestível).

Seja a matéria alimentar empregada numa escultura (Antoni), numa composição residual (Spoerri), numa casa comestível (Guixe), num banquete extra-cultural (Movimento Antropofágico, Tiravanija) ou como elemento que compõe ou substitui o

corpo (Giuseppe Arcimboldo, grupo AAA, Fluxus), os alimentos transformados em arte alimentar demonstram, ao mesmo tempo, uma peculiar capacidade criativa e persuasiva. Se o contato cotidiano com os alimentos pode levar ao perigo da banalização alimentar (o alimento preparado/consumido unicamente como combustível), o contato com as produções alimentares elaboradas pelos artistas possibilitam um tipo de reflexão alternativa.

Poética do alimento na aula de arte

Atualmente, fala-se muito no conceito de interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento. Não somente na área de educação, onde é prevista uma troca e uma colaboração constante entre disciplinas, mas também na área artística, onde é possível perceber, cada vez mais a utilização de materiais, meios, estratégias provenientes de áreas consideradas diversas e distintas. Ao realizar uma obra, é importante pensar à ideia interdisciplinar como “amálgama” prática (na construção de um “objeto”) e teórica (na construção de um conceito); somente assim acredita-se poder estimular, no aluno uma reflexão mais abrangente e sintonizada com as novas tendências artísticas e por que não, gastronômicas. Onfray (1995: 58) alerta que não há trabalho estético sem uma parte de teoria, em seu sentido etimológico – contemplação- e que esta é revestida de uma audácia que reduz, talvez, o pensamento prévio, que ela não suprime.

Durante nossa atuação em sala de aula como arte/educadores, percebemos que “...atualmente os futuros professores precisam enfrentar práticas que provocam o deslocamento das noções rígidas de recepção/produção das imagens, da epistemologia do poder, da identidade individual e coletiva, da subjetividade, do agenciamento e entendimento do cotidiano.” (Belidson, 2008:8) . Nesse contexto, torna-se imprescindível tentar enfrentar a necessidade social de pensar a diferentes possibilidades curriculares, metodológicas e estratégicas, propondo, como provável caminho a valorização da experiência do cotidiano, dos sujeitos, de suas trocas materiais e sensoriais inseridas na experiência vivencial coletiva e colaborativa.

Dewey se referia a aquisição do saber como fruto da reconstrução da atividade humana a partir de um processo de reflexão sobre a experiência do indivíduo continuamente repensada ou reconstruída. Fundamentava, desta maneira, a tendência

em priorizar a experiência como importante momento de transformação do sujeito em constante movimento. É nesse espaço móvel que se situa a atuação do arte/educador, uma performance que requer uma contínua revisão de posturas e pontos de vista. Lidar com a proposta dos novos paradigmas em arte pede não somente uma constante atualização teórica, mas também, a capacidade de repensar às atitudes e às práticas em sala de aula. Assim como a produção contemporânea propõe ao público em geral e ao público escolar novos conceitos inerentes ao ver, vivenciar e ser, a ação do arte/educador acaba sendo impulsionada pelas mesmas possibilidades.

A sala de aula como espaço de ação, híbrido e ampliado, necessita de narrativas temáticas continuamente renovadas, que apontem para uma visão disciplinar atualizada e dinâmica. O ensino da arte na escola precisa, assim, aderir às novas possibilidades de pesquisa que se voltam para conteúdos expandidos poetizados também nas experiências cotidianas do aluno. Nas orientações curriculares do Distrito Federal (2010) ressalta-se que os conteúdos escolares precisam refletir os significados e os valores culturais e sociais que foram e são construídos no infinito processo experiencial de interação do homem com o mundo natural e social. Neste contexto, Os conteúdos de Arte se tornam caminhos para ampliar o re-conhecimento do mundo de cada aluno e arte/educador.

Os objetos de apreciação significativa propostos pelo PCNs Arte (2005) ressaltam também a importância do contato sensível, por parte do aluno, tendo o objeto cultural como maneira de ressignificar a própria experiência. Desta maneira, o contato com o universo alimentar, tornar-se-ia importante espaço voltado para a descoberta das vivências cotidianas. O mesmo alimento que constrói o corpo do indivíduo e de sua comunidade (em senso restrito ou ampliado) desconstrói e reconstrói elementos culturais comuns sobre os quais é ancorado seu pensamento. O movimento de ruptura e reconstituição praticado pela obra de arte alimentar percorre o organismo individual e social, desmembra-se em partículas ínfimas, contaminando o ser e seu contexto, tornando-o agente cultural endêmico propagador. Se é verdade que “somos o que comemos” então “pensamos, também, o que comemos”, “sentimos o que comemos”. A força interativa alimentar manifesta seu poder fenomenológico transitando pelos espaços, sejam eles orgânicas, mentais ou sociais.

A proposta do estudo da arte alimentar na aula de arte tem como objetivo aproximar significativamente o aluno tanto ao universo alimentar quanto ao artístico,

ressaltando a produção artística/alimentar em culturas, sociedades, tempos e espaços diferentes onde o artista transita confortavelmente do ateliê para a cozinha.

Sob essa perspectiva, é importante lembrar, por exemplo, da companhia de artistas, chefiada pelo pintor renascentista Andrea del Sarto, que tornava seu pincel, assim como seu garfo, instrumento de edificação espacial em que tanto a tela quanto o prato proporcionavam a vivência constante de novas paisagens. Referimo-nos, assim, às experiências das confraternizações dos artistas renascentistas evocadas no *Delle vite dei piú eccellenti pittori, scultori e architettori*, por Giorgio Vasari. O autor descreve a “alegre brigada de cavalheiros chamada de *Compagnia del Paiuolo*” (Companhia do Caldeirão), que, chefiada por Andrea del Sarto, divertia-se a elaborar novas *invenzioni* chamadas “obras para comer”, tais como uma porca assada transformada em costureira ou uma cabeça de boi transformada em martelo. Para o autor, “todas eram coisas muito boas” e que, para Taine (1992:101), promoviam entre os mestres “a mesma familiaridade a mesma intimidade fecunda do ateliê”.

Sandro Botticelli, Guazzetto, Andrea del Sarto, Filippo Lippi revelavam (e sugerem hoje para nossos arte/educadores), dessa maneira, uma “possibilidade ampliada” de perceber a produção renascentista e a própria história da arte: não somente pintura, escultura ou arquitetura, mas também o banquete da corte e sua produção arte/alimentar. Dessa forma, as alegres confraternizações dos artistas renascentistas enriqueciam a produção artística “oficial”, invadindo territórios diferenciados e se apropriando deles, onde pincel e garfo, *tavola* e *tavolozza* (trocadilho italiano renascentista entre as palavras “mesa” e “paleta”) conviviam interdisciplinarmente e revelavam, em sua “produção gastroartística”, a busca incessante por “diferentes espaços de ação”.

Um outro exemplo interessante voltado para a produção de arte/alimentar, diz respeito ao artista futurista Marinetti. Em 1930 Marinetti elaborou o manifesto da cozinha futurista, onde foram estipuladas as regras do novo sistema alimentar e da produção dos pratos futuristas, considerados como verdadeiras obras de arte. A visão alimentar interdisciplinar é uma característica fortemente presente no manifesto de Marinetti. Além de sua preocupação alimentar fisiológica e política, o autor revelava a necessidade de propiciar ao fruidor uma experiência multisensorial constante. Seu manifesto descrevia pratos capazes de despertarem simultaneamente os cinco sentidos.

Para Marinetti, as composições alimentares inusitadas utilizadas para excitar a apreensão visual, a abolição dos talheres para estimular a sensação tátil, a utilização da música para propiciar uma experiência auditiva, os diferentes cheiros aptos a estimular o olfato e os sabores, muitas vezes contrastantes, elaborados com o preciso intuito de estimular o gosto, formavam uma grande e única experiência sensorial. Segundo Marinetti, ao ingerir suas obras alimentares, o fruidor tornava-se ele mesmo uma obra de arte, reduzindo, cada vez mais, o espaço físico e simbólico entre a obra e seu público. Segundo Onfray (1995: 171), portanto, “Para todos os que praticavam a cozinha futurista, a alimentação ingerida era um conteúdo menos dietético que simbólico, menos nutritivo que uma gramática plástica de conteúdo estético.”

A experiência proposta por Marinetti, embora já vivenciada em outros momentos históricos, tornou-se única a partir do momento em que o artista decidiu proporcioná-la conscientemente ao grande público. O artista decretou que seus pratos, além de suprir uma função mecanicista, transformariam o fruidor. O prato de comida tornou-se uma obra de arte carregada de significado transformador, assim como duas décadas antes, por vontade do artista Marcel Duchamp, um urinol tinha-se tornado importante elemento de mudança na produção artística.

À luz dos fatos propostos, foi possível perceber que o espaço que habita o ensino da arte/educação se constitui fundamentalmente de experiências diferenciadas. A pretensão que permeia as inúmeras respostas prontas que configuram os manuais educativos não conseguem satisfazer, frequentemente, a necessidade de entender (antes) e vivenciar (depois) o percurso delineado dentro e fora da sala de aula. Torna-se cada vez mais claro que o território móvel da atuação pedagógica impulsiona uma postura irreverente e destemida, mesmo que inserida no habitat institucional. Assim como as novas propostas paradigmáticas permeiam a produção contemporânea invadindo as galerias e os espaços culturais, novas posturas precisam ser consideradas no âmbito da atuação escolar. A conexão entre atuação, pesquisa e produção artística torna-se mais viva do que nunca: por que, então, não considerar uma formação que valorize a fusão entre áreas às vezes aparentemente desconexas?

O tema gerador (Freire, 1996:59) poetizado a partir da fusão entre o universo alimentar e o universo artístico nos revela, assim, uma história da arte e uma produção artística reatualizada na experiência comestível do cotidiano. Esta vivência que pertence tanto ao aluno, quanto ao artista, aproxima e significa a ação artística como gesto

poético que interpreta a cultura alimentar como patrimônio a ser preservado e valorizado também em sala de aula. Nesse contexto, a tentativa de compreender e estudar uma obra alimentar se transforma, frequentemente, numa viagem que, ao mesmo tempo, abrange e extrapola os limites do corpo humano e da paisagem entendida em seu sentido mais amplo. A compreensão da obra demanda um raciocínio “fluidificado” nas sensações do ser, onde sucos gástricos e pensamentos fundem-se na mesma experiência perceptiva de fruição. Se o homem é o que come, também é o que pensa; da cozinha à sala de aula o caminho é breve, neste processo a obra alimentar encurta a distância entre o pensamento mecânico e o simbólico, permitindo a expansão vivencial do ser humano em toda sua abrangência.

Bibliografia

- Bachelard, G. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- Barthes, R. **O obvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- Bronowsky, J. A Experiência da criação. **Diógenes**, Brasília, v.6, p. 35-41, jun.1984.
- Câmara Cascudo, L. **Civilização e Cultura**. Rio de Janeiro: José Olympo editor, 1973.
- Dias, B. **Fundamentos para o curso de Professores em Artes Visuais: Diretrizes Nacionais, Parâmetros Regionais e Alicerces Trans-locais**. Brasília:UnB, 2008.
- Fisher, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.
- Francastel, P. **Arte e Técnica**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 2000.
- Freire, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Friero, E. **Feijão, angu e couve**, ensaios sobre a comida dos mineiros. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1999.
- Lévi-Strauss, C. **L'origine des manières de table**. Paris: Plon, 1968.
- Ministério da Educação e Desporto, **Parâmetros curriculares Nacionais- Ensino Médio e fundamental**, Brasília, 2005
- Morin, E. **O enigma do homem**. Para uma nova Antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- Onfray, M. **A razão gulosa**. Filosofia do gosto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- **A escultura de si**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações curriculares – Ensino Fundamental**, 2010
- Taine, H. **Filosofia da arte na Itália**. São Paulo, Educ PUC Imaginário, 1992.
- Vasari, G. - **Delle vite de' piú eccellenti pittori, scultori e architettori dedicato al serenissimo granduca di Toscano Ferdinando II**. Disponível em: <http://bepi1949.altervista.org/vasari/vasari00.htm>.

A IMAGEM DIGITAL DO CELULAR OU LUPA ÓPTICA? OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE ARTES

Maria Cristina Blanco¹

Universidade de São Paulo – Escola de Com. e Artes
tinablancaeca@usp.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar de que maneira as novas tecnologias de telefonia móvel, tornou-se um recurso que possibilita de forma social e democrática o acesso a informação. (HORST: MILLER, 2006). Os desdobramentos dessas possibilidades enriquecem de certa forma as metodologias educativas. Sendo as aulas de Artes, no ensino básico uma disciplina que desfruta destes recursos. Observou-se junto aos jovens alunos do ensino médio, como eles utilizam estes recursos contemporâneos. A questão central na verdade não é a forma como as tecnologias digitais se suplantam as formas tradicionais (ou mesmo métodos físicos), mas sim como uma pode colaborar e complementar em relação à outra. De certa maneira notou-se na pesquisa como o avanço tecnológico destes aparelhos possibilitou uma infinidade de recursos explorados pelos jovens na aprendizagem da Arte.

Palavras chave: Ensino da arte, leitura da obra, novas tecnologias

ABSTRACT

This work has the objective of analyzing the way which mobile telephone technology is becoming a social and democratic resource to reach information.(HORST: MILLER, 2006).The appearing of these possibilities can also create, in some way, richer educational possibilities. The Art Education classes, during the basic education, are gifted with such resources. It's been noticed among high school students, a continuous use of these contemporaneous resources. The central question, however, is not about the way digital technology has taken the place of the traditional methods (or even physical methods), but how both technology and methods can collaborate and complement each other. Somehow it's been noticed in a research that, has created an infinity of resources, which can be explored by young Art students and help immensely the discoveries in this field of education. This has been noticed not only on formal learning places, but also on informal ones.

Keywords: Teaching of art, reading of work art, new technologies

1.1 Introdução

No mundo contemporâneo nota-se a presença cada vez mais acirrada da busca pelas informações digitais, que se fazem necessária tanto para o educador como para educandos. A era digital tem tocado a todos e mudado substancialmente o papel social da informação dentro desse contexto.

¹ Estudante de Pós-Graduação , nível doutorado da Escola de Comunicações e Artes da USP, orientanda da profa Dra Maria Christina de Souza Lima Rizzi.

O professor contemporâneo faz usos destes recursos instrucionais ainda hoje e incorpora as novas tecnologias digitais. Nessa afirmação não deve sugerir que as novas tecnologias eletrônicas devam suplantam as antigas, pois são estas que podem trabalhar em parceria com as ditas “novas”. Segundo aponta a UNESCO, (2013) as possíveis razões pela busca desta tecnologia de informação:

De acordo com o guia publicado pela UNESCO, entre os motivos para o uso de tecnologias móveis estão: permite que se aprenda em qualquer hora e lugar; dá suporte a aprendizagem *in loco*; provê avaliação e *feedback* imediatos; melhora a aprendizagem contínua e amplia o alcance e a equidade em educação. Dentre os dispositivos que podem entregar/suportar o *Mobile Learning*, o telefone celular é sem dúvida o mais popular e acessível. “Se o computador ainda é um objeto restrito, o celular está presente em boa parte das escolas, nas mochilas dos alunos de diferentes classes sociais”. (MERIJE, 2012, p.81).

O presente trabalho em por intenção verificar a forma recorrente que os jovens estudantes de ensino médio utilizam seus telefones celulares para captar imagens através da câmera digital, armazenar imagens coletadas na internet, registrar as imagens como seus próprios desenhos, para suas criações nas aulas de Artes. Eles organizam assim um banco de imagens pessoal.

Dessa forma percebe-se a importância dos usos tecnológicos, tanto na pesquisa como na sala de aula, nos obriga a atentar para os novos movimentos da era digital. A aula de Artes é responsável direta pela interpretação e leitura de imagens na escola, não que as demais disciplinas não o sejam, porém ela conecta os jovens estudantes a todo instante às imagens, relacionadas à produção artística. A questão aqui presente possibilita refletir como os jovens desta geração utilizam seus aparatos de telefonia celular para desfrutar melhor a percepção destas imagens. Esta forma de aprendizagem tem recebido uma nomenclatura específica segundo Fonseca (2013):

O grande diferencial, no entanto, pode ser atribuído à ascensão dos dispositivos comunicacionais móveis. Convergentes, portáteis e multimídias, esses aparelhos tem possibilitado um conjunto de alternativas que podem ser exploradas também para a aprendizagem, denominada de *Mobile Learning* – aprendizagem Móvel. (FONSECA, 2013, p. 58)

1.2 Metodologia da pesquisa

A pesquisa utilizou-se da metodologia denominada “*pesquisa-ação participante*” postulada por Michel Thiollent, (2008), na qual coloca o pesquisador no bojo das ações, ou seja, como propositor dos movimentos, atuando junto aos sujeitos da pesquisa.

Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos. (THIOLLENT, 2008, p 18).

Sendo assim tomei uma postura de pesquisadora e professora na qual me coloquei no bojo das ações da questão tratada.

A pesquisa preocupou-se com uma das bases fundantes dentro do contexto do ensino da arte, que é a percepção das imagens (ARNHEIM, 1989:1986). Dessa forma torna-se o professor o grande responsável por estimular a percepção dos alunos através da leitura da obra de arte nos seus diversos sistemas de “ver”. Sobre o “olhar” ressalta Arnheim (1986):

O ato de olhar está longe de ser um simples registro mecânico de elementos sensoriais e, dessa forma, a visão prova ser uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade, possibilitando a imaginação, a invenção, a perspicácia e a beleza. Toda a percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção. (ARNHEIM, 1986, p. V).

No caso verificou-se em *locus* (presença na sala de aula) das ações a respeito das percepções de captação de pequenas imagens presentes nas obras localizadas no período Renascentista, correspondente aos pintores Hieronymus Bosch e Pieter Paul Bruegel. Outros momentos de aprendizagem da arte foram observados na pesquisa: o banco de imagens feitas pelos alunos para o apoio nas aulas de Artes, onde as obras são captadas de maneira digital, tornando-se assim facilitador nas atividades em sala de aula.

Desde há alguns anos os instrumentos instrucionais para a observação minuciosa destas obras; tão repletas de detalhes; eram feitas na maioria dos casos, com a lupa ótica. A partir dos anos de 2010, notou-se um grande avanço tecnológico nos aparelhos celulares, no que diz respeito aos seus dispositivos de câmeras digitais acopladas a eles, e a forte presença destes objetos entre os materiais dos alunos do ensino médio. Por um problema estrutural que sofrem a maioria das aulas de artes nas escolas tradicionais, a quantidade de lupas óticas, só está disponível para uma parcela de quinze por cento dos alunos. De certa forma a solução para atender a captação de imagens, via modo digital tornou-se um grande facilitador neste

processo. Além disso, notaram-se os usos individuais (e em certos momentos há o compartilhamento das imagens, tanto via eletrônica como pelo meio físico) que todos os jovens fazem deste recurso. A seus modos cada um deles capta o fragmento da obra o traz consigo, tornando assim um “objeto imagético” de sua posse, diferente do recurso propiciado pela lupa óptica, que obriga a memorização a todo instante. Não se anulou o fato de memorizar em nome da captação da imagem via câmera do celular, mas os benefícios dessa nova forma de aprender e perceber a Arte.

1.3 Desenvolvimento das ações

Tópicos a serem relatados e analisados:

1- [Espaços de aprendizagem formais- Escola] – Situação 1- A captação de imagens através das reproduções da obra de arte do pintor, Hieronymus Bosch, *O Jardim das delícias terrenas*, 1504 (tinta a óleo sobre madeira – tríptico) Museu do Prado, Espanha e Pieter Bruegel. Observação e análise da utilização dos recursos de captação de imagem digital pelos estudantes. Coleta de depoimentos e análise dos trabalhos feitos pelos alunos, baseados em análise qualitativa/quantitativa.

2- [Espaços de aprendizagem formais- Escola]- Situação 2- A utilização do banco de imagens presente nos aparelhos celulares dos jovens. Notou-se de maneira geral, eles armazenam desenhos (de anime, mangá, personagens de seriados, dos games, vinhetas, ícones da internet, entre muitos outros). Buscou-se investigar em que ordem e grau os jovens buscam, armazenam e acessam essas imagens, para o auxílio às atividades de criação durante as aulas de artes.

Em ambas as situações foram elaboradas a coleta de depoimentos e análise dos trabalhos feitos pelos alunos, baseados em análise quantitativa, referente à posse de aparelhos celulares, computadores e acesso a internet. E qualitativa, no que se refere aos usos da tecnologia celular em sala de aula.

1.4 Panorama tecnológico particular dos estudantes e da Escola E. E Antonio Francisco Redondo².

² **Pequeno Histórico** - A Escola Estadual Antonio Francisco Redondo foi fundada no ano de resolução 40/81 D.O.E. de 19 de março de 1981. Situada a Rua Evandro Danton Ferreira Gandra nº 148 Vila Mangalot – Pirituba, São Paulo, na região de metropolitana de Pirituba. Quando fundada a escola, atendia apenas a comunidade de Ensino Básico, hoje Ensino Fundamental I, ou seja, de primeira a quarta série. Quando ocorreu a reestruturação das escolas estaduais, passou a oferecer também o antigo ginásio hoje conhecido como Ensino Fundamental II. Somente no ano de 2004 a escola passou a ser exclusivamente de Ensino Médio. Esse fato resulta até os dias de hoje, certo problema quando a organização do espaço físico

As escolas públicas brasileiras, assim como as americanas necessitam de reestruturação urgente, no que diz respeito às transformações tecnológicas (PAPERT, 1997). Percebe-se que neste sentido, por exemplo, o ensino médio nas escolas estaduais paulistanas está obsoleto devido à forma como se opera as tecnologias tanto na sala de aula como nos demais locais de aprender no espaço escolar.

Foi realizado no mês de fevereiro de 2013 um levantamento a respeito, das posses relacionadas ao acesso à internet via computador residencial e via celular. Foi computada também a quantidade de alunos que não possuem acesso ao telefone celular assim como ao acesso via internet por este aparelho e mesmo os casos de alunos que não possuem sequer o aparelho celular. Seguem as tabelas destas definições:

Tabela 1 – Informações quantitativas referentes à posse de *aparelho celular* e acesso/ não acesso à internet³

Possuem aparelho celular sem acesso a internet	13 %
Possuem aparelho celular com acesso a internet	81 %
Não possuem aparelho celular	6 %

Tabela 2 – Informações quantitativas referentes à posse de *computador residencial* e acesso/ ou não à internet:

Possuem computador pessoal sem acesso a internet	39 %
Possuem computador pessoal com acesso a internet	37 %
Não possuem computador pessoal	24 %

Perguntou-se para os estudantes entrevistados sobre a questão dos dados referentes à informação da grande quantidade de posse referente ao aparelho celular e o acesso a internet, o nos foi relatado que os planos de telefonia celular, com acesso à internet são mais econômicos do que os planos de internet banda larga via empresas de telefonia fixa ou mesmo

da escola, sabendo-se que o volume físico dos alunos de Ensino Fundamental I e Ensino Médio são bastante diferentes. Hoje a escola opera com um número total de trinta e duas classes de séries, compostas pelos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio. Sendo doze classes de primeiro ano, onze de segundo ano e sete de terceiro ano do ensino médio. Estes jovens são de idade que varia entre quatorze e dezenove anos. Atualmente o corpo docente é formado em seu total por quarenta e seis professores. A coordenação é formada por dois professores-coordenadores, um vice diretor e um diretor.

³ Observação: foram levantados os dados de treze turmas de alunos do ensino médio, (com idade entre quatorze e dezesseis anos) com o número total de alunos/ por série em torno de trinta e oito. Ou seja, o total de alunos entrevistados foi de quinhentos e dezoito alunos.

de TV a cabo. Além disso, estima-se que o número de 81%, de alunos que possuem acesso à internet via celular, não consta como um número verdadeiro, pelo fato de que os alunos acessam irregularmente a rede *wireless* da escola, sendo assim este número “exato”, difícil de ser calculado.

Quanto à posse de computador pessoal, notou-se que 39%, dos alunos possuem este equipamento em casa, mas sem acesso a internet, e apenas 37 %, possuem com acesso à rede. E apresentou-se um número de 24 %, de estudantes que não possuem computador pessoal em casa. Perguntou-se de forma geral como eles acessam a internet quando não possuem computador em casa com acesso a internet, e as respostas foram dadas quase em unanimidade: utilizam-se os computadores nas *lan house*, presentes nas cercanias da escola ou de suas casas.

No que diz respeito ao acesso dos computadores na escola, existe atualmente a S.A.I – Sala Ambiente de Informática⁴, com o uso democratizado a todos os alunos. Este projeto paga bolsas no valor de R\$ 430,00 para os próprios estudantes das escolas estaduais para trabalharem como “aluno-monitor” da S.A.I. Porém nota-se certa dificuldade em manter os jovens estudantes do ensino médio nestes empregos temporários, pelo fato de serem estes necessitados de empregos fixos, que pagam salários um pouco melhores e que ofereçam condições trabalhistas melhores.

1.5 A Utilização do celular como instrumento de apoio às aulas de artes

Notou-se nos últimos três anos, em decorrência do avanço tecnológico dos aparelhos celulares e ao fácil acesso a internet possibilitada graças às melhorias dos preços destes serviços, que a cada dia, os jovens estudantes utilizam esta tecnologia como um recurso educativo em sua formação. Além do que devido aos recursos destes aparelhos contemporâneos, eles são cada vez mais utilizados como agendas, despertador, máquina fotográfica, filmadora, gravador de áudio, assumindo assim o papel maior do que um simples aparelho que possibilita a ligação sem fio (DORLASS; MARQUES, 2013; AMIEL, 2011).

Nota-se que nas aulas de artes, tão necessitantes do registro, e armazenamento de imagens, esse recurso contempla uma vasta exploração feitas pelos jovens adolescentes do ensino médio. Com seus aparatos dotados de acesso à internet, eles buscam imagens de todos os tipos, na Word Wilde web, e criam um banco de imagens, na qual acessam o tempo todo

⁴ Este projeto Acessa São Paulo, presente nas S.A. I é mantido pelo Governo do Estado de São Paulo, em colaboração administrativa da Diretoria de Ensino Norte 1.

para compor suas criações. Além disso, trocam essas informações entre si, via email ou mesmo através das redes sociais.

Em verdade há educadores que proíbem o uso destas tecnologias em sala de aula. Porém na postura de professora e pesquisadora, coloco-me em defesa daquilo que é um aliado nas aulas de arte-educação, que é o “captador de imagens”, via câmera fotográfica do celular. Por exemplo, existe a todo o momento nas aulas de artes a necessidade da abordagem e leitura da obra de arte.

Quanto aos recursos instrucionais referentes a esta atividade em sala de aula, trata-se de reproduções de obras de arte, impressas em geral em formatos de folhas A-4 (210x297 mm) e A-3 (297x420 mm). Tornando-se assim a visualização destas reproduções uma tarefa difícil sem o auxílio de uma lente de aumento óptica. Porém durante muitos anos este recurso era o único para solucionar o problema da dificuldade visual. A obra a que me refiro para observação minuciosa é Hieronymus Bosch, *O Jardim das delícias terrenas*, datada de 1504. Segue a imagem da obra:



Figura 1 – Reprodução da obra: *O Jardim das delícias terrenas*, Hieronymus Bosch⁵, datada de 1504

A atividade em sala de aula consiste nas discussões em torno da leitura desta obra⁶ que consiste em contextualizar a temática religiosa vista e interpretada aos olhos do pintor Hieronymus Bosch, que viveu no período que foi denominado pelos críticos de arte como Renascentista (entre 1400 a 1550, aproximadamente). A tarefa da leitura desta obra é a

⁵ Fonte da imagem: fragmentosculturais.wordpress.com . Acesso em 10/05/2013.

⁶ *Leitura da obra de arte* refere-se à ação a ser realizada e inclui necessariamente as áreas de Crítica e Estética da Arte. Essa tarefa envolve uma participação ativa do educando, ou seja, ele não pode ser considerado um simples depositário de informação. A interpretação da obra de arte deve incluir o observador no processo de percepção da obra ou objeto a ser estudado. Sendo este apenas um dos três pilares básicos da proposta triangular do ensino da arte (BARBOSA, 1999).

contextualização geral desta obra específica e toda a sua relação com as demais obras deste pintor dentro do contexto típico do período dito acima. A questão religiosa e antropológica levantada em sala de aula sobre a temática de obra que neste caso é o pensamento religioso da época e modos de viver na sociedade da época só pode ser observada em detalhes com o uso de lentes de aumento (lentes ópticas). Porém na contemporaneidade com o uso dos registros fotográficos em celulares e suas múltiplas possibilidades, esta atividade ganhou uma nova dimensão. Segue procedimento do estudante diante das novas tecnologias de aparelhos de celular:



Figura 2 – Detalhe da observação com lupa óptica da obra; *O Jardim das delícias terrenas*, Hieronymus Bosch, datada de 1504



Figura 3- Idem fig. 2, com captação da imagem do aluno Thiago, 16 anos

Notou-se que em primeiro momento os jovens estudantes observam as imagens das reproduções com a lupa óptica, porém eles precisam investigar os pequenos detalhes com mais precisão e recorrem ao recurso da tecnologia celular, e dessa forma exploram seus recursos que são a câmera fotográfica como a ampliação de imagem. Utilização das linhas de guia, para selecionar a parte escolhida da obra, entre outros recursos. Segue imagem ilustrativa:



Figura 4 – Detalhe da observação da obra e captação da imagem através da fotografia digital, Thiago, 16 anos

Figura 5- Manipulação do recurso de ampliação, no celular Galaxy 2S, Samsung, permite uma visualização quadriculada (linhas de guia) que disponibiliza sua ampliação selecionada- Aluno Thiago, 16 anos

Foi elaborado um estudo dentro do recorte de apenas duas turmas de sala de aula, (oitenta alunos), para este estudo qualitativo. Dos estudantes que prestaram seus depoimentos, notamos uma grande diversidade de opiniões, no que diz respeito às escolhas dos recursos de visualização.

Quanto à tabulação dos dados coletados, optou-se dentro desta pesquisa, a não sistematização destes termos, pelo fato de que amostragem, que são no caso os jovens estudantes. Realizamos o questionário de pesquisa com apenas cinco estudantes do ensino médio, para termos uma situação de parâmetro comparativo.

Em verdade encontramos uma série de fatores que variam desde a falta de recursos, na escola, como por exemplo, a carências de reproduções de obras de arte, a carências de lupas ópticas, (neste caso só estão disponíveis cinco delas), o que leva de certa forma a escolha da captação da fotografia digital a uma opção prática para resolver o problema de escassez de recursos instrucionais ou mesmo didático pedagógicos. Porém mesmo com estas ações pontuais dentro do contexto escolar, perguntei para estes jovens, a maioria deles, (dentro do grupo escolhido), se eles preferiam a lupa óptica ou a captação de foto digital. A maioria deles, respondeu que gosta do recurso da visualização da obra com a lupa ótica e que o recurso digital, lhes possibilita a apreensão da imagem, que funciona neste caso como um recurso facilitador pelo fato de colaborar com as ações de memória estimulada. Outra parcela (eu diria que uns 40%) da sala simplesmente não gosta de captar as imagens via celular, porém nestes casos a lupa óptica precisa estar em suas mãos o tempo todo durante o ato de desenhar/ ou recriar a obra.

Ou seja, de certa forma as novas tecnologias digitais, são capazes de auxiliar a percepção e captação das imagens, mas não são estas insubstituíveis, ou descartadas em troca de outro recurso físico (no caso as lupas ópticas). Outra coisa que se deve destacar é o papel do professor, este deve propiciar que as escolhas dos estudantes seja livre e democrática. O professor deve tomar cuidado com a figura de líder que ele possui, e sendo assim não deve “conduzir” as escolhas dos alunos. Ele deve sim, ajudá-los a escolher seus próprios caminhos e não fazer as escolhas para eles. Sem contar com o fato de que quando os alunos estão em idade adolescente, o professor que queria torna-se um *professor impositivo*, este terá dificuldade, pelo fato de que os jovens desta idade possuem suas opiniões um pouco mais

firmes e formadas, do que no caso as crianças da primeira fase da infância (de cinco a nove anos).

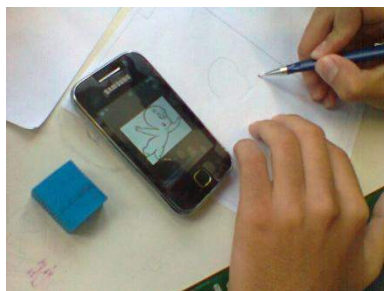


Figura 6- Aluno Thiago de Mesquita Arruda, (18 anos), primeira série Ens. Médio, utilizando uma imagem do seu banco de dados no celular, (Gasparzinho)

Este aluno, que cursa o primeiro ano do ensino médio, Thiago de Mesquita Arruda, 18 anos, (fig. 6) busca com frequência as imagens presentes no seu cotidiano visual, que neste caso são os desenhos animados da televisão (ao mesmo tempo gibi), muitas vezes já estão presentes no seu dispositivo de armazenamento do aparelho celular, e caso não, ele faz a busca via internet, salva o arquivo e o utiliza na sala de aula.

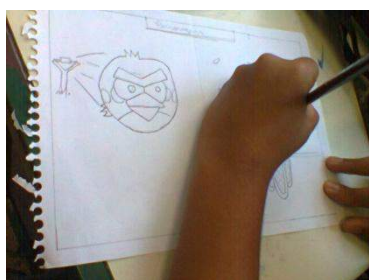


Figura 7- Detalhe da mão esquerda do aluno Filipe de L. Porto, 14 anos, desenhando personagem já existente e criando outros



Figura 8 – Idem fig. 7 com visão panorâmica

Em outro caso, como por exemplo, o Filipe de Lira Porto, 14 anos, (fig. 7 e 8) que se apresenta como um jovem muito admirador da atividade do desenho, não gosta de desenhar observando modelos prontos, que neste caso exclui tanto os modelos feitos em papel ou digital.



Figura 9 – Vitor Hugo L. de Souza, selecionando imagem do *Angry Birds*, (game), em seu *tablet*



Figura 10 – Idem fig. 9, em detalhe

No entanto outros jovens investem em aparatos digitais na qual possui uma visualização um pouco mais ampla do que os celulares. O *tablet* vem sendo utilizado em pequena escala ainda nas escolas públicas devido ao seu alto preço de mercado hoje estabelecido. Percebeu-se que neste caso o aparelho celular é abandonado pelo fato de que a imagem visualizada no *tablet* é maior e possui boa definição (fig. 9 e 10).

Além do papel de banco de dados de imagens que o celular assume dentro da sala de artes, ele serve também como o “registrador” do próprio trabalho feito pelo aluno. Após a realização do desenho/ ou outro trabalho de técnica similar, ele vê a possibilidade de fotografar como um fato de apropriar-se do trabalho e o leva consigo⁷, tornando-se assim algo como um “bem” (Fig. 11 e 12).



Figura 11- Aluno Cleiton Fernandes S. Filho, 16 anos, fotografando seu desenho finalizado



Figura 12- Aluno Cleiton Fernandes S. Filho, 16 anos, imagem fotográfica do seu trabalho

⁷ Devido às regras escolares, o professor deve reter os trabalhos dos alunos durante o ano letivo, porém sendo um procedimento meu, retenho até o findar do bimestre, devolvendo logo que este acaba. Porém, para os mais aficionados nesta “arte do desenho” torna-se necessária a aquisição de tal imagem, realizada com tamanha destreza.

Considerações finais

No caso desta pesquisa foi interessante notar as revelações sobre os usos e desusos das tecnologias digitais para captação de imagens para a aprendizagem da arte na escola. Pensar como utilizá-la sem afastar a ajuda dos velhos recursos, sendo assim um recurso cooperador e não excludente. Pensar as formas com que as pessoas usam incansavelmente estas tecnologias, não fazendo um bom uso delas e refletir sobre as demais que fazem seu uso que colabora para a vida moderna e dinâmica da era digital.

E outra questão que nos coloca a pensar sobre o uso tecnológico e através dessas reflexões fazer de seu uso, um instrumento social e integrador. E principalmente transformá-lo em um novo ato de criação e construção de novos modos de ver.

Além de que se deve levar em consideração, quem são os sujeitos pesquisados, que posses eles tem sobre as novas tecnologias digitais, ou mesmo que posses eles não tem! E no caso de ter alguma posse, que usos ele faz delas? Creio que o que voga na pesquisa, é sempre uma tomada de decisões para analisar os dados e quando isso ocorre, deve-se levar em conta muitos fatores como estes relatados acima, e não simplesmente analisá-los de um ponto de vista do pré-concebido. Acredito sim que devemos permitir e estimular o uso das novas tecnologias em sala de aula, inclusive nas aulas de Artes, mas recomendo a não condução dessas escolhas. Dessa forma teremos certeza de realizar uma educação de partilha e democratização com os estudantes.

Referências

AMIEL, Tel. **Entre o simples e o complexo: tecnologia e educação no ensino básico.** Comunicação e Ciência. Nº 131. Campinas. 2011

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na arte.** São Paulo: Ed.Martins Fontes, 1989. 343 p.
_____. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.** São Paulo: Ed. Pioneira. 1986. 503 p.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Ed. Perspectiva. 1999. 134 p.

DORLASS; Walter C.; MARQUES, Fagner C. S.; **Porque e como utilizar um celular para dar aula.** Tecnologia da Informação- CW Dorlass Consultoria Educacional. (Material não publicado).

FONSECA, Ana Graciela M. F. **Questões relevantes na relação dispositivos comunicacionais móveis e processos de ensino-aprendizagem.** Anais do II Congresso

Brasileiro de Recursos Digitais na Educação. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo-SP. 2013.

HORST, Heather M., MILLER, Daniel. **The cell phone: an anthropology of communication**. Berg Publishers. New York. 2006.

MERIJE, Wagner. 2012. **Mobimento: educação e comunicação mobile**. São Paulo: Petrópolis, 125 p.

PAPERT, S. **Why school reform is impossible**. The journal of the learning sciences, v. 6, n. 4, p. 417-427, 1997. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/1466781> >.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES 2012. COORDENADOR Profa Dra Dália Rosenthal-Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo. SUPERVISORES Ariclaudio Francisco da Silva; Maria Cristina Blanco. PROGRAMA PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Ed. Cortez. 2008. 132 p.

UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. 2013. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>>. Acesso em: 28 fev.2013.

Maria Cristina Blanco – Doutoranda e mestre em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sua área de investigação consiste em Arte-educação, educação em museus e história da gravura. Investiga no momento aprofundamentos na *Leitura da obra de arte*. A pesquisadora faz parte do projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Atualmente leciona a disciplina de Artes na Rede Estadual de São Paulo. Supervisionou o projeto PIBID, ECA-USP, no ano de 2012.

O VESTIDO FUXIQUEIRO: UMA POÉTICA COMPARTILHADA

Maria Virginia Gordilho Martins (Viga Gordilho)
Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia

RESUMO: a poética *O vestido fuxiqueiro* foi criada compartilhando saberes e culturas com comunidades que vivem no entorno da Baía de Todos os Santos, visando potencializar suas peculiaridades para não correrem o risco de serem padronizadas. A narrativa do processo criativo espelha oportunidades de uma prática artística neste mundo de misturas, dinâmicas e volatilizações, propiciando diálogos estéticos entre arte e comunidade através de projetos criativos que possam valorizar o potencial de cada lugar. Neste sentido, considerando comunidade como o ato coletivo em si, este artigo traz para discussão essas questões, ancorado na realização de dois projetos: *Tecido do Corpo Social* (2004) e *BTS em Retalhos: ações poéticas em cinco portos da Baía de Todos os Santos: Baiacu, Itaparica, Matarandiba, Coqueiros e Ilha de Maré* (2008/2012).

Palavras-chave: processos criativos coletivos. Comunidade. Fuxico. Arte.

RESUMEN:

La poética *O vestido fuxiqueiro* fue creada compartiendo saberes y culturas con comunidades que viven en el entorno de la *Baía de Todos os Santos*, visando potencializar sus peculiaridades para no correr el riesgo de ser estandarizadas. La narrativa del proceso creativo espeja oportunidades de una práctica artística en este mundo de mezclas, dinámicas y volatilizaciones, facilitando diálogos estéticos entre arte y comunidad a través de proyectos creativos que puedan valorizar el potencial de cada lugar. De esa forma, considerando la comunidad como un acto colectivo en si, este artículo presenta para discusión esas cuestiones, ancorado en la realización de dos proyectos: *Tecido do Corpo Social* (2004) e *BTS em Retalhos: ações poéticas em cinco portos da Baía de Todos os Santos: Baiacu, Itaparica, Matarandiba, Coqueiros e Ilha de Maré* (2008/2012).

Palabras clave: procesos creativos colectivos. Comunidad. Fuxico. Arte.

Vivo em frente à Baía de Todos os Santos (BTS), com nome de acidente geográfico feminino, aberto de entrada, onde seu contínuo fluxo e refluxo me atraem como artista pesquisadora Como nos diz Milton Santos (2007, p. 13), “O mundo é o que se vê de onde se está”.



Figura 1 - A BTS vista da minha janela onde se pode visualizar, parcialmente, a Ilha de Itaparica
Foto: Viga Gordilho.

A BTS, conhecida como *Kyrimurê*, origem tupi, guarda no silêncio das suas margens a memória de inúmeros entrecruzamentos culturais. Abrange um território de aproximadamente 1.233 km² de águas que beiram a capital e abriga cerca de 56 ilhas. Entre elas está a Ilha de Itaparica, nome também de origem tupi, que significa “cerca de pedra”. É maior ilha marítima do Brasil.

Quem vive às margens das águas dessa baía tem a possibilidade de rememorar histórias, mitos e lendas das primeiras nações indígenas *Tupi, Jê e Kariri (Kiriri), dos tupinabá* da costa, de personagens como Maria Filipa,¹ e de outros tantos africanos trazidos a partir do século XVI.

Os estuários permitiram que estes distintos grupos étnicos se espalhassem pelo interior da Bahia, especialmente pelo Recôncavo,² através de rotas nas “açucaradas” e “salgadas” hidrovias, onde lutaram contra a escravidão, o aldeamento português e dissiparam inutilmente os anseios dos jesuítas pela apaziguação. Estamos falando de inúmeros grupos étnicos, conseqüentemente, de muitas identidades culturais distintas, como nos situa Raul Lody (2001, p. 21), quando se refere ao continente africano: “Essa África que chegou ao Brasil é predominantemente ocidental, numericamente banto, sofisticadamente sudanesa e fortemente islâmica.”

A poética *O vestido fuxiqueiro* foi concebida de forma compartilhada, para falar um pouco dessa diversidade cultural existente em algumas comunidades que vivem no entorno da BTS.

Para melhor entendimento da poética *O vestido fuxiqueiro*, é interessante pontuar que fuxico é uma palavra de origem africana (banto), que significa remendo, alinhavo com agulha e linha podendo virar um artefato de tecido em formato circular, que costuramos pela beirinha e ficam semelhantes a pequenas flores. Mas, também pode significar histórias que falamos baixinho, ao “pé de ouvido”, para ninguém escutar. Um mexerico ou segredo.

Pois bem, na construção dessa poética, esses dois significados foram entrelaçados na criação de um traje-obra que se tornou posteriormente um personagem, e pode narrar através de um conto peculiaridades de cinco lugares, da Baía de Todos os Santos: Itaparica, Baiacu, Matarandiba, Coqueiros e Ilha de Maré.

¹ Figura feminina de destaque nas batalhas pela independência ocorridas em Itaparica. Maria Felipa de Oliveira é descrita como uma negra alta e audaz que, sendo uma forte liderança em sua comunidade, tornou-se fundamental na organização da resistência insular.

² O Recôncavo baiano é a região geográfica localizada em torno da Baía de Todos os Santos abrangendo não só o litoral, mas também toda a região do interior circundante à baía.

Este traje-obra teve a sua gênese em 2004, no período em que realizei uma residência artística no Instituto Sacatar³ com as artistas Célia De Villiers (África do Sul), Sophie Lecomte (França), Gema Hoyas Frontera (Espanha) e Ana Maria da Silva, uma artesã que vive na Ilha de Itaparica.

Enquanto trabalhávamos, em nossas obras para o projeto coletivo *Tecido do corpo social*,⁴ às sextas-feiras, oferecíamos oficinas de bordados, com aplicação de fuxicos, para a comunidade local, quando tivemos oportunidade de compartilhar arte e escutar muitas histórias de vida de dez artesãs que vivem na Ilha: Ana, Lucimar (Lú), Jaciara, Gildete (Dete), Hilda, Rosangela, Rita, Maria Auxiliadora, Lúcia e Cleide. Às vezes, apareciam por lá muitas crianças, pescadores e outras artistas baianas, só para fuxicar e fuxicar, como ilustram as imagens que se seguem.



Figura 2 - O grupo reunido nos jardins do Sacatar
Foto: VigaGordilho.



Figuras 3 e 4 - Dona Dete transferindo o seu desenho para o tecido e este já bordado com aplicação de fuxicos
Foto: Viga Gordilho.

³ O Instituto Sacatar abriga um programa de residência artística, com sede localizada na Rua da Alegria, n. 10, Quinta Pitanga, Ilha de Itaparica. <www.sacatar.org.br>

⁴ Projeto apresentado na Fundação Instituto Feminino da Bahia, Museu do Traje e do Têxtil, no período de 2 a 18 de setembro de 2004, como resultado da Residência Artística no Instituto Sacatar vivenciada pelas artistas referenciadas no texto, tendo também obras de quatro artistas da Escola de Belas Artes que foram convidadas para integrarem a mostra: Ana Maria Fraga, Áurea Madeira, Mili Genestretti, Tinna Pimentel, tendo ainda no projeto uma obra da artista espanhola Maribél Domènech, que por motivo de saúde, na época, não pôde vir integrar a mencionada residência.

Foi nesse contexto, que, sob o questionamento “Qual lugar da ilha que você pode sonhar”? as pessoas, desenharam os seus sonhos com giz sobre tecido preto e os teceram com linhas coloridas, aplicando fuxicos, e revelando também, através de bordados, lugares pitorescos da Ilha. A exemplo de Dona Dete que sonhava com uma casa de dois andares à beira mar, com um lindo jardim (Figuras 3 e 4). Nesse percurso, formataram assim, pequenos travesseiros recheados com folhas de pitanga, conforme ilustram as Figuras 5 e 6, detalhando as etapas do processo, e as Figuras 7 e 8, onde se pode visualizar a frente e o verso de uma travesserinho finalizado.



Figura 5 e 6 - Etapas do bordado e aplicação dos fuxicos
Fotos: Tinna Pimentel.



Figuras 7 e 8 - Frente e verso do travesseirinho finalizado de Jaciara
Fotos: Viga Gordilho.

Destaco que, durante o período de residência no supracitado Instituto, paralelo a realização da oficina mencionada, realizamos muitas obras utilizando o material encontrado no entorno da Ilha, como nos situa a artista pesquisadora, Fayga Ostrower (1987, p. 32), quando ela diz: “[...] o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade”.

Nessa perspectiva, procuramos utilizar cada matéria, contextualizada ao conceito empregado, entrelaçada à nossa memória individual e às histórias do lugar.

Sendo assim, enquanto os travesseiros eram bordados, gravei “fuxicos” – histórias de vida das pessoas da comunidade e das artistas residentes, e estas compartilharam comigo a feitura de uma obra da minha autoria utilizando inúmeros “fuxicos” – *O vestido fuxiqueiro* (Figuras 9, 10 e 11).



Figuras 9 e 10 - Processo de criação do “vestido fuxiqueiro”
Foto: Viga Gordilho.



Figura 11 - *O vestido fuxiqueiro*
Foto: Marisa Vianna.

Além de criar a obra *O vestido fuxiqueiro* – utilizando retalhos de diferentes tecidos cedidos para as nossas oficinas, entre outras cores, pela design baiana Goya Lopes –, recolhi fibras de algodão, desidratei corais, utilizei agulhas, luz e som nas obras *Dor e Voo* (Figura

12), *Vestida de algas* (Figura 13) e, como já referenciei, criei *O vestido fuxiqueiro*, mote deste artigo.



Figura 12 - *Vestida de algas* instalado a direita da vitrine, em contraste com o traje negro do início do século XX que integra o acervo existente no Museu
Foto: Marisa Vianna.



Figura 13 - *Dor e Voo* instalado em uma das vitrines do Museu próximo a dois trajes do acervo
Foto: Marisa Vianna.



Figura 14 - “O vestido fuxiqueiro” instalado na entrada do Museu do Traje e Têxtil
Foto: Marisa Vianna.

Durante a referida exposição realizada no Museu do Traje e do Têxtil, podia-se escutar os “fuxicos” da Ilha em quatro idiomas (português, francês, espanhol e africanês), pois um gravador foi colocado no interior da obra e fones foram inseridos dentro das pequenas flores brancas (fuxicos). Nesta mostra o vestido continuou crescendo, pois os visitantes ao sentar-se no banquinho, como ilustra a Figura 14, tinham à disposição retalhos, agulhas e linhas. Era só fuxicar...

Em 2008, portanto, quatro anos depois, motivada pelo projeto *BTS em retalhos*,⁵ rememorei as minhas vivências naquela residência artística no Sacatar, transformei a obra em personagem, para poder falar das peculiaridades vivenciadas durante as ações poéticas realizadas no referido projeto, e *O vestido fuxiqueiro* visitou mais quatro lugares da Baía de Todos os Santos: Baiacu, Matarandiba, Coqueiros e Ilha de Maré, como indicia a Figura 15.



Figura 15 - Mapa da BTS desenhado pela autora, onde se pode visualizar os lugares visitados.

O vestido fuxiqueiro iniciou assim a sua viagem do município de **Itaparica**, onde foi concebido e atravessou mangues, lamaçais e apicuns... chegando primeiro, a uma vila de pescadores conhecida como **Baiacu**, distrito localizado na contracosta da mencionada Ilha, que pertence ao município de Vera Cruz.

Lá, escutou que a vila recebeu este nome por conta da abundância do peixe baiacu que nada naquelas águas. Ouviu assim muitas *candongas* sobre o baiacu e se coloriu com os matizes dos mangues existentes lá.

⁵ Proposta realizada pelo Eixo de Artes, inserida no projeto multidisciplinar “BTS” – Baía de Todos os Santos. Integra a referida proposta, artistas-pesquisadores do grupo de pesquisa MAMETO CNPq – MATéria, MEMória e conceiTO em poéticas contemporâneas, o qual coordeno. O grupo realizou pesquisas e atividades de extensão em ações poéticas de 2007 a 2012, tendo como recurso a linguagem artística, a partir dos materiais recolhidos no cotidiano, em interface com o conjunto de caracteres próprios e exclusivos do entorno das comunidades referenciadas nesta narrativa. mametobts.blogspot.com



Figuras 16 e 17 - Os mangues de Baiacu e o vestido tingido com as suas cores
Fotos: Gal Meireles e Gabriel Guerra.

Encantado com as histórias sobre o baiacu e colorido com as cores dos mangues, foi conhecer outro distrito da contracosta de Vera Cruz, chamado de Matarandiba onde falaram que o lugar tinha este nome porque, há muito tempo atrás, lá mataram uma índia que se chamava Diba, ou seja, MATARAM – DIBA.



Figura 18 - O vestido fuxiqueiro coberto de conchinhas de Matarandiba
Foto: Gabriel Guerra.

Depois de receber tantas conchinhas colhidas nas areias de Matarandiba, resolveu descer o Paraguaçu e foi parar em uma curva do rio, em um lugar chamado Coqueiros, onde encontrou cerâmica pintada com *tauá* espalhada por todos os lados que olhava, a espera do fogueiras coberta de *taboca*, aí se cobriu de barro vermelho.



Figuras 19 e 20 - As panelas em processo de secagem, em Coqueiros, e o vestido pintado com as cores do *tauá*
Fotos: Railson Andrade e Gabriel Guerra.

Lá de cor de barro,

Foi então, que, guardando o cheirinho das pitangas do Sacatar, em Itaparica, tingido com as cores dos mangues de Baiacu, coberto de conchinhas de Matarantiba e pintado com o *tauá* de Coqueiros, o vestido voltou pelo estuário do Rio Paraguaçu para as águas da BTS, e navegou até chegar a Ilha de Maré.

Ancorou em lugar chamado Neves. De lá até se pode ver a cidade de Salvador ao longe.

Foi aí que começou a sentir uma saudade danada da artista que o criou.

Mas mesmo com o coração “apertado” de saudade, ainda conheceu as rendeiras de Maré, e no tilintar dos bilros, elas teceram nele, com a renda de bilro, outros tantos fuxicos e fuxicos.

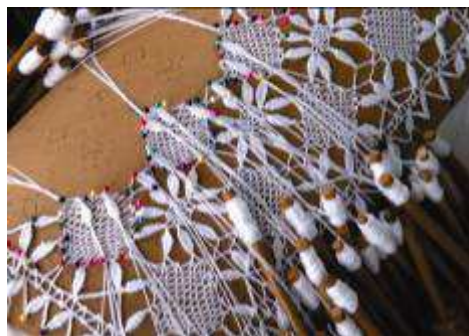


Figura 21 - Uma almofada de bilros
Foto: Arthur Scovino.



Figura 22 - O vestido rendado com bilro
Foto: Gabriel Guerra.

Nesta ancoragem, “O vestido fuxiqueiro” percebeu quantos fuxicos e fuxicos carregava: os segredos escutados nos jardins do Sacatar com tantos matizes brancos da areia de Itaparica, as histórias do baiacu coloridas com as cores dos mangues de Baiacu, as conchinhas de Matarandiba que guardam outros tantos segredos, o barro de Coqueiros que com o *tauá* tinge a cerâmica de lá e as rendas de bilro de Maré.

Sob este percurso, regressou para o atelier da artista que o criou.

Espero que a construção de um vestido fuxiqueiro que visita cinco lugarejos da Baía de Todos os Santos traga a você, leitor, incentivo e curiosidade para conhecer mais peculiaridades dessa gente que vive do outro lado do mar, e possa também ser um estímulo a outros artistas pesquisadores para criação de poéticas em práticas pedagógicas que tenham como foco outras comunidades, pois muito ainda tem que ser contado dessas margens silenciosas. Esta narrativa é apenas um pequeno fuxico.

Acredito assim, como já falei anteriormente, que o poder gerativo destas ações poéticas poderá estar exatamente nas operações de combinação e entrecruzamento entre MATÉRIA, MEMÓRIA e CONCEITO. As matrizes se cruzando geram interações compartilhadas e propiciam as escolhas dos procedimentos metodológicos no processo da Pesquisa em Arte.

É significativo salientar ainda que as combinações dessas matrizes não estão limitadas a um determinado processo artístico. A natureza dos dados das matrizes é que oferecem

possibilidade de falarmos em singularidades processuais, que, seguramente alimentam o foco para o objeto para a pesquisa em arte.

A pesquisadora paulista Cecília Salles, autora de vários livros sobre processos criativos, chama de “redes”, as relações que contribuem para o desenvolvimento do pensamento visual no possível encontro de “nexos”.

Por outro lado, a autora situa a dúvida como geradora de possibilidades de respostas e, em muitos casos, a pergunta desestabiliza campos e gera possíveis deslocamentos. Dúvidas, erros e acidentes de toda espécie provocam, portanto, uma espécie de pausa no fluxo da continuidade, um olhar retroativo e avaliações, que geram também uma rede de possibilidades, de critérios e consequentes seleções.

Assim sendo, em cada ancoragem, tive a oportunidade de entrecruzar distintas matrizes culturais, pontuando também neste conto, um recorte de alguns vocábulos de origem afro-indígena, ainda usados em cada local referenciado, como *candongas*,⁶ *Tauá*⁷ e *taboca*.⁸

É importante ainda ressaltar, que, nesse percurso criativo, adotei três critérios, que considero essenciais para trabalhar com ações poéticas em comunidades, quais sejam, Confiança, Cumplicidade e Conhecimento (CCC). O primeiro relativo às aproximações cuidadosas entre pesquisador e pessoas da comunidade. O segundo referente às trocas verdadeiras. E o terceiro correspondente a lugares que já havia trabalhado anteriormente, a exemplo de Coqueiros e Ilha de Maré, e o domínio nas distintas técnicas que foram empregadas, como pintura com terras coloridas, aquarela, colagem etc.

Referências

GORDILHO, V. *Cantos, contos e contas*. Salvador: P555, 2004.

_____. *Onde as casas se vestem de céu?* Salvador: EDUFBA, 2008.

GORDILHO, V. et al. Pintando com o *tauá* na comunidade de Coqueiros: possíveis aproximações entre Arte e Química no “Projeto BTS”. *Rev. Virtual Quim*, v. 4, n. 5, p. 534-550, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/rvq>>

⁶ (banto) fuxico, histórias e mexericos.

⁷ Palavra indígena que significa “barro vermelho”.

⁸ Espécie de bambu de fácil combustão.

GORDILHO, V. et al. *Ocultações e espelhamentos: processos criativos em oficinas realizadas pelo Núcleo de Arte no Projeto BTS*. Salvador: EDUFBA, 2011.

GORDILHO, V. *Tecido do corpo social: um projeto de residência artística internacional*. In: ENCONTRO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 15., 2007. Anais., Salvador: ANPAP, 2007. p.106-116,.

GORDILHO, V. *BTS em retalhos, Ações poéticas em cinco portos da Baía de Todos os Santos Baiacu, Itaparica, Matarandiba, Coqueiros e Ilha de Maré*. Salvador: EDUFBA, 2013.

LODY, R. *Jóias de axé*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SALLES, C. A. *Redes da criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

SANTOS, M. A redescoberta da natureza. In: SILVA, M. A. *Natureza*: Milton Santos. Salvador: CRA, 2007.

Viga Gordilho

Maria Virginia Gordilho Martins é artista pesquisadora e professora doutora da EBA da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Realizou exposições individuais e coletivas em diversas cidades brasileiras, na Europa, África e África do Sul. Em suas pesquisas, tece reflexões prático-teóricas, tendo como campo de percepção as águas e as raízes culturais afro-indígenas onde bi e o tridimensional dialogam em narrativas e pintura expandida.
<http://lattes.cnpq.br/9373752051792705>

:

IMAGEM E COMUNHÃO: TROCAS SIMBÓLICAS E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.

Marina Didier Nunes Gallo – UFPE

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre a presença e influência de relações afetivas num processo de criação artística. Com isso, busca-se pensar o percurso educacional não formal permitindo, além das trocas de informações e conteúdos cognitivos, que vínculos baseados no afeto se formem, potencializem os diálogos e auxiliem na construção de um produto final desse momento de convivência permeado por oficinas, aulas e debates. Para isso vamos utilizar o conceito de estética relacional discutido por Nicolas Bourriaud e tomar como base alguns trabalhos do artista plástico paraense Alexandre Sequeira. Este texto faz parte de uma pesquisa acadêmico-dissertativa, em desenvolvimento, que busca compreender de que forma a fotografia pode servir como fator de interação e troca com um grupo de crianças num contexto de alteridade social, na comunidade de baixa renda de Ilha de Santana, em Olinda, PE.

Palavras-chave: Estética relacional; educação não-formal; trocas simbólicas.

ABSTRACT: This article has as its focus to reflect upon the presence and influence of affective relations within a process of artistic creation. Thus we consider the non-formal education trajectory, focusing not only the exchange of information and cognitive contents, where bonds based on affection are formed, but that also work as leverage to dialogues and help on building an end product where the shared time are pinpointed by workshops, lectures and debates. In order of doing so we use the concept of relational aesthetics as discussed by Nicolas Bourriaud, also taking as a guideline the selected works of the artist from the estate of Pará known as Alexandre Sequeira. This text is part of a wider research – an academic essay – still in development, which seeks to understand how photography can serve as a factor for interaction and exchange within a group of children in a context of social otherness, in the low-income community of *Ilha de Santana* (Olinda, Brazil).

Key Words: Non-formal education; relational aesthetics; symbolic exchanges.

As reflexões aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa mais ampla, que vem sendo desenvolvida desde o início do ano de 2013, através do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFPB/UFPE), intitulada como “Ilha de Santana: um olhar compartilhado. Considerações acerca de um projeto de construção conjunta.”. A mesma está sendo desenvolvida na comunidade de baixa renda de Ilha de Santana, em Olinda/PE, e tem como objetivo principal compreender de que forma a fotografia pode servir como fator de troca, interação e registro com um grupo de crianças num contexto de alteridade social a partir de atividades realizadas no processo da educação não formal. Assim como pretendemos também ter como objeto final, além do texto da dissertação, um trabalho artístico construído em parceria com as mesmas a partir das relações que forem se formando.

Traçaremos a seguir alguns paralelos entre as discussões teóricas que envolvem essa pesquisa, principalmente no que se refere ao que hoje alguns teóricos e artistas chamam de

estética relacional, sendo este um dos conceitos que vão servir como premissa relevante para o estudo em questão. Para tanto, faz-se necessário uma breve contextualização da problemática a ser discutida.

Por volta do final do século XX, o barateamento e evolução dos meios de transporte, tanto aéreos quanto rodoferroviários, o desenvolvimento das redes de comunicação, a gradativa abertura de alguns países mais isolados, e alguns outros fatores que aconteceram num contexto de urbanização pós Segunda Guerra Mundial, e que ainda vem ocorrendo, criaram um campo fértil para que o início de uma integração econômica, social, política e cultural fosse tomando corpo. Esse “complexo de processos e forças de mudança que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo “globalização” (HALL, 2005), possibilitou, de fato, que houvesse mais abertura e menos fronteiras entre os mais diversos lugares. Há mais informação circulando, constantes trocas de discursos e imagens, mas, diante dessa infinidade de informações e dados passados a cada minuto de uma ponta à outra, vale analisar se não falta um filtro e certa criticidade ao recebê-los, digeri-los e passa-los a diante. Acabamos aceitando como verdade e, conseqüentemente, disseminando certas “histórias únicas”¹, sem muitas vezes nem nos questionarmos quem fala, de onde fala e a quem fala. Fatores esses que influenciam diretamente na construção do discurso pronunciado.

E se as crianças, nosso foco etário neste estudo, não forem despertadas a desenvolver uma forma mais crítica de receber essas informações, podem acabar sendo reprodutores desses discursos dominantes e muitas vezes homogeneizadores circulados e veiculados em diversos meios de comunicação sem nem ao menos ter consciência disso. Ressaltaremos mais a frente a importância dos espaços de educação não formal e informal como lugares onde questões como essa possam ser trazidas à tona.

POR UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Diante do que foi explanado anteriormente, podemos destacar duas características que irão nos ajudar a pensar um pouco mais sobre o conceito e a prática de uma estética relacional: a compressão do espaço e do tempo e uma possível perda na nossa compreensão da realidade e até de nós mesmos.

¹ A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, utiliza esse termo para se referir ao risco que corremos ao aceitar e reproduzir histórias únicas sobre o outro, seja esse outro uma pessoa, um país ou mesmo um continente, ajudando a perpetuar assim mal entendidos e preconceitos. Disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

No contexto descrito acima, a palavra identidade perde um pouco dos seus contornos tradicionais. Tanto aquilo que nos é mostrado, como aquilo que mostramos para o mundo, é recebido de acordo com as interpretações que cada um faz dele, em meio a essa avalanche de informações. É nesse contexto que construímos nossa ideia de identidade, agora mais instável do que nunca e constantemente afetada por essas diferenças que nos são mostradas a todo o momento. E é nesse sentido que defendemos a importância de pensar a identidade como processo, ou seja, que está sempre em andamento falar em identificação, sendo este um processo que está sempre em andamento, em mutação, como indica Stuart Hall.

É este conceito de identificação que irá nos acompanhar no decorrer desta pesquisa, levando em consideração que a maior parte dos sujeitos participantes são crianças, e, portanto, já nasceram nesse contexto cada vez mais globalizado com identidades ainda mais fluidas.

Em contrapartida, essas ações que criam novas visões e entendimentos de mundo, também acabam surgindo como instrumentos de homogeneização. Essa grande divulgação e troca de informações aparecem como vilões responsáveis pelo apagamento de elementos diferenciadores de pessoas e grupos sociais. Como fazer com que tais mecanismos se configurem de forma que, ao imprimir um caráter difuso a elementos que determinam semelhanças e diferenças, fortaleçam as partes envolvidas nesse grande mercado de trocas simbólicas, criando novas identidades – híbridas² - ao invés de homogeneizá-las?

Pode-se observar que o começo do século XX trouxe várias reflexões acerca dos métodos de pesquisa de campo das ciências sociais, e um estreitamento por algumas necessidades na antropologia. Isso se deu pela aproximação e convivência com culturas diferentes, fazendo com que as questões referentes ao homem, e sua maneira particular de viver e entender o mundo, fossem sempre trazidas para discussão e produção de conhecimento.

A partir daí, os pesquisadores trouxeram uma nova forma de pesquisa, por meio das relações dialógicas, transformando os objetos investigados em sujeitos de voz ativa. Dessa forma, foram quebrados alguns paradigmas, surgindo outras vias que norteiam muitas pesquisas e práticas sociais atualmente.

Segundo James Clifford (2008), hoje, a escrita etnográfica é uma técnica interpretativa que vai além do ato de documentar e coletar dados e informações. O etnógrafo

² Nestor Garcia Canclini, no livro *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*, define a hibridação como os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.”, e é com base neste conceito que iremos debater sobre isso no decorrer desta pesquisa.

coloca à realidade sua narrativa, afetando assim, a forma como o fenômeno cultural é percebido, desde o início da pesquisa até sua conclusão, pela força que essas configurações possuem, para dar um sentido a sua leitura.

Em paralelo, outro fator que teve efeito direto sobre as questões ligadas à identidade, à vida em sociedade e, conseqüentemente, ao campo das artes foi a “compressão espaço-tempo” (HALL, 2005), também decorrente do processo de globalização. A impressão que se tem é que os espaços entre um lugar e outro são mais curtos, que a comunicação é direta, que o que se faz num determinado local vai afetar ou chegar da mesma forma em outros lugares extremamente distantes.

À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia “global” de telecomunicações e uma “espaçonave planetária” de interdependências econômicas e ecológicas – para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas - e à medida em que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais. (HARVEY, 1989, p.240, apud HALL, 2005).

Sobre isso, nos apoiaremos na fala de Bourriaud, - já que ele traz um debate acerca deste assunto, só que mais voltado para o contexto das obras de arte - para explicar que, em decorrência desses estreitamentos das dimensões dos espaços habitados num contexto urbano, ocorre também uma redução na escala dos objetos e móveis, agora mais voltados para uma fácil manipulação. A própria obra de arte, que, durante muito tempo se impunha como artigo de luxo por seu tamanho e pompa, passa por uma “mudança de função e do modo de representação”, mostrando com isso uma “urbanização crescente da experiência artística” (BOURRIAUD, p.20, 2009).

O que está desaparecendo sobre os nossos olhos é apenas essa concepção falsamente aristocrática da disposição das obras de arte, ligada ao sentimento de adquirir um território. Em outros termos, já não se pode considerar a obra contemporânea como um espaço a ser percorrido (a “volta pela casa” do proprietário é semelhante à do colecionador). Agora ela se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada. (BOURRIAUD, p. 20, 2009)

Como podemos verificar na história da arte – e assim se segue até hoje - o contexto histórico-social, e, como parte dessa conjunção, as noções de espaço e de tempo servem como base para os sistemas de representação, entre eles a escrita, a imagem, a pintura, o desenho e a fotografia.

Podemos citar como exemplo o período da Renascença, durante o qual a cultura, e conseqüentemente, a arte, foram extremamente “valorizadas” e utilizadas como forma de legitimação do poder em vários países da Europa. Neste período as famílias abastadas,

aristocratas, e membros do Clero apoiavam e patrocinavam produções artísticas grandiosas como forma de expressar e legitimar seus status perante a sociedade. Da mesma forma, com o antropocentrismo substituindo o teocentrismo medieval, por volta dos séculos XV e XVI, a figura do homem passou a ocupar os grandes quadros e esculturas da época.

Isso ocorria principalmente, entre outros fatores, porque as características de um lugar, ou seja, sua identidade era muito mais bem definida e singular, devido ao pouco contato com outras culturas (não que isso não ocorresse, mas o contato se dava numa escala muito menor do que o que se tem atualmente). Neste contexto, “as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença” (GIDDENS, 1990, p. 18 apud HALL, 2005), e os processos de criação ficavam muito mais voltados para um fortalecimento e uma disseminação dessas identidades nacionais.

Já na modernidade e, ainda mais forte, na chamada pós-modernidade, as relações com o outro que se encontra distante, ocorrem com maior facilidade, tornando os lugares repletos de influências e características sociais de locais longínquos, independentemente de ter havido a presença (física) ou não. E, cada vez mais, os artistas se pretendem livres para criar, perpassando por todas essas culturas, características, identidades, ideologias, algumas vezes expressando ideias e sentimentos próprios, em outras seguindo com a proposta de produzir em nome de um lugar, por exemplo.

Paralelo a isso, esse maior contato, seja com o outro distante ou mesmo com o que está próximo, acabou por atingir diretamente a arte. Mesmo que esta sempre tenha sido “relacional em diferentes graus, ou seja, fator de sociabilidade e fundadora de diálogos”, de uns tempos pra cá temos acompanhado o surgimento de um fazer artístico “cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o “encontro” entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido”. (BOURRIAUD, p. 21, 2009).

O referido autor utiliza o conceito de estética relacional, no qual o espaço de criação surge como um espaço de manobras, ou seja, uma arte que se utiliza do contexto social e das relações humanas muito mais do que de um lugar autônomo e privado. É nessa troca que as partes envolvidas são convocadas a obter, através da experiência vivenciada e do espírito crítico que é resultado das relações que se constroem a partir do processo de interação, os elementos que formam a obra em si.

Esse tipo de trabalho, que “toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado”, já podia ser visto, de forma um pouco mais tímida, nas vanguardas do século XX. Algumas correntes artísticas já dialogavam com essa ideia de uma estética relacional - embora

o conceito em si ainda não existisse - como o Dadaísmo, a Internacional Situacionista, o Surrealismo e o Novo Realismo, entre outros. Ambos “inscreviam-se na linhagem desse projeto moderno (transformar a cultura, as mentalidades, as condições de vida individual e social)”, e apesar de receberem influência da ideologia racionalista moderna, se divergiam dela sob muitos aspectos em seus pressupostos filosóficos, culturais e sociais. (BOURRIAUD, p. 17, 2009).

A maior parte dos artistas que se diziam dadaístas - mesmo que cada uma tenha uma forma diferente de fazer isso- lutava, de forma mais geral, pela liberdade, pela irreverência e por um campo de experimentações no fazer artístico, incluindo uma maior participação do “público”, principalmente em encontros onde o caos e a espontaneidade ganhavam espaço, como os saraus noturnos de poesia, canto, música e dança ocorridos muitas vezes no Cabaret Voltaire. Além disso, buscavam a arte como ideia, e se voltavam contra esse *status quos* que sempre a acompanhou. Já os surrealistas, que buscavam uma arte liberta de considerações morais, estéticas e da razão, viam inspiração e beleza nos encontros fortuitos e inesperados das ruas. Também os artistas do novo realismo, que tiveram como uma de suas inspirações o dadaísmo, procuravam por novas e sensíveis abordagens do real, por uma arte coletiva e por uma maior participação dos espectadores em suas criações. A internacional situacionista também bebeu na fonte das correntes exemplificadas acima, e buscou experiências artísticas nesse sentido.

Já de uns anos pra cá, pudemos observar artistas que, além de permitir a participação/interação dos, até então, espectadores, mergulharam fundo na realidade deles e construíram trabalhos em verdadeiras parcerias com essas pessoas.

O artista Alexandre Sequeira, nos trabalhos intitulados “Meu mundo teu” (2007), “Nazaré do Mocajuba” (2005) e “Entre Lapinha da Serra e o Mata-Capim” (2010), tem como base as relações criadas entre ele e as pessoas que habitam os lugares aonde ele vai. Através de uma arte dialógica, ele tem buscado comunidades afastadas, aquilo que é culturalmente distante do cotidiano dele, e passa a ter o reconhecimento do meio ou campo de pesquisa como própria essência do objeto artístico. Seu projeto fotográfico passa a fazer parte da rotina diária daqueles homens e mulheres e crianças, ele conversa com eles sobre suas histórias, passando a ser uma testemunha da situação de cada um, buscando absorver tudo daquele lugar e daquelas pessoas, visual e emocionalmente falando, entre o dito e o não dito, entre o visto e o sentido, já que o afeto permeia essas relações.

Nos trabalhos citados acima, Sequeira se insere no contexto de vida dessas pessoas, estabelecendo relações e possíveis trocas simbólicas, sendo assim mais produtivo o trabalho

do que se ele fosse fazer a pesquisa padrão, com questionários de perguntas e respostas. Willian Foote-Whyte (1943 *apud* GUIMARÃES, 1975) fala sobre essas questões ligadas à observação participante, a partir de um trabalho de pesquisa que ele fez em Cornerville (nome fictício dado ao bairro North End, em Boston, EUA, conhecido como Little Italy, já que grande parte da população é composta por italianos), “Descobri que a minha aceitação no bairro dependia muito mais das relações pessoais que desenvolvesse do que das explicações que pudesse dar.”. E complementa, “Na medida em que sentei e ouvi, obtive respostas para perguntas que nem teria feito se tivesse obtendo informações somente através de entrevistas”.

A potência do trabalho está nas relações humanas que os projetos tornaram possíveis. “Não é um clique de um segundo que edifica a relação” entre o fotógrafo e o fotografado. Dessa forma, mais do que fotografar as coisas e as pessoas, o artista se propõe a fotografar o estado das coisas junto com as pessoas. (SEQUEIRA, 2011)

De forma parecida, Cláudia Andujar (1980), em seus trabalhos com os índios Yanomami, chegou a viver com eles longos períodos, e, em meio a criações artísticas, lutou pela preservação deste povo. Através de lindos retratos, ela nos traz uma síntese de uma grande história que, não fosse por ela, a sempre juntar estes importantes registros da vida dessas pessoas, certamente as mesmas não passariam de imagens amarrotadas e caídas no esquecimento. Seu trabalho manteve um diálogo com questões políticas como a luta pela demarcação e reconhecimento de terras, mas, sem abrir mão do olhar poético, mais profundo e humano.

Outros artistas contemporâneos também caminharam por esse fazer artístico baseado em trocas simbólicas com os participantes de seus projetos. Paula Trope fez a série “Sem Simpatia”, através de intervenções na cidade do Rio de Janeiro, com crianças de comunidades fotografadas com as câmeras pinhole, e também convidadas a fotografar com esse aparelho fotográfico artesanal e impreciso. Paula Sampaio, também trouxe a experiência das trocas simbólicas em trabalhos como “Rodovia Transamazônica”, onde fez uma documentação fotográfica das comunidades encontradas no entorno dessa via registrando o processo de migração e ocupação da Amazônia.

A ESTÉTICA RELACIONAL EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Desde o início dessa pesquisa acreditamos que projetos de educação não formal seriam ótimos mecanismos de aproximação e interação com essas crianças que vivem num lugar tão precário em diversos setores, como a saúde, a violência, a educação formal, a falta de saneamento, de espaços de cultura e lazer e até mesmo de educação básica, já que, em muitos

casos, essas crianças passam a maior parte do tempo sozinhas, cuidando umas das outras, por seus familiares estarem trabalhando e não terem como pagar uma babá ou mesmo uma creche.

Além disso, a educação não formal surge como um espaço onde essas questões discutidas acima, ligadas a identidade, território, pertencimento e memória local, política, assim como outras, podem ser despertadas, debatidas e levadas para o processo criativo. Até porque no contexto atual da educação formal, tão saturado por conteúdos e obrigações curriculares, se torna mais difícil trazer discussões como essas à tona.

Durante as oficinas, nas quais essas crianças vão produzir seu próprio material e depois, inclusive, ter a oportunidade de mostrar as pessoas do lugar onde vivem, outras questões importantes serão trazidas de forma indireta, como aumento da autonomia, resgate da autoestima e mesmo questões ligadas à educação básica, que, entre uma atividade e outra, vão sendo trabalhadas. Como exemplos práticos, podemos citar atividades com fotografia, como a produção de autorretratos no decorrer de todo esse percurso, observando as mudanças, a produção de cartões-postais do lugar onde vivem, ressaltando as qualidades e belezas, a análise de materiais midiáticos que se referem à comunidade e também a outros lugares, enfim, entre diversas outras atividade que podem trazer um olhar mais crítico e reflexivo para essas crianças.

Torna-se importante frisar que não temos a pretensão nem de substituir a escola, muito menos competir com ela, bem como não pretendemos apenas levar atividades para uma mera ocupação, com ações desterritorializadas e descontextualizadas. Buscamos um trabalho totalmente voltado para questões locais, numa verdadeira parceria com um grupo de crianças entre 6 e 10 anos, que, diferente da grande maioria, constroem suas vidas e sonhos em cima de estreitas ruelas de barro, expostos a problemas que afetam diretamente a saúde, a segurança e a educação de cada um deles e delas.

Pretendemos ver, nesse contexto de diferença social, a forma como eles veem o lugar onde vivem, as pessoas com as quais se relacionam, a si mesmas, as brincadeiras, jogos, lugares de estudo, enfim, tudo aquilo que eles e elas acreditarem ser importante de ser mostrado através das fotografias. E, da mesma forma, iremos, enquanto pesquisadores, dar voz ao nosso olhar, também através desse suporte.

Em cima disso, iremos refletir a respeito das relações que se estabelecem sobre o território da prática e buscar mecanismos que promovam nos espaços de convívio provisório a negociação entre diferentes pontos de vista, sempre considerando a diversidade cultural como uma grande caixa de ferramentas e deixando que os afetos permeiem todo esse processo de

convivência e criação, até chegarmos num produto final, seja ele em forma de exposição, livro ou filme.

REFERÊNCIAS:

ALEXANDRE, memória e identidade de brasileiros. Sete fotografia: fotografia, pesquisa e debate. (Agenda). Disponível em: <<http://setefotografia.wordpress.com/2011/10/20/2x-alexandre-memoria-e-identidade-de-brasileiros/>>. Acesso 22 mai. 2013.

ANDRADE, Rosane. *Fotografia e Antropologia: Olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade; EDUC, 2002.

AUGÉ, Marc. *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Gloria Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CHIMAMANDA, Adichie. *O perigo da história única*. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em: 15 jun. 2013, 16:45:30.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2008.

DEMPSEY, Amy. *Estilos, escolas e movimentos: guia enciclopédico da arte moderna*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FOOTE-WHYTE, Willian. *On the evolution of street corner society*, Street Corner Society, Appendix, The University of Chicago Press, Chicago, págs. 298, 1943. In: *Desvendando Máscaras Sociais* – Organizado por Alba Zaluar Guimarães págs. 77 a 86, (1975).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MORIN, Edgar. *A noção de sujeito*. In: SCHNITMAN, Dora F.(Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Marina Didier Nunes Gallo

Mestranda em Artes Visuais na linha de pesquisa intitulada “História, Teoria e Processo de Criação” pelo Programa Associado de PGAV UFPE/UFPB Possui graduação em Comunicação Social – Habilitação em jornalismo, e tem Formação como Intérprete-Pesquisadora em Dança.

DA POÉTICA PESSOAL A PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA E INSIGHTS DE ARTISTAS/DOCENTES PERCURSOS E SABERES DOCENTES

Valéria Gianechini de Araújo
Universidade Federal de Uberlândia (PPGARTS)
Bolsista Capes
gianechnival@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto abordará as primeiras reflexões sobre a figura do artista-docente, que faz parte da pesquisa de mestrado *O artista-docente na cena contemporânea: práticas pedagógicas e aspectos de formação*. Na primeira parte do texto serão abordados o entendimento do termo artista-docente e definições trazidas por pensadores e professores nas áreas de artes e educação. Em seguida será uma breve passagem a acerca do artista-docente, e aspectos relacionados à prática do artista-docente. Usa-se o entendimento da figura do diretor-pedagogo como um norte para se pensar a figura do artista-docente. E ao final do texto, uma breve apresentação da investigação pretendida e os estudos de caso a serem investigados a partir de uma reflexão estético/pedagógica.

Palavras-chaves: Artista-docente; práticas pedagógicas; ensino superior.

ABSTRACT

This paper will address the first reflections on the figure of the *artist-teacher*, who is part of the Master thesis *The artist-teacher in the contemporary scene: teaching practices and training aspects*. The first part of the text will discuss the understanding of the term *artist-teacher* and definitions brought by thinkers and teachers in the areas of arts and education. Next will be a brief passage about the *artist-teacher*, and aspects related to the practice of the artist-teacher. It uses the understanding of the figure of the director educator as a compass to think the figure of the artist-teacher. And at the end of the text, a brief presentation of my research and the case studies to be investigated from the point of view of an aesthetic way of teaching.

Key words: *artist-teacher*; teaching practices; college education.

A presente pesquisa surge inicialmente da observação de minhas próprias práticas artístico/pedagógicas. Graduei-me em licenciatura, o que não me impediu de formar-me também como artista. Paralelamente a graduação, participei de diversos trabalhos como atriz, entre os quais, considero minhas participações em grupos formados dentro e fora da universidade como as experiências mais relevantes para minha formação, por possibilitarem a mim um aprofundamento de determinadas linguagens teatrais, vivenciadas muitas vezes de forma breve no espaço/tempo de uma disciplina de um curso de graduação. Estas experiências vivenciadas colaboraram para que surgissem em mim inúmeras indagações a respeito da formação em arte, em como se formam artistas e educadores.

É possível nos tornarmos professores e/ou artistas em um espaço/tempo de um curso de graduação? O que define uma pessoa como professor ou artista? Um diploma de licenciatura, ou bacharelado? Primeiramente, compreendo que a formação de um artista não se dá apenas na duração de um curso de graduação em arte, mas principalmente, das escolhas que faz e para onde escolhe lançar seu olhar (interesses, paixões, formações, deformações...). E, portanto ser um artista/docente, a meu ver é também uma espécie de tomada de consciência em que se percebe e se reforça a influência de tais experiências artísticas em nossas práticas pedagógicas e vice versa.

Faço parte de uma geração de pessoas graduadas, formadas (?) em teatro, graças à criação de inúmeros cursos de graduação e pós-graduação em teatro. O que explica um fenômeno recente, a existência de profissionais altamente qualificados (ao menos ao que se refere a titulações) contendo graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em teatro. Sabemos que a universidade é apenas mais um lugar de formação (novamente, uma escolha!), um meio e não um fim. São infinitas as possibilidades de formação de um profissional de arte: oficinas, cursos livres, cursos técnicos, grupos, coletivos de teatro, tutorias, autodidatismos.

Refletir sobre as próprias experiências e extrair delas aprendizados é o esperado para quem decide aventurar-se na arte seja atuando, lecionando, produzindo, enfim. É inevitável que ao longo de nosso próprio percurso busquemos respostas no trabalho do outro (artistas com os quais nos identificamos seja pelo tipo de trabalho que realizam ou pelo modo como direcionam o seu trabalho) que poderá funcionar como uma mola propulsora contribuindo para que: reafirmemos um pensamento, para nos comprometermos a alçar vôos mais ousados, ou simplesmente interromper uma proposta de trabalho que ao entrar em relação (com o trabalho do outro), parece agora ingênua e diz pouco sobre você mesmo e a sua arte.

A artista/docente/pesquisadora Nara Keiserman (2010), em um de seus artigos¹ diz que existem duas maneiras de aprender a dar aulas; à primeira delas é “vivenciando as aulas dadas por seus professores” e a segunda é aprender fazendo, ou seja, imitando e renegando os mestres. Pois assim como autores Deimling e Fojtuch (2007) discorrem sobre as habilidades e experiências possíveis de serem acionadas num processo de construção de uma performance², compreendo que tal pensamento aplica-se também na construção/criação de um percurso pedagógico:

¹ O *artista-docente*: considerações esparsas. (KEISERMAN, 2011, p.105-112).

² No livro *Pedagogia de la performance*. Programas de cursos y talleres.

Cada persona es una caja de herramientas andante y portadora de innumerables herramientas, utilizadas a menudo instintivamente o no imaginadas, que son utilizables como herramientas ordinarias. (TORRENS, 2007, p. 221).

A motivação da pesquisa é justamente a de investigar, olhar de perto a experiência do outro, como ele aciona os conhecimentos adquiridos na construção e/ou reformulação dos seus saberes e fazeres cotidianos. Como sua poética pessoal interfere, potencializa sua prática pedagógica. E como sua prática pedagógica interfere em suas criações, atuações, encenações.

Ao voltar-me para minhas experiências sinto a necessidade de traçar diálogos, conhecer outras experiências e trajetórias percorridas, não somente com o intuito de aprender com outro (cujas experiências são certamente irrepetíveis), mas, sobretudo discutir a prática docente e a forma de ser e se constituir professor de teatro hoje, sem perder de vista as áreas movediças e obscuras deste campo de conhecimento tão vasto em suas concepções e fazeres.

Pretendo abordar ao longo do trabalho³ as questões contemporâneas que circundam não somente a noção de artista/docente, mas também o exercício de seu ofício dentro do espaço da universidade.

As inquietações aqui contidas surgem da observação de binômios, tais como *artista-docente* e *professor-artista*, criados para atender as especificidades do nosso campo de conhecimento na tentativa de nos aproximar de um entendimento acerca das inúmeras possibilidades de constituição do profissional de teatro, aspectos relativos à sua formação, as funções desempenhadas e o contexto no qual se insere. E que refletem um interesse crescente por parte de pensadores e professores de arte e educação acerca dos modos como as práticas de ensino e criação em artes se interpenetram no que diz respeito ao trabalho do artista e o do educador. Tais binômios surgem da necessidade de se criar um vocabulário que verse sobre a integração entre a prática artística e a educacional.

Para tal entendimento, a pesquisa parte inicialmente das questões terminológicas com o intuito posterior de dedicar-se a indagar os conceitos que subjazem tais como experiência e *insights*.

Esta é uma pesquisa voltada a investigação da prática, para a qual a opção analítica fundamenta-se na perspectiva da *epistemologia da prática* termo utilizado pela

³ Ao longo de toda a pesquisa de mestrado.

pesquisadora em educação Selma Garrido Pimenta (2011) que apresenta importante discussão sobre possíveis caminhos para a ressignificação da didática no contexto educacional.

A *epistemologia da prática*⁴ dedica-se a pensar o ensino como um fenômeno social complexo, que se transforma na medida em que levamos em conta as relações estabelecidas entre pessoas em contextos diversos (culturais, sociais, institucionais...) com o foco na prática e esta como a raiz das ressignificações epistemológicas. A autora chama a atenção para o entendimento do *ensino como prática social viva*, que podemos nos defrontar com os problemas *contemporâneos postos* do nosso campo de conhecimento. Sem esquecer-nos de levar em conta neste processo, a produção do saber docente.

É na observação das experiências vivenciadas por artistas/docentes, que temos a oportunidade de nos depararmos com o “sentido real das práticas e saberes do cotidiano, enquanto o ensino não é documentado é vivo, real”⁵. Nesse sentido reafirmo meu interesse como pesquisadora a partir do que apresenta a professora e pesquisadora do ensino de artes Célia Almeida. Trata-se de um trabalho de investigação voltado à história não documentada. Uma observação que parte da experiência, no momento em que esta se desenrola. A autora mencionada aponta os desafios desta escolha:

É possível se apoiar nesta [escolha por uma história não documentada] como fonte de dados, desde que o pressuposto seja o de que o fazer individual e cotidiano resulta em prática social e coletiva, em produção cultural sobre a qual as pessoas costumam refletir. Trabalhar com a experiência requer abordagem não abstrata com foco no existir e fazer cotidianos e que acolha sua subjetividade, ambigüidade e contradição. (ALMEIDA, 2009, p.23-24)

O trecho acima conduz a reflexão de que, ao compreendermos a pedagogia do teatro como um campo de conhecimento, que por essência, deve articular-se as práticas concretas do cotidiano, nos dá a possibilidade de indagarmos sobre conceitos consagrados e afastar equívocos tais como o de que o teatro aplicado a educação se restringe a mera atividade prática instrumental sem reflexão.

Josette Feral nos aponta caminhos para pensarmos a construção do conhecimento teatral quando esta diz “O teatro que se faz e o teatro que se ensina

⁴ Termo utilizado pela pesquisadora em educação Selma Garrido Pimenta em seu artigo. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. Disponível em:

<<http://didaticageraluece.blogspot.com.br/2011/08/texto-1-epistemologia-da-pratica.htm>> Acesso em agosto de 2012.

⁵ ALMEIDA, 2009, p.23

devem estar ligados. Um informa o outro, modifica o outro, de onde vem a necessidade de seguir tudo o que se faz em sua época e estar alerta, vigilante, curioso”⁶

Esta pesquisa tem por objetivo dedicar-se a refletir sobre as questões surgidas na prática de três artistas/docentes situados em diferentes estados brasileiros, e em como realizam seus ofícios no interior de universidades federais.

Pego emprestado intencionalmente o conceito de etnografia⁷ vindo da antropologia, para nortear-me. Pois entendo, que não se trata aqui, de um estudo etnográfico tal qual sua definição vem sendo empregada em algumas pesquisas em arte como vontade de delimitar um campo metodológico específico. A abordagem dos meus casos de pesquisa refere-se a um *olhar* etnográfico. Um *olhar* certamente inacabado, pois trata-se de uma pesquisa a ser realizada entre 2012 e 2013.

A pesquisa de campo compreende visitas pontuais aos casos de pesquisa, com apreciação de aulas ministradas nas universidades e também o acompanhamento de atividades extra-curriculares que realizam fora do âmbito acadêmico, tais como, direções cênicas, atuações em espetáculos teatrais e também encontros oportunizados por congressos e eventos científicos com a participação destes artistas/docentes. Além disso, utilizo como dados de pesquisa apreciações anteriores de apresentações artísticas e participações em bancas de mestrado das quais participei e que assisti. Compreendo também que as entrevistas concedidas a mim, serão de grande importância na construção de minha escrita, pois pretendo apoiar-me em suas falas com intuito de traçar diálogos em meio as minhas impressões.

Almejando que estas experiências únicas e pontuais, sirvam de matéria para ampliar as discussões para além de suas particularidades, tendo em vista que não há interesse em criar generalizações acerca dos processos de formação docente e muito menos que o tema proposto se esgote. Ocupar-me de casos de pesquisa específicos é estar em consonância com as palavras da pesquisadora Célia Almeida:

Ao centrar a atenção no individual, trabalhamos com sujeitos concretos, dado o caráter histórico e específico de sua individualidade. Como os indivíduos incorporam e concretizam seus conhecimentos e suas práticas de maneiras distintas, é preciso reconhecer a heterogeneidade como produto de uma construção histórica. (ALMEIDA, 2009, p.25)

⁶ FERAL, 2009, p. 261

⁷ “1. A parte dos estudos antropológicos que corresponde à fase de elaboração dos dados obtidos em pesquisa de campo. 2. O estudo descritivo de um ou vários aspectos sociais ou culturais de um povo ou grupo social”. (FERREIRA, 2010, p.888)

Muitas pesquisas nas áreas de artes e educação dedicaram-se a pensar a figura do artista/docente. Compreendo então, que minha pesquisa não se comprometerá propriamente com questões originais, mas sim em debruçar-se sobre as mesmas questões por outras perspectivas. Proponho uma fala de Larrosa acerca da experiência e do aprendizado da leitura como maneira de elucidar minha escolha por temas já abordados em outras pesquisas:

O texto a que os alunos são convocados é o fluxo do que se vem dizendo ou, melhor, “do que, dizendo-se vem”. Sempre o mesmo, mas sempre cada vez. Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição. (LARROSA, 2003, p.141).

A escolha dos casos de pesquisa deu-se pela minha necessidade de *sensocomunzar-me* tal como define Boaventura de Souza Santos⁸ em seu *Um discurso sobre as ciências*. O autor refere-se à ciência pós-moderna como um espaço para “dialogar com outras formas de conhecimento deixando-as penetrar por elas”⁹. Afirma que se deve levar em consideração o conhecimento prático, cotidiano e o senso comum. Como define o autor:

O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão além da consciência, mas por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. (SANTOS, 2009, p.89)

Reconhecendo a importância do pensamento emergente da ciência pós-moderna para abordagem dos meus casos de pesquisa como fontes de estudo do senso comum da prática, pois tal como o autor Santos, entendo que o senso comum “reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social [...]” (SANTOS, 2009, p.89). Debruçar-me sobre outras experiências torna-se importante como uma oportunidade de ressignificar minhas próprias reflexões (e porque não mencionar, convicções) acerca deste campo de conhecimento que é o teatro. Não se pretende com isto negar qualquer tipo de diálogo com futuros leitores.

Num dado momento da pesquisa, compreendi que os casos necessitavam ser orientados pelas minhas vontades e afetos, e certamente do meu interesse. Deveriam atravessar-me, saltar-me aos olhos provocar em mim afetos, curiosidades e perplexidades. As escolhas partiram da experiência tal como Larrosa apresenta:

⁸ Doutor em Sociologia do Direito.

⁹ SANTOS, 2009, p.88

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa, o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. (LARROSA, 2004, p.154)

Faz-se necessário mencionar que dois dos casos de pesquisa eram pessoas com as quais tive algum convívio e que por esta razão já eram pessoas com percursos interessantes aos meus olhos. Meu primeiro caso de pesquisa a ser definido foi a artista/docente Ana Carneiro que ingressou como professora do curso de Artes Cênicas¹⁰ da Universidade Federal de Uberlândia- UFU na época em que eu ainda cursava a graduação¹¹. Graduei-me pouco tempo depois¹² sem ter sido sua aluna o que aguçou ainda mais o meu interesse por suas aulas e sua trajetória de atriz. Inquietava-me sua história como atriz e fundadora do grupo Tá Na Rua e como aplicava estes conhecimentos na universidade.

Adriana Schneider, professora do curso de Direção da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ foi a minha segunda escolha. Neste momento eu já havia tido a oportunidade de presenciar em algumas bancas de defesa (de mestrado e doutorado) e também na apresentação do espetáculo *Mangiare*¹³ do Grupo Pedras no qual atuou como atriz. Ao encontrá-la no VI Congresso da Abrace, e mais uma vez apreciado sua participação em uma mesa sobre pesquisa em artes, interessou-me o modo como pensa e articula as questões referentes ao nosso campo de conhecimento, decido então, que ela seria meu segundo caso de pesquisa e neste momento retorno da Abrace com uma resposta afirmativa de Schneider.

A escolha do meu terceiro caso de pesquisa, o diretor, artista e professor do curso de graduação em teatro na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Tácito Borralho, aconteceu em uma viagem a Jaraguá do Sul para o 9 Seminário de estudos de teatro de formas animadas SCAR/UEDESC. Como em Jaraguá do Sul não há aeroportos, os participantes deveriam realizar o trajeto de Joinville a Jaraguá em uma van concedida pela equipe do festival. Foi neste momento em que conheci Tácito Borralho. Seguimos o trajeto (de Joinville a Jaraguá), embalados por suas histórias. E quando dei por mim, a sensação inicial de enfado foi rapidamente transformada, e neste momento me

¹⁰ Atualmente Curso de Teatro.

¹¹ Ana Carneiro ingressa na UFU em 2002.

¹² Graduei-me em 2004.

¹³ “espetáculo-jantar “Mangiare”, do Grupo Pedras, um encontro festivo, onde o teatro é transformado numa cantina e a comida é o fio condutor da trama. No palco-cantina, histórias e segredos culinários são confidenciados ao público, por personagens que se sentam à mesa, e o tema da compulsão é abordado com música, tragédia e humor.” Trecho extraído do site:

http://www1.caixa.gov.br/imprensa/noticias/asp/popup_box.asp?codigo=6911653

encontrava completamente envolvida pelo que hoje chamo de “histórias do boi”, pois seu percurso artístico/pedagógico está completamente imerso neste imaginário da cultura popular maranhense.

Para além destes casos centrais permito-me também ser atravessada por encontros com outros artistas/docentes tecidos em meio a cursos, seminários e congressos experimentados ao longo do percurso desta pesquisa e que serão levadas em conta na construção de minha escrita.

Tendo apresentado os casos de pesquisa, relaciono ao trabalho realizado até o presente momento, para em seguida traçar novas metas a serem alcançadas ao longo da pesquisa:

Caso de pesquisa 1 – Ana Carneiro:

- Pesquisas de campo realizadas: Participação na Oficina de Musculação Afetiva coordenada por Amir Haddad e Ana Carneiro em setembro de 2012.
Apreciação dos espetáculos teatrais dirigidos por Ana “A megera domada” e “Burundanga”.
- Entrevistas realizadas com Amir Haddad (setembro de 2012) e Ana Carneiro (em março de 2013).

Caso de pesquisa 2 – Tácito Borralho:

- Pesquisa de campo a ser realizada entre os dias 22 a 29 de junho em São Luís do Maranhão. Com apreciação de aulas e ensaios extracurriculares. E a apreciação dos festejos do Boi que acontecerão ao longo desta semana.
- Entrevista realizada em setembro de 2012. Podendo ser refeita no período da pesquisa de campo com o intuito de contemplar temas que não foram abordados no primeiro contato com o entrevistado.

Caso de pesquisa 3 – Adriana Schneider:

- Pesquisa de campo realizada até agora: Apreciação da disciplina de Direção V ministrada por Adriana, suas participações em bancas de defesa e mesas redondas (incluindo sua participação nas reuniões do movimento *Reage Artista*) e sua atuação como atriz no espetáculo *Mangiare* com o grupo Pedras.
- Entrevista realizada em abril de 2013.

A ordem dos casos de pesquisa apresentados acima será a mesma ordem apresentada ao longo da escrita da dissertação. Esta escolha foi feita para auxiliar-me na organização de um pensamento que almejo delinear.

Início com Ana Carneiro, ao apresentar a reflexão sobre figura da atriz que surge na universidade anos depois de seu percurso construído como artista. No segundo momento, escolho falar de Tácito Borralho, que constrói seu percurso artístico no Laborarte e se relaciona durante muitos anos de maneira informal com a UFMA, culminando anos depois com o seu doutoramento¹⁴ e seu ingresso como professor efetivo do curso de teatro na Universidade Federal do Maranhão.

E por fim Adriana Schneider que é de uma geração mais recente de artistas/docentes/pesquisadores. Paralelamente sua função de professora no curso de direção da UFRJ e sua atuação como atriz no grupo *Pedras*, vem dedicando-se ao movimento *Reage Artista*¹⁵.

Os três casos de pesquisa mobilizam concepções de teatro popular. Ana Carneiro e o teatro de rua, urbano, mas que recupera questões do circo-teatro e da relação direta com o público. Tácito Borralho tem como referência criativa as teatralidades populares nordestinas. Adriana Schneider traz um estudo do mamulengo por um viés antropológico e está engajada em movimentos de política cultural.

¹⁴ Em teatro pela USP, com a orientação de Ana Maria Amaral.

¹⁵ Movimento que visa refletir e dialogar sobre Arte e Políticas Públicas de Cultura. Surgido após os fechamentos dos teatros no Rio de Janeiro. Que conta com uma página de discussão aberta no site de relacionamentos Facebook e também encontros presenciais as segundas feiras a noite na casa da Glória no RJ.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. M. C. **Ser Artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

ARRUDA, Cármen Lúcia. *As artes no ensino superior: entre a razão e a paixão*. **Proposições, Campinas**, v. 23, n. 1 (67), pp. 209-213, jan./abr. 2012.

BARBA, E. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. Campinas: Editoras Hucitec e Unicamp, 1995.

BORRALHO, T. F. **O Teatro do Boi do Maranhão: brincadeira, ritual, enredos, gestos e movimentos**. 2012. Tese (doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Artes Cênicas (CAC), Escola de comunicação e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de Françoise Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Viera. São Paulo-Brasília: Editora Hucitec, 2008.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

BORN, P. T.; LOPONTE, L.G. *Professoras artistas: reflexões sobre o fazer e a prática docente*. in: **Seminário de pesquisa em educação da região sul**, 9., 2012, Caxias do Sul. IX Anped, 2012. pp. 1-16.

BRECHT, B. **Teatro Completo**. Vol. 12. Rio de Janeiro, 1991.

CARNEIRO, A. M. P. **Espaço cênico e comicidade: a busca de uma definição para a linguagem do ator (Grupo Tá Na Rua – 1981)**. Dissertação de Mestrado em Teatro – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

CARNEIRO, A. M. P. **A pedra lançada no pântano: a contribuição de imagens na produção de conhecimento sobre corpo/espaço no ensino de teatro**. 2010. Tese (doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEBORTOLI, K. R. *Professor e artista ou professor-artista?* **Revista do Centro de Artes da Udesc**, v.8, n. 8, Ago/2010 a jul/2011. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/01CENICAS_Kamila_Rodrigues_Debortoli.pdf> . Acesso em 05 de julho de 2012.

DIÉGUEZ CABALLERO, I. **Cenários Liminares: teatralidades, performances e política**. Uberlândia: Edufu, 2011.

DELEUZE, G. **Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. São Paulo: Editora 34, 2001. (TRANS).

DELLA COSTA, R. P. **Experiências de formação do professor artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS.**2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos.** A educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2006.

FAVERO, Sandra Maria C. As inquietações do artista-professor. **Revista Da Pesquisa: Centro de Artes da UDESC**, v. 02, n. 02, ago.2006/jul.2007. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf Acesso em 03 dez. 2011. Acesso em abril de 2013.

FEITOSA, R.A; LEITE, R. C. M. *Professores artistas-reflexivos: o trabalho docente baseado numa associação de companheiros de ofício.* In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação**, 2009, Florianópolis. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/626.pdf>> acessado em outubro de 2012.

FÉRAL, J. Teatro *Performativo e pedagogia.* Entrevista. **Sala Preta**, v.1, n. 09, p. 255-268, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/300/299>> . Acesso em 10 de março de 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.

FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.) Apresentação. In: **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998

FOCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUÉNOUN, D. A exibição das palavras: uma idéia (política) do teatro. Tradução Fátima Saadi. **Teatro do Pequeno Gesto.** Rio de Janeiro, 2003.

GROTOWISK, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

HADERPCHPEK, R. C. *O diretor pedagogo.* **Revista científica FAP**, v.5, p.277-94 Curitiba, jan/jun 2010.

ICLE, G. *Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?* **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênica**, n.17. Florianópolis: UDESC/CEART. Set de 2011. Pp.: 71-77.

ICLE, G. **Pedagogia teatral como cuidado de si.** São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2010.

KEISERMAN, N. *O artista-docente: considerações esparsas.* in: MERÍSIO, Paulo; CAMPOS, Vilma (orgs). **TEATRO, ensino e prática** – EDUFU, 2010. v.2. pp. 105-12.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LASSALLE, J. **Conversas sobre a formação do ator**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

MAFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MARTINS, P.L O. **A invenção da didática e as contradições da prática**. 3. Ed. 2009.

PEROBELLI, M. H. *Desafios na formação do artista-docente contemporâneo*. in: 6 Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2011, Porto Alegre. **Anais da Abrace**. pp. 1-6. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/58.%20Mariene_Perobelli.pdf> Acesso em 10 maio de 2012.

PIMENTA, S. G. **Epistemologia da prática: resignificando a didática**, 2011. Disponível em: <<http://didaticageraluece.blogspot.com.br/2011/08/texto-1-epistemologia-da-pratica.html>> Acesso em 20 de agosto de 2012.

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Tradução de Daniele Ávila. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, vol 1, n.15. Florianópolis: UDESC/CEART, Out. 2010. Pp.: 107-122.

Plaza, J. **Métodos de Criação** – texto da disciplina Processo Criativo e Metodologia (Mestrado em Artes, 1999). Campinas: IA/UNICAMP, s/ data. Mimeo.

ROSA, M. C. da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009

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

TELLES, N. **Pedagogia do Teatro e o Teatro de Rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. *As oficinas de teatro e a prática do artista-docente*. in: TELLES, N; FLORENTINO, A. (orgs). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. pp. 223-237.

_____. Teatralidade e a pedagogia do ator horizontal. In: TAVARES, R. (org). **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino de teatro**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2006. Pp55-75.

TRINDADE, Jussara. **A pedagogia teatral do grupo Tá Na Rua**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Teatro). UNIRIO. Centro de Letras e Artes, Programa de Pós- Graduação, 2007.

VASCONCELOS, S. T. *Estágio Formação e docência em arte: as marcas presentes de um grupo de alunas*. **Revista Científica/ FAP**, v.3, Curitiba, 2008. Pp99-110.

WENDT, D. *Professor e artista uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística*. **Eletras**, v. 20, 2010. pp.17-24. Disponível em:
<<http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/default.asp>> Acesso em 20 de abril de 2012.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

Cartografia do Humano: o teatro entre o pós-dramático e o performático

Fred Nascimento

Esc. Mun. de Arte João Pernambuco - EMAJP

RESUMO

Este artigo trata da montagem *Cartografia do Humano*, uma experiência de teatro-educação, baseada na poética do Grupo Totem, situada entre o teatro pós-dramático e o teatro performático. Tomando como guia a pedagogia da performance, a construção de sua dramaturgia e encenação, foram totalmente processuais. Os seis monólogos que compõem a *Cartografia do Humano*, partiram de textos não dramáticos, que foram desconstruídos, reconstruídos e resignificados, em temporalidade, espacialidade e sentidos.

Palavra chaves: performance, pós-dramático, Grupo Totem, pedagogia da performance

Abstract / Resume

This article is about the assembly of *Cartografia do Humano*, a theater-education experience based on the poetics of the Grupo Totem, situated between the post-dramatic theater and performative theater. Guided by the performance pedagogy, the development of his dramaturgy and staging were totally procedural. The six monologues that compose the *Cartografia do Humano* were made from non-dramatic texts, which have been deconstructed, reconstructed and given new meanings of temporality, spatiality and senses.

keywords: performance, post-dramatic, Grupo Totem, performance pedagogy.

Quando iniciei o trabalho com o grupo do IV Período do Curso de Teatro Profissional da EMAJP, desenvolvido no II semestre de 2012, já tinha tomado como foco de trabalho, o teatro pós-dramático, performático, um desdobramento da minha pesquisa continuada de linguagem que venho desenvolvendo ao longo das últimas décadas. Com uma prática pedagógica centrada na aproximação entre o teatro contemporâneo e a pedagogia da *performance*, (TORRENS, 2007), uma pedagogia libertária, contemporânea. Meu caminho pedagógico na área do teatro é uma descendência direta dos conceitos e práticas vivenciados no Grupo Totem, que contém características do performático, do pós-dramático, e seu permanente trabalho de formação.

Teatro Pós-dramático

O final dos anos 1980 foi marcado, a nível mundial, por profundas mudanças nos planos econômicos, sociais e culturais. O mundo estava mudando, estávamos, e ainda estamos no tempo da Pós-Modernidade¹, conceito para o qual não existe unanimidade teórica, para uns ela nega o modernismo, para outros, ela é uma continuidade, um desdobramento do mesmo.

Independentemente de conceitos e definições, é natural que a arte incorpore ou reflita esse novo tempo, como também é natural que representações pós-modernas surgissem em pontos distantes uns dos outros, geograficamente falando. Essas novas expressões artísticas, são frutos dos mais diversos tipos de fusões e hibridismos, como a instalação, *performance*, dança-teatro, vídeo dança, vídeo performance, a vídeo arte, as inúmeras formas de arte eletrônica.

Voltando nosso olhar para o teatro, podemos afirmar que desde o início do século XX, com o advento da modernidade, já existia um afastamento das formas teatrais mais tradicionais, a modernidade aos poucos proporcionou ao teatro a expansão de seu território, surgiram nomes como Antonin Artaud, Bertold Brecht, Jerzy Grotowski, Peter Brook, Tadeuz Kantor, Bob Wilson, entre outros, que a partir de proposições e experimentações, criaram suas próprias poéticas, e pavimentaram o caminho para o novo teatro.

No campo da dramaturgia surgiram nomes como Ionesco, Genet, Beckett, entre tantos outros, que injetaram boas doses de renovação na escritura teatral, quebrando paradigmas e convenções, com novas maneiras de falar em assuntos que povoam a existência humana. Apesar de suas dramaturgias, ainda estarem apoiadas em bases convencionais, proporcionaram vasto campo para a instalação de encenações contemporâneas. Dentro dessa perspectiva, no campo da dramaturgia, um dos principais passos rumo ao teatro pós-dramático, foi dado pelo alemão Heiner Muller, ao criar textos híbridos, que não eram nem teatro nem literatura, quebrando definitivamente com as fronteiras entre esses gêneros textuais.

¹Pós-modernidade – conjunto de transformações ocorridas nas últimas décadas, profundamente marcada pela globalização e pelo neoliberalismo, que se traduz como a mundialização do capitalismo. Expansão tecnológica, aparecimento das redes de computadores, mundo virtual. Segue-se uma padronização ideológica e cultural. Mas também abundam formas de hibridação cultural. Na arte é o momento da fragmentação, do ecletismo, da diluição de fronteiras, da ausência de um estilo unificador.

O legado das pesquisas e experimentos desses homens do teatro se desdobrou em novas formulações teóricas, novas práticas artísticas, novas poéticas. Todos eles influenciaram o surgimento de novas escrituras teatrais contemporâneas, que se desdobram em infinitas fazeres e discursos, fazendo surgir novas conceituações e terminologias, como teatro pós-moderno, teatro pós-dramático, teatro performativo, teatro performático, teatro *performance*. Todos de difícil categorização, mas que têm em comum, a pesquisa, a constante experimentação, a inquietação, a abertura para novos procedimentos do fazer teatral.

Durante as últimas décadas do século passado o teatro ocidental, gradativamente foi passando por profundas mudanças estruturais, e aos poucos começou a se desenhar novas maneiras de se fazer teatro. Marcado pelo afastamento das formas teatrais dominantes, um movimento que já vinha se delineando lentamente, por diferentes grupos, diretores, atores e outros artistas ligados ao teatro, que passaram a experienciar novas maneiras de se construir dramaturgias, novas teatralidades, a ampliação do 'espaço' do ator, do corpo, novas maneiras de se chegar a um texto teatral, o espetáculo como forma ampliada de texto, não mais calcado especificamente no texto dramático. Sobre esse novo teatro Lehmann afirma: "Nas formas teatrais pós-dramáticas, o texto, quando (e se) é encenado, é concebido sobretudo como um componente entre outros de um contexto gestual, musical, visual, etc". (LEHMANN, 2007: 75).

O teatro sempre foi uma arte híbrida, contaminado por outros agentes como a dança, o circo, a televisão, o rock, mas conservando certas convenções. Agora a maneira de se fazer teatro mudou, aos poucos se instala novas práticas teatrais, que tem ampliado seu território dentro da contemporaneidade, território esse, que vai além das conquistas da modernidade, imbuído de um novo paradigma, expandem-se os trabalhos com escrituras teatrais que não mais se sustentam a partir do texto dramático, aprofunda-se o abandono do enredo e do conflito, acentua-se o desaparecimento da narrativa linear, o afastamento da interpretação, amplia-se o papel do ator na criação da dramaturgia, instalam-se cada vez mais os procedimentos de dramaturgia e encenação em processo, a *performance* colaborativa, hibridismos de linguagens, encenação performática com amplo uso de tecnologias, a presença marcante de polifonias, o intercruzamento de culturas, num grande oceano de pluralidades.

Esse teatro pós-dramático é profundamente contaminado pela *performance*, e assume uma atitude de ruptura e desafio, pois, ao borrar as fronteiras, cria impasses, interrompe circuitos da indústria cultural e exige novos olhares e teorias sobre o

contemporâneo. Essa postura pode se dar por conta da *performance* historicamente ir de encontro a dogmas e hegemonias artísticas. Como afirmamos anteriormente, o teatro sempre foi contaminado por outros agentes, mas nada se compara à contaminação pela *performance*.

Performance

A *performance* tem infinitas faces, ela se infiltra, contamina, e tanto pode ser fruto da criação solitária de um performer, quanto pode congrega vários artistas e linguagens, podendo agregar arte, tecnologia e ciências, assim como, também penetra no território das outras linguagens artísticas. Renato Cohen afirma “A *performance* se colocaria no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade”. (COHEN, 1989, p. 30). Mais que uma linguagem, a *performance* é uma forma de pensamento, que eclode em diversos pontos da cultura.

A *Performance* não cabe em um único conceito, escapa das delimitações disciplinares, a tal ponto que é preciso delimitar o campo a que nos remetimos quando se fala de *performance*, sobre essa abrangência da *performance* Fernando Villar afirma:

Assumir-se a multiplicidade de significados atrelados ao significante *performance* é condição inicial para seu entendimento. Sabemos que *performance* tem orientado, inspirado e/ou desobstruído teorias e práticas de sociologia, antropologia, lingüística, psicologia, filosofia, neurologia, artes-cênicas, artes-plásticas, música e dança, entre outros campos de conhecimento. (VILLAR, in Mediações Performáticas na América Latina, p. 71).

A *performance* como linguagem artística e proposição estética, é prioritariamente experimental, de constante transformação, uma agregadora e contaminadora de linguagens, ao mesmo tempo que arranha, fere, provoca fissuras, abre fendas, ela integra, sem fórmulas pré-determinadas, o teatro, a dança, a música, o vídeo, a fotografia, o cinema e toda uma gama de novas mídias e tecnologias.

Totem

O Grupo Totem dedica-se a um trabalho experimental, de pesquisa de linguagem, trabalhando com sistemas abertos de cocriação teatral/plástica/sonora performática. A prática da horizontalidade é aplicada tanto no campo da criação artística quanto na política interna do grupo, possibilitando a desintegração de hierarquias e criando um amplo espaço experimental de criação, de proposição, de estudo e reflexão, de troca de técnicas e ideias, discursos e processos criativos.

O grupo tem em Antonin Artaud (1896-1948), com sua proposta do Teatro da Crueldade, sua principal influência. O teatro proposto por Artaud priorizava a aproximação com o ritual, a valorização do gestual, a religação do teatro com a vida, a ideia de atingir o espectador pelo sensorial, na tentativa de tirar o homem do marasmo e da inércia.

O fato do Totem não trabalhar com textos dramáticos, mas a partir de diversos tipos de textos, imbricados de maneira rizomática², acabou por se tornar fator de vital importância na construção de sua poética. Resultando em uma situação de não enquadramento nas categorias conhecidas de teatro. De acordo com os atuais estudos e pesquisas sobre o novo teatro, o Totem situa-se no campo do teatro pós-dramático, termo cunhado por Hans-Thies Lemann que afirma:

O novo teatro, de acordo com o que ouvimos e lemos, não é aquilo nem é outra coisa: predomina a ausência de categorias e palavras para a determinação positiva e a descrição daquilo que ele é. Pretende-se aqui levar tal teatro um passo além e estimular métodos de trabalho que escapem da concepção convencional sobre o que o teatro é ou precisa ser. (LEHMANN, 2007: 22).

É importante considerar que essas procedimentos estão ligados ao fato do grupo ser infectado pela *performance*, que tem um papel fundamental na criação da linguagem do Totem, principalmente no que diz respeito à mistura de linguagens e ao processo de criação. Do ponto de vista corporal, os elementos da expressividade corporal peso, tempo, fluxo e espaço, (sistema Laban), e outras técnicas normalmente utilizados na dança contemporânea, foram incorporados aos exercícios e laboratórios corporais. Aos poucos esse corpo híbrido foi assumindo um papel fundamental na construção dos

² Rizoma: Conceito que defende um sistema aberto que possibilita linkagens entre diversos pontos sem hierarquia. (ver DELEUZE G. E GUATARRI F, *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, São Paulo, Ed, 34, 1995).

trabalhos do grupo. Ao longo do tempo o grupo foi criando uma maneira singular de trabalhar, uma pedagogia, resultante de sua constante pesquisa de linguagem.

Dentro de sua trajetória, o Totem mantém uma ação permanente de busca do ator-*performer*, um ator criador, um ator-autor. Um ator que além de usar bem a palavra tenha um pouco do dançarino, que usa mais o corpo que as palavras. Uma das principais características desse ator-*performer* é a atuação performática. Sem esquecer que a linguagem do grupo é polifônica, além da simples mixagem de diversas falas, entre elas a do ator-*performer*.

Pedagogia da Performance

Do ponto de vista pedagógico, o trabalho desenvolvido no Totem e transposto para o universo do ensino do teatro, se situa no campo da pedagogia da *performance*. Uma pedagogia humanística que coloca sujeito no centro do processo. Um movimento internacional emergente, focado em promover o encontro de individualidades criadoras, que visa criar vínculos entre as pessoas, sejam elas *performers*, educandos, professores, encenadores. Na pedagogia da *performance* o sujeito ocupa o centro do processo, com total respeito às escolhas pessoais, incorporando a afetividade, incentivando a auto superação. A pedagogia da *performance* Incentiva a exploração da autonomia e a autocrítica.

Ao se desencadear um processo de trabalho, tomando como proposta uma montagem teatral, uma encenação baseada em princípios que propiciam o encontro entre sujeitos, precisa se estabelecer um diálogo capaz de instalar um campo de construção de conhecimento comum, onde cada sujeito será ao mesmo tempo educador e educando.

O professor/encenador precisa estar atento a todos, ter total consciência do processo e viverem junto com os estudantes todas as etapas da criação, num processo de imersão total, segundo Paulo Freire “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática do ensinar aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética”. (FREIRE, 1996, p.24).

Uma encenação performática, construída coletivamente, apesar de ter um professor/encenador à frente do processo, necessariamente deverá abrir espaço para a colaboração de todos os envolvidos, em processo colaborativo, onde muitas contribuições serão mantidas, algumas redimensionadas, resultando numa construção

híbrida entre a encenação colaborativa e a encenação performática, costurada pelo encenador. Um caminho para atingir uma proposta de encenação performática é justamente uma maior valorização das ações físicas em busca de uma dramaturgia do ator com bases na corpo. O papel do professor/encenador será de intermediador e organizador do fluxo de ideias compartilhadas, do intercâmbio que se estabelecerá entre os participantes, numa troca de material simbólico entre professor/encenador e estudantes.

Essa forma de ensino traça articulações entre processo criativo e processo educativo, pois a *performance* é uma prática libertadora, que professores e estudantes, devem aprender uns com os outros. Nesse processo se estabelece um compartilhamento de saberes, o professor deve codificar alguns princípios, a partir dos quais os alunos/artistas devem ir em frente.

Se analisarmos o processo de criação de uma encenação performática, uma *performance* colaborativa, constataremos que é uma real prática pedagógica, em diálogo direto com princípios freirianos, ou seja, como o próprio Paulo Freire declarou “ensinar não é transmitir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Considerando a proposta de encenação performática, pós-dramática que pretendia criar em coautoria com os estudantes, elenquei alguns princípios e práticas presentes nos laboratórios de criação do Totem, que serviram de baliza para o processo de criação e montagem da *Cartografia do Humano*.

Cartografia do Humano

No período final do Curso Profissional de Teatro, temos o componente curricular montagem, cujo nome já aponta o caminho a percorrer. Para a realização do projeto *Cartografia do Humano*, trabalhei com os princípios e processos de encenação performáticas do Grupo Totem, que mantém estreitos laços com dois campos de atuação, o primeiro é o teatro pós-dramático, campo conceitual que hospeda as mudanças estruturais ocorridas no teatro, que abarca inúmeras formas teatrais, e, o segundo é o campo da *performance*, que também tem infinitas faces.

No campo dramaturgico, a *Cartografia do Humano* começou a ser desenhada a partir de um exercício de dramaturgia de apropriação, processual, criada a partir de fragmentos de textos escolhidos pelos estudantes, aliada às suas mitologias pessoais,

construída ao longo dos encontros, laboratórios e ensaios. As personagens também foram construídas ao longo da pesquisa e dos laboratórios. Como havíamos decidido que trabalharíamos seis monólogos poéticos, cada um criaria seu trabalho tomando como ponto de partida os livros escolhidos, mais suas memórias, opiniões, confissões, comentários. Quanto ao espaço, dispensamos o palco italiano e optamos por uma sala de aula, adaptada tecnicamente para as apresentações, proporcionando uma maior aproximação e interação com o público.

A proposta conceitual que amarrou os distintos trabalhos, partiu da leitura do livro *Atlas da Experiência Humana*, dos cartógrafos holandeses Louise Van Swaij e Jean Klare, no qual os autores realizaram um mapeamento do mundo dos sentimentos, através da representação gráfica, de diversos mapas da experiência humana. O mapeamento foi fruto de uma longa e exaustiva pesquisa em trabalhos artísticos arte como filmes, livros, canções, dos mais diversos autores, eruditos e populares. Nesse mapeamento, os sentimentos são representados como lagos, montanhas, rios, planícies, desertos, etc.

Tomando o *Atlas da Experiência Humana*, como norteador, partimos para a criação de nossos próprios mapas, a partir da seleção e mistura de material recolhido dos livros escolhidos pelos estudantes e suas próprias biografias. Nosso roteiro pós-dramático estava traçado, fizemos nossa própria cartografia, mapeando sentimentos, afetos, experiências de vida, dos livros e da vida. Sua escritura também foi influenciada pelo livro *Medeamaterial*, de Heiner Muller, regido por um pensamento de *performance*.

Durante o processo de criação, foi de fundamental importância os laboratórios e ensaios realizados no Espaço Totem, uma alternativa que encontramos face à realidade da escola, que passava por uma reforma, e a participação da *performer* e arte educadora Lau Veríssimo, responsável pela preparação corporal do grupo. O conceito de mapear os sentimentos humanos, também nos forneceu elementos e unidade ao figurino de todos os trabalhos, através de mapas pintados em suas roupas, todos com referências a cada trabalho, suas roupas faziam referência aos sentimentos contextuais do trabalho.

O Processo Criativo

A turma do IV período do curso profissional de teatro era composta por seis estudantes, tomando seus interesses como ponto de partida, cada qual se baseou em um

escritor ou dois escritores, a fim de desenvolver seu trabalho, ou seja, Afonso Oliveira escolheu os contos *Dodecaedro* e *Eles*, de Caio Fernando Abreu, André Felipe elegeu *Ninguém Escreve ao Coronel*, e Laysa Fernanda optou por *A Incrível e Triste História de Cândida Erêndira e sua Avô Desalmada*, ambos de Gabriel Garcia Marques, Gaby Lapenda escolheu *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, Marcelo Aguied ficou com *Mar Morto* e Wagner Santos optou por *Farda Fardão Camisola de Dormir*, ambos de Jorge Amado.

Passamos a trabalhar a partir da apropriação, desconstrução e reconstrução permanente. Com discussões e apontamentos sobre o progresso de cada um, organizando dramaturgicamente, as respostas que cada um dava aos estímulos, às provocações. Fizemos uma longa travessia de ideias, descobertas, afinidades. Alternadamente fomos trabalhando ora um, ora outro, e todos partilhavam suas opiniões, suas impressões sobre o trabalho do outro, e contribuía com novas propostas e ideias na busca de outra forma narrativa.

A partir de questões sobre o que mais lhes interessavam dentro de cada livro, considerando as individualidades, as identidades, a memória, a autobiografia, agregando aos textos, assuntos sobre os quais gostariam de falar, foi montando nossos quebra-cabeças pós-dramático. No decorrer do processo, de acordo com o contexto de cada trabalho, fomos enxertando frases retiradas dos livros *Atlas da Experiência Humana* e *Medeamaterial*, dando suporte poético à nossa busca coletiva. Depois de muitos encontros nos concentramos na construção da partitura corporal do ator-*performer*, agregando os processos cognitivos, criativos e afetivos. Construindo para a cena, um corpo fronteiriço entre a persona e a personagem.

O Percorso

Traçarei um breve memorial do nosso percurso, desde o início das atividades à apresentação. Começamos com uma investigação em busca de lembranças, desejos, vontades. Em seguida passamos para a escolha e leitura dos textos, romances, contos, e sua contextualização. Procuramos extrair os focos de atenção que cada texto pedia. Passamos para a fase de apropriação/desconstrução, fragmentação: seleção de trechos, frases significativas, recortes, pedaços. Ao longo dos laboratórios e ensaios fomos realizando a (re)construção, intensificada com memórias, enxertos de trechos dos livros *Atlas da Experiência Humana* e *Medematerial*, textos dos próprios estudantes,

construindo confissões, novas narrativas. O roteiro, a dramaturgia, a encenação, as partituras corporais, os elementos visuais e sonoros, foram surgindo no processo, via colagem de fragmentos.

A Cartografia do Humano – Vol. 1, por Wagner Santos – o trabalho do Wagner foi criado a partir do romance *Farda Fardão Camisola de Dormir*, de Jorge Amado, do qual ele apropriou-se da figura do poeta Antônio Bruno, deixou de lado as questões políticas e focou no interesse do personagem, e do próprio Wagner, na conquista de mulheres, assim como na própria poesia. Aos poucos, fomos incluindo a visão de mundo do Wagner no trabalho, o que nos levou a acrescentar trechos de poemas de Charles Bukowski, trazendo reflexões sobre as escolhas que se faz na vida, sobre a própria existência e as relações amorosas. Um homem que, enquanto espera por uma mulher que não chega, nos fala um pouco de si e da sua vida.

A Cartografia do Humano – Vol. 2, por Afonso Oliveira – monólogo criado a partir dos contos *Dodecaedro* e *Eles*, de Caio Fernando Abreu e uma pitada de Beaudelaire. O personagem/persona recebe os amigos para um breve testemunho da sua vida, onde rememora sua infância, juventude e vida adulta, e tece reflexões sobre o existir. A mitologia pessoal, suas memórias, a infância, a adolescência, as experiências sexuais, as escolhas, foram essências na construção da *performance*, pois nos trouxe elementos preciosos para a construção do trabalho. Um misto quente entre a obra de Caio Fernando e a biografia de Afonso Oliveira, que defende a ideia de que o sexo, a experiência estética e as experiências com substâncias químicas, como o álcool, são as grandes experiências da vida.

A Cartografia do Humano – Vol. 3, por André Felipe – monólogo criado a partir de *Ninguém Escreve ao Coronel*, de Gabriel Garcia Marques. Ao longo do processo de construção da dramaturgia, fomos incluídas frases pescadas no livro *Memórias de Minhas Putas Tristes*, do próprio Garcia Marques. A partir da colagem de textos dos dois livros, e de um apurado trabalho corporal, com cenas em câmera lenta, aludindo à passagem do tempo, se realiza uma viagem em direção aos ocos de memória, às lembranças da guerra, a decadência econômica, à solidão, à lembrança do filho perdido prematuramente. Durante a encenação, André Felipe, ao se transmutar no filho do Coronel, voltava à sua própria infância, em ritual, em *performance* pura.

A Cartografia do Humano – Vol. 4, por Marcelo Aguiard. O caminho de Marcelo foi bastante poético e prazeroso, em cena, ele se alternava entre ele próprio, como ator narrador; como Guma, o líder da vila de pescadores, devoto de Yemanjá; e como o mito

da grande mãe Yemanjá. Lançamos mão de suas idiossincrasias, suas habilidades como dançarino, sua etnia, sua opção sexual, sua mitologia pessoal, aliado a uma profunda pesquisa sobre o mito.

A Cartografia do Humano – Vol. 4, por Gaby Lapenda. No início do trabalho surgiram muitas angústias, dúvidas e incertezas, geradas pelo fato de Macabéa morrer atropelada no final do romance *A Hora da Estrela*, fato que acabou criando um impasse para o trabalho de Gaby Lapenda, mas o livro era apenas um pretexto para a criação, e procuramos os pontos de intercessão entre Gaby e Macabéa, como o sertão do Nordeste e seu contexto social/político/geográfico, o sonho de vencer como artista. Decidimos que ela não morreria, que realizaria seus sonhos, ou seja, os de Gaby, cantora profissional. Com a intenção de aproveitarmos as habilidades da estudante/atriz-performer, como cantora, as seguintes canções foram incluídas no monólogo, *Brejo da Cruz*, de Chico Buarque, *Variante*, de Edvaldo Santana e *The Diamonds are a Girl's Friend*, de Marilyn Monroe. Com sua experiência cartográfica, Gaby Lapenda reconstruiu humanamente a história de Macabéa, e projetou o futuro da sua própria história.

A Cartografia do Humano – Vol. 6, por Laysa Fernanda. Nesse trabalho foi criada a continuidade da história de Erêndira a partir do ponto final do conto original de Garcia Marques, ou seja, no final do conto, a avó de Erêndira é assassinada, e ela foge sem destino certo, fugindo daquele lugar e do seu passado. Nossa dramaturgia foi construída desse ponto em diante, isto é, a vida de Erêndira depois de sua fuga. A *performance* começa com a chegada de Erêndira ao ‘espaço onde a cena acontece’, e a partir daí ela fala sobre sua vida, seu passado, suas dores, sua avó, da sua própria exploração e escravidão, seus sonhos. Questiona a exploração sexual de crianças. No final, decide partir, e continuar sua busca pela liberdade. Tocando em temas ligados diretamente à natureza humana, mas também a assuntos contemporâneos como a escravidão e a exploração sexual de menores.

Conclusão

Desde sempre, havia a certeza que não iria ser fácil, pois, colocar de pé seis trabalhos simultaneamente, era um desafio e tanto, principalmente por termos tomado como ponto de partida a indefinição, pois não havia uma proposta pré-definida, uma arquitetura dramática anterior ao início do trabalho. Mas assim é melhor, desafia mais,

permite mais, amplia o campo de descobertas e invenções. Tudo o que realizamos foi construído no processo, no caminhar, ao longo dos laboratórios e ensaios, durante os quais, fomos nos deixando contaminar por nossas pesquisas, ideias, e descobertas. Durante todo o nosso percurso, lancei mão de procedimentos da pedagogia da performance, adaptando os exercícios do Totem, procurando aproximar nossa experiência de teatro pós- dramático, performático, da educação, do ensino, onde a construção de conhecimento artístico e questões estéticas, se confundem com pesquisa, desejos e afetos.

■ Referências Bibliográficas

AZEVEDO, S. M. *O Corpo em Tempos e Lugares Pós-Modernos*. In *O Pós-Dramático: Um Conceito Operativo?* GUINSBURG, J. e FERNANDES S (Orgs.). (Coleção Debates). São Paulo: Perspectiva, 2008.

BONFITTO, M. *O Ator pós-Dramático: Um Catalisador de Aporias?* In *O Pós-Dramático: Um Conceito Operativo?* GUINSBURG, J. e FERNANDES Silvia (Orgs.). (Coleção Debates). – São Paulo: Perspectiva, 2008.

COHEN, Renato. *Performance Como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. *Work In Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

NASCIMENTO, Fred. *Grupo Totem: A Construção do Espetáculo Totêmico*. In, ANAIS do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas- ABRACE. Florianópolis, 2003.

GUSMÃO, R. *O Ator Performático* I. TEIXEIRA. J. G. L. C.; II. GUSMÃO, Rita (orgs.) *Performance, Cultura & Espetacularidade* Revista. Brasília: Ed Universidade de Brasília, 2000.

LEHMANN, H. T. *Teatro Pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TORRENS, Valentin. *Pedagogia de La Performance – programas de cursos y talleres*. Diputacion provincial de Huesca – España: Edicion de Valentin Torrens, 2007.

VILLAR, Fernando. *PerformanceS*. In *Mediações Performáticas Latino Americanas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

SAGASETA, Julia Elena. *O Teatro Performático na Cena Conceitual*. In *Urdimento nº 13 – Revista de Estudos em Artes Cênicas*. Florianópolis: UDESC/CEART, 2009.

A COMÉDIA DO TRABALHO: EXERCÍCIOS CÊNICOS SOBRE ALGUNS ASPECTOS DA ORDEM SOCIAL

Michele Soares / CNPq / UNIRIO

*A mente que se abre a uma nova idéia, jamais voltará a
seu tamanho original.*
- Albert Einstein

RESUMO

O projeto de extensão *A Comédia do Trabalho: Exercícios Cênicos sobre a ordem social a partir da atividade do trabalho numa interlocução poética com a comunidade de Ituiutaba* - PROEXT-IFTM/2012, foi desenvolvido no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) / campus Ituiutaba, de maio à novembro, elaborando a montagem e apresentação de cenas teatrais, com posterior debate com os estudantes na platéia, a respeito dos mecanismos e ideologias que agregam ao trabalho valores como concorrência exacerbada, consumismo, individualismo, exploração, enriquecimento, levando a cristalização de uma ordem social desigual e injusta. Considerando o contexto histórico de formação dessa sociedade, a partir da ideologia capitalista – burguesa, a se levar em conta princípios que legitimam o trabalho como dignidade do homem e fonte de sua sobrevivência, foi fundamental a compreensão de como essa mesma atividade é também instrumento de dominação, alienação, mecanização, massificação de corpos e mentes. Para tal, foi importante um estudo interdisciplinar que envolveu leituras das diversas áreas, como Sociologia, Filosofia, História, Literatura e Arte. Essas leituras não se limitaram a bibliografia, mas ampliamos o repertório investigativo, lançando olhares e discussões também a partir de obras literárias e artísticas, como iconografia, vídeos documentários, filmes, encenações, entre outros. O projeto composto por alunos de cursos integrados e concomitantes, contou com 10 bolsistas e ainda com a participação colaborativa de externos a comunidade IFTM, entre eles integrantes do Grupo de Teatro Rebuliço, o qual foi parceiro no projeto.

Palavras-chave: Arte e Sociedade; Pedagogia Teatral; Trabalho e contemporaneidade.

RESUMEN

El proyecto de extensión *La Comedia del Trabajo: Ejercicios Cênicos sobre la orden social a partir de la actividad del trabajo en una interlocução poética con la comunidad de Ituiutaba* - PROEXT-IFTM/2012, fue desarrollado en el Instituto Federal del Triángulo Minero (IFTM) / campus Ituiutaba, de mayo a la noviembre, elaborando el montaje y presentación de escenas teatrales, con posterior debate con los estudiantes en la platéia, acerca de los mecanismos e ideologías que agregan al trabajo valores como competencia exacerbada, consumismo, individualismo, explotación, enriquecimiento, llevando la cristalização de una orden social desigual e injusta. Considerando el contexto histórico de formación de esa sociedad, a partir de la ideología capitalista – burguesa, a llevarse en cuenta principios que legitimam el trabajo como dignidad del hombre y fuente de su supervivencia, fue fundamental la comprensión de como esa misma actividad es también instrumento de dominação, alienação, mecanização, masificación de cuerpos y mentes. Para tal, fue importante un estudio interdisciplinar que envolvió lecturas de las diversas áreas, como Sociología, Filosofía, Historia, y Arte. Esas

lecturas no se limitaron la bibliografía, pero ampliamos el repertório investigativo, lanzando mires y discusiones también a partir de obras literarias y artísticas, como iconografía, vídeos documentales, películas, encenações, entre otros. El proyecto compuesto por alumnos de cursos integrados y concomitantes, contó con 10 bolsistas y aún con la participación colaborativa de externos la comunidad IFTM, entre ellos integrantes del Grupo de Teatro Rebuliço, el cual fue compañero en el proyecto.

Palabras-clave: Arte y Sociedad; Pedagogía Teatral; Trabajo y contemporaneidade.

"- Eu chorei depois, quando entrei no camarim e me olhei no espelho. Fiquei assustada.

- Por que assustada?

-Eu olhei no espelho e vi uma mulher. Foi a primeira vez, em muitos anos, que isso acontece. Antes, eu via uma empregada doméstica.

Desta vez não. Eu sou uma mulher.

Ela era aquele corpo, aquele pensamento, aquelas emoções. O teatro deu a ela o poder extraordinário de entrar em cena, também na vida, não para se exhibir, mas para dizer o que pensava e gostar do corpo que tem".

- Augusto Boal

Estabelecendo um diálogo interdisciplinar Arte e Sociedade, no projeto de extensão *A Comédia do Trabalho: Exercícios Cênicos sobre a ordem social a partir da atividade do trabalho numa interlocução poética com a comunidade de Ituiutaba*, objetivamos compreender que tipo de organização social a atividade do trabalho estabelece contemporaneamente, em nossa sociedade, sendo muitas vezes, mecanismo de exploração e massificação dos indivíduos e outras vezes, possibilidade de acensão e autonomia. Tal investigação se deu por fontes artísticas e caminhou para a elaboração de cenas teatrais que discutem tal temática, propondo debates com a platéia estudantil do IFTM/campus Ituiutaba bem como de algumas escolas da rede pública de ensino.

Atualmente, vivemos uma nova realidade nos Institutos Federais, dado o empreendimento de expansão da rede, e com isso de ampliação de ofertas de cursos, em diferentes níveis, modalidades e áreas de conhecimento. No cerne das questões consideradas como princípios essenciais para a formação desse aluno, está a preocupação com seu perfil humanístico, possibilitando-lhe uma atuação não só competente enquanto executor de técnicas e procedimentos, mas reflexivo, crítico, capaz de ler o mundo no qual está inserido. Capaz de compreender historicamente o

mundo do trabalho, a sociedade, as relações estabelecidas em determinado segmento. Enfim, a educação passa a ser concebida não só como investimento fundamental para o desenvolvimento sócio-econômico do país, mas como primordial para o desenvolvimento humano e sensível do ser. Partindo desse contexto, surge a necessidade de uma investigação e reflexão a respeito do mundo do trabalho, entre os alunos envolvidos nas oficinas teatrais, que cursando o técnico nas modalidades integrado e concomitante, se percebem imersos nesse universo e angustiados ao se depararem com cobranças, expectativas e inseguranças. Daí, no cruzamento das próprias percepções e vivências com o mundo formalmente constituído do trabalho, propomos a esse grupo um caminho de pesquisa e construção de saberes sobre a referida temática, constituindo elaborações teatrais que materializem para a cena, e então para a ampliação do diálogo, essas mesmas questões.

Sendo assim, é importante destacar, que o presente projeto surge nas inquietações geradas a partir das oficinas teatrais que integram um outro projeto de extensão desenvolvido no câmpus Ituiutaba/IFTM, em caráter permanente, intitulado "Oficinas de Arte: criação, fruição e contextualização nas diversas linguagens artísticas", que por sua vez, objetiva oferecer oficinas de arte a discentes e servidores e, a partir daí, a ampliação do processo de criação, conhecimento e apreciação (BARBOSA, 2002) de produções artísticas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, bem como da cidade e região. Oficinas de arte que primem pela pesquisa de uma linguagem autônoma e emancipadora de seus integrantes, articulando-se o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização sócio-histórica das questões artísticas (JAPIASSU, 2001). Dessa forma, tais atividades que se norteiam pela busca de aprofundamento da discussão da Arte como área de conhecimento, repensando valores, normas, atitudes, critérios na prática pedagógica do ensino de Arte bem como no processo criativo experimentado pelos alunos, acaba estimulando a postura reflexiva e crítica desse aprendiz que desperta novos olhares para diversificadas temáticas referentes à condição humana, como ocorreu com o mote Trabalho e Sociedade.

Ao propormos a criação de montagem cênica sobre a orden social a partir da atividade do trabalho, foi necessário estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a bibliografia de Arte e Ciências Humanas, para estudo da formação histórica da sociedade brasileira, compreendendo o trabalho também historicamente. Ou seja, qual a trajetória da atividade do trabalho constituída no Brasil – país, até o século XIX,

majoritariamente agrário, população rural, escravocrata, oligárquico e latifundiário, tendo passado tardiamente pelo processo de industrialização. Todo esse quadro, certamente, determina relações de trabalho específicas.

O projeto composto por alunos de cursos integrados e concomitantes, contou com 10 bolsistas e ainda com a participação colaborativa de externos a comunidade IFTM, a saber, a professora de Sociologia da rede pública estadual Aline Costa e os graduandos em Pedagogia e História na Universidade Federal-câmpus Pontal, respectivamente, Camila Maia e Hévilen Darian. Os três colaboradores citados, são ainda, integrantes do Grupo de Teatro Rebulição, o qual foi parceiro no projeto.

Ao final da construção teatral, realizamos a etapa de apresentação da criação cênica, encaminhando debates após o espetáculo, a fim de trocar com a platéia, o que a recepção da obra despertou de reflexões. Não foi possível concluir inteiramente essa etapa, já que não demos prosseguimento as visitas em outras escolas públicas, ficando restritos, nesse momento, ao IFTM / câmpus Ituiutaba. Ainda assim, a atividade contribui para estimular a formação de um público atento e crítico para as questões sociais bem como para a linguagem teatral. Por essa razão, foi proposta a renovação do projeto, a fim de dar prosseguimento a etapa de circulação da montagem teatral. Então, aprovada pelo edital 01/2012 - coordenação de extensão - câmpus Ituiutaba/IFTM, seguiremos com as apresentações ao longo do ano de 2013, o que promoverá também, um retorno a reelaboração das cenas, considerando, inclusive, a integração de mais componentes ao projeto, agora com 16 alunos, sendo 07 bolsistas e 02 servidores - docentes.

O presente trabalho buscou compreender como se constituiu historicamente a atividade do trabalho na sociedade brasileira, bem como as relações estabelecidas a partir dessa atividade, especialmente a partir do momento de maior ênfase da industrialização, anos 50/60 aos dias atuais, o que contribui, com grande importância, para que o estudante – tanto ator como platéia, futuramente inserido no mercado de trabalho, possa atuar de maneira mais crítica, problematizadora e propositiva. Assim, abandonando lugares de opressão e exploração ou ainda posturas de alienação e mecanização, onde muitas vezes se encontram profissionais competentes em suas funções, porém limitados na execução de tarefas técnicas. Para além disso, a educação profissional e tecnológica atualmente, propõe a formação de trabalhadores pensantes, com potencial de atuação nos processos de construção e decisão da sociedade, a qual pertence.



Imagem 1: Intervenção – processo de criação de cena para o espetáculo “A Comédia do Trabalho”, IFTM/campus Ituiutaba, 2012-2013. “*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas / Que puxa válvulas, que olha o relógio, / Que compra pão / às 6hs da tarde, / Que vai lá fora, que aponta lápis, / Que vê a uva, etc. etc. / Perdoai / Mas eu preciso ser / Outros / Eu penso renovar o mundo usando borboletas*”. - Manuel de Barros. Poesia utilizada para criação de cena do espetáculo 'A Comédia do Trabalho'. Cena: início do espetáculo que se dá no espaço aberto da instituição escolar, com os alunos-atores sendo apreciados pelos alunos-espectadores.

Os alunos extensionistas participaram de todas as etapas do projeto, desde o momento de estudo da temática, leitura e seleção de textos, elaboração das cenas, bem como envolvimento direto na apresentação da montagem teatral e sua atividade posterior – o debate com o público. Essas etapas de trabalho exigiram dos alunos extensionistas, leitura, estudo, ensaios – nos papéis de atores e/ou técnicos dos exercícios cênicos, como sonoplasta, iluminador, debatedores, projeção de vídeos/imagens que integraram as cenas.

Na elaboração do trabalho, seguimos procedimentos como: leitura de textos para embasamento teórico sobre a temática do projeto – a constituição da ordem social a partir da atividade do trabalho, seguidos de debates; apreciação e estudo de textos de teatro e/ou outras fontes como poesias, contos, crônicas e até artigos de jornal que puderam ser transformados em cena teatral. Inicialmente, estudamos o texto 'A Comédia do Trabalho', daí o título da montagem, já que pretendíamos encená-lo, mas no percurso do processo criativo, outras fontes dramáticas e estímulos foram sendo incorporados,

e então, constituindo uma dramaturgia de colagem desses inúmeros fragmentos, que ora ganharam contornos autorais.

Para além da questão textual, o grupo de alunos envolvidos no trabalho de criação, desejava romper os próprios limites do teatro dramático - construção da narrativa, espaço, importância de cada elemento cênico no espetáculo e relação palco-platéia. A montagem, caracterizada pela permanente reflexão a respeito do social, acabou instigada pela persistente revisão, discussão e ressignificação dos próprios conceitos de teatro, artista, criação, atuação, apreciação, entre outros.



Imagem 2: Intervenção – processo de criação de cena para o espetáculo “A Comédia do Trabalho”, IFTM/campus Ituiutaba, 2012-2013. Cena: início do espetáculo que se dá no espaço aberto da instituição escolar, com os alunos-atores explorando as possibilidades de uma nova relação com os alunos-espectadores, promovidas pela configuração da cena nesse espaço.

Nesse contexto, atribuímos ao lugar do espectador, uma condição central no planejamento pedagógico e artístico da criação teatral, já que durante o processo de criação, optamos metodologicamente, pela experimentação dos dois lugares - ator e platéia, pelos integrantes do projeto que ora estavam na 'arena' cênica ora assistiam os ensaios, pra que isso gerasse novas percepções, discussões e então, alimentassem nosso texto e cenas. Essa metodologia nos pareceu vir ao encontro do sentido inicial do projeto, que era promover a construção de saberes através da descoberta – reflexão,

troca de idéias, experimentações, contribuindo para um desenvolvimento mais integral, e então menos fragmentado, desses jovens. Produzindo trabalhos artísticos, mas também conhecendo a produção de outras pessoas, o aluno podia compreender a diversidade de valores estéticos e sociais que orientam tanto o seu próprio modo de agir, pensar, criar, representar quanto o da sociedade que está inserido ou não, evidenciando e dialogando com as similaridades, as diferenças, os conflitos e novas proposições.

Fundamental para a realização do projeto, como pressuposto metodológico, é a obra de Bertolt Brecht, que propõe uma arte engajada que discuta as contradições entre os homens, entre as classes sociais, que tire o espectador da alienação, deixando em estado de alerta sua consciência, sua visão crítica e instigar a platéia a uma tomada de posição em relação à realidade da qual fazem parte o espectador e o artista. Dos princípios do Teatro Épico de Brecht, pretende-se explorar: a narrativa, o distanciamento, a abordagem dialética histórica a respeito da história e dos personagens, o estudo do *gestus* social, o conceito de espectador participativo, a técnica ‘coringa’ de Augusto Boal, a conexão com as questões da atualidade suscitadas a partir das leituras e processos de criação das cenas, o uso de procedimentos que compõem a cena épica, como a música, a projeção, o jornal, entre outros.

E ainda, muito importante para as etapas de execução do projeto, é a metodologia proposta por Augusto Boal que na frente do Teatro do Oprimido, buscou constituir uma prática libertadora do homem, na medida que trabalha o conceito de espectador – o ator é aquele que atua e observa ao mesmo tempo, sendo assim, somos todos espectadores. O processo de Boal é pedagógico, sem ser didático no sentido arcaico do conceito, sinônimo de mensagem, lição moral. Seu encaminhamento é de destronar as correntes opressoras sobre o homem, instigando-o a construir outras formas de vida, valores, comportamentos, atuações.

Nessa trilha, seria impossível ignorar o que esse permanente potencial reflexivo traz para a cena da pesquisa e da própria prática pedagógica, como necessidade de discussão de outros pontos fundamentais na atualidade para a prática do artista-docente e seus alunos: o papel social do teatro e do artista.

Para tal análise, considerando engajamento como “um mecanismo para gerar novas idéias, perguntas e desafios” (HOBBSAWN, 1998), propomos o estudo da condição de engajamento artístico, fundamentado na contemporaneidade e nas práticas escolares abordadas na presente pesquisa, através da construção de cenas do teatro épico de Bertolt Brecht, textos teatrais de Augusto Boal e da Companhia do Latão / SP, que

oferecem propostas temáticas e estéticas, pertinentes à proposição pedagógica empreendida no decorrer desse projeto, qual seja a de propor a partir da cena diálogos entre o palco e a platéia a respeito do mundo, dos sujeitos em questão, não a fim de “pedagogizar” o espetáculo – “submetendo-o às necessidades imediatas da escola” (DESGRANGES, 2006), mas justificar a necessidade de reflexão pelo espectador, bem como pelo ator, de questões que lhes digam respeito.



Imagem 3: Intervenção – processo de criação de cena para o espetáculo “A Comédia do Trabalho”, IFTM/campus Ituiutaba, 2012-2013.

O tema do estudo guiado nesse projeto de extensão, bem como numa das últimas etapas de trabalho, que seja a montagem cênica, traz para o centro da arena, a evidência da notável capacidade do capitalismo atual de se renovar, tomar novas roupagens, porém, trazendo em si marcas constantes, inerentes e permanentes. Tal habilidade, promove ainda a desorganização e fragmentação da contestação, ao impor aos trabalhadores a maldição: 'No mundo da mercadoria, a pior coisa é não ser mercadoria'. Assim, posturas, condutas e valores que regem as mentalidades e ações, estão definidas a partir da máxima capitalista.

O projeto de extensão, traz ainda a possibilidade de continuar a pensar na função da arte. E que essa função pode ser, inclusive, colaborar com a ativação revolucionária

num tempo em que isso parece não estar no horizonte próximo e em que o capitalismo assume caras novas e terríveis.

O projeto resultou numa experiência extremamente significativa, ampliando os resultados que, longe de um saldo quantitativo, aponta para questões de grande pertinência na formação do aluno de Instituto Federal, como podemos citar:

- estabelecer a articulação entre o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização sócio-histórica, ampliando os conhecimentos adquiridos em sala de aula, oportunizando um processo ensino-aprendizagem em que a teoria dialoga com a prática;
- compreender e constituir a obra de arte em seu caráter político de forma a evidenciar a Arte como meio de resistência e oposição, sem perder de vista a dimensão estética;
- promover a condição de espectador ativo / participativo desse aluno tanto dentro como fora do espaço escolar, estabelecendo assim, articulação com as práticas culturais comunitárias, com as propostas de outras instituições culturais e com o fazer de outros artistas e grupos regionais;
- Desmistificar a atividade teatral enquanto habilidade e especialidade de poucos, assim como o *status* de artista, promovendo a percepção para os alunos de que a atuação de um colega pode ser tão rica de possibilidades quanto a de um artista consagrado, evidenciando que aquele consegue também emocioná-lo, diverti-lo e instigar seus pensamentos.

Conclui-se, por fim, a importância de ressignificar o conceito e papel de artista bem como de cidadão, no processo criativo da ficção e do real, encorajando a superação da insegurança e temor de atuar, de se colocar frente uma platéia, ampliando a consciência desse aluno para os elementos constituintes da criação cênica bem como da realidade que o cerca.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Inquietações no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 234p.

_____. *Jogos para atores e não-atores*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 368p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.187. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 1)

BRECHT, Bertolt. *Diário de Brecht*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

CARVALHO, Sérgio de. *Companhia do Latão 7 peças*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FLORENTINO, A. & TELLES, N. *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009. 328p.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre a História*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Michele Soares

Atriz, diretora de teatro e professora. Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (1998), graduação em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2002) e mestrado em História, com pesquisa em Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia (2002). Atualmente é professora do quadro permanente do IFTM - campus Ituiutaba, onde leciona Teatro. Membro da Diretoria da Associação Grupo Rebuliço.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4701370H6>

**O PROJETO PIBID DA ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA
UNIVERSIDADE DE SAO PAULO E O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM ARTES CÊNICAS NA EMEF PRESTES MAIA:
RELATO DE EXPERIÊNCIAS.**



Resumo

Este artigo busca uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem teatral do PIBID ECA/USP, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Prestes Maia, localizada na zona sul de São Paulo. Concentraremos as análises em dois focos: o primeiro estará no modo como os alunos se relacionaram com as atividades propostas e o que pôde ser observado a partir disso, juntamente com uma articulação teórica, e o segundo versará sobre a relação dos bolsistas entre si e com os alunos, trazendo as dificuldades e as contribuições para a formação docente proporcionadas por este trabalho.

Abstract

This article searches a reflection about the teaching and learning process of the theatre language of the PIBID ECA/USP, that was developed on the Public Elementary School named Prestes Maia, situated on South zone of São Paulo. We will concentrate the analyses in two focal points: the first focalizes how the students associate the proposal activities and what can be observed of that, using for it a theoretical articulation.

The second point is about the relation among the Scholarship holders and between them and the students, bringing the difficult and the contribution to the professor formation, proportionate by this work.

Introdução

As reflexões que serão tecidas ao longo deste artigo localizam-se no contexto do processo de ensino e aprendizagem do PIBID da Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP), sob coordenação da profa. Dália Rosenthal, e supervisão do prof. Ari Claudio.

O nosso projeto tem como principal base a visão transdisciplinar acerca da educação, considerando a Transdisciplinaridade como uma teoria do conhecimento. As diferentes linguagens artísticas são trabalhadas como um meio, e não como um fim em si mesmas. O foco volta-se ao processo, ao como, aos atravessamentos que as experiências provocam.

As ideias de Paulo Freire também permeiam todo o projeto, principalmente o pensamento de que a verdadeira comunicação gera transformação, sempre trazido pela profa. Dália nas reuniões pedagógicas semanais.

Iniciamos as atividades na EMEF Prestes Maia realizando duas visitas para



conhecer o espaço escolar e também a região em que a escola está localizada. Tais visitas se mostraram de grande importância para a construção do sentimento de grupo que fez parte deste processo. Foram nesses encontros iniciais que percebemos o espírito de comunidade que havia entre os alunos e a relação deles com o espaço escolar.

O professor supervisor Ari Claudio havia detectado a necessidade que os alunos tinham de fazer atividades extracurriculares dentro da escola, então propôs que nosso trabalho se realizasse no contraturno.

Aproximadamente 15 estudantes da EMEF Prestes Maia de diferentes anos escolares participaram das atividades. A não obrigatoriedade da participação foi um dos fatores que mobilizaram os alunos. Tal disponibilidade pôde ser percebida na atitude dos alunos, que chegavam sempre pontualmente e participavam dos exercícios com entusiasmo.

Nos primeiros encontros trabalhamos com *exercícios de escrita*, de *aquecimento/alongamento*, *jogos com objetos*, e também *dança popular* juntamente com a *fala rítmica*. Tal escolha se deu a partir das nossas reuniões pedagógicas no momento em que elaborávamos o planejamento de cada processo pedagógico e do projeto como um todo, pois contávamos com dois subgrupos, que atuavam em duas escolas diferentes.



O grupo de bolsistas que atuavam na EMEF Prestes Maia eram cinco – Natália, Mariana, Marcela, Elis e Rafael – quatro das Artes Cênicas e uma da Educomunicação, que buscavam articular os conhecimentos específicos de cada um em função de um processo pedagógico, em que o ensinar e o aprender se dão simultaneamente.

Destaco a importância de cada um dos bolsistas, e também dos professores Ari, que nos proporcionou experimentar o exercício da docência sem reservas, e da professora Dália pelas reflexões, indicações de textos (dos quais mencionarei alguns) e pelas provocações pedagógicas relacionadas à nossa prática docente.

No início de cada encontro propúnhamos a *limpeza do espaço*, como forma de aquecimento corporal e de integração entre todos os participantes. Essa atividade mostrou-se de grande relevância, pois gerou outra apropriação do espaço da sala de aula no turno regular. O afastar das cadeiras, a limpeza do chão com pano e água representaram a construção do espaço de criação, a transformação da sala de aula em sala de ensaio, o lugar do processo criativo.

Após a limpeza nós pedíamos para que todos tirassem os calçados e adentrassem ao espaço de trabalho. Na primeira vez que pedimos isso a maioria reclamou dizendo que o “pé era feio”, que “ia sujar a meia”, dentre outras argumentações que revelam a recusa ao próprio corpo, característica do momento em que os alunos estão, na famosa puberdade. Porém, no decorrer das aulas, tal prática se tornou menos dolorosa, e a maioria já tirava os sapatos sem grandes questionamentos.

Outro aspecto que se destacou como essencial para este grupo de alunos durante o processo foi a questão rítmica, que em muito dialoga com a perspectiva corporal. Uma situação explicitou o desejo dos alunos em trabalhar com o elemento rítmico: ao propormos um *exercício* com um *bastão*, onde, em roda, cada um deveria passar o bastão para o colega do lado, sendo que o objeto deveria passar por cada uma das mãos. Rapidamente alguns alunos começaram a inserir um pulso por meio da voz e de palmas, que foi acatado por todo o grupo, que agora estava fazendo um exercício rítmico-corporal; e tal pulso foi sendo modificado durante o jogo, com variações que iam desde um pulso mais lento até o mais rápido, juntamente com a passagem do bastão e do impulso do corpo para a sustentação do pulso criado pelo grupo.

Exercícios e Jogos teatrais

Com o *bastão* também fizemos o jogo teatral, proposto por Viola Spolin, “*Transformação do Objeto*” que consiste na criação de um objeto que não fosse o próprio bastão, um transforma o objeto e passa para o colega do lado, que deve utilizar tal objeto criado e em seguida criar outro, e assim por diante até que todos tenham usado e criado um novo objeto. Tal jogo provocou a integração entre os participantes, que observavam atentamente os colegas a fim de descobrir que objeto seria criado, além de se ater ao que cada um deveria criar. Também foi possível perceber certa violência, pois a ação de quebrar os objetos foi bastante recorrente no grupo.



Tal fato também pôde ser visto em outro jogo que fizemos num encontro anterior com *bolinhas de tênis* e *bolinhas imaginárias*. Com as bolinhas imaginárias, os alunos deveriam passar um para o outro, atendo-se ao tamanho, peso, forma da bolinha que cada um ia construindo. Foi visível a habilidade dos alunos em criar várias formas de bolinhas; surgiram balões gigantes, bola de futebol, de vôlei, e até mesmo embaixadinhas e outras destrezas realizadas por meio da interação entre o corpo e o

objeto. Além disso, apareceram também atitudes violentas de atirar a bola imaginária contra o colega, e isso foi bem recorrente, revelando essa característica do grupo.

Porém tal violência, entretanto, não se manifestava quando o objeto era real. Com as bolinhas de tênis, por exemplo, cada um deveria passar a bolinha para o outro, usando todo o corpo para isso e não apenas com a força dos braços, primeiramente dizendo o nome e olhando nos olhos de quem receberia a bolinha; depois inserimos mais uma bolinha, depois mais uma. Assim ficaram três bolinhas ao mesmo tempo em jogo, indo para lá e para cá da roda. A atenção, concentração e o adentramento ao universo do jogo foi tão intenso que pouquíssimas foram as vezes em que a bolinha caiu.

Nem com as bolinhas, nem com o bastão foram vistas atitudes de violência; em nenhum momento ninguém arremessou nenhum destes objetos contra o colega, mas em todos os jogos com objetos vimos um total envolvimento entre os participantes no jogo. Isso nos leva a acreditar que a violência, presente nas atitudes dos alunos nada mais é que uma forma de expressar aquilo que eles vivenciam dentro e fora do contexto escolar. Abordarei tal questão mais adiante.

O Coco



No dia em que propusemos uma oficina de Coco trabalhamos o ritmo corporal juntamente com o ritmo da fala, com objetivo de estimular o corpo por meio da cultura popular. Primeiramente explicamos que o Coco é uma dança popular tradicional do nordeste, presente mais fortemente nos estados de Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, Pernambuco e Alagoas; e que os passos desta dança, que consiste no bater rítmico dos pés no chão com acento no pé direito, estão relacionados, também, ao assentamento do piso de barro característico das casas do sertão nordestino. Após esta breve explicação, ensinamos os passos juntamente com a música (para tanto levamos um pandeiro, e eu “arranhei” um Coco). Em seguida, começamos a dançar numa roda em movimento, e demos a instrução para que cada um jogasse uma palavra na roda mantendo o ritmo.

Mais uma vez os alunos nos surpreenderam com a apropriação que eles fizeram do exercício. Não apenas palavras, mas frases cantadas e rimadas começaram a surgir; alguém jogava uma frase e os outros começavam a repetir, num verdadeiro movimento de improvisação com ritmos corporais e melódicos dentro do universo da dança popular. Pode-se dizer que neste encontro foi instaurado entre nós e os alunos um momento de compartilhamento, vivência e experimentação da cultura popular juntamente com elementos teatrais.

O fazer junto foi algo que esteve sempre presente nos nossos encontros, proporcionando uma experiência coletiva entre todos os participantes do processo – alunos e professores em formação. Sendo cinco coordenadores, sempre que um propunha um exercício todos os outros faziam juntamente com os alunos, gerando um espírito de grupo entre nós. Tal fato intensificou as relações presentes no grupo e ressaltou a ideia de um conhecimento que surge da experimentação coletiva e se afasta da imagem do professor que detém o conhecimento e do aluno que nada sabe.

Aquecimento e alongamento



Após a limpeza da sala e sua transformação em espaço de criação e aprendizagem, propúnhamos um aquecimento para que os alunos “acordassem” e ativassem todas as partes do corpo, então indicávamos alongamentos que iam desde os pés até a cabeça, passando por toda a coluna e pelas principais articulações do nosso corpo. Fez parte deste roteiro o desenho dos números de 0 a 9 com todo o corpo, focalizando a coluna; nesta parte do aquecimento muitas travas corporais apareceram, principalmente, relacionadas à negação do próprio corpo e à vergonha do mesmo.

Como é necessário jogar o quadril para trás, para frente, fazer giros (rebolar), a maioria dos alunos ficavam envergonhados e travados. Tal aspecto contrasta com a habilidade deles em manipular objetos imaginários, onde uma disponibilidade corporal pôde ser percebida no grupo. Porém tal disponibilidade ainda não é por eles reconhecida, portanto ainda não há um movimento intencional característico da linguagem teatral.

Essa não consciência corporal pôde ser observada na avaliação que fizemos após os jogos com objetos imaginários. À luz dos jogos e ideias articuladas pela pesquisadora Ingrid Koudela em “Jogos Teatrais”, propusemos a questão descrita por ela em uma

oficina com adolescentes, cuja avaliação girava em torno do contar x mostrar. Perguntamos a diferença entre um e outro aos alunos, e a perspectiva do mostrar relacionada ao corpo, com o fazer usando todo o corpo, não apareceu em nenhum momento.

Neste sentido há uma anulação do corpo, um não reconhecimento do modo como meu corpo age, funciona, se movimenta, joga. O que não anula a disponibilidade e habilidade corporais. Mas é preciso a consciência do que eu faço e como eu faço, caso contrário o aprendizado sobre si mesmo não é possível e tende-se a cair em meros formalismos e não numa aprendizagem verdadeira, onde o conhecimento promove a transformação.

Aconscientização diz respeito tanto com aos alunos quanto aos professores. A consciência, que leva à análise crítica, deve perpassar todo o trabalho pedagógico para que este se configure como um ampliador da nossa visão de mundo. Como nos diz Paulo Freire: *“a conscientização implica a clarificação, que jamais tem fim, do que está ‘oculto’ nos homens que agem no mundo sem reflexão crítica.”*¹

Assim todo trabalho pedagógico deve ter sempre os aspectos crítico e reflexivo, impulsionados pela conscientização, promovendo o conhecimento e a transformação de uma determinada realidade ou mesmo de nós mesmos, já que

“mundo e homem, ‘corpo consciente’, estão em constante interação, implicando-se mutuamente. Tão somente assim pode-se ver ambos, pode-se compreender o homem e o mundo sem distorcê-los.”²

E consciência e intencionalidade complementam-se, como afirma Freire ao argumentar que a essência de ser da consciência é sua intencionalidade³, o que nos faz pensar no processo artístico-pedagógico como gerador da conscientização, que possibilitará a aquisição do ato, do gesto intencional pelo educando.

Tal questão está relacionada também a outras esferas da vida escolar e social, que serão analisadas a seguir a fim de entender um pouco melhor essa barreira corporal, propondo alternativas criativas para o trabalho artístico-pedagógico.

¹ Paulo Freire. Papel da educação na humanização, In “Uma educação para a liberdade”, p.11.

²Idem, p. 8.

³Idem, p. 11.

O corpo – do micro ao macro

Referindo-se à censura sofrida pelos corpos por meio da imposição de regras do sistema econômico, político, social, escolar ao corpo, Michel Foucault define o termo “*Anatomia política*”, explicitando as relações de poder que a sociedade exerce por meio do “adestramento corporal”, utilizados nas instituições presidiárias e escolares.

Explicando a imposição da relação docilidade/utilidade aos corpos dos indivíduos, Foucault diz:

“O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo;”⁴

Vemos aqui a interferência do macro sobre o micro. É possível perceber uma lógica de mercado sendo imposta aos indivíduos, que deveriam agir em conformidade com a sociedade capitalista, renegando suas potencialidades humanas e criativas e transformando os indivíduos em meros produtos.

Argumentando sobre este fato e propondo mudanças por meio do trabalho artístico-pedagógico, Ingrid Dormien Koudela nos diz:

“A anatomia do corpo foi submetida à regulação do tempo. As necessidades corporais devem ser reprimidas durante o tempo do trabalho e satisfeitas exclusivamente nas pausas previstas. Este princípio, imposto a duras penas no século XVIII e XIX, resulta para nós como resistência corporal, sendo que se torna necessário reconquistar o contato perdido com o nosso corpo e as nossas necessidades físicas.”⁵

A imposição de uma lógica de produtividade exacerbada, mercadológica, capitalista, sobre o corpo tem como resultado o anulação da subjetividade, equivale a morte da subjetividade, do indivíduo, do ser humano; faz com que nos percamos de nós mesmos e passemos a funcionar como um sistema automático, que segue uma lógica já imposta, programada.

⁴Michel Foucault. *Vigiar e Punir*, p. 119.

⁵Ingrid Dormien Koudela. *Texto e Jogo – uma didática brechtiana*, p. 122.

Vê-se, desse modo, como o sistema social, político e econômico fabrica os corpos, que passam a funcionar tal como uma máquina de uma fábrica, não dando espaço para que percebamos nossas reais necessidades, tornando-nos insensíveis conosco mesmo e, conseqüentemente, com o outro.

Fica claro a verticalização e a imposição existente entre a sociedade/instituições e o corpo, porém o papel da educação enquanto proporcionadora do conhecimento deve fazer com que os participantes de um processo de aprendizagem percebam o aspecto dialético existente na relação entre indivíduo e sociedade. Sendo assim as práticas escolares, sejam elas de qualquer área do conhecimento, devem mostrar a possibilidade de mudança em oposição à reprodução de lógicas impostas.

O conhecimento desta relação entre o macro e micro se mostra de grande importância porque é capaz de clarearmos em relação às nossas atitudes, tanto individuais quanto coletivas, no tangente à transformação, seja, novamente, individual ou coletiva, já que ambas não estão dissociadas, mas em relação uma com a outra.

E como estão em relação, tanto o macro exerce influência no micro, quanto este no macro. O indivíduo exerce influência no coletivo e vice-versa. As relações podem ser horizontais, não apenas verticais, como as estruturas sociais.

Tal aspecto sócio-político pode nos ajudar a compreender melhor a postura dos alunos em relação ao próprio corpo; e um caminho por via lúdica, proporcionado pelo teatro, se mostra como possibilidade de alcançar essa consciência. Num processo pedagógico em teatro o trabalho corporal se mostra como uma ferramenta bastante interessante no que diz respeito à tomada de consciência do próprio corpo e da relação deste com os outros aspectos presentes na sociedade. O reconhecimento desta horizontalidade da relação entre o micro e o macro pode provocar nos participantes o sentimento de agente ativo, de propositor, de atuante e não de reprodutores de lógicas impostas. E isso fará com que tal processo não se caracterize como algo chato que em nada dialoga com a vida dos participantes/alunos, mas que fornece ferramentas para uma melhor compreensão e atuação no mundo, na sociedade, em nós mesmos.

A prazer da/na aprendizagem

Nas aulas realizadas com os alunos do PIBID na EMEF Prestes Maia, apesar de ainda não ter sido instaurado uma consciência crítica, um trabalho mais concreto no tangente ao conhecimento de si mesmo, do mundo e das relações existentes entre o

micro e macro, que podem ser metaforizadas pelo próprio corpo, um prazer do experimentar a linguagem teatral pôde ser percebido nos encontros realizados.

Tal prazer está relacionado à atmosfera lúdica que é criada por meio dos exercícios e jogos teatrais; também pela curiosidade por parte dos alunos em aprender sobre o teatro, pois a maioria deles nunca participou de nenhum processo artístico-pedagógico, pois não há aulas de teatro na escola em que eles estudam, o que é, infelizmente, uma recorrência nas escolas públicas brasileiras.

Esse prazer no ato de conhecer pode aparecer tanto em processos pedagógicos, quanto em processos criativos, onde novos olhares são construídos e criados por meio de uma linguagem artística. Ambos os processos possuem muita semelhança entre si, sendo o aprendizado um dos elos.

O filósofo Denis Guénoun traz reflexões “artístico-filosóficas” sobre este prazer que dialogam com a perspectiva pedagógica do teatro. Ao discutir sobre a *Poética*, Guénoun expõe algumas diferenças nos pensamentos de Aristóteles e Platão em relação ao prazer de ver, argumentando:

“À nossa interrogação sobre a natureza desse prazer, Aristóteles respondia: ‘a razão disto é que aprender é um prazer’ – o conteúdo do prazer (de ver) *está, portanto, no próprio aprendizado*. E ele acrescentava: ‘Efetivamente, se gostamos de ver imagens é porque, olhando-as, aprendemos a conhecer’. Um elo muito estreito, associa, portanto, o *prazer de conhecimento* e o aprendizado – o prazer é prazer da aquisição de um conhecimento que não possuímos.”⁶

Tal prazer, de certo modo, foi proporcionado nas aulas de teatro da EMEF Prestes Maia, porém a relação entre o que está sendo aprendido e a vida dos alunos parece não estar muito clara, e acaba esbarrando no questionamento do sentido deste processo para os participantes.

Um processo de aprendizagem artística, dentre outros, pode oferecer aos estudantes um ambiente onde todas as energias possam ser canalizadas para a criação, possibilitando-os o exercício crítico de si mesmos, a construção de novas ideias e lógicas, que significam por sua vez um novo pensar/ estar no mundo, o conhecimento do meio social em que estão inseridos e ação criativa em busca do novo, de novos modos de relação entre os indivíduos e destes com a sociedade, afastando-se radicalmente da reprodução dos aspectos negativos presentes na sociedade capitalista contemporânea.

⁶Guénoun, Denis. O teatro é necessário? p. 31.

A relação dos bolsistas entre si e com os alunos coordenadores

Primeiramente ressaltamos a importância do PIBID em nossa formação. Por meio das aulas que desenvolvemos, das discussões feitas a partir da prática e das articulações estabelecidas entre a teoria e a prática, nossa formação docente ganha um corpo bastante articulado e não engessado, pois tem base também no trabalho concreto com os alunos, e não apenas em reflexões estritamente teóricas.

Foram cinco os bolsistas coordenadores deste processo, sendo quatro das Artes Cênicas e uma da Educomunicação. Assim, buscamos articular essas duas áreas neste processo descrito, que foi interrompido pela saída do professor Ari, com o qual trabalhávamos juntos.

Na construção das aulas, descrevíamos todos os exercícios e explicávamos as origens dos jogos teatrais entre nós, a fim de criar uma integração entre nós, para o estabelecimento da relação entre nós e os alunos.

Tal relação pôde ser percebida de modo positivo. Ao final do ano letivo, pedimos que os alunos trouxessem algum material que representasse o processo para eles. Grande parte dos desenhos e escritos revelaram um sentimento de amizade e gratidão dos alunos conosco e do prazer que eles tiveram nas aulas de teatro, causando entre nós uma grande satisfação e fomentando o desejo da docência.



Os artigos apresentados no XXII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB – em outubro e novembro de 2012 também ajudaram em nossa discussão e melhor compreensão do projeto por meio dos questionamentos e reflexões trazidos pelos coordenados do PIBID em outras universidades do Brasil. Dentre estes, o artigo “*PIBID Geoartes: formação docente transitando por corpos, lugares, imagens e sons*” da professora Taís Ferreira da Universidade Federal de Pelotas –UFPel. Neste projeto transdisciplinar estão as áreas de geografia e artes, e um dos desafios apontados pela profa. Taís Ferreira é a integração entre as diferentes linguagens.

“(…) pudemos perceber, desde o início, que as diferentes ‘línguas’ faladas pelos interlocutores deveriam chegar a algum vocabulário comum que possibilitasse a construção de uma relação dialógica.”⁷

Tal desafio aparece também em nosso projeto transdisciplinar, que busca também uma linguagem comum entre todos os participantes por meio de um olhar comum, sob uma ótica que possibilite a comunicação entre nós.

Nosso projeto conta com estudantes de diferentes áreas do conhecimento, o que faz com que cada integrante tenha conhecimentos específicos. Isso nos leva a pensar em estratégias para que as diferenças não sejam anuladas, mas compartilhadas, fortalecendo o grupo e potencializando nossa ação nas escolas. Contribuindo também, como aponta a profa. Taís, para a “formação de sujeitos e de suas identidades docentes, acima de tudo”.

Outro ponto levantado pela profa. Taís é que merece igual importância é a criação de projetos que contemplem “não só as áreas de conhecimento, como os anseios e necessidades das escolas e de seus sujeitos”. Tal olhar também é instigado pela profa. Dália Rosenthal; e acreditamos que no decorrer do projeto, quando este for tomando corpo, sonoridade e cores, os questionamentos do ambiente escolar e “seus sujeitos” irão aparecer juntamente com a nossa proposição, articulação e pesquisa.

O artigo “*A pedagogia de Brecht: desdobramentos no ensino de teatro*”, também do XII CONFAEB, elaborado por Anita Cione Tavares dialoga diretamente com a prática docente e os anseios e realidades dos alunos e do contexto escolar como um todo. De modo articulado e conciso, Anita Cione explica a pedagogia brechtiana das peças didáticas, o trabalho da profa. Ingrid Koudela, que articula o modelo de ação brechtiano (texto) com os Jogos Teatrais (formulados por Viola Spolin) e o Teatro do

⁷“PIBID GEOARTES: formação docente transitando por corpos, lugares, imagens e sons”, p. 5. Disponível em xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br

Oprimido de Augusto Boal, e a relação existente entre estas ideias de pedagogia teatral, ou ensino de teatro.

Um aspecto apontado pelas práticas acima citadas, e que é apontada por Anita Cione, é a relação teoria/prática. Ressalta Anita Cione:

“A relação dialética entre teoria e prática, texto e improvisação, busca influenciar a forma de pensar do participante, que passa a construir sua própria educação como sujeito ativo, que adquire o autoconhecimento durante a ação no jogo.”⁸

Assim a integração entre teoria e prática, além de possibilitar um trabalho que estimule todas as dimensões do sujeito, nos libertando das fragmentações sociais e cotidianas, permite que os participantes do processo de aprendizagem conquistem a autonomia, deixam de ser agentes passivos que recebem o conhecimento transmitido pelo professor, como acontece tradicionalmente, e transformam-se em agentes ativos de seu próprio processo de formação, movimento este que não tem fim.

Conforme já mencionado, o nosso processo que iniciamos na EMEF Prestes Maia no segundo semestre de 2012 não teve continuidade neste ano, mas sem dúvidas nos instigou, provocou e nos ensinou alguns meandros da prática docente.

Vale ressaltar também que o projeto PIBID ECA/USP como um todo está sendo muito interessante, pois está contribuindo de modo bastante positivo em nossa formação em licenciatura, e também é algo gratificante, pois ver os alunos criando em meio a um ambiente onde a cobrança, o mérito, o cientificismo são reforçados, gera em nós um sentimento de estar proporcionando outros tipos de vivências e experiências onde o poético, o artístico, o sensorial ocupam o lugar daquilo que é extremamente racional e funcional, podendo levar os alunos a refletir sobre o modo de vida em que vivemos e criar novas formas de ser/estar no mundo.

Essa visão de uma educação sensível, voltada para o indivíduo, tomando-o em sua dimensão microcosmológica aparece na “Carta da Transdisciplinaridade”, sem dúvidas, uma das principais referências do nosso projeto.

Escrita no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida, Portugal, em novembro de 1994, a “Carta da Transdisciplinaridade” possui 14 artigos e um artigo final que se referem não a leis, mas ideias que dialogam

⁸“A Pedagogia de Brecht: desdobramentos no ensino de teatro”, p. 5.
Também disponível em xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br

diretamente como nosso modo de vida, sendo uma proposição a todos para um modo de ser/estar transdisciplinar, não dicotomizado, mas completo, em ligação consigo mesmo e com o universo em seu sentido macro.

Em relação a alguns valores, nos diz o Artigo 14:

“Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a melhor barreira contra possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.”⁹

Tais elementos vão além do estritamente educacional, pois versam sobre a nossa ação enquanto seres humanos, e como a Educação faz parte do nosso universo, tais características também dialogam com a prática docente, fazendo-nos refletir também sobre nosso modo de vida e como este se articula com os processos de aprendizagem, dentro e fora da escola, dos quais fazemos parte.

Assim, o projeto PIBID ECA/USP tem fomentado em nós o exercício da reflexão ampliada, que leva em consideração as várias dimensões que fazem parte da existência de cada indivíduo, instigando-nos à pesquisa de uma prática transdisciplinar e transcultural, e nos afastando de posturas enrijecidas, tanto em relação à docência quanto ao modo como nos relacionamos com os outros e com nós mesmos.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – nascimento da prisão**. Rio, Ed. Vozes, 2004. 29ª ed.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In: **Uma educação para a liberdade**. Porto, Textos Marginais, 1974. pp. 7-21.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo, Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo, Perspectiva, 1990.

_____ **Texto e Jogo – uma didática brechtiana**. São Paulo, Perspectiva, 1996.

⁹ Disponível em www.cetrans.futuro.usp.br

A EXPERIÊNCIA COM O TEATRO NA ESCOLA

Dêivide Millani Gonçalves¹
Universidade Federal de Santa Maria
CAPES/PIBID TEATRO UFSM
Orientadora: Raquel Guerra²

RESUMO

O artigo trata da reflexão do artista educador sobre a pesquisa do jogo teatral e dramático na sala de aula com alunos dentro do período curricular. Considera a importância dos métodos pedagógico e artísticos, a relação entre ensino e aprendizado, conhecimento e informações, a relação professor e aluno, os estímulos que possam ser relevantes para melhoria do processo educacional e do educador em seu contexto escolar. O texto está estruturado a partir da experiência obtida dentro da prática de estágio supervisionado, narrada neste trabalho, e também pelos estudos e experiências realizadas no PIBID/UFSM.

Palavras-chave: Teatro na escola; jogo dramático; jogo teatral; pedagogia do teatro.

ABSTRACT

The paper deals with the reflection of the artist educator about the research of the theatrical and dramatic game in the classroom with students in the course period. It considers the importance of pedagogical and artistic methods, the relationship between teaching and learning, knowledge and information, the relationship between teacher and student, the stimuli that may be relevant to improving the educational process and the educator in the school context. The text is structured from the experience gained in the practice of supervised teaching, narrated in this work, and also the studies and experiments carried out in PIBID / UFSM.

Key Words: Theatre in the school; dramatic game; theatrical game; theatre-education.

Apresentação

O artigo discorre acerca do projeto da disciplina de Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I- Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Teatro (UFSM), que tem como objetivo “consolidação da relação pedagógica entre o acadêmico da Licenciatura em Teatro, as unidades escolares do sistema de ensino” (PPC,UFSM, 2009,p.3).

Denominado “A experiência do Teatro na escola com Jogos Teatrais e Dramáticos” o projeto de pesquisa e ensino teve inicialmente o estudo bibliográfico sobre os jogos teatrais e

¹ Autor. Graduando no Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Ator. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Acadêmico responsável pelo projeto citado. (<http://lattes.cnpq.br/9131564852722777>)

² Orientadora. Professora do Dep. de Artes Cênicas da UFSM. Doutoranda e Mestre pelo PPGT/UDESC. Atriz e Arte-educadora. Coordenadora do Projeto PIBID/TEATRO/UFSM. (<http://lattes.cnpq.br/0197656843094994>)

dramáticos vinculados aos estudos do grupo PIBID/TEATRO/UFSM, que contribuiu tanto para a formação docente inicial quanto para a discussão teórica.

Paralelo ao estudo bibliográfico aconteceu o processo de investigação prático, que ocorreu durante as aulas com a turma de 6º ano, dentro da disciplina de educação artística da Escola Estadual de 1º e 2º Grau Dr. Walter Jobim.

O projeto foi desenvolvido no período de quatro meses (Abril de 2013 a Julho de 2013), com o objetivo ao final deste processo, a introdução e consciência para a prática dos Jogos e exercícios teatrais, além da elaboração do relatório final acerca do processo, que será disponibilizado para a comunidade acadêmica, após ser avaliado pela Professora Mestre Raquel Guerra, do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria.

Justificou-se academicamente por fazer parte da grade curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Teatro. Pessoalmente, a pesquisa referiu-se a iniciação a docência, sendo possível a investigação e prática de teorias teatrais desenvolvidas por grandes pesquisadores, sendo eles a norte-americana Viola Spolin, o inglês Peter Slade e o francês Léon Chancerel.

Possibilitou-se experienciar o teatro de forma artística e didática/pedagógica, utilizou-se espaço escolar em um turno regular, em um curto espaço de tempo, considerou-se as vivências dos alunos e seu contexto social, acreditava-se potencializar a pesquisa proposta e a partilha de conhecimento, e também da reflexão e a consciência para e sobre a prática teatral por parte dos participantes.

Reflexões de um artista-educador

A pesquisa foi elaborada após visita à Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Dr. Walter Jobim, localizada no bairro Itararé em Santa Maria/RS, embora eu já conhecesse a comunidade, por ter sido morador do bairro e aluno da escola em anos anteriores. O processo prático do projeto foi desenvolvido em dez horas/aulas, com a estrutura de uma aula de observação e nove aulas de atividades práticas, sendo supervisionadas pela professora da disciplina de educação artística com formação em artes visuais. Há um ano da aposentadoria, ela ministra uma hora/aula por semana para cada turma, fazendo um total de 15 turmas semanais e tendo 5 horas para o planejamento das aulas.

A turma praticante das atividades era a turma 62, 6ºano do Ensino Fundamental composta inicialmente por 9 alunos, número alterado devido aos constantes ingressos e desistências. Imediatamente, percebeu-se um diferencial na turma, pois outras, do mesmo ano,

tinham aproximadamente 25 alunos e nesta, era visível que os alunos eram maiores e mais velhos, devido a repetências.

A prática teatral até então não estava presente na escola, portanto, para os alunos e os professores foi a oportunidade de ter um primeiro contato com esta linguagem no contexto escolar, embora, causa-se certos desconfortos com a minha presença. Algo que notei em minha aula de observação quando a professora começou a aula, passou uma atividade, que se estendendo por todo o período, pude notar que a atividade tinha o objetivo de que os alunos “recebessem o conhecimento que lhes eram transmitidos” como referência do conhecimento que é transmitido de forma vertical, alguém ensina e alguém aprende, uma via única, contrapondo alguns teóricos como Paulo Freire que defendem que o conhecimento se dá de forma Horizontal, em via de mão dupla sendo que o ensinante ao ensinar está com isso aprendendo.

“É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.”(FREIRE,1997,p.19)

A professora se sentia um pouco desconfortável com minha presença, algo que acabasse expondo-a, mas nem a exposição e nem o desconforto, fez com que ela saísse do que estava habituada, que fez lembrar-me do tempo que fui seu aluno no mesmo 6º ano a mais de uma década, onde a forma de condução, produção, quantidade, processo e avaliação continuavam, não só os mesmos, mas sim de forma cristalizados, talvez decorrente de um longo tempo exercendo a função.

“No fundo, o discurso sintético ou simplificado, mas bastante comunicante, poderia, de forma ampliada, ser assim feito: minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. Daí que se diga no terceiro bloco do enunciado: *Cartas a quem ousa ensinar*. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de *acientífico*, senão de *anti-científico*. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições

que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais.” (FREIRE,1997, p.8)

Penso que é infeliz e até o momento inevitável, que no Brasil se faça presente a realidade de professores mal remunerados e discursos negativos de que a educação no Brasil está perdida e não tem investimentos, seja para formação dos profissionais ou para melhoria da estrutura. Acredito que esses rótulos, realidades e negativos devam ser combatido, de forma a revertê-los, acreditando no potencial dos profissionais/educadores e seu posicionamento para isso, mas para que aconteça, os mesmo devem estar dispostos a trabalhar, a sair do conforto de seus cadernos amarelados que atravessam décadas, e de discursos mirabolantes fundamentados no “achismo”, além dos seus comportamentos que expressam que o professor é quem transmite *a luz do conhecimento*. Até mesmo por que o ensino segundo reflexão do educador José Pacheco:

“é aquilo que, supostamente, os professores fazem. Mas sabemos que, em muitas escolas que ainda temos, isso raramente acontece. Felizmente para os professores transmissores, os alunos ainda fingem que aprende. E outros modos de ensinar se insinuam, mesmo que alguns ainda se recusem a ver.” (PACHECO, 2009,p.39)

Os Jogos Dramáticos e Teatrais na sala de aula

Como metodologia para os processos investigativos foram utilizados os Jogos Teatrais e Jogos Dramáticos, para com eles potencializar trabalhos acerca da improvisação e coletividade, as noções destes conceitos e prática serão apresentados através da análise de Maria Lúcia Pupo. Durante a prática de estágio, percebeu-se certa dificuldade em distinguir as abordagens, pois certo emaranhado, junção, mistura entre os jogos ocorria, uma vez que não são *fechados*, embora tenham definições teóricas distintas, se transformam na prática e têm em seus participantes, sejam eles jogadores ou coordenadores/condutores, os verdadeiros criadores e concordantes do jogo, pois na maneira em que se fazem adaptações ao jogo e os participantes colocam-se de forma espontâneos , trazem a ele suas perspectivas, realidades sociais e as práticas ganham novo caráter, definindo novas regras, novas nomenclaturas.

Embora o Jogo Dramático tenha dualidade decorrente de divergências estéticas e conceituais de dois grandes pesquisadores, Peter Slade que durante décadas de observação do Jogo Dramático com crianças vai escrever que o Jogo Dramático é:

“O Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.” (SLADE, 1978, p.47)

“a arte teatral, fundamentada na artificialidade, em nada pode contribuir para a educação de crianças e jovens. A distinção entre jogadores e espectadores a seu ver, apenas alimenta o exibicionismo, inviabilizando a espontaneidade assegurada pelo jogo coletivo” (SLADE apud PUPO, 2005, p.221)

Slade ainda vai se referir ao coordenador da atividade como um condutor e que ele não só deve conduzir o grupo, mas também participar do jogo proposto, dizendo que o mesmo deve contar histórias a serem dramatizadas, suscitar manifestações lúdicas, fazer perguntas referentes ao jogo, propor situações fictícias, solicitar contribuição dos jogadores e chamar a atenção para e detalhes da dramatização.

Com a proposta de participar do jogo como jogador nesta sala de aula, percebi que as relações pessoais ficam mais abertas para questões referentes ao convívio e diálogo sobre a prática, no entanto a imersão ao jogo leva a um estágio que descreveria como falta de condução e direcionamento do jogo ou dúvidas sobre o mesmo, de forma a todos os jogadores/alunos muitas vezes desconsiderarem a condução por vir de parte de outro jogador e/ou se sentirem a vontade de conduzir e direcionar o jogo, entendendo que assim como o condutor pode jogar o jogador pode conduzir.

Outro conceito de Jogo Dramático é do francês León Chancerel, que tem em sua origem a modalidade de improvisações com regras, conduzidas por temas e enredos pelo coordenador, estrutura que acaba sofrendo modificações após a guerra, nos anos 50, na maneira que o jogo vai sendo utilizado em escolas que possibilitam cada vez mais essa prática teatral, dentro das transformações possa destacar o roteiro que é previamente estabelecido pelo *grupo*, que *discute e sugere o tema*, outra modificação é a utilização de recursos para o não pensamento antes do jogo, recursos esses que são músicas, imagens, e com isso estabelecer o jogo entre espaço e jogadores, não havendo a racionalização prévia por parte do jogador.

“Se o desafio passa pela aquisição de novos códigos e pela a reflexão sobre a teatralidade, ele se situa além de uma cultura teatral, na apropriação de formas contemporâneas que permitem mudar o olhar que nossos alunos lançam sobre o mundo e talvez de fazê-lo em fim viver seu próprio tempo.” (PUPO, 2005, p.50)

Pude notar que os jogos Dramáticos e Teatrais com esses participantes acabam por se misturar, que mesmo não estabelecendo o roteiro existam estruturas “codificadas” ou que são esplanadas de forma inconsciente, como exemplo o exercício de um jogo teatral onde sem roteiro pré-determinado partindo da improvisação surge o papel do “ladrão” (**quem**), logo percebi que surge outro o “policia” (**quem**), e segue para a “prisão e captura” (**o quê**) e posteriormente exista um lugar a “cadeia” (**onde**) e depois disso o ladrão foge, tendo novamente o policial efetuar a prisão, sendo que ambos os jogos deixam de forma livre e espontânea o (**como**) a onde acredito estar a maior potência da criatividade dos jogadores. E mesmo fazendo o jogo de outra maneira, determinando previamente o roteiro, o mesmo tema, surgem os mesmos papéis, lugares e o quê estavam fazendo, exceto o (**como**), que devido as improvisações sofrem mudanças constantes.

Contextualizando o Jogo Teatral, que teve essa nomenclatura atribuída por sua autora, à norte-americana Viola Spolin, tendo livros publicados no Brasil com tradução da professora Ingrid Dormien Koudela, alguns deles são: *Improvisação para o teatro*, *O jogo teatral no livro do diretor* e *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*.

“O sistema de jogos teatrais repousa na distinção entre as noções de *play* e *game*. Se o primeiro termo está vinculado ao fluir contínuo e altamente mutável da brincadeira espontânea, o segundo diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga.” (PUPO, 2005, p. 12)

Spolin estrutura o jogo como eixo da experiência teatral, e a noção de regra é o norteador do trabalho desenvolvido, estabelecendo com os participantes, que o jogo deve ser em torno de uma estrutura dramática composta papéis/personagens, lugar e ação, princípios que a autora explora no livro *Improvisação para o teatro*, que são a base de uma improvisação concreta, devendo ser utilizado: **onde, quem, o quê**.

A autora refere-se ao jogo de improvisação como algo que deve ser exercitado, praticado, jogado, com regras transparentes para quem joga e para quem assiste, como por exemplo: o jogo deve estabelecer quem você é a partir de suas ações, considerando que a prática da improvisação teatral deve ser feita com o propósito de não planejar o (**como**) será feito, e sim considerado uma solução de atuação ou uma charada teatral.

Com o propósito de evitar o planejamento prévio de (**como**) será solucionado, senti a necessidade de usar recursos agregados aos Jogos Dramáticos a partir dos anos 50, que é a utilização de músicas e imagens, no entanto, com isso as soluções ganharam um caráter de

direcionamento e influências, das músicas e imagens propostas, uma vez que as músicas por seus tempos, compassos e instrumentos, transpõe ao participante, ritmos suscitantas as soluções. Exemplo: Utilizando de música calma, lenta o procedimento ou o **(como)** da prisão no jogo citado anteriormente é solucionado de forma amistosa, conciliadora, já utilizando de uma música agitada a solução se dá de maneira agressiva e nada amistosa, o mesmo posso descrever das imagens onde posso determinar, por exemplo, o local onde é efetuada a prisão, em uma primeira imagem de natureza com árvores e riacho típico de regiões camponesas, onde percebi a passividade no desenvolvimento do jogo ao contrário de uma imagem do subúrbio de uma metrópole onde aflora a agressividade no desenrolar do jogo.

Viola Spolin(2001) considera ainda, não só fundamental, mas indispensável para o jogo, um coordenador das atividades, que terá três aliados na prática proposta, são eles: *foco, instrução e avaliação*.

O *foco* será de responsabilidade do coordenador do jogo em determinar, para que o jogador possa manter fixa sua atenção, segundo Viola Spolin (2001) o “*foco*” sem dúvida é o mais importante e o coordenador deve designar um aspecto específico- objeto, pessoal ou ação na área de jogo. Como exemplo descrevo o jogo que utilizamos, onde estabelecemos que o *foco* era, lavar a louça, e com o decorrer do jogo partindo dessa ação o jogador embora tenha sua atenção voltada para outras coisas, como alguém que entrou no local, não perde o foco do que estava fazendo, no caso lavar a louça.

A *instrução* a autora especifica que os coordenadores devam interceder sempre que o grupo ou pessoa que esteja jogando saia da proposta ou do acordo (o eixo que norteia o jogo), sendo assim necessária a retomada do foco, exemplos disso, seria o mesmo jogo em que o foco era lavar a louça, mas com a entrada de uma segunda pessoa, o local e a ação de lavar a louça são desconsiderados momento que deve ocorrer instrução por parte do coordenador para que se volte ao foco, ao menos para solucioná-lo e depois a proposta de um novo foco.

A *avaliação* baseia-se na compreensão de quem faz a ação e de quem a assiste, se ficou clara para a platéia, essa constituída por uma parcela de participantes do grupo. Todos os participantes praticam o jogo em alguns momentos e tornam-se espectador em outros, podendo ambos serem avaliadores.

Segundo autora deve ser avaliado se a ação proposta foi atingida de forma objetiva, no exemplo acima referido onde ação era lavar a louça, foi atingida, uma vez que mesmo entrando outra pessoa na ação, ambas participaram até finalizar a ação e a proposta de forma concreta, deixando claro o **(quem)**, **(o quê)**, **(onde)**, porém Spolin(2001) pontua que deva ser

desconsiderada avaliações subjetivas, no caso de abstrações e subjetividades no jogo, não sendo concreto para quem assiste.

Considerações finais

Com relação a metodologia utilizada, acontecia com frequência nos jogos e atividade com a turma, a perda dos objetivos ou mudanças repentinas, os jogadores colocavam-se de forma a “solucionar” as ações e objetivos rapidamente, o que gerava um turbilhão de ações, locais e informações. Isso quando os alunos devido ao longo tempo, não perdiam o interesse pela atividade.

Notei ser uma necessidade, que as propostas fossem desenvolvidas em curto tempo, pela dificuldade de se manterem atentos e focados no jogo sem se distraírem. Distração que podemos constatar ser característica dos jovens com acesso a muita informação, embora *Jorge Larrosa Bondía* descreva que informação não é conhecimento e que ao contrário da informação o conhecimento seja adquirido de forma experienciada e lenta, contrapondo a informação que o autor descreve como ser experienciada pelo “outro” e se dá de maneira rápida e com fácil acesso, sem nos tocar.

“todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação.” (Bondía,2002,p.22)

Minhas conclusões acerca do projeto de estágio, são acompanhadas de questionamentos sobre o teatro, ensino, conhecimento, escola, vida e arte, emoção e razão nunca apenas com essa, como disse Freire(1997). Questionamentos que não cessam, quem instigam e desconfortam, mas trazem com eles o prazer de estar ensinando e aprendendo, experienciando e compartilhando.

No decorrer do projeto pude perceber o quão próximas e misturadas se fazem os Jogos Teatrais e Dramáticos, muitas vezes a distinção teórica entre as duas abordagens se dissolve na sala de aula e é as duas ao mesmo tempo, ou nenhuma ou uma terceira abordagem. A junção criada talvez se estabeleça por estarem relacionados a uma mesma linguagem.

“É importante compreender que todos os idiomas são linguagens, mas nem todas as linguagens são idiomáticas! Existem muitas linguagens além de todas as línguas faladas e escritas. O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se completam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através das somas de todas as linguagens capazes de expressá-la.”(BOAL, 1977, p. 125)

Compreendo também o quanto a linguagem teatral deve ser experienciada, praticada e exercitada, que necessita tempo e continuidade, o que não tive com a turma por se tratar de um processo acadêmico de um semestre, no entanto acredito que a com continuidade do trabalho possibilitaria além de um processo rico de aprendizado e conhecimento, resultados satisfatórios que poderiam reverberar no campo estético, e também como linguagem, proporcionando um maior entendimento, comunicação e reflexão sobre a prática, tanto para quem faz quanto para quem assiste, deixando a relação entre ambas mais próximas, coletivas, integradas e compreendidas.

Bibliografia

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2ª Edição, 1977.

BONDÍA, Jorge L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf. Acesso em 05/04/2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

PACHECO, José. **Pequeno Dicionário das Utopias da Educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PUPO, Maria L. de S. B. **Para desembaraçar os fios in Educação e Realidade**, v. 30, nº 2, 2005. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em 10/03/2013.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Artes e Letras. **Projeto Pedagógico de Curso PPC 2009**. Curso Licenciatura em Teatro. Santa Maria, 2009. Disponível em <http://www.docstoc.com/docs/153843981/curso-de-licenciatura-em-teatro---UFMS>. Acesso em 10/04/2013.

Dêivide Millani Gonçalves

Autor. Graduando no Curso de Licenciatura em Teatro da UFSM. Ator. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Acadêmico responsável pelo projeto citado. (<http://lattes.cnpq.br/9131564852722777>)

Raquel Guerra

Orientadora. Professora do Dep. de Artes Cênicas da UFSM. Doutoranda e Mestre pelo PPGT/UDESC. Atriz e Arte-educadora. Coordenadora do Projeto PIBID/TEATRO/UFSM. (<http://lattes.cnpq.br/0197656843094994>)

OFICINA

Vem dançá mais eu mano meu: dança e capoeiras.

Proponente: Gabriela Santana

e-mail: gabiscs@yahoo.com.br

tel: 3062-1227

RESUMO

Esta oficina é fruto de uma pesquisa artístico-acadêmica iniciada em 2011, de nome: "*Interfaces para a improvisação - investigações sobre a dança e a capoeira Angola*". Tal projeto está abrigado dentro do grupo de pesquisa Arte, *Educação e Diversidade Cultural*, na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/ Brasil. A presente proposta está centrada na expressão corporal dos participantes, visando o "manuseamento" de práticas investigativas na contemporaneidade de modo lúdico e em diálogo com a capoeira Angola; prática cultural de valores estéticos e culturais profícuos para o desenvolvimento de questões artístico-pedagógicas em dança. Metodologicamente, as aulas teórico-práticas serão constituídas por meio de: 1) exercícios, jogos e momentos investigativos; 2) fruição dos próprios processos criativos e de vídeo acerca da interface dança e capoeira. 3) E por fim, conversas e bate-papos para a contextualização de idéias emergentes à prática. O referencial teórico abrange estudos focados na dança-educação, (Marques, 2005) (Strazacappa, 2012) na improvisação enquanto procedimento compositivo (Guerrero, 2009) e, em estudos sobre a capoeira e a dança, respectivamente (Santana, 2009) e (Abib, 2005). Os recursos materiais necessários são: data show, som com mp3, sala fechada.

A OFICINA

JUSTIFICATIVA

Considerando a recorrente importação de técnicas formuladas em contextos sócio-culturais diferenciados do nosso para a formação de dança, em nosso país, proponho esta oficina balizada em uma pesquisa em dança a partir da capoeira Angola. Tal argumento é potencializado se considerarmos a marcante influência da capoeira no desenvolvimento das danças locais de Pernambuco, como já salientado por Oliveira (1985) e destacado a seguir:

Onde havia um folgado, aí estava o capoeira, dela participando ou a ele assistindo, fosse o bumba-meu-boi, o pastoril, o cavalo-marinho, o fandango, o coco ou qualquer brinquedo (Valdemar de Oliveira, 1985).

Sobre isso, sublinho não somente as relações históricas, mas também cruzamentos corporais que interferem desde aspectos formais da capoeira e do frevo até aspectos subjetivos como o da imprevisibilidade, da singularidade corporal e da subversão de paradigmas existentes, por exemplo, no passo e na capoeira.

Acredito que o desenvolvimento de uma prática em dança que considera tais questões, pode dialogar e contribuir para a valorização dessa expressão cultural - capoeira - bem como para novos modos de relacionar dança cênica e cultura popular. Diante desse panorama, arrisco inferir que paradigmas culturais comumente impostos e cristalizados, como o entendimento da cultura popular enquanto questão periférica, pode ser repensados para a qualificação e valorização de nossa cultura.

Contudo, esclareço que tal argumento não é edificado em prol da negação de métodos e técnicas estrangeiras, mas sim, de um diálogo mais equivalente e justo entre métodos locais e estrangeiros.

Trata-se de qualificar e re-pensar o desenvolvimento de práticas corporais sejam estas artísticas e pedagógicas que consideram o rico potencial artístico presente na capoeira, bem como em outras manifestações populares, já tão exploradas enquanto produtos exóticos pela cultura global e 'pós-moderna', em lugar de serem reconhecidos como uma riqueza local capaz de fecundar a produção cênica nacional.

Por fim, acredito ser pertinente destacar que além das questões levantadas anteriormente, a oficina justifica-se pela proposta em si, que neste caso está centrada na construção da experiência e da criação do sujeito dançante que terá a possibilidade de reconhecer desejos e motivações advindas de espaços lúdicos aberto para a brincadeira, para a dança e para a expressão pessoal.

OBJETIVOS

- Estimular nos alunos, o gosto pela prática da capoeira;
- Estimular a consciência corporal por meio de princípios técnico-corporais da capoeira;
- Estimular a descoberta de outras possibilidades de movimentos através do jogo da capoeira, seja e roda, em duplas, ou individualmente;
- Oportunizar e propiciar a expressividade do movimento em atividades que desenvolvam a criação e imaginação dos alunos através da relação entre movimento e sons produzidos na capoeira - cantos e ou instrumentos musicais;
- Sensibilizar o corpo para a improvisação desenvolvendo estruturas e jogos que estimulem o uso da imprevisibilidade;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Princípios técnicos corporais e organizativos do jogo

- equilíbrio dinâmico e estático
- alavancas corporais
- re-orientação dos vetores corporais estaticamente e em deslocamento
- contato e experimentação com os instrumentos, cantos e músicas utilizados na capoeira
- leitura rítmica
- percepção espacial, orientação, organização e formações no espaço - níveis baixo, médio e alto de modo.

Princípios técnico-criativos da capoeira

- Laboratórios de improvisação e criação individual, em dupla e em grupo a partir da ressignificação e recriação de padrões de movimento, bem como de aspectos do jogo da capoeira Angola.

DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO;

A oficina será desenvolvida com carga horária de 2 (duas) horas, sendo cada encontro de 1 (uma) hora.

No primeiro dia concentraremos as atividades em jogos e vivências focadas na preparação corporal, no estudo das relações criativas entre dança e música na capoeira e em investigações sobre modos de improvisar e criar a partir da capoeira.

No segundo dia, além das atividades de caráter acumulativo, será dada ênfase a fruição de momentos filmados em sala de aula, bem como a apreciação de vídeos relacionados ao universo do tema (dança e capoeira).

* Vídeo selecionado

- Fragmentos de uma pesquisa em dança e capoeira por Gabriela Santana

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o jogo dos saberes na roda**. 2004. 171f. Tese (Doutorado em Ciências Aplicadas à educação) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP.

ABREU, **O barracão do Mestre Waldemar**. Salvador: Zarabatana, 2003.

_____. Frederico José de. **A interface capoeira e dança**. (no prelo).

BARÃO, Adriana de Carvalho. **A performance ritual da “Roda de Capoeira”**. 1999. 231f. Tese (Mestrado em Artes Corporais)- Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

DOMENICI, E. L. **A pesquisa das “Danças populares Brasileiras”: Por uma epistemologia do corpo brincante**.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola-ensaio sócio-etnológico**. Salvador-BA: Itapuã, 1968.

SANTANA, Gabriela Santos Cavalcante. **Sobre Capoeira e Dança Cênica: Tramas e Mestiçagens Culturais**. 190f. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTANA, Sandra. **Capoeira Angola e técnica da Dança** -Análise de movimento e descrição de Princípios para o treinamento de dançarinos. 2002.(Tese de Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador BA.

SILVA, Eusébio Lôbo da. **Capoeira aplicada à composição cênica**. 2007.

_____. **O corpo na capoeira**. Breve panorama: estórias e histórias da capoeira. v. 2. Campinas: Unicamp, 2008a.

_____. **O corpo na capoeira**. O corpo em ação. v. 4. Campinas: Unicamp, 2008b.

SILVA, Renata de Lima. **Mandinga da rua**: a construção do corpo cênico a partir de elementos da cultura popular urbana. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. **A capoeira angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea**. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas (no prelo).

_____.; LOPES, Sara Pereira; SILVA, Eusébio Lôbo da. Pensando a dança Brasileira Contemporânea. **Cadernos da Pós-Graduação da Unicamp**, Campinas, v. 8, p. 165-173, 2006.

SILVA, Hugo Leonardo da. **Poética da Oportunidade: Estruturas coreográficas abertas à improvisação**. Salvador: EDUFBA, 2009.

VICENTE, Valéria. **Entre a ponta de pé e o calcanhar**. Ed. Universitária, Recife, 2009.

A RELAÇÃO CINEMA E PINTURA NO FILME E O VENTO LEVOU – UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA AS ARTES VISUAIS

Nelson Silva Junior

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

RESUMO: Este artigo se propõe mostrar as possíveis relações entre cinema e pintura, a partir do filme *E o Vento Levou*, um clássico do cinema norte americano de 1939, vencedor de 10 prêmios Oscar e que teve como grande mérito o uso inédito, até então, da cor como elemento fundamental na dramaticidade e plasticidade da narrativa. Ao longo do filme, vários recortes são possíveis, a fim de se estabelecer um diálogo com a pintura dos movimentos artísticos Rococó, Romantismo, Realismo e Barroco. Neste trabalho apresentamos um recorte de 11 cenas e suas relações com a pintura nos movimentos citados, propondo o cinema como uma ação docente integrante de uma proposta pedagógica que possibilita ao acadêmico entender a imagem, seja ela estática ou em movimento, como uma atividade artística que possibilita o diálogo entre cinema e pintura a partir de filmes como *E o Vento Levou*.

Palavras Chaves: Cinema; Pintura; Ensino, *E o Vento Levou*

ABSTRACT: This article aims to show the possible relationships between cinema and painting, from the film *Gone with the Wind*, a classic film North American 1939, winner of 10 Academy Awards and had great merit as the use unheard until then the color as a key element in the narrative drama and plasticity. Throughout the film, several cuts are possible, in order to establish a dialogue with painting the artistic movements Rococo, Romanticism, Realism and Baroque. We present a cut of 11 scenes and their relationship with the painting movements cited, proposing an action film as a faculty member teaching proposal that enables the scholar to understand the image, whether static or moving, as an artistic activity enables dialogue between cinema and painting from films like *Gone With the Wind*.

Key Words: Cinema; Painting; Teaching; *Gone with the Wind*.

O presente trabalho não é somente um relato sobre nossa atuação num curso de Artes Visuais, enquanto formador de futuros professores, mas sim uma reflexão sobre a forma como conduzimos a relação, ou melhor, as possíveis relações entre o Cinema e a Pintura. Nesse momento, trazemos um recorte deste trabalho, a partir do filme *E o Vento Levou*, produzido em 1939 e como o filme nos permite estabelecer um diálogo com períodos e movimentos como o Rococó, o Romantismo, o Barroco e o Realismo.

Muitas vezes, ao assistirmos um filme, pensamos ou falamos sobre a sua fotografia ou mesmo ao sabermos que um filme ganhou um premio por sua fotografia, nos indagamos o que é, realmente, a fotografia no cinema. Mesmo que instintivamente, procuramos reconhecer na tela do cinema, a tela da pintura. Buscamos, como diz Aumont (2004), o pictórico no fílmico. Para um cineasta, ter cenas do seu filme, comparados a quadros de grandes pintores, representa atingir um status que somente a pintura detém:

É que a pintura, portanto, dispõe ainda, apesar de tudo, de algo a mais, de meios de aceder a uma emoção, a um sistema das emoções mais direto, mais seguro. Esse algo é o mais pictórico da pintura, a cor, os valores, os contrastes e as nuances, em suma, o campo do plástico. (AUMONT, 2004, p. 167).

É nesse campo do plástico, do qual nos fala Aumont, que o cinema estabeleceu sua proximidade com a pintura e por consequência com os movimentos e períodos da história das Artes Plásticas. A linguagem cinematográfica apropriou-se dos anos de estudos de pintores como DaVinci, Caravaggio, Monet, Turner, entre tantos outros, para produzir, numa sequência de quadros, os efeitos da cor, da luz e da sombra; efeitos que por vezes reconhecemos em meio a uma narrativa cinematográfica. Ao professor de Artes Visuais, não basta entender o cinema apenas como uma linguagem, mas sim como uma linguagem que nos possibilita entender o pictórico a partir do fílmico.

Foi a pintura, desde as expressões rupestres, que nos ensinou a olhar e a ver o universo do qual fazemos parte. O fascínio que a imagem em movimento proporcionou ao homem do século XX está diretamente relacionado à percepção estética do campo visual criado pelo cinema. Das primeiras tomadas, como *A Chegada do Trem* (1895), quando a plateia foi empurrada, à corrida alucinada de *Lola em Corra Lola*, *Corra* (1998), quando o espectador corre junto com a personagem principal, as plateias foram absorvidas por imagens que obedecem a uma construção visual, determinada por elementos como o enquadramento, a iluminação, a profundidade de campo, entre outros elementos específicos do cinema, que enfatizam elementos essencialmente visuais.

A leitura de imagens fílmicas, em geral, se dá a partir de fragmentos estáticos do filme, levando a uma abordagem semelhante àquela feita na análise de imagens pictóricas. O que não podemos deixar de lado é que a imagem, ou melhor, o conjunto de imagens que configuram uma obra cinematográfica, é uma sucessão de quadros “pintados” e colocados, sequencialmente, em movimento.

Nossa experiência com o cinema, num curso de Licenciatura em Artes Visuais, tem nos mostrado que a relação estabelecida a partir de obras cinematográficas clássicas como *E o Vento Levou* (1939), com a pintura, tem estabelecido a compreensão de uma estrutura intertextual do filme com os movimentos e períodos. Filmes clássicos são hoje, restritos a sessões e canais especiais de exibição. Quando apresentamos *E o Vento Levou*, produzido em 1939, dentro de uma proposta clássica hollywoodiana, apresentamos aos acadêmicos a possibilidade de ampliar a leitura de imagem e entendê-la como um processo dinâmico e intertextual, ou seja, a troca de sentidos entre a obra e o espectador.

Gone With the Wind é um romance escrito em 1936 por Margaret Mitchell e levado ao cinema em 1939, por David O. Selznick. A saga da bela sulista Scarlett O'hara, durante a guerra da Secessão Americana, em Atlanta e o triângulo amoroso formado por ela, Rhett Butler e Ashley Wilkes, ao ser transposta para a tela, ganhou força visual, como até então não se tinha visto no cinema. Produzido em cores, quando a cor ainda era uma novidade no cinema, o filme, em seus 222 minutos de duração, pode ser visto como uma sequência de obras pictóricas que nos remetem do Renascimento ao Barroco, do Rococó ao Romantismo. O filme, além dos 10 prêmios Oscar, proporcionou a William Cameron Menzies, diretor de arte, um prêmio especial pelo uso da cor na dramatização das cenas. Até hoje, poucos filmes usaram a cor como recurso dramático, da forma que *E o Vento Levou*, usou, transformando o filme em um marco do cinema norte americano, no período em que os grandes estúdios, no caso o Metro-Goldwyn-Mayer, dominavam a produção e a distribuição dos filmes e o star system era um dos grandes atrativos do cinema. Tanto as cenas externas quanto as cenas em estúdio, são cenas com grande profundidade, luz que imprime grande dramaticidade e cores que fazem a superfície plana da tela parecer tridimensional.

Cada quadro que compõe a narrativa do filme foi desenhado de forma à obedecer certas regras de edição, iluminação e direção que caracterizavam o estilo clássico, desenvolvido por Hollywood. A cena inicial de *E o Vento Levou*, mostrando a propriedade onde a família da personagem central, Scarlett O'Hara, vive é uma composição fiel à pintura Rococó, no uso de cores claras e tons pastéis, retratando temas e situações pertinentes ao período, como o "idílio festivo e aristocrático pastoril, na qual sobressai o gênio pictórico do Rococó inicial, Watteau" (CONTI, 1987, p.49).



Imagem 1 : Cena inicial de E o Vento Levou
Fonte: DVD do filme

O filme ficou marcado também por várias sequências que exploraram o efeito silhueta, contrastado por fundos que se utilizaram do chamado *matte paintings*, processo pelo qual os cenários são complementados por grandes fundos pintados, que criam a ilusão do ambiente. Esses fundos, em sua maioria, céus de entardecer ou amanhecer, remetem o espectador às pinturas do Romantismo, em especial à artistas como Friedrich, Constable e mesmo Turner. O movimento do Romantismo usou da cor para expressar a emoção dramática e emocional de seus temas ou personagens. As paisagens, nas pinturas românticas, estão impregnadas de simbolismos e idealismo e têm sua força na luminosidade, trabalhada intensamente, pelos seus artistas. As cenas de Scarlett olhando para a terra com o pai; dela fugindo de Atlanta e voltando para a fazenda da família e seu dramático reencontro com a terra e a família destruídas, são quadros onde a emoção é expressa pela ênfase à cor e à sensação de grandiosidade da paisagem, no caso seca e destruída, a natureza em seu aspecto mais bruto, uma característica da pintura romântica, presente na narrativa fílmica.



Imagem 2: Scarlett e o pai
Fonte: DVD do filme



Imagem 3: Fuga de Scarlett
Fonte: DVD do filme



Imagem 4: Fuga de Scarlett
Fonte: DVD do filme



Imagem 5: O reencontro com Tara
Fonte: DVD do filme

O mesmo movimento, Romantismo, está presente numa das cenas mais marcantes do filme, quando Scarlett O'Hara chega a uma estação repleta de soldados mortos e feridos, abrindo caminho na busca de um médico para fazer o parto da cunhada Melanie. A cena, que começa com um plano fechado no rosto da personagem principal, fragilizada pelo cenário da guerra, vai aos poucos se abrindo, num *travelling* que inicia com a imagem das vítimas dos conflitos e termina com a bandeira destruída dos confederados. A cena remete ao ícone do Romantismo criado por Eugene Delacroix, de 1830, "A Liberdade Conduzindo o Povo", não no sentido do tema, mas sim na composição e no uso das cores pelo artista francês. O cenário de guerra e a figura ímpar da mulher desprovida de beleza, podem representar a reação que o movimento do Romantismo teve frente à racionalidade e à sobriedade do Classicismo. O horror da guerra e da imensidão de mortos e feridos da cena, assim como na obra de Delacroix, provocam intenso estímulo das emoções, gerando um prazer estético, que faz da cena um dos momentos marcantes do filme.



Imagem 6: Scarlett procura um médico
Fonte: DVD do filme

Quando Scarlett volta para a fazenda da família, totalmente em ruínas e endividada, com a morte da mãe e a inoperância do seu pai, esta assume a reabilitação do lugar. É nesse momento que o filme reconstitui a paisagem rural, da mesma forma que o pintor francês Jean-François Millet, o fez, ao retratar a França rural, do final do século XIX. Millet foi um pintor romântico, considerado o grande precursor do Realismo, em função das representações dos trabalhadores rurais, em obras como *Angelus* (1859) e *As Respigadeiras* (1865). Suas obras foram consideradas extremamente sentimentais, por representarem, em grande parte, a relação do trabalhador rural com a terra e seus produtos, como se esses entregassem suas forças, suas vidas para esta terra. Assim como nas principais obras de Millet, podemos observar nas imagens 7 e 8, a pobreza e a escassez da terra, as vestes simples e o esforço braçal para tirar dessa terra o sustento do corpo, secundadas por um céu que confere à cena aquilo que os críticos chamavam na obra de Millet de rara nobreza, ao retratar a paisagem rural. Tanto na cena em que vemos as irmãs de Scarlett, colhendo o algodão, como na cena em que ela vai conversar com Ashley sobre os impostos que devem ser pagos, vemos personagens que pertenciam a uma determinada casta, agora como trabalhadores braçais, desprovidos da graça e do status que apresentavam no início da narrativa. Como nas pinturas de Millet, os quadros apresentados no filme retratam problemas sociais da classe rural.



Imagem 7: as irmãs O'Hara colhendo algodão
Fonte: DVD do filme



Imagem 8: o trabalho braçal de Ashley
Fonte: DVD do filme

Podemos observar ainda no filme, por várias vezes, a presença da estética barroca, dominando as cenas. A direção de arte do filme usou de elementos da pintura barroca para conferir maior dramaticidade e plasticidade às cenas. O uso do claro escuro, a luz incidente, os contrastes, foram alguns dos recursos utilizados, para, assim como na pintura barroca, intensificar as expressões dramáticas dos personagens e dar sensação de profundidade à cena. O momento em que a prostituta Belle aparece numa carruagem (Imagem 9) e quando Melanie, morrendo, se despede de Scarlett (Imagem 10), são exemplos do uso hábil do recurso.



Imagem 9: Belle na carruagem

Fonte: DVD do filme



Imagem 10: morte de Melanie

Fonte: DVD do filme

Na cena derradeira de E o Vento Levou, quando a personagem principal é abandonada e se vê oprimida pela suntuosidade da mansão em estilo barroco, repleta de candelabros, tapetes e cortinas vermelhas e uma escadaria que ocupa o centro de várias cenas, podemos reconhecer características da pintura barroca, tais como: composição diagonal, que transforma a escada num elemento monumental ao qual a própria personagem, sempre muito forte e segura, se rende com grande intensidade dramática. O quadro

(Imagem 11) é formado por apenas 3 elementos: a escada que ocupa a maior parte da cena, a personagem fragilizada e encoberta pela sombra e uma pequena parte de um denso corrimão, todos de forma a dar sensação de grande profundidade, reforçando a sensação de abandono de Scarlett e evidenciando a influência do estilo barroco, tanto na fotografia, quanto na direção de arte do filme.



Imagem 11: Cena final de E o Vento Levou
Fonte: DVD do filme

Um filme é, essencialmente, a projeção de quadros em sequência. Quando assistimos a um filme, estamos envoltos por muitas variáveis que nos impedem de vê-lo dessa forma, mesmo porque estamos diante de uma obra cinematográfica e não diante de uma obra pictórica. Essa análise demanda uma apreciação, no sentido de avaliação, que não acontece quando assistimos a um filme uma única vez, ou mesmo várias vezes, sem um olhar mais apurado. O uso de um filme como E o Vento Levou, num curso de Licenciatura em Artes Visuais, possibilita não apenas o entendimento da linguagem cinematográfica em diversos aspectos, mas também propicia o diálogo entre essa linguagem e a linguagem pictórica, a partir da leitura de imagens, como estas aqui selecionadas. Segundo Costella,

A obra de arte, como entidade física, é inteira e única. No entanto, na mente do espectador podem ser selecionados diferentes ângulos de observação. Essa diversidade de angulação mental, quando inteiramente realizada, permitirá ao observador ver a obra de arte em toda a sua riqueza, absorvendo de modo completo o respectivo

conteúdo. A cada ângulo ele apreenderá uma fatia do conteúdo, a cada ponto de vista observará uma parte do conteúdo total. (2002, p. 14).

Nossa proposta em utilizar um clássico do cinema hollywoodiano para estabelecer uma relação entre a obra fílmica e a obra pictórica, para acadêmicos de um curso de Artes Visuais, se pauta numa estratégia de ensino que procura trabalhar os nexos possíveis dessa relação. E é também, nesse contexto relacional que estratégias de ensino de Artes Visuais, nesse caso específico, o ensino sobre alguns movimentos artísticos, como o Barroco, o Rococó e o Romantismo, se revelam possíveis.

A aprendizagem exige de nós, não somente a compreensão de um conteúdo, de um fato, de uma teoria, mas também a apreensão destes. Quando estabelecemos um sistema de ensino, no qual possibilitamos que um novo conhecimento, não só amplie a visão inicial do aluno, a partir de um quadro teórico prático que conseguimos estabelecer, mas que também provoque rupturas, fundamentamos esta aprendizagem numa metodologia dialética, ou seja, aquela que propõe “ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais” (ALVES e ANASTASIOU, 2003, p.69). Pensar a pintura, vinculada a movimentos artísticos, a partir de um filme do cinema clássico é uma forma de possibilitar e estimular essas operações mentais.

Para Bourriaud (2009), a imagem tem o poder de ligar as pessoas que estão em seu entorno e em especial, manifestações artísticas como a pintura e a escultura, são propícias para aproximar as pessoas, a partir de uma discussão sobre a obra, no próprio local de exposição. Ainda para o autor, o cinema, apesar de reunir grupos, diante da tela, não propicia o diálogo, a aproximação, pois as pessoas assistem a um filme, em silêncio. Quando transpomos o espaço do cinema para a sala de aula, contrariamente ao que fala Bourriaud, estamos favorecendo um processo de troca inicial e continuada na ação docente, na qual nos é permitido aproximar o cinema e a pintura, como linguagens que constantemente dialogam. A sala de aula é espaço privilegiado para o diálogo e a discussão, que aprimoram o conhecimento pré-existente e nos possibilitam ver e rever a nossa prática pedagógica.

A experiência estética, proporcionada por um filme como *E o Vento Levou*, supera o simples fascínio da imagem, para dar lugar a uma proposta contemporânea de ensino das Artes Visuais. Ao trazermos para a sala de aula, o cinema como elemento que vai

além da sua própria linguagem, propiciamos aos acadêmicos a fruição estética, tão necessária a um professor de Artes Visuais, seja ela a partir do cinema ou de qualquer outra manifestação artística.

Maffesoli (2003) fala da imagem como vínculo social, no período que ele chama de “fim, mesmo hipotético, dos tempos modernos” (p.37). Pensamos aqui na imagem como um fenômeno que marcou o surgimento e a existência humana, desempenhando diferentes funções, em diferentes períodos. O cinema representou para o homem da Modernidade uma revolução da imagem, que até então tinha na pintura a sua expressão máxima. Com o advento da imagem em movimento, inicialmente como um mero registro de fatos cotidianos, o homem passou a vivenciar essa imagem, em especial o cinema, como um fenômeno social que lhe possibilitou expandir o seu tempo, tanto a frente, quanto ao passado; reviver a história, dando-lhe uma configuração real ou não ou imaginar um futuro, por mais distante que ele fosse. O cinema sempre usou dos seus mais diversos recursos para provocar o encantamento estético nas plateias. Traze-lo para a sala de aula, não apenas como elemento complementar de um tema ou como uma linguagem encerrada em si mesma, se apresenta como uma proposta eficaz para se entender o papel social da imagem, seja na pintura, no cinema ou no interstício entre as duas linguagens.

E o Vento Levou é um marco do cinema norte americano e mundial, assim como A Liberdade Guiando o Povo, é um marco da pintura francesa e mundial também. Entender que há um diálogo entre essas linguagens, que extrapola a mera inspiração, é compreender o que Bourriaud (2009, p. 15) nos diz, ao afirmar que “a atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais”.

Referências

ALVES, Leonir Pessate e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Estratégias de Ensino.** In: ALVES e ANASTASIOU (org.). Processos de Ensino na

Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

AUMONT, Jacques. **O Olho Interminável**: [cinema e pintura]. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009. Coleção Todas as Artes.

CONTI, Flavio. **Como Reconhecer a Arte Rococó**. Trad. Carmem de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

COSTELLA, Antonio F. **Para Apreciar a Arte**: roteiro didático. 3ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

E O VENTO LEVOU. Direção: Victor Fleming. Produção: David O. Selznick. Hollywood, USA, 1939. Metro-Goldwyn Mayer. Selznick International Pictures. DVD (233min). Son., color.

MAFFESOLI, Michel. **Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social**. In: MARTINS, F.M. e SILVA, J.M. da. Para Navegar no Século 21: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

Nelson Silva Junior

Formado em Engenharia Civil e Licenciatura em Artes Visuais, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela mesma instituição. Doutorando em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professor Assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Chefe do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná. Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5408032963230708>

O MEU, O VOSSO E O NOSSO SONHO

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa¹
Associação Nosso Sonho

RESUMO

Esse artigo é um recorte da minha tese de doutorado “ALÉM DO CORPO: UMA EXPERIÊNCIA EM ARTE/EDUCAÇÃO”. Nela apresento, mais detalhadamente, a experiência que desenvolvi na ONG Nosso Sonho, entre 2008 e 2011, ministrando aulas de Artes para um grupo de crianças cadeirantes e com paralisia cerebral na pré alfabetização. Exploramos os diferentes sentidos da sensibilidade, proprioceptivo, exteroceptivo, interceptivo sob a ótica da Abordagem Triangular.

Palavras-Chave: Arte/Educação. Paralisia cerebral. Percepção.

ABSTRACT

This article is part of my doctoral thesis “BEYOND THE BODY: AN ART/EDUCATION EXPERIENCE”. In it I present, more fully, the experience I had at a non governmental organization Nosso Sonho, between 2008 and 2011, teaching art to a group of children, all wheel chairs and cerebral palsy, in their pre-alfabetization. We explored the different levels of sensibility, proprioceptive, exteroceptive, interceptive under the light of Triangular Approach.

Key words: Art/Education. Cerebral Palsy. Perception

Antes de começar quero deixar claro que, apesar de meus alunos terem paralisia cerebral, não sou arte terapeuta, não faço e nem pretendo fazer arte terapia; sou arte/educadora e o que eu faço é arte/educação. Mas, acredito que todo fazer artístico tem função terapêutica.

Em Arte /Educação vislumbrei a possibilidade de trabalhar com o que Nitri (1997) chama de receptores sensoriais; também apoiada em Susanne Langer (1980), que considera os sentidos os órgãos da mente.

Os sistemas exteroceptivos, são responsáveis pela sensibilidade a estímulos externos e incluem a visão, audição, a sensibilidade cutânea, o olfato e o paladar.

Os sistemas proprioceptivos relacionam-se às noções de posição do corpo no espaço e dos segmentos do corpo em relação aos demais. Os sistemas interoceptivos responsabilizam-se pela sensibilidade a estímulos provenientes de vísceras, vasos sanguíneos e outras estruturas internas (NITRINI, 1997: 12).

Um dos objetivos que determinei para meu trabalho foi estimular a sensibilidade proprioceptiva e a sensibilidade exteroceptivas. Comecei a trabalhar com as crianças a partir do

¹ E-mail: aatbb@uol.com.br. Blog: <http://amaliabarbosa.zip.net/>.

corpo no espaço (sensibilidade proprioceptiva). A minha própria experiência comprovava a importância do reconhecimento do corpo em relação ao espaço.

Quando voltei a pintar um dos meus primeiros trabalhos foi um autorretrato. O meu médico Dr. Ayres Teixeira que procura sempre me estimular, me fez ficar em pé amarrada em uma cama ortostática frente a um espelho na vertical, para que eu me visse inteira. Ele me dizia: “olhe, seu corpo não se move, mas você tem corpo, você não é só cabeça”.

Realmente! Eu posso não mexê-lo, mas tenho corpo. A cadeira é um instrumento, e não a extensão do meu corpo. Não foi o primeiro profissional a me fazer encarar o espelho, mas foi "quando deu o click". Eu tinha que estimular as percepções sensoriais, corporal e espacial nas crianças. Elas precisam ter domínio do próprio corpo, apesar de ele ser manipulado por outros. Esse é o princípio da autonomia!



Figura 1. Autoretrato de Ana Amália 2006

Esta experiência em relação à negação de meu próprio corpo coincidiu com o início do trabalho com as crianças. Uma das primeiras atividades que projetei para elas não era nenhuma novidade metodológica, mas aprendi com a Abordagem Triangular (Barbosa, 1992, Barbosa e Cunha, 2010) que na experiência da arte na educação não é a novidade que temos que priorizar, mas o contexto e as necessidades do grupo com o qual se trabalha. Pedi para colocarem um rolo de papel Kraft no chão e propus que as crianças deitassem sobre ele enquanto seus cuidadores desenhavam o contorno de seus corpos no papel, depois recortá-los e pintá-los e por fim construir cenas nas quais as representações de seus corpos se interrelacionam uns com os outros, dialogam, brincam, exploram o espaço como não podem fazê-lo na vida real, pois estão presos a cadeiras de rodas. Através da representação e da imaginação eles vão além das limitações que lhes são impostas.

Foi uma atividade muito prazerosa e divertida para eles e também valiosa para desenvolver a relação uns com os outros e com o espaço. A ida ao Instituto Tomie Ohtake para verem, perceberem o movimento de seus corpos e da cadeira de rodas, instrumentalização de seus corpos, em relação ao espaço expositivo e ao movimento das esculturas de Tomie Ohtake, assim como a ida ao Parque da Luz também foram guiadas pelo mesmo objetivo: desenvolvimento da sensibilidade proprioceptiva para mobilizar a mente, ampliar o campo de referências e estimular o interesse cultural.

Outros trabalhos como o brincar com as cores foram programados para estimular a sensibilidade exteroceptiva, responsável pela captação de estímulos externos que incluem a visão, audição, a sensibilidade cutânea, o olfato e o paladar.

É muito difícil determinar a amplitude da cognição, da capacidade de aprender de crianças que nasceram com paralisia cerebral. O sistema escolar tende a rejeitá-los ou a abandoná-los na sala de aula. Pelo que aprendi com Jerome Bruner e Elliot Eisner a melhor atitude pedagógica é alternar atividades muito simples com outras de mais alta complexidade, pois a capacidade cognitiva da criança filtra aquilo que pode aprender. Eu garantia a mobilização cognitiva com as atividades muito simples, como colocar cores diferentes com um pincel no papel uma experiência que todos podiam processar, porém com a ida aos espaços culturais proporcionava experiências mais complexas que não sabia até onde nem o que eles poderiam processar. A ideia era garantir o mínimo e ousar o máximo, nunca nivelar por baixo com a desculpa de que eles não entendem. Na videografia internacional há vários documentários de mães lutando para que as autoridades escolares reconheçam que seus filhos com paralisia cerebral têm capacidade de aprender mesmo se não conseguem falar. O mais impressionante deles é o *As autoridades estão sempre certas* apresentado no Festival Assim Vivemos de 2009 no CCBB de São Paulo, que mostra a luta da mãe de um menino que teve paralisia cerebral ao nascer para matriculá-lo em uma escola inglesa de crianças normais. Seu filho fora encaminhado para uma escola de deficientes mentais. Quando consegue vencer juridicamente, depois de anos, a decisão chega tarde: o menino acabara de morrer.

O site E-HOW procura mostrar o que devem os professores saberem sobre a Paralisia Cerebral. Neste site, Dr. Greene, no artigo “Cerebral Palsy Source: Teaching”, diz que 75% das crianças com paralisia cerebral tem inteligência normal. Ele menciona relatos de mães, como a mãe que é entrevistada no vídeo inglês acima mencionado, demonstrando que há enorme

dificuldade em se aceitar que eles podem aprender. Minha mãe tem esta experiência. Mesmo pessoas eruditas a olham com piedade quando ela afirma que eu tenho a cognição e a memória perfeitas. A próxima pergunta do interlocutor é quase sempre: “Ela entende o que eu digo?...”, pronunciado com evidente incredulidade .

Uma recomendação que o Dr. Greene faz é que nunca devemos presumir que uma criança com paralisia cerebral não pode fazer ou entender alguma coisa. Ele acrescenta que a maior parte das crianças com paralisia cerebral pode se desempenhar tão bem ou possivelmente melhor do que estudantes de capacidade média. Como muitas vezes eles não podem falar, como a maioria dos meus alunos, ficam impossibilitados de facilmente demonstrar suas capacidades cognitivas. Outro dos meus objetivos foi a ampliação do campo cultural dos alunos como já me referi anteriormente. A Pedagogia vem dando muita ênfase ao desenvolvimento cultural como fator propiciador do desenvolvimento cognitivo com bases em Vygotsky, Paulo Freire e outros culturalistas.

A “privação cultural” vem sendo apontada como uma das causas das dificuldades de aprendizagem. Meus alunos tem dificuldade de locomoção, seus pais trabalham e tem pouco tempo para levá-los a entretenimento e espaços culturais. São pais com uma sobrecarga enorme de trabalho doméstico e responsabilidades. Para vencer a “privação cultural” e assim ampliar o desenvolvimento cognitivo não é necessário apenas expô-los a cultura, mas levá-los a pensar sobre ela, a se conscientizarem dos valores culturais aos quais são expostos. Isto é tarefa da escola, que deve se constituir em um laboratório de experiências.

Como surgiu a pesquisa?

Em meados de 2007, como parte do meu tratamento de reabilitação junto à terapia ocupacional no Instituto de Medicina Física e de Reabilitação IMREA do Hospital das Clínicas HC da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo FMUSP, antiga DMR, Divisão de Medicina de Reabilitação, comecei a ministrar oficinas de arte. Eram adultos com alguma deficiência física. Eu preparava a aula por escrito, imprimia uma cópia para cada aluno e levava. O professor responsável que me acompanhava lia junto com os alunos, eles pegavam o material e trabalhavam, no fim olhávamos todos os trabalhos, eu levantava algumas questões, mostrava a obra de algum artista e conversávamos.

Eu não imaginava que seria possível retomar a docência afinal eu estava tetraplégica e muda, a convivência com os alunos, foi uma reviravolta na minha vida. Como não posso comer

usava uma sonda naso-enteral que me dava aspecto de doente. Depois das oficinas que dei no IMREA fiz a gastrostomia para poder tirar a sonda naso-enteral e retomar um aspecto mais saudável. Na mesma época me inscrevi para o doutorado na ECA/USP.

No início de 2008 a Marisa Hirata (terapeuta ocupacional que me atende desde 2004) e a Suely Katz (gerente da ONG Nosso Sonho) me chamaram para lecionar arte a um grupo de seis crianças, três meninos e três meninas, na Associação Nosso Sonho. São crianças na pré-alfabetização, cadeirantes, todos com déficit visual e de força muscular, tetraparesicos. Fiquei em pânico, mas extremamente desafiada. Afinal, tanto a faixa etária (na época em que iniciamos elas tinham 7, 8 ou 9 anos, hoje são pré-adolescentes) quanto a paralisia cerebral me eram totalmente desconhecidas. Estudei, respirei fundo e aceitei. O meu médico Dr Ayres Teixeira me deu uma bibliografia sobre disfunções cerebrais. Dessa bibliografia o que mais me ajudou foi o livro de Ricardo Nitrini, *A Neurologia que todo médico deve saber* (1997).

No começo eu dava aula acompanhada da arte terapeuta, da terapeuta ocupacional e da coordenadora pedagógica. Aos poucos elas foram me deixando sozinha com a professora. Paralelamente, eu estava cursando as disciplinas do doutorado e o projeto foi sendo alterado até chegar no projeto que deflagrou o trabalho com as crianças que apresentei.

Trata-se de pesquisa colaborativa, com a participação de especialistas das diversas áreas da escola, especialmente da professora de classe. Associei à pesquisa a Arts Based Research in Art Education, abordagem metodológica lançada por Elliot Eisner nos anos oitenta e revista nos anos dois mil por Ricardo Marin (2010) que a vem praticando com seus orientandos na Universidade de Granada, Espanha. Trata-se de pesquisa que seja explicitada através da imagem. O que apresento aqui é uma pesquisa cujo relato integra texto e imagem de forma a ambas as linguagens se integrarem e se completarem para o entendimento do leitor.

Algumas vezes citei textos que escrevi no meu Blog, no calor da hora, imediatamente depois da experiência, porque dele também veio muita resposta positiva e muito estímulo nos momentos mais difíceis desta jornada em direção a um pensamento mais estruturado. Pesquisa é pesquisa qualitativa e sua qualidade essencial é a transparência da subjetividade do pesquisador. No exame de qualificação me perguntaram onde eu estava, dando a entender que eu devia mostrar mais integralmente minha idéias e circunstancias, não apenas o resultado do trabalho com os alunos.

À primeira vista meu trabalho de doutorado não tem relação com minha pesquisa anterior de mestrado, que foi sobre a interdisciplinaridade possível entre o ensino de inglês e ensino de arte. Minha pesquisa agora não é a interdisciplinaridade de conteúdo mas, introjetei a interdisciplinaridade como atitude definida por Ivaní Fazenda (1994):

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo -ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio -desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho -Atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida (FAZENDA, 1994: 31).

Minha experiência de retornar a ensinar Arte depois de cinco anos de mudez e tetraplegia como, resultado de um AVC de tronco cerebral foi fundamental para a reabilitação da identidade perdida de professora que marcou minha vida desde os 15 anos de idade. Como já disse, no IMREA eu preparava a aula e levava escrito para os alunos, o professor responsável já sabia por e-mail do que se tratava e providenciava o material com antecedência. Os alunos eram adultos com algum déficit motor, sequelas menos severas que as minhas e a dos alunos com quem convivo hoje. Estas oficinas me fizeram re-acreditar no poder organizador da arte para mim e para os adultos com quem trabalhei.

Fiquei tão entusiasmada que propus um projeto de desenho para todos os usuários da piscina do IMREA. Maurício Koprowski Garcia e Moacir Simplício meu colega e amigo de todas as horas foram os principais colaboradores do projeto de desenho e júri do processo de avaliação e escolha. O tema era “Como você se sente estando na piscina”. Nós, a totalidade dos usuários das piscinas do IMREA, não temos piscina em casa. Para mim, estar na água é uma libertação. Meu corpo torna-se tão leve que qualquer membro pode ser manipulado a vontade do terapeuta.

Entregamos a cada usuário papel sulfite A4, um lápis HB2, borracha e estojo de lápis de cera com cores primárias para levarem para casa, pois pensei também em estimular que continuassem a trabalhar autonomamente com desenho. Chegaram quase 150 desenhos. Os participantes haviam sido avisados que haveria um júri para seleção dos desenhos que iriam fazer parte de um grande painel, impresso em plotagem e material plástico e exibido “pro tempore” na piscina da sede da Lapa. A seleção dos trabalhos foi realizada, tomando como base critérios artísticos previamente determinados pelo júri. Classificamos em três grupos: GRUPO 1:

Desenhos mais expressivos, menos estereotipados e mais pessoais; GRUPO 2: Desenhos que apenas respondem nossa pergunta e GRUPO 3: Desenho de usuários que mandaram mais de um desenho, que não responde nossa pergunta, ou que apenas descrevem o espaço.



Figura 3. Painel dos desenhos

Quando no início de 2008 a Marisa Hirata Terapeuta Ocupacional me propôs levar a experiência de Arte para uma classe do Nosso Sonho eu estava muito estimulada pelo trabalho que o IMREA me levou a fazer para minha própria reabilitação.

No dia do convite para dar aula na Associação Nosso Sonho escrevi no blog através do qual me comunico com os amigos que restaram e os novos que muito me estimulam, mas que não têm tempo para um constante contato presencial.

29/01/2008

HOJE DE MANHÃ FUI À ASSOCIAÇÃO NOSSO SONHO. FUI CONHECER O GRUPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SÃO CRIANÇAS LINDAS E COM PARALISIA CEREBRAL, UM DESAFIO E TANTO! LEMBREI DE QUANDO COORDENAVA OS MEDIADORES DA EXPOSIÇÃO DO CASTELO RA-TIM-BUM. SEMPRE QUE VINHA UM GRUPO DE CRIANÇAS DA A.A.C.D., EU DAVA UM JEITO DE SUMIR. EU NÃO QUERIA ASSUMIR MINHA IGNORÂNCIA. HOJE EM DIA ADICIONO A ISSO, UM MEDO, GIGANTESCO, DE FRUSTA-LOS.

NA DMR FAZ PARTE DO MEU TRATAMENTO, E EH MAIS FÁCIL COM ADULTOS. (<http://amaliabarbosa.zip.net>)

Começamos com as cores primárias e secundárias, e com o Expressionismo Abstrato. Eis os trabalhos finais do primeiro semestre de 2008.



Figuras 4, 5, 6 e 7. Trabalhos do primeiro semestre de 2008.

No segundo semestre trabalhamos o corpo como instrumento e suporte. Foram várias atividades, duas se destacaram. Uma em que pintaram os contornos dos corpos.



Figura 8. Contornos dos corpos.

E uma em que, a partir da performande de Yves Klein (que eles assistiram via Youtube - <http://www.youtube.com/watch?v=x0mYZbYdIpU>), eles usaram seus corpos para pintar.



Figuras 9, 10, 11, 12, 13. Crianças trabalhando suas pinturas.

Em 2009 começamos com as formas, orgânicas e geométricas. Fizemos um móbile.



Figuras 14, 15, 16. Imagens do móbile.

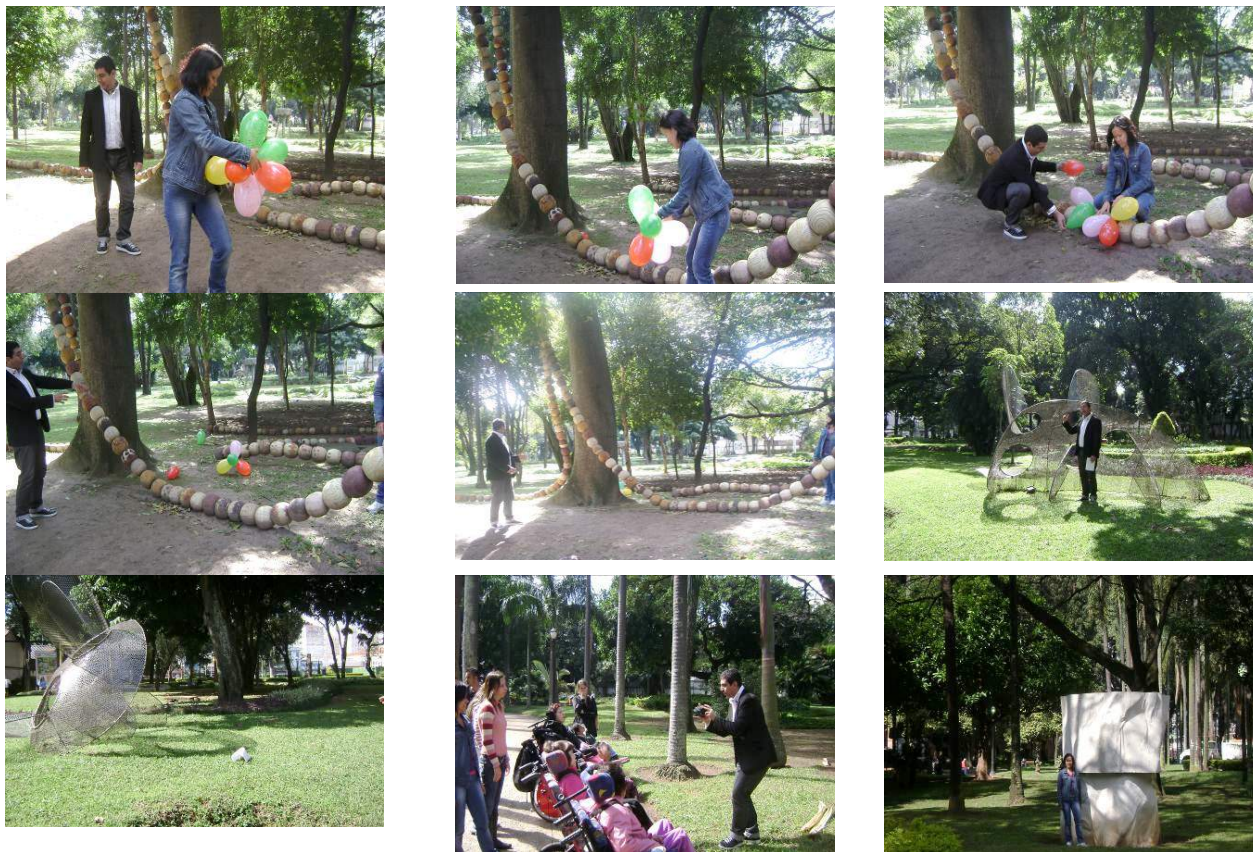
Minha intenção era de irnos ver o móbile do Calder, mas o local era inacessível. Resolvi, então, levá-los à uma exposição de Tomie Ohtake no Instituto Tomie Ohtake.



Figuras 17, 18, 20, 21. Imagens da visita à exposição.

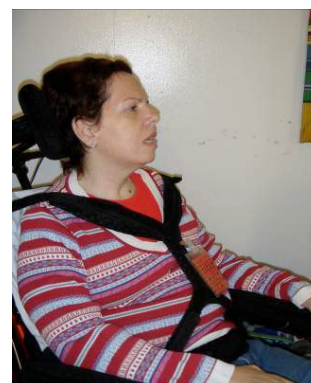
Em 2010 introduzi o tridimensional (usamos argila, massa de biscoito e chocolate) e fomos ao Jardim das Esculturas, no Parque da Luz.





Figuras 22, 23, 24, 25, 26, 27, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39. Imagens da visita ao Jardim das Esculturas.

Na volta recebemos a visita do Caito (Um dos artistas cuja escultura havíamos visto) que fez a escultura conosco usando massa de biscoito e “a lá Oswald de Andrade”, comemos os biscoitos.





Figuras 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51. Imagens da visita de Caito e trabalho com a massa de biscoito.

Eu tinha pensado em irmos de trem ao Parque da Luz, mas não deu. No segundo semestre conseguimos, e depois de estudarmos o Impressionismo, fomos de trem da Barra Funda à Estação da Luz.





Figuras 85 à 94. Imagens da visita à Estação da Luz.

Agora cabe a você tirar suas conclusões à partir da minha experiência. Eu continuo no nosso sonho. É um prazer ver essas crianças se desenvolvendo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos-acertos*. São Paulo: Editora Max Limonade, 1984.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. SP: ED. Perspectiva, 2009.

_____. e CUNHA, Fernanda P. *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. SP: ED Cortez, 2010.

BATEZAT, Maria Lúcia, *Desenho Infantil e Seu Ensino a Crianças Cegas Razões e Método*. Curitiba: Editora Insight. 2011.

BRAGA, Paula. “Conceitualismo e Vivência” em BRAGA, Paula.. (Org.). *Fios Soltos: A Arte de Hélio Oiticica*. São Paulo: Perspectiva, 2011. pag 259 a 287.

CAMNITZER, Luis. (Texto original de 2009). Art and Literacy in: ALLEN, Felicity, *Education*. Londres Whitechapel Gallery 2011. pag 108 – 110.

CAMPOS DA PAZ JUNIOR, Aloysio. *Jornal O Globo*, segunda feira, 25 de junho de 2007.

CASELLA, Erasmo Barbante; AMARO JR, Edison COSTA, Jaderson Costa da. “As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura” em ARAUJO, Aloisio (org) *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências e Fundação Conrado Wessel, 2011. pag. 37-69.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly and ROBINSON, Rick. *The Art of Seeing: an interpretation of the aesthetic encounter*. California: A joint publication of the J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts. 1990.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010. A 1ª Edição em inglês é de 1934.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas S.P., Papirus Editora, 1994.

FEUERSTEIN, Reuven. Disponível em:

<http://www.cursosadistancia.pro.br/teorias_aplicadas/cursos_a_distancia_reuven_feuerstein.htm>.

Acessado em: 15 dez 2011.

GARCIA, Mauricio Koprowski. *depoimento* a Ana Amália Barbosa em 2008.

GREEN, Dr. http://www.ehow.com/about_5266377_should-teachers-cerebral-palsy.html

Acessado no dia 07/11/2011 às 14:15.

KLEIN, Yves ." <http://www.dailyartfixx.com/tag/yves-klein/>consultado no dia 19/12/2011 as 15:20.

LANGER, Susane. *Sentimento e Forma*.São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

MARIN,Ricardo and ROLDAN,Joaquin “Photo essays and photographs in visual arts –based education research” in *International Journal of Education Through Art*. Vol 6 Number 1,2010 pag 3 a 20.

MELLO NETO, João Cabral , *Museu de tudo*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1975.

NITRINI,Ricardo, BACHESCHI,A.Luiz, *A Neurologia que todo médico deve saber*. São Paulo:Maltese e Livraria e Editora Santos 1997.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. “Sobre o corpo social como espaço de resistência e reinvenção subjetiva” em LUGAR COMUM s/d No 21-22, pp. 57-72

[http://www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/Lugar%20Comum/21-22/09%20SOBRE%20O%20CORPO%20SOCIAL%20COMO%20ESPACO%20DE%20RESISTENCIA%20E%20REINVENCAO%](http://www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/Lugar%20Comum/21-22/09%20SOBRE%20O%20CORPO%20SOCIAL%20COMO%20ESPACO%20DE%20RESISTENCIA%20E%20REINVENCAO%20) Consultado dia 20/12/2011ás 20,59

PERKINS, David N. *The Intelligent Eye :Learning to think by looking at Art* .Santa Monica: The J. Paul Getty Trust and Harvard Project Zero, 1994.

PILLAR,Analice Dutra.”Leitura e releitura”,em Analice Dutra Pillar(org) *A educação do olhar no ensino das artes*.Porto Alegre: Ed Mediação,1999 pág 7 á 19.

REED , Umbertina Conti.”Encefalopatia não progressiva da infância ou paralisia cerebral “em Ricardo Nitrini e Luiz A. Bacheschi. *A Neurologia que todo médico deve saber*. São Paulo:Maltese e Livraria e Editora Santos (1997) Pág 305-315.

Revista Cidadania Novembro /Dezembro, 2011 Edição 63 ano 8 São Paulo FUNDAÇÃO BUNGE)

SIMAS,Cláudia Gunzburger . Janelas expressivas em BARBOSA, Ana Mae, AMARAL,Lilian. *Interterritorialidade mídias, contextos e educação*.São Paulo:Editora Senac e Sesc SP,2008 pág 135-155.

SPERLING,David. “Corpo+Arte=Arquitetura” em BRAGA, Paula.. (Org.). *Fios Soltos: A Arte de Hélio Oiticica*. São Paulo: Perspectiva, 2011.pag 117 a146.

STOKROCKI, Mary. “Um dia escolar na vida de uma menina Navajo: Estudo de caso em forma de conto oral etnográfico” em BARBOSA, Ana Mae (org) *Arte-Educação: leitura no subsolo*.São Paulo: Editora Cortez, 2008 pág 159-174.

TREND, David . *Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics*. New York; Westport, Connecticut; London:Bergin & Garvey,1992.

ZIMMERMAN, Enid “Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade” em BARBOSA, Ana Mae (org) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais* .São Paulo: Editora Cortez ,2008 pág. 404-420.

WEBER, Suzi. V reunião científica de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas. Departamento do Teatro da UFRGS. Disponível em:
<<http://www.portalbrace.org/vreuniao/textos/pesquisadanca/Suzi%20Weber%20-%20Corpo%20social,%20corpo%20dan%E7ante.pdf>>. Acesso em: 19 dez 2011.

CONSCIENTIZAÇÃO DO MOVIMENTO – REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA

Juliana Costa Ribeiro (UFPB)

Resumo

O presente artigo trata de reflexões a partir da prática do *Curso de Extensão Técnicas Somáticas – Conscientização do Movimento* que aconteceu no Núcleo de Teatro Universitário (NTU), em João Pessoa, entre maio e setembro de 2013. O Departamento de Artes Cênicas lotado no CCTA da Universidade Federal da Paraíba está iniciando, no segundo semestre de 2013, a implementação da Licenciatura Plena em Dança, ampliando, assim, o número de graduações oferecidas por esse departamento. Faz-se necessário, nesse momento histórico, ampliar as ações e ofertar novos saberes na área das Artes Cênicas à comunidade de João Pessoa com a finalidade de gerar um maior diálogo entre a sociedade e a universidade. Foi nesse contexto que o referido curso de extensão foi elaborado. O trabalho de Conscientização do Movimento, criado por Angel e Klauss Vianna, serviu como técnica básica aplicada ao grupo de alunos participantes. A partir dessa experiência e das pesquisas teóricas das brasileiras Letícia Teixeira (2008) e Neide Neves (2008) sobre o trabalho do casal Vianna relaciono os relatos de sala de aula com o conceito de mente entranhada dos americanos Lakoff e Johnson (1999) e os estudos do neurocientista António Damásio (1995).

Palavra-chave: Dança, Conscientização do Movimento, UFPB

ABSTRACT

THE PRESENT ARTICLE DEALS WITH REFLECTIONS FROM THE PRACTICE OF *SOMATIC TECHNIQUES EXTENSION COURSE – MOVEMENT AWARENESS* THAT TOOK PLACE AT THE NÚCLEO DE TEATRO UNIVERSITÁRIO (*COLLEGE THEATER CENTRE*), IN JOAO PESSOA, FROM MAY TO SEPTEMBER 2013. THE DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (*DEPARTMENT OF PERFORMING ARTS*) CROWDEDON CCTA FROM THE UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (FEDERAL UNIVERSITY OF PARAIBA) IS STARTING, IN THE SECOND HALF OF 2013, THE IMPLEMENTATION OFFULL DEGREE IN DANCE, THUS INCREASING THE NUMBER OF GRADUATE PROGRAMS OFFERED BY THIS DEPARTMENT. IT IS NECESSARY, IN THIS MOMENT IN HISTORY, EXPAND ACTIONS AND OFFER NEW KNOWLEDGE IN THE AREA OFPERFORMING ARTS TO THE COMMUNITY OF JOAO PESSOA WITH THE PURPOSE OF GENERATING A GREATER DIALOG BETWEEN THE SOCIETY AND THE UNIVERSITY. IT WAS IN THIS CONTEXT THAT THE SAID EXTENSION COURSE WAS DRAWN UP. THE WORK IN *MOVEMENT AWARENESS*, CREATED BY ANGEL AND KLAUSS VIANNA SERVED AS BASIC TECHNIQUE APPLIED TO THE GROUP OF PARTICIPATING STUDENTS. FROM THIS EXPERIENCE AND THE THEORETICAL RESEARCHES OF BRAZILIAN WOMEN LETICIA TEIXEIRA (2008) AND NEIDE NEVES (2008) ON THE WORK OF THE VIANNA COUPLE REMAINED THE REPORTS OF CLASSROOM WITH THE CONCEPT OF EMBODIED MIND OF THE AMERICANS LAKOFF AND JOHNSON(1999) AND THE STUDIES OF THE NEUROCIENTIST ANTONIO DAMASIO (1995).

Key Words: Dance, Movement Awareness, UFPB

O presente artigo trata de reflexões a partir da prática do *Curso de Extensão Técnicas Somáticas – Conscientização do Movimento* que aconteceu no Núcleo de Teatro Universitário (NTU), em João Pessoa, entre maio e setembro de 2013. As aulas ocorreram às terças-feiras de 9h às 11h e sextas-feiras de 7h às 9h, inicialmente com um grupo de vinte alunos. Esse curso teve como objetivos ampliar a percepção do corpo através das estruturas ósseas, apoio, articulações, musculatura e pele levando a uma tomada de consciência do próprio corpo, dele inserido no ambiente e em relação com outras pessoas; desenvolver habilidades psicomotoras, pensamento crítico e criação artística; oferecer o conhecimento qualificado de dança e técnicas somática; difundir, promover e divulgar o trabalho das artes cênicas para a população da cidade de João Pessoa.

O Departamento de Artes Cênicas lotado no CCTA da Universidade Federal da Paraíba está iniciando, no segundo semestre de 2013, a implementação da Licenciatura Plena em Dança, ampliando, assim, o número de graduações oferecidas por esse departamento. Faz-se necessário, nesse momento histórico, ampliar as ações e ofertar novos saberes na área das Artes Cênicas à comunidade de João Pessoa com a finalidade de gerar um maior diálogo entre a sociedade e a universidade. O *Curso de Extensão em Técnicas Somáticas - Conscientização do Movimento* foi elaborado nesse contexto, visando estimular e capacitar pessoas potencialmente interessadas num futuro ingresso nessa nova graduação da UFPB.

No século passado, alguns pesquisadores corporais se interessaram pelas possibilidades de reabilitação e melhoria da qualidade de vida por meio do movimento corporal. Diferentemente da abordagem da fisioterapia tradicional, que propõe uma execução meramente mecânica dos exercícios, esses profissionais, além de estudarem o funcionamento do corpo segundo a anatomia, fisiologia e cinesiologia, perceberam que ao levar a atenção para a execução do movimento há uma alteração no modo como percebemos o próprio corpo e como fazemos uso dele. Essas pessoas criaram técnicas especificamente para essa finalidade. Entre elas estão a eutonia¹, técnica de

¹ Criada pela alemã Gerda Alexander (1908-1998), a eutonia é uma prática corporal que visa ao equilíbrio do tônus muscular (capacidade das fibras musculares modificarem sua elasticidade), aprendendo a movimentar-se dosando o gasto de energia segundo a necessidade do momento.

Feldenkrais², técnica de Alexander³, pilates⁴, GDS⁵, Bartenieff⁶. Esses criadores foram normalmente pessoas ligadas à dança que tiveram algum problema de saúde durante a vida, minimizado por meio de exercícios desenvolvidos pelos próprios. Assim, dedicaram-se à pesquisa e sistematização de suas técnicas terapêuticas para beneficiar àqueles que se submetessem a ela.

Já o casal brasileiro Angel e Klauss Vianna, que, diferentemente dos citados acima, não criaram uma técnica com finalidade terapêutica ou de reabilitação, e sim com uma finalidade artística. No entanto os desdobramentos dessa prática de trabalho são enredadas a outras áreas de conhecimento, como a da saúde e da educação.

A pesquisa dos Vianna, que passou por vários momentos históricos, tanto no teatro quanto na dança, assumiu diferentes nomes em sua trajetória. Há quase duas décadas existe em São Paulo um movimento para nomear esse trabalho como *Técnica Klauss Vianna*. No Rio de Janeiro, os discípulos de Angel Vianna preferem chamá-lo de *Conscientização do Movimento e Jogos Corporais*, que é o nome utilizado pela própria. Sem nos aprofundarmos nessa questão, adotamos aqui o nome *Conscientização do Movimento*.

O trabalho oferecido no curso de extensão propôs uma pesquisa do caminho percorrido no interior do corpo para o desempenho de movimentos simples, executados cotidianamente, mas que normalmente são feitos de forma apenas funcional (para atingir um objetivo externo) e nunca com consciência de todo o percurso até o movimento ser visível às outras pessoas. “Não decore passos, aprenda um caminho” é

² Técnica criada por Moshe Feldenkrais (1904-1984) para flexibilização dos hábitos de postura, de movimento e de percepção. Criou inúmeras sequências que desenvolvem uma forma de pensamento cinestésico, aguça as capacidades de percepção e controle dos movimentos. A atenção consciente é levada ao pano de fundo proprioceptivo das ações utilizando a imaginação, o movimento, a orientação espacial, as sensações de esforço, de forma e de volume (<http://www.incorporando.net/feldenkrais.htm>).

³ Frederick Matthias Alexander (1869-1955) criou esta técnica que pretende, através de movimentos que estimulam a auto-observação, melhorar nosso desempenho diário pela redução da tensão, da rigidez e da energia gasta desnecessariamente na execução de atividades cotidianas (<http://www.ceta.com.br/tecnica.htm>).

⁴ Método criado por Joseph Pilates (1880-1967), também conhecido por contrologia, é um sistema de exercícios que visa a trabalhar o corpo uniformemente, corrigir a postura, desenvolver a vitalidade física, aprimorar a conexão mente-corpo.

⁵ Método criado por Godeliève Denys-Struyf, que trabalhou com o conceito de “cadeias musculares”, integrando o funcionamento do corpo e suas conexões com o comportamento psicológico. É um método de leitura da postura, dos gestos e formas do corpo, que utiliza o movimento como princípio para a reeducação dos mesmos.

⁶ Irmgard Bartenieff (1900-1981), discípula de Rudolf Laban, criou, a partir do Sistema Laban, os *Bartenieff Fundamentals*, sequência de exercícios com finalidade terapêutica.

uma frase muito conhecida de Klauss Vianna. “Não se pensa o movimento pela sua forma espacial, ou melhor, o desenho espacial é consequência do caminho que esse movimento traça internamente, no corpo” (NEVES, 2008, p. 58).

É primordial que a atenção do aluno seja direcionada ao próprio corpo. Somente assim é possível romper os automatismos (executar os movimentos sempre da mesma maneira) e iniciar uma pesquisa de novas possibilidades. A criatividade é fundamental no processo. Outro fator importante para um bom resultado dos exercícios é encontrar o prazer de se mover. Assim, as informações novas são bem-vindas e podem ser assimiladas ao repertório daquele corpo com maior facilidade.

A atenção focada e a habilidade de produzir conscientemente a intenção de estar presente resultam no estado de presença, prontidão e disponibilidade... [...]. O desenvolvimento da disponibilidade do corpo e da atenção ao desenrolar do movimento, através de instruções específicas, o predispõe para “ler” os impulsos internos e externos e o aparecimento da novidade. (NEVES, 2005, p. 95).

Durante o curso (maio a setembro de 2013), os alunos foram aprendendo primeiramente a se perceber enquanto uma complexa organização de sistemas interligados, aproximando-se do que é mais físico e palpável de sua existência: os ossos, músculos, articulações, vísceras, pele. Uma aluna relatou a sua alegria ao descobrir numa aula que tinha cristas ilíacas e como se divertiu com isso andando pela rua. Percebeu também o peso da bacia e o quanto ela sustenta o próprio corpo dando estabilidade, equilíbrio e a impulsionando adiante.

No decorrer das aulas, os alunos foram reconhecendo em si a própria história de vida inscrita nos seus corpos por meio das tensões, imobilidades, elasticidade, diferenças entre os lados direito e esquerdo, etc. Aceitar limites, destensionar, redirecionar os ossos é um trabalho que leva tempo, atenção e paciência. Um aluno relatou que anda se sentido completamente torto, como se estivesse com o corpo numa diagonal. Pedi para que ele se sentasse e tirasse a blusa. Expliquei que ele tinha uma leve escoliose e que poderia reverter o quadro com o trabalho corporal, já que ela não causava dor. Ele se perguntou como é que nunca havia percebido. Disse que certamente o trabalho estava o reconectando com o próprio corpo e que ainda havia muito o que ser descoberto.

Esse tipo de investigação do corpo leva o aluno a perceber que a conscientização tem reverberações profundas na maneira da pessoa perceber e agir consigo própria, com o outro e em seu ambiente. Entender a própria estrutura óssea, o volume que ocupa no espaço, a pele que liga a pessoa ao ambiente faz com que sejam exploradas novas possibilidades de ser e estar no mundo. Uma aluna relatou ter começado a sentir o seu pé mais firme no chão, mais presente e isso fez com que ela tivesse mais segurança no caminhar. Uma pessoa que caminha com mais segurança ganha segurança em outros aspectos da vida.

A sala de aula foi aos pouco se transformando num grande laboratório. Um local onde havia a autorização de se pesquisar novas sensações, expressar novas emoções e sentimentos, arriscar novos movimentos e novas relações interpessoais. A improvisação tornou-se o momento da aula utilizado para criar, organizar as novas informações adquiridas durante a aula e, também, um momento de experimentação estética. Segundo um aluno, durante uma improvisação de toda a turma, teve um momento que parecia uma coreografia linda, cada um fazia um movimento diferente, mas tinha uma conexão. Outro relatou sua indignação ao observar uma colega se movendo livremente pela sala de olhos fechados. O incômodo veio porque ele havia se reprimido durante a execução da proposta para não esbarrar em ninguém.

Contudo, a noção que construímos do nosso próprio corpo é de funcionalidade. Não somos educados a entender primeiramente a estrutura; a função acaba imperando. Ao pensarmos “mão” imediatamente, ligamos a tudo o que sabemos que ela pode realizar. Ao pesquisarmos a estrutura óssea da mão, suas articulações e a pele, não evidenciamos primeiramente sua função. Sua estrutura deriva posteriormente sua função. Isso abre a possibilidade de inventarmos novas utilidades para essa estrutura que denominamos “mão”. Essa é a lógica de organização da *Conscientização do Movimento*, que deixa para um segundo momento a função, estudando profundamente primeiro a estrutura.

Tocar o próprio corpo, sentir o próprio peso, aprofundar a percepção das suas particularidades, identificar tensões e impedimentos de movimentos devido a sua própria história de vida é uma experiência particular, que independe de comparações ou explicações. No curso, uma aluna conta que descobriu que o professor pode facilitar, mas que o conhecimento depende da disponibilidade e entrega de cada um. Os alunos foram entendendo que eram o próprio corpo e que havia uma grande riqueza de

sensações, emoções, pensamentos, formas de viver a própria vida que poderiam ser exploradas. Cada um a seu modo pode experimentar a liberdade de se recriar, reinventar-se. É um trabalho que precisa de disponibilidade para a mudança. Isso foi assustador em alguns momentos para alguns. Houve evasão, ficando doze alunos no fim do curso. Mesmo entre os que concluíram foi relatado por dois deles momentos em que pensaram em desistir.

Filosoficamente, esse trabalho opera sem promover dualidades, visando à integração desde estruturas mínimas do corpo com todos os órgãos e sistemas, criando interrelações. As referências anatômicas e fisiológicas são bem-vindas, mas tratadas apenas como referências e não como modelos absolutos. Essa reconstrução e remapeamento, um constante reinventar-se, está no fluxo da vida e, ao vivenciar tais experiências, é inevitável que o indivíduo perceba que cada pessoa é singular. Uma aluna comentou que esperava, ao fim do curso, ter consciência de todos os seus ossos. Disse saber que eles existem, mas que alguns parecem estar escondidos numa neblina, ou parecem não saber seu lugar no corpo.

A *Conscientização do Movimento*, como é ensinada no Rio de Janeiro por Angel Vianna, tem como foco três elementos básicos: ossos, articulações e pele. Os exercícios são sempre direcionados de modo a evidenciar um ou mais desses elementos. Entendendo que os ossos são a parte mais sólida do corpo e que nos dão forma e estrutura, a investigação ocorre pelo campo visual e tátil. Primeiramente, pede-se para o aluno, deitado no chão, espreguiçar, dando a oportunidade de iniciar um aquecimento corporal abrindo espaço das articulações. São propostos exercícios de sensibilização e movimento relacionados ao osso e articulação estudado na aula. É comum nesse momento a utilização de materiais como bambus, bolas de espuma, bola de tênis entre outros, para facilitar o trabalho. “É a relação estabelecida pelo contato do osso com um objeto, seja ele consistente ou maleável, que a pele do osso (periósteo) é estimulada, tanto pela ativação do apoio ósseo quanto pelo próprio atrito provocado pelo contato” (TEIXEIRA, 2008, p. 25). O apoio no objeto provoca uma readaptação dos tendões, ligamentos e da musculatura tônica (pequenos músculos responsáveis pela estabilidade óssea), causando um pequeno estiramento dos mesmos. É importante ressaltar que os materiais são sempre colocados próximos a uma articulação (conexão de dois ou mais ossos). Ao retirar o objeto, é conquistado um espaço articular mais amplo, aumentando

a amplitude de movimentos e possibilitando a reorganização do corpo a partir daquela articulação.

Os exercícios que propiciam a conscientização da estrutura óssea são particularmente importantes no processo. Por serem a parte mais consistente do corpo, os ossos, com seu volume, forma e peso, quando conscientizados dão ao indivíduo noção de estrutura e sustentação. Uma aluna relatou que conseguiu sentir na vida, no cotidiano, o que foi trabalhado em sala de aula. Passou a se observar mais, em relação à postura e sentiu que cresceu pelo menos um centímetro, só de trabalhar a postura e procurar andar com a coluna alinhada e alongada.

A aula é dividida em três momentos: chegada, pesquisa no espaço e criação. A chegada é a tomada de consciência do seu estado corporal atual através de caminhadas, sentir o peso do próprio corpo no chão, espreguiçar, entre outros. Logo após, propõe-se uma “lubrificação” articular: mover o corpo levando a atenção às articulações que se dobram, liberando assim o líquido sinovial. Essa ação provoca um aquecimento de todo o sistema motor. A palavra “aquecimento” aqui é usada mais como uma alteração de tônus, deixando o corpo mais disponível à ação, do que simplesmente a sensação de calor. Em seguida, é proposto exercício para a ampliação consciente dos espaços internos, como descrito anteriormente.

Sempre atentas às sensações internas conquistadas e que vão sempre transformando, cada pessoa é convidada a se relacionar com o espaço. Nos próximos exercícios, a consciência interna e externa são plenamente trabalhadas. Se no primeiro momento da aula a pessoa explora principalmente seu interior, percebendo que vive um processo singular, na pesquisa no espaço prioriza-se a relação com o ambiente social, sem perder de vista seu processo singular e respeitando o processo das outras pessoas. Justamente por perceber suas facilidades e dificuldades, por entender que elas existem devido a toda sua história pessoal e à história de seus antepassados, há no aluno uma compreensão e um respeito pelo tempo e o processo de seus colegas. Segundo um relato a aluna identificou que o que fica como mais importante do curso é o ouvir, é o tocar, é o respeitar o momento do outro. Tem a consciência de que isso é mais difícil de atingir na vida, mas ao menos viver isso, nem que seja assim, num curso breve, a ajudou a ter mais calma na hora de resolver conflitos, ajudou-a a falar menos e tentar ouvir mais, perceber mais. Nesse sentido, ela diz que mais que conhecer os ossos, aprendeu um pouco mais sobre as relações humanas e a procurar administrá-las em sua vida.

No fim da aula, propõe-se que a pessoa se mova com alta qualidade motora e perceptiva. É o momento de criação e exploração de possibilidades corporais. Pela ação, pelo movimento é que se organiza um corpo munido da percepção em seus três níveis conhecidos: interocepção, propriocepção e exterocepção.⁷ A partir dessas experiências em sala de aula, a pessoa integra sua realidade pessoal coma realidade social.

O mapeamento e a pesquisa das particularidades do próprio corpo – como tamanho, volume, diferenças entre os lados direito/esquerdo, posicionamentos ósseos, tensões, potencialidades, facilidades, dificuldades – vão criando fortes conexões com estruturas corporais que muitas vezes a pessoa só conhecia por desenhos nos atlas anatômicos, ou talvez desconhecesse completamente. Como nos explica Letícia Teixeira:

A introdução dos dados anatômicos possibilita a assimilação da informação refletida, debatida, sentida e memorizada simultaneamente. [...] No momento da pesquisa do movimento, o corpo assimilará as respostas vindas do foco de atenção para outras partes que, a princípio, não estavam sendo associadas, informando que o corpo não é separado e nem dissociado entre si. Este é o grande diferencial para o estudo da representação do corpo. A singularidade não é universal; por isso é preciso sinalizá-la enquanto estudada, sentida, manipulada e vivida (TEIXEIRA, 2008, p. 12).

Muitos exercícios são executados com a pessoa deitada para que o apoio do chão evidencie a ação gravitacional, e de olhos fechados, aumentando a concentração e possibilitando a percepção dos encaixes ósseos, dos acionamentos musculares, de sensações, de tensões e das mudanças de estados corporais. Ao experimentar o movimento, não há como dissociar corpo e mente, emoção e razão, corpo e ambiente.

A investigação de si mesmo não retira a pessoa de seu lugar na sociedade. Os papéis sociais continuam existindo e sendo cumpridos cotidianamente. No entanto, permitir-se experimentar outros movimentos e paulatinamente ir compreendendo a riqueza de possibilidades do corpo inaugura na pessoa o desejo e a curiosidade de explorar o novo.

⁷ Interocepção – é bastante interna, visceral. Só temos consciência dela quando sentimos dor em algum órgão, como dores de cabeça, cólicas etc. Propriocepção – está no nível ósseo, muscular e articular e nos informa a postura do corpo e seus movimentos, mesmo de olhos fechados. Exterocepção – são os órgãos do sentido (visão, audição, olfato, paladar e o sentido tátil) que nos colocam em contato direto com o mundo e nos informam das modificações que ocorrem no ambiente (ALMEIDA, 2004, p. 24-26).

Admitimos que os corpos estão a todo instante se conectando e reconectando a informações de maneira singular. Tal processo dinâmico sofre interferência de diversos fatores, como o ambiente externo e a própria estrutura genética do corpo. Submetê-lo a uma nova informação pode significar dar a ele uma possibilidade de conexão – ou seja, ao entrar em contato com algo novo, é criada a possibilidade de desestabilizar padrões, gerando uma crise e uma tentativa de nova organização. Há uma negociação entre as informações estáveis e as novas. Essa conexão singular, uma vez ocorrida, terá graus de coesão. Quanto maior a coesão, mais entranhada a informação estará na pessoa – ou seja, ela em algum nível vai alterar o modo de pensar, sentir e agir no mundo, assim como a sua própria constituição quanto à concentração de hormônios, tensões musculares e da pele, funcionamento dos órgãos, etc.

O sistema nervoso é uma solução evolutiva que em nossa espécie atingiu alto grau de especialização: está presente em todos os membros, tronco e na cabeça concentrou sua maior parte. Regula o funcionamento dos outros sistemas, elabora informações do próprio corpo e do ambiente em que está inserido. Esse gerenciamento do sistema nervoso dá condições à espécie humana de criar estratégias de adaptação mais adequadas à sobrevivência.

Organismos complexos como os nossos fazem mais do que interagir, fazem mais do que gerar respostas externas espontâneas ou reativas que no seu conjunto são conhecidas como comportamento. Eles geram também respostas internas, algumas das quais constituem imagens (visuais, auditivas, somatossensoriais) que postulei como sendo a base para a mente (DAMÁSIO, 1999, p. 114).

É com esse diferencial da espécie humana (a mente) que se tornou possível criar imagens (visuais, sonoras, olfativas, entre outras) e manipulá-las no que conhecemos como raciocínio, que altera o comportamento devido à capacidade de prever e planejar o futuro. Portanto, nosso sistema nervoso é dotado da capacidade de manter muitos sistemas funcionando coordenadamente, garantindo a sobrevivência (para isso está incluída não só a manutenção interna do organismo, mas também a exploração do ambiente) e manipular várias informações vindas dessa relação do corpo com o ambiente. Isso sem perder de vista que esse sistema gerenciador é uma solução adaptativa e foi se especializando em coevolução tanto com o ambiente quanto com os outros sistemas que formam o corpo humano.

Não existe nenhuma faculdade da razão completamente autônoma, separada e independente de capacidades corporais tais como percepção e movimento. A evidência mostra, ao contrário, uma visão evolutiva, na qual a razão se utiliza e se desenvolve a partir dessas capacidades corporais[...] a razão é fundamentalmente entranhada. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 17).⁸

As consequências dessa nova forma de entender a razão são drásticas. O que Lakoff e Johnson estão afirmando é que toda a construção subjetiva da mente é também a construção do corpo. Tudo o que se passa na mente é físico e o que se passa no corpo é pensamento. Não é que o corpo expressa o que se passa na mente – ele é composto pelas informações mentais. Não é possível uma mente sem corpo e nem um corpo como o da espécie humana sem mente. Interagimos no mundo de determinada forma porque temos esse aparato biológico que nos permite decodificar a realidade à nossa maneira. Os alicerces da mente estão na estrutura do corpo e essa relação imbricada constantemente modifica o que se passa em ambos.

Finalizo citando um trecho da avaliação que uma aluna me entregou no fim do curso:

O contato com este curso me aproximou ainda mais de um caminho que vem se abrindo à minha perspectiva, que seria a possibilidade de trabalhar como dançaterapeuta, por que acredito na dança, e as pessoas da dança a quem encontrei na vida, me fizeram ver na dança uma possibilidade de vida, de existir, de cura. Cura, principalmente das relações, do modo como o indivíduo divide seu espaço no mundo, a sala de dança é um micro cosmo, é um ensaio das dificuldades que enfrentamos no mundo, a dificuldade de olhar, de perceber, de tocar, de interagir, de dividir o espaço e ocupar seu espaço no mundo também, mas de maneira criativa, sem perceber, sem filosofias e teorias complicadas, simplesmente pelo movimento, pela dança, os indivíduos se percebem, a si aos outros, ao espaço. (SANTANA, Larissa, 2013)

Referências Bibliográficas:

DAMASIO, Antônio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

⁸ “There is no such fully autonomous faculty of reason separate from and independent of bodily capacities such as perception and movement. The evidence supports, instead, an evolutionary view, in which reason uses and grows out of such bodily capacities [...] reason is fundamentally embodied” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 17).

- LAKOFF, George; JONHSON, Mark. **Philosophy in the Flesh**. New York: Basic Books, 1999.
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** São Paulo: Summus, 2012.
- NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia Corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SALDANHA, Suzana (org.). **Angal Vianna – Sistema, método ou técnica**. Rio de Janeiro, FUNARTE, 2009.
- TEIXEIRA, Letícia. **Inscrito em meu corpo**. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidad e do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005.

COMO NASCE UM GRUPO DE TEATRO NA ESCOLA? UMA EXPERIÊNCIA DE SOBRE OS EFEITOS DO ENSINO DE TEATRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Francisco de Assis Gouveia

Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru/PE

Resumo

Este artigo trata-se de um relato de experiência que tem como objetivo apresentar o processo de criação de um grupo de teatro na escola pública e os seus efeitos sobre a sua prática pedagógica. A experiência foi desenvolvida com adolescentes da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Caruaru/Pernambuco. A partir da realização de jogos teatrais foi despertado um desejo por parte dos estudantes de um aprofundamento da pesquisa prática na linguagem teatral, o que nos conduziu a criação de um grupo, sobre o qual, queremos aqui indicar a sua potente contribuição para formação humana de seus membros participantes, como também exprimir o poder de sua força coletiva como instrumento pedagógico ativo, criador, motivador e modificador no ambiente escolar e na comunidade local.

Palavras-Chave: Arte/Educação; Teatro/Educação; Jogos Teatrais; Grupo de Teatro.

Abstract

This article is about an educational experience and has as its aim to show the process of creating a drama group at a public school and its effects on its pedagogical practice. This experience was developed with teenagers from municipal schools in Caruaru city, state of Pernambuco. After applying theater games, it was wakened a desire by students about a deepening of a practical research in drama, which led us to create a group, about which, we want here indicate its powerful contribution to human education of participating members, as also to express the power of their collective strength as a pedagogical tool, which is active, creative, motivating and modifier in the school and local community.

Key Word: Art/Education; Drama/ Education; Theater Games, Drama Group.

Introdução

Este artigo trata-se de um relato de experiência que tem como objetivo apresentar o processo de criação de um grupo de teatro na escola pública e os seus efeitos sobre a sua prática pedagógica.

A experiência foi desenvolvida com alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, desde o início do ano letivo de 2012 até o primeiro semestre de 2013, na Escola Municipal Doutor Amaro de Lira e César, mais conhecido como CAIC (centro de atenção integral à criança e ao adolescente), os CAICs foram instituídos a nível nacional em 1993, com o objetivo de garantir à infância e a adolescência seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral. A escola fica situada no bairro de João Mota, onde encontramos uma das comunidades de menor baixa renda da cidade de Caruaru-PE, localizada na região agreste do estado. O CAIC é o maior patrimônio do bairro e desde 1994, ano de sua inauguração, vem trabalhando para melhoria da região com ações voltadas para crianças, adolescentes, jovens e comunidade em geral. Segue abaixo imagens da escola:



Imagem 1 – Francisco de Assis Gouveia. Fachada do CAIC/Caruaru, 2013. Fotografia. Acervo Pessoal.

Imagem 2 – Francisco de Assis Gouveia. Quadra esportiva do CAIC/Caruaru, 2013. Fotografia. Acervo Pessoal.



O trabalho desenvolvido foi fundamentado na abordagem do ensino de arte definida por Elliot Eisner como “essencialista”, na qual a arte não precisa de argumentos para justificar a sua presença no currículo escolar. Neste sentido, esta abordagem vai defender que a experiência com a arte por si só dá uma contribuição única na formação e desenvolvimento do aluno, diferenciando-a de outros campos de estudo. Sobre essa abordagem Eisner (1972, p. 09) nos esclarece:

Argumentar que a justificativa para a arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece liberação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver na contribuição única que traz para experiência individual e para a compreensão do homem. As artes visuais lidam com um aspecto da consciência humana a que nenhum outro campo se refere: a contemplação estética da forma visual. As outras artes lidam com outras modalidades sensoriais diferentes, enquanto a ciência e as artes práticas têm outros objetivos.

Corroborando com essa abordagem do ensino de arte, a pedagogia contemporânea defende a valorização do processo de aprendizagem em detrimento do conceito tradicional que se preocupa apenas com a qualidade do resultado artístico, em vez de valorizar o caráter formativo do processo de ensino/aprendizagem dos conhecimentos artísticos. Sobre esse pensamento Koudella explica:

A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidado de formar o indivíduo (2002, p. 18).

Tais mudanças no ensino da arte foram implementadas pelo movimento da Escola Nova, no século XIX, que introduziu mudanças nos programas escolares possibilitando experimentação de novas práticas de ensino onde havia a valorização da expressividade da criança incorporada a um respeito e compreensão do seu processo de desenvolvimento, como vem nos indicar Ward (1957):

Em lugar de enfatizar o produto final, os professores modernos dão maior importância ao processo. Se a peça construída pelas crianças em torno de Robin Hood é boa, tanto melhor. Isto no entanto não é tão importante quanto o crescimento que resulta da experiência de criar uma peça. Esta mudança de ênfase do aspecto exibicionista para o aspecto educacional fez com que o teatro se transformasse em uma disciplina do currículo escolar que tem uma contribuição valiosa para educação (p. 02).

É sobre essa contribuição valiosa para educação que o Teatro vem demonstrando, não efemeramente como em sua natureza, e a cada dia mais presente, que estamos aqui apresentando mais uma experiência com Teatro/Educação. Atividade essa que para ser realizada teve como planejamento a ideia de trabalhar a criação coletiva e a formação de grupo teatral com adolescentes que nunca tinham tido alguma experiência em curso de interpretação para ator. Por isso achamos válida uma pesquisa sobre o material produzido por Viola Spolin, uma das pesquisadoras mais importantes na sistematização de jogos teatrais no mundo. A experiência prática com crianças e adolescentes, da referida autora, geraram livros que foram traduzidos para língua portuguesa por Koudella que acerca do trabalho de Viola Spolin nos diz:

Comprometida desde o início com a proposta educacional – seu trabalho foi iniciado com crianças e em comunidades de bairro em Chicago – e vinculado ao movimento de renovação que se deu no teatro norte-americano na década de sessenta, Viola Spolin desenvolveu um sistema de atuação a partir do qual propõe a criança, dos sete/oito anos de idade em diante, é plenamente capaz de utilizar a linguagem artística do teatro e expressar-se através dela. Em improvisação para o teatro encontramos elementos que podem significar um passo adiante na sistematização de um processo de aprendizado da linguagem teatral (KOUDELLA, 2002, p.44.)

Para conhecermos mais sobre a importância e contribuição dos Jogos Teatrais para a Escola, Koudella (2008, p. 21) explica:

O Jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada. Teóricos enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância, desde Rousseau e Dewey a Piaget e Vygotsky. Mais do que mera atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano. A escola, até hoje, nega o jogo como poderoso instrumento de ensino aprendizagem.

Agora, de uma vez que indicamos os princípios que nortearam a prática de ensino da referida experiência, vamos falar mais detalhadamente como se deu tal processo.

Relatando a experiência

No primeiro semestre de 2012 tomei posse do concurso público para Professor de Arte da Prefeitura Municipal de Caruaru. A Secretaria de Educação estava começando a programar nas escolas do município o sistema de Período Integral, onde os alunos passariam os turnos de manhã e tarde na escola. Esse programa é direcionado para os anos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Dessa forma, foi designado a nós professores de arte que estávamos assumindo o concurso a participar dessa iniciativa com aulas para os alunos do Período

Integral. Porém, por outros motivos, no CAIC, onde fui localizado, esse projeto não pôde ser iniciado no ano de 2012. Como também, o quadro de professores/disciplinas na escola estava completo, sugeri a gestão escolar, lecionar aulas de Teatro como atividade extracurricular no período de contra turno, para os alunos da escola. Dessa forma, os alunos teriam em um turno as aulas do ensino regular e no outro aconteceriam as aulas de Teatro.

Acertado isso com a gestão escolar, fiz um estudo sobre os espaços da escola, e verifiquei que se tinha um auditório com piso que permitia prática corporal, palco, boa ventilação e duas salas pequenas. Esse espaço somente era utilizado para diferentes reuniões e confraternizações da escola. Assim, solicitei o espaço para ser o local onde aconteceriam as aulas de teatro pretendidas e o espaço foi disponibilizado.

Tínhamos que dar início as aulas de teatro, já possuíamos o espaço e o professor, faltavam os alunos. Como atraí-los? Bem, comecei “passando” de sala em sala, em todas as turmas dos anos que existiam na escola nos períodos de manhã, tarde e noite, abrangendo os níveis de Ensino Fundamental I e II e EJA – Ensino de Jovens e Adultos. Apresentei-me como Ator e Professor de Teatro e convidei os alunos a participarem das aulas, a conhecerem sem compromisso como era essa linguagem teatral. Informei a eles, também, que havia a ideia de formarmos um grupo de teatro na escola para montarmos espetáculos e nos apresentarmos para escola e comunidade. Logo foi despertada a curiosidade de muitos, e fiz um levantamento em cada sala, escrevendo o nome de quem iria comparecer nas aulas, para saber a intensidade do interesse dos alunos e ter um controle do número de pessoas que iriam aparecer. Nesse levantamento foi percebida uma timidez da parte dos alunos para indicarem que queriam frequentar as aulas, dessa forma foi deixado livre que quem quisesse poderia participar de uma aula, sem compromisso.

O convite para as aulas também foi feito para moradores da comunidade local, visitei as casas falando com os familiares e os convidei para participar das aulas, o convite era feito para todas as idades, todos os membros da família. A ideia era que fossemos o mais acolhedor possível a quem quisesse conhecer o que era “esse teatro” que estavam falando na escola. Começamos as aulas e por conta da variedade de idade dos participantes tivemos que fazer algumas turmas, direcionando cada participante para a turma que mais era adequada a sua condição. A experiência que estou narrando aqui é a do grupo que nasceu dessas turmas, o grupo mais consolidado e vigente até hoje na Escola CAIC.

Deixamos os dias de segundas e terças-feiras, no horário da manhã, das 08h às 11h30min, direcionados ao público de adolescentes estudantes da escola ou moradores do bairro, e foi dessa turma que formamos o Grupo de Teatro do CAIC.

Tínhamos números variados por dia, às vezes chegávamos até mais de 30 (trinta) alunos por encontro, mas a média de frequência era de 15 (quinze) alunos por aula. Os nossos participantes eram em sua maioria estudantes da escola, e uma pequena parte eram moradores do bairro que não tinham vínculo com a escola.

Nas aulas iniciais utilizamos os Jogos Tradicionais, por serem de conhecimento da grande maioria, esses Jogos eram inicialmente propostos por mim, mas também era permitido que os alunos propusessem Jogos também, ou como chamávamos “Quem quer dizer uma *brincadeira* pra gente?”. Assim todas as aulas começavam com uma vivência de brincadeiras compartilhadas. Aos poucos fomos introduzindo jogos teatrais simples, em cada aula também fazíamos improvisações de cenas, pois grande era a vontade deles de mostrarem algo, de apresentarem-se no palco que existia no auditório. O interessante é que eles perguntavam toda aula se iriam fazer teatro naquela aula, porque fazer teatro para eles era apresentar uma peça teatral, dessa forma era permitido que eles “fizessem uma peça”, como chamávamos, a partir de temas que eram sugeridos.

Durante os 04 (quatro) primeiros meses, as aulas foram abertas a quem quisesse participar. Nesses meses foram percebidos que havia um determinado número de alunos que apresentavam uma consistente frequência, uma maior atenção às aulas e uma vontade explícita de aprofundar os estudos sobre o teatro, compreendemos que a necessidade de Jogos Teatrais mais complexos foi aumentando, e o melhor, essa necessidade partiu dos alunos.

Surgiu desse grupo de alunos mais presente nas aulas: uma cobrança aos outros alunos que transitavam entre as aulas de teatro e outras oficinas oferecidas na escola, o que comprometia a assiduidade nas aulas de teatro; uma cobrança à boa execução na prática dos Jogos Teatrais propostos; à disciplina nas aulas; ao desenvolvimento intelectual de alguns alunos; e uma grande cobrança ao professor para resolver essa situação.

Dessa cobrança, resolvemos discutir o processo em uma roda avaliativa, para tentarmos identificar o que estava dificultando que evoluíssemos, e dessa avaliação entendemos que não tínhamos uma frequência consistente, o número de participantes variava muito; identificamos também que era necessário definirmos um prazo para acolhida de novas pessoas nas aulas; apontamos também a falta de disciplina e o desinteresse em jogos teatrais mais complexos por parte de alguns alunos; do mesmo modo que verificamos também o desejo de aprofundar a vivência na linguagem teatral despertado por outros.

De tal modo, desejando aprofundamento na nossa pesquisa e experimentos com a linguagem teatral, decidimos que para participar das aulas teatro, os alunos teriam que ter disponibilidade para cursar toda a carga horária das aulas, além de apresentar consistente

frequência para continuar participando das aulas, nós estipulamos um número máximo de faltas permitido. Acordamos também que deveríamos apresentar bom comportamento e que tínhamos que nos permitir a experimentar jogos teatrais mais complexos. Estipulamos ainda, uma data limite para permissão da entrada de novos participantes. Outra medida tomada por nós foi dedicarmos mais tempo nas aulas para aprofundarmos a pesquisa nos exercícios corporais e jogos teatrais, e diminuíssemos o tempo que era dedicado para as supostas criações e apresentações de “peças” que fazíamos nas aulas, pois não estávamos evoluindo com elas, precisávamos antes estudar e pesquisar mais sobre a linguagem teatral para podermos gerar um bom espetáculo.

Ao discutir o que queríamos com essas aulas de teatro, tomamos novas decisões e atitudes e começamos então a distinguir dispositivos que levaram à criação de um grupo de teatro, no qual os alunos que permaneceram foram naturalmente selecionados pelas próprias deliberações assumidas. Ao final do 1º semestre de 2012 esse grupo estava formado com um número de 12 pessoas.

A seguir falaremos sobre as ações e efeito desse grupo de teatro na prática pedagógica do CAIC.

Considerações Finais

Após definir-se o coletivo, gerou-se uma energia de reconhecimento e pertencimento nos membros do grupo de teatro, uma unidade foi constituída entre nós e passamos a nos identificar como o Grupo de Teatro do CAIC. Ao analisarmos as contribuições das ações desenvolvidas por esse grupo na prática pedagógica pudemos identificar que além de propiciarmos a vivência na linguagem teatral, que de acordo com a definição citada por Eisner (1972), por si só já é suficiente, pensamento esse imbuído na abordagem essencialista para o ensino de arte. Também estávamos propiciando a esses adolescentes a experiência de pertencer a um grupo, o que implica na sua manutenção, nas divisões de atividades, na nomeação de funções, na criação coletiva, no exercício da democracia; entre outras mais implicações, estaríamos também construindo uma rica experiência com esses alunos para o desenvolvimento da formação humana. Participar de um grupo implicaria que esses alunos teriam que aprender a socializar as suas ideias, e a relacioná-las com outras a fim de formar uma ideia do coletivo. Ser membro participante de um grupo contribui na reflexão em busca de uma consciência coletiva e que assume responsabilidades, ao incitarem-se os

questionamentos como “Quem somos nós, no individual e no coletivo e quais os nossos papéis no grupo, na escola, na família e na sociedade?” O grupo torna-se um abrigo, uma segunda família, um espaço para nos (re)construirmos a partir da demanda pessoal de cada um expressada, socializada e reconstruída no coletivo. As ações de um grupo na escola, também despertou a curiosidade de outros alunos para participarem dele, do mesmo modo que os fez perceberem a possibilidade de criação de outros espaços coletivos dentro da própria escola, o que devemos encarar como uma descoberta positiva.

Podemos mencionar também que ao aprofundarmos nossa pesquisa na linguagem teatral, conseguimos produzir peças teatrais que foram assistidas por estudantes, funcionários da escola e comunidade local. É importante salientar que boa parte do nosso público nunca teve experiência de ter ido a um teatro antes. Essas apresentações contribuíram com a agenda cultural da escola, enriquecendo a gama de atividades dos eventos realizados pela mesma. Além dessas apresentações, também fazíamos, sempre, ensaios abertos para os estudantes das turmas da escola, esse contato com um público durante o processo foi tão rico para nós, pois servia para sentirmos a reação da plateia ao espetáculo, como também, para os estudantes, ao proporcionarmos a possibilidade de serem fruidores. Mostraremos agora imagens do espetáculo “Surpresa de Mãe” realizado pelo Grupo e apresentado esse ano em comemoração ao dia das mães, no qual reunimos estudantes, funcionários da escola e comunidade local:



Imagem 3 – Francisco de Assis Gouveia. Espetáculo “Surpresa de Mãe”, 2013. Fotografia. Acervo Pessoal.

Imagem 4 – Francisco de Assis Gouveia. Espetáculo “Surpresa de Mãe”, 2013. Fotografia. Acervo Pessoal.



Citamos ainda que ao percebermos que precisávamos de roupas e adereços para nosso grupo, começamos então a trazer e solicitar material para formação de um acervo, nós recebemos doações de estudantes, funcionários e pessoas da comunidade em geral. As roupas foram organizadas em uma sala ociosa, ao lado do palco do auditório que tínhamos aula, e assim construímos o nosso camarim. As roupas e adereços desse camarim foram disponibilizados, no regime de empréstimo, para estudantes e professores da escola. Quando nos demos conta, o nosso camarim estava contribuindo com várias atividades desenvolvidas na Escola. A seguir vemos uma imagem de um dos dias em que estávamos organizando as roupas no camarim:



Imagem 5 – Francisco de Assis Gouveia. Camarim do Grupo de teatro do CAIC/Caruaru, 2013. Fotografia. Acervo Pessoal.

Devemos salientar que o Grupo de Teatro do CAIC, foi conquistando seus espaços tanto físicos, quanto pedagógicos no ambiente escolar, ao ponto de ele firmar-se como atividade extracurricular na escola, coisa que só foi possível pela importância da sua atuação. No ano de 2013, o Período Integral foi instalado na escola e assim não haveria mais espaço na minha carga horária para continuar desenvolvendo essa atividade. Porém e de modo feliz a gestão escolar decidiu destinar parte de minha carga horária para a continuidade do grupo esse ano.

Ao descrevermos esses 3 (três) semestres de experiência, gostaríamos de encerrar nosso relato, expressando-nos que só podemos avaliar de forma positiva os efeitos de nosso grupo de teatro na prática pedagógica da escola. Com nossa atuação criadora em arte e com arte, conseguimos alcançar e interagir com: o corpo discente e docente, a equipe gestora, funcionários em geral, espaços físicos da escola e comunidade local; construindo e compartilhando diversos momentos de criação e conhecimentos que desenvolveram

produtivas experiências de aprendizagem. É de forma feliz que contamos uma experiência que tanto significado tem para nós, ao sentirmos a força, a capacidade e a universalidade que arte tem de acolher, comunicar, diversificar, modificar e... ENSINAR, em quaisquer que sejam os lugares. Assim gostaríamos de agradecer a Arte, em especial ao Teatro, nosso Teatro!

Referências

EISNER, Elliot. **Educating Artistic Vision**. New York: Mac-millan, 1972.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Introdução: A Escola Alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

WARD. Winifred. **Playmaking with Children from Kindergarten to Highschool**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

Francisco de Assis Gouveia

Ator; Arte/Educador; Professor de Teatro e Técnico da área de Arte da Gerência de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Caruaru; Professor de Teatro para idosos com limitações motoras e portadores do Mal de Alzheimer, na Pousada Clínica Estação Viver/Recife-PE; Membro da Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE/PE); Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão - GEFAL, na Universidade Federal de Pernambuco.
<http://lattes.cnpq.br/2383171598386051>

A MONTAGEM AUDIOVISUAL A PARTIR DE MAPA MULTITEMPORAL

Leonardo da Silva Souza – EBA – UFMG

Orientação: Lucia Pimentel – EBA - UFMG

Resumo

Situado no âmbito da discussão sobre tecnologias contemporâneas no ensino das artes audiovisuais, este artigo trata do ensino da montagem audiovisual a partir da composição de multiplicidades temporais. Neste contexto o termo audiovisual designa o vídeo digital composto por múltiplos fluxos temporais. Essa definição se refere à aplicação do hipervídeo no estudo da montagem audiovisual, buscando estabelecer relações com as pesquisas sobre a tecnologia na arte e com o estudo das artes audiovisuais contemporâneas. Por multiplicidades temporais entenda-se os diversos fluxos temporais – tempos ucrônicos, segundo Couchot (2003) – que a imagem digital tornou possível perceber na montagem em rizoma. A partir do conceito deste tempo ucrônico, este artigo busca investigar as formas temporais e as narrativas que se tornam possíveis na montagem audiovisual e seu aprendizado. Neste escopo também é apresentado o software desenvolvido para a montagem de multitemporalidades com o intuito de fornecer subsídio para o ensino da montagem nas artes audiovisuais.

Palavras-chave: Audiovisual; Montagem; Tecnologias contemporâneas; Rizoma

ABSTRACT

Situated in the context of discussing contemporary technologies in the teaching / learning of Audiovisual Arts, this article deals with teaching of audiovisual montage. In this context the term audiovisual designates the digital video that is comprised by multiple time flows. This definition refers to the application of hypervideo in the study of audiovisual montage, seeking to establish relationships with research on technology in art and the study of contemporary Audiovisual Arts. For this temporal multiplicity is meant the diverse temporal flows that digital imaging made it possible to perceive in the mounting on rhizome. Thus, this paper investigates the temporal and narratives forms that become possible on audiovisual montage and learning. In this scope is also presented a developed software for multitemporal montage in order to provide education subsidy of montage in Audiovisual Arts.

Keywords: Audiovisual; Montage; Contemporary Technologies; Rhizome

Introdução

O termo hipervídeo surgiu para indicar as diversas possibilidades de articulação entre imagem, som, texto e os diversos recursos disponíveis na rede mundial de computadores. Sawhney, Balcom e Smith (1996) definiram o hipervídeo como um vídeo digital que oferece ao seu espectador e autor a riqueza de narrativas múltiplas, ou mesmo múltiplas formas de se estruturar narrativas, isso combinando vídeo digital com contextos conectados por múltiplos

pontos de vista.

Embora o conceito apontasse uma vasta possibilidade de conexões entre diversas formas expressivas, nota-se pouco – ou quase nada – a aplicação do hipervídeo no ensino das artes audiovisuais.

Partindo da pergunta de Pimentel (2011) sobre como a tecnologia pode desenvolver conhecimentos específicos em arte, busca-se entender como o hipervídeo, enquanto tecnologia contemporânea, pode ampliar a percepção de tempo e de narrativa desenvolvendo a ideia de montagem nas artes audiovisuais. Para isso esta pesquisa se dá a partir das seguintes definições:

- Tecnologia é um tipo específico de inter-relação entre o homem e a técnica, é a mediação técnica entre o homem e o mundo;
- Contemporâneo designa a característica de experienciar o que vem sendo imperceptível em sua época;
- Tecnologia contemporânea é a mediação técnica entre o homem e o mundo que possibilita experienciar, em uma época, o que vem sendo imperceptível;
- Audiovisual é a tecnologia contemporânea que torna perceptível a experiência estética de mediações técnicas híbridas de vídeo, cinema, instalações com essas formas expressivas e suas variações;

A hipótese lançada aqui é que a montagem do tempo através da ideia de rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 2004, 1997) se apresenta como uma alternativa à tradicional montagem sequencial do tempo. O que se busca mostrar é como o hipervídeo, enquanto tecnologia contemporânea, possibilita a montagem de um mapa multitemporal em rizoma. Isso será apresentado através de um software desenvolvido especificamente para o ensino da montagem nas artes audiovisuais.

Tecnologia contemporânea na montagem audiovisual

Ao longo da história do cinema, por influência dos mais diferentes pensamentos sobre a imagem, a montagem audiovisual teve diversos significados. Como descrevem diversos autores (AUGUSTO, 2004; DUDLEY, 2002; XAVIER, 2003) a montagem abrangeu desde a ideia de criação da impressão de tempo através da justaposição de imagens, até a ideia de montagem como forma de pensamento, isso passando por montagem como composição de oposições (Eisenstein), como abordagem da realidade (Vertov), como sobreposição de

imagens (Abel Gance), como composição dentro do plano, como manipulação que enfatiza a realidade (Bazin) e como a apresentação de uma realidade própria do cinema (Deleuze).

Em todas estas concepções a ideia de tempo é, segundo Deleuze, o eixo que permite diferenciá-las. Na leitura de Augusto (2004), a concepção de Deleuze sobre a imagem-movimento é o conceito por trás das ideias de montagem até meados do século XX, onde culmina o término da segunda guerra mundial e o surge o neo-realismo italiano. A imagem-movimento caracteriza um tipo de montagem em que o tempo é uma característica do movimento das imagens, é duração. E montagem, seja no impressionismo francês, no expressionismo alemão ou na dialética soviética, assume a ideia de um encadeamento de movimentos para compor a unidade de um todo, a diegese do filme. Ainda segundo Deleuze, as concepções de montagem admitiam diversas concepções de imagem como: imagem-ação¹ (Griffith), imagem-percepção² (Vertov), imagem-realidade³ (Bazin).

Com a avassaladora experiência da segunda guerra, a imagem-movimento entra em decadência devido a uma sociedade que, fragmentada pelos resultados da guerra, já não poderia mais ser reunida em uma unidade diegética que fizesse algum sentido global. Os cortes racionais, que orientavam o encadeamento de imagens para a composição de um todo, perdem sua eficácia afirmando uma montagem que já não dizia nada além de clichês. Deleuze afirma que é neste momento que surge um outro tipo de imagem não é mais orientada pela ideia do movimento, mas pela ideia de tempo. A imagem-tempo surgiria como uma alternativa à imagem-movimento tornando possível perceber o movimento como uma forma de visualizar o tempo, mas não a única. A imagem-tempo abriu as possibilidades da montagem para o que está além do visível como, por exemplo, o extra-campo, o falso *raccord*, o tempo não-sequencial ou uma imagem vidente; mas também abriu às possibilidades da evidenciação do cinema como dotado da construção/apresentação de uma realidade própria, antes mesmo de representar qualquer outra realidade.

Para esta concepção de montagem – a qual admite fluxos temporais diversos – cabe perguntar as formas que ela se apresenta e como ela cria a percepção dos seus múltiplos fluxos temporais. Até os recentes experimentos com a montagem não-linear e com hipervídeo,

-
- 1 A imagem-ação é característica do cinema estado-unidense que tem gênese no princípio do século XX. Ela prioriza o enredo e a ação de um personagem exemplar.
 - 2 A imagem-percepção caracteriza o cinema soviético de Vertov em que a imagem deveria capturar a vida de improviso, e não sua dramatização como na imagem-ação, compondo a ideia do cine-verdade.
 - 3 A imagem-realidade nega a manipulação do material cinematográfico e afirma que a busca pela realidade como ela se apresenta, sem montagens nem encenação, é o mais adequado ao cinema. A montagem neste caso se aproximaria da ideia do foco em profundidade que permitiria ver amplamente na imagem a realidade da cena filmada.

o fluxo temporal de um filme, por mais diferenciado que ele tenha sido, ele era apresentado como uma sequência única de imagens, mesmo que ela provocasse a percepção de temporalidades diferentes daquela sequência montada.

Contudo a influência da tecnologia nas artes audiovisuais intensificou as possibilidades de conceber a montagem audiovisual, para além da naturalização do tempo representada em sua forma sequencial e causal, como a montagem da imagem-tempo através da imagem de síntese. Segundo Couchot (2003) a imagem de síntese nos dá uma versão sensível, a visualização, do modelo⁴ que a engendra. Se o modelo de tempo por trás da imagem-movimento era o modelo sequencial causal e a imagem-tempo possibilitou ampliar as concepções de tempo na montagem, é com a tecnologia audiovisual que a imagem de síntese pode tornar experienciável os diversos fluxos temporais que podem advir da imagem-tempo, isso para além da conversão destes fluxos em uma única sequência imagens. Para estes diversos fluxos multitemporais Couchot descreve tempo ucrônico fundado pela imagem de síntese:

O tempo de síntese é um tempo aberto, sem orientação particular, sem fim nem começo (como o filme fotográfico ou a modulação escandida do vídeo), tempo que se auto-engendra, se reinicializa ao sabor do observador, segundo as leis imaginadas pelo autor. Trata-se de um tempo ucrônico. (COUCHOT, 2003, p. 169)

Nos seus estudos sobre a tecnologia na arte Couchot trata de uma nova modalidade da percepção que advém destes híbridos entre arte e tecnologia. Um caso exemplar dessa multiplicidade na percepção das imagens é o efeito Kuleshov (XAVIER, 2003) no qual uma imagem ganha sentido pela justaposição maquínica das imagens que a precedem ou sucedem⁵.

No pensamento de Deleuze e Guattari (1997), o modelo tecnológico está também impregnado de devires, possibilidades imprevisíveis resultantes dos agenciamentos. Este modelo constitui um espaço aberto onde os devires se expressam através dos agenciamentos

4 O termo modelo tem significados diversos em arte e nas discussões sobre tecnologia. Deleuze e Guattari descrevem o modelo tecnológico como um espaço aberto de padrões nômades. Esse espaço aberto é caracterizado por permitir a aparição de expressões nos seus potenciais devires, extrapolando a repetição de padrões em um espaço fechado. Os autores estabelecem aproximações e distanciamentos entre o espaço aberto e o fechado fazendo referência à dimensão contínua do e. aberto e liso e discreta do espaço fechado e estriado.

5 A justaposição de imagens foi um recurso consagrado da montagem dialética que influenciou e ainda influencia a organização da imagem no tempo. O efeito Kuleshov demonstrou como uma imagem pode ganhar sentido pela influência das imagens que a sucedem ou precedem. Partindo de uma mesma imagem de um ator observando para fora do quadro a montagem articulava esse olhar com outras três imagens que sugeriam um olhar diferenciado do ator a cada imagem.

gerando o rizoma, estrutura propícia para a evidenciação das multiplicidades temporais de um híbrido entre arte e tecnologia.

O rizoma pode indicar uma forma de aproximação das multiplicidades temporais da imagem de síntese e da imagem-tempo com a tecnologia contemporânea do audiovisual. Rizoma é uma trama a-centrada de possibilidades nômades, conectando-as direta ou indiretamente. Um rizoma na filosofia de Deleuze e Guattari são conexões, em um espaço aberto, de possibilidades em constante mudança (2004, 1997). Essas possibilidades anunciam um devir contínuo dos elementos do rizoma, afastando-os da ideia de imagens com significado próprio e aproximando-os à ideia de imagens a serem significadas. No quinto e sexto princípio de cartografia e decalcomania o rizoma, segundo os autores, está associado a ideia de mapa. O mapa rizomórfico permitiria derivas – devires – através de caminhamentos múltiplos, entradas diversificadas sem decalques que poriam necessários fins aos percursos. Um mapa

contribui para a conexão dos campos [...] para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode [...] adaptar-se a montagens de qualquer natureza... (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.21)

A estrutura que se propõe investigar aqui é um rizoma enquanto um mapa de fluxos temporais entre vídeos e áudios. Este rizoma estruturaria as multiplicidades temporais da montagem, abrindo a possibilidade de fluxos temporais co-criados por agenciamentos máqunicos. Supõe-se que esses agenciamentos máqunicos correspondem às mediações técnicas descritas por Bruno Latour, como a delegação e a permutação de competências.

De que forma os mais diversos fluxos temporais podem ser trabalhados na montagem audiovisual no contexto dos mapas multitemporais do rizoma?

Esta questão será desenvolvida conceituando tecnologia contemporânea como uma tecnologia propositora de sentidos para a montagem em rizoma buscando trabalhar com a montagem de multitemporalidades.

Hipervídeo como tecnologia contemporânea

O conceito de tecnologia contemporânea descende da discussão sobre o ensino de arte e novas tecnologias, proposta por Ana Mae e questionada por Lucia Pimentel⁶. Neste contexto

6 Barbosa, aconselhada por Pimentel, indica que o termo novas tecnologias é inapropriado pois aponta para

assume-se que o termo contemporâneo está circunscrito na discussão proposta por Agamben (2009) em que o devir contemporâneo é sempre um constante movimento de realização e nunca um estado alcançado e pronto. Esse devir é que funda o contemporâneo como uma aproximação por afastamento ou, uma necessidade de se distanciar do estado de consenso para buscar o que não tem sido aparente. Assim, define-se o contemporâneo como o ato de experienciar o que vem sendo imperceptível.

Já o termo tecnologia em t. contemporâneas se relaciona com a discussão detalhada sobre a mediação técnica na forma que Bruno Latour (2001) a concebeu. A tecnologia é a mediação técnica entre o homem e o mundo podendo, em alguns casos, ter a técnica como um co-sujeito da relação com o mundo. Essa co-autoria da relação tecnológica é tratada por Couchot através do conceito de sujeito-nós em que homem e técnica compartilham ações de sujeito na relação entre eles. Todavia é em Latour que se encontram as especificidades da mediação técnica que constitui a relação com as tecnologias contemporâneas. Latour especifica quatro sentidos para a mediação técnica: interferência, permutação de competências, obscurecimento e delegação. A interferência surge sempre que os objetivos do humano são modificados por objetivos técnicos ou que as técnicas compartilhem objetivos com humanos. A permutação de competências surge quando humanos possuem competências técnicas e as técnicas possuem competências humanas. O obscurecimento surge quando as técnicas se comportam como caixas-pretas (FLUSSER, 2008) recebendo demandas, processando-as de forma desconhecida pelo humano envolvido, e entregando o resultado esperado. Por último, a delegação surge quando a técnica age no lugar de um humano que lhe delegou seu papel, mas que não mais está presente na ação.

Assim se tem a conceituação para a definição de que tecnologia contemporânea é a mediação técnica que torna possível experienciar o que vem sendo imperceptível em uma época.

Com o hipervídeo a montagem audiovisual media a experiência com o tempo ucrônico e suas multitemporalidades. Hipervídeo⁷, enquanto tecnologia contemporânea, é a mediação entre todas as imagens de síntese disponíveis em ambiente digital e fluxos temporais múltiplos. O hipervídeo tem a competência para montar uma relação entre imagens e sons em

um momento em que o novo toma forma. A proposta que Pimentel faz é de utilizar o termo tecnologias contemporâneas onde surge um constante movimento atualizado destas tecnologias. Ver Barbosa em Arte e Educação Contemporânea, página 114.

7 A montagem em hipervídeo também pode ser entendida como uma tecnologia de montagem dos modelos de tempo criados por humanos, mas ao montar o hipervídeo mesmo tem a possibilidade de criar uma temporalidade própria.

fluxos temporais não-sequenciais, todavia ele responde a um modelo de tempo previamente criado por humanos. Na acumulação da experiência de se assistir um hipervídeo a mediação por obscurecimento de seu modelo de tempo se desvela, evidenciando seu próprio modo de funcionamento como natureza da obra assistida: a obra é o hipervídeo, não uma realidade representada através dele. Por isso o hipervídeo provoca a imersão na experiência com a percepção de multitemporalidades, ao mesmo tempo em que ele demanda ser assistido novamente para que a experiência seja completa, ele mesmo se modifica criando uma nova experiência com o tempo para suas próximas visualizações constituindo o seu devir. Ao provocar a experiência com multitemporalidades, o hipervídeo interfere na percepção de tempo abrindo novas possibilidades para concepções temporais na montagem audiovisual.

Couchot indica que uma característica marcante da imagem de síntese é possibilitar a hibridação entre percepção humana e tecnologia (2003). Considerando as mediações técnicas envolvidas na montagem em hipervídeo, de que forma ocorre a sinergia entre a percepção humana e o ato de montagem da tecnologia? O experimento Woyzeck, que será descrito abaixo, demonstra algumas possibilidades dessas sinergias.

Woyzeck⁸ é uma peça de teatro escrita por Georg Büchner em meados do século XIX. A peça trata da história de um recruta que tem sido perturbado psicologicamente por seus superiores militares e que convive com o tormento de perder sua família pelas condições precárias em que se encontra. O texto de Büchner é tratado como um precursor do teatro moderno que só apareceria cem anos depois de sua escrita, com Brecht. O texto Woyzeck propõe a fragmentação entre as cenas suspendendo o atrelamento causal entre elas. Essa sequência causal coincide com o fluxo temporal da imagem-movimento e que foi a regra dramaturgica até meados do século XX, quando surge a dramaturgia moderna.

Em 1976 Werner Herzog realizou o filme cujo roteiro era uma ordenação possível dos fragmentos da peça. Todavia o fluxo temporal que Herzog escolheu para sua montagem foi apenas uma perspectiva dos vários fluxos temporais possíveis.

Fernando Bonassi em parceria com Mateus Nachtergaele escreveu em 2007 a peça teatral Woyzeck Desmembrado, propondo um novo jogo entre os fragmentos da peça a partir de escolhas, em um determinado momento da encenação, por um ou outro fragmento. O resultado deste desmembramento é a retomada do potencial de ambiguidade nos vários

8 Deleuze e Guattari indicam Büchner, ao final do capítulo introdutório sobre rizoma, como um autor que escrevia através de rizomas. O experimento Woyzeck realizado neste artigo trata da obra de Büchner em uma montagem rizomática.

sentidos que a narrativa pode tomar. Em um destes fluxos temporais Woyzeck assassina sua esposa, quem ele achava que o traia, em um outro Woyzeck delira que está sendo traído e sonha que matou sua companheira, em um outro fluxo os superiores de Woyzeck o incentivam a agir contra sua esposa pois a cidade estava muito quieta e precisava de ser movimentada. Há vários outros sentidos possíveis para a história a partir da elaboração de um fluxo entre os fragmentos da peça.

O experimento Woyzeck, realizado nesta pesquisa, parte dos vinte e sete fragmentos da peça filmados no filme de Herzog, mas reelaborados em uma montagem para hipervídeo, onde prevalecem as multitemporalidades provenientes das montagens audiovisuais feitas pela tecnologia sobre um modelo multitemporal que relaciona os diversos fragmentos.

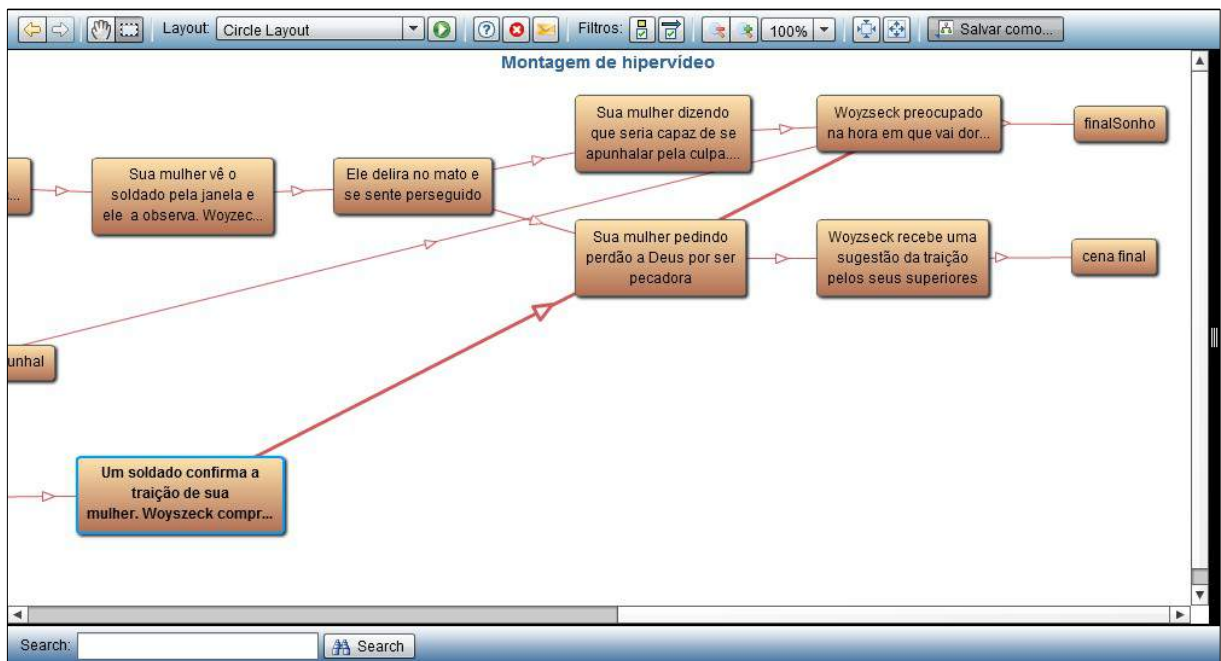


Figura 2: Entrelaçamento dos fragmentos de Woyzeck criando múltiplos fluxos temporais.

Todas as montagens possíveis partem de uma introdução, mas seguem-se pelo menos quatro sentidos diferentes que decorrem dos fluxos temporais montados para Woyzeck de Herzog.

Em um fluxo temos Woyzeck como um recruta que tem sido abusado pelos experimentos médicos de seu superior no regimento militar. Woyzeck, que por recomendação médica, tem sido alimentado somente com ervilhas está delirando sobre a traição de sua mulher. Seus superiores agem como se Woyzeck reagisse somente à sua natureza vil, de um pobre e traído recruta. Os superiores de Woyzeck o incentivam a tomar uma atitude diante de

seu delírio de traição, levando-o ao real assassinato de sua esposa.

Em um outro fluxo temporal, com uma outra ordenação dos fragmentos do filme, Woyzeck mata sua esposa por não ter coragem de enfrentar o soldado que lhe tomou a esposa.

Um outro fluxo temporal apresenta Woyzeck como resultado dos experimentos médicos do regimento que trabalha. Totalmente desestruturado e perdido na sociedade, Woyzeck se revolta com o delírio da possibilidade de sua belíssima esposa não o querer mais. Em um de seus delírios noturnos o recruta sonha que assassinou sua esposa, e que não sabe o porquê o fez uma vez que a amava.

Ainda em um outro fluxo temporal, Woyzeck delira sobre o desejo pela mulher de um soldado mais nobre e não suporta conviver com a ideia de que ela poderia ser sua esposa. Woyzeck quer matá-la, mas só o faz em sonho.

Na medida em que ocorrem os processos de montagem destes fluxos temporais, eles revelam outras temporalidades possíveis e cada uma delas apresenta um sentido diferenciado para a montagem. Essas multitemporalidades implicam criações de sentido diversificados e é nesta direção que a montagem em hipervídeo contribui para o ensino/aprendizagem da tecnologia contemporânea na montagem audiovisual. O que se cria efetivamente é um modelo de percepção do tempo, indicando articulações possíveis de sentido através da reorganização temporal das imagens. Essa reorganização temporal das imagens implica, como no efeito Kuleshov, em uma atribuição de sentido, mas quem faz a escolha de montagem é a máquina, que utiliza o modelo criado pelo homem para montar efetivamente uma apresentação dos fragmentos. A escolha da máquina segue o modelo humano que aponta uma forma própria para as escolhas temporais, mas este modelo não pode prever quais escolhas serão estas.

Se por um lado considerarmos que ao surgir algo não previsto, isso constitui um acontecimento acidental, tem-se então a possibilidade de um acidente programado, como descreve Flusser (2008). Mas se por outro lado considerarmos que um acontecimento não previsto pelo humano, possa ser resultado de uma entidade capaz de realizar escolhas imprevisíveis para o homem, estaríamos tomando a tecnologia como sujeito que é o ponto de vista assumido neste artigo. Sempre que uma montagem é feita em hipervídeo ela mesmo pode ser incorporada ao modelo temporal. Por exemplo, no caso de uma montagem aparentemente realizada acidentalmente pela máquina, mas que nos faz ver ou rever um sentido para uma articulação entre duas imagens que antes não eram perceptíveis. Surge com essa articulação a sinergia da percepção e da tecnologia na montagem em hipervídeo.

A tecnologia como tem sido concebida hoje em meios industriais e comerciais não favorece sua aplicação para o ensino de arte e tecnologias contemporâneas na forma que aqui foram definidas, permanecendo somente no domínio do instrumental e do princípio operacional (BARBOSA, 2008). Na próxima seção é descrita a tecnologia criada nesta pesquisa para a montagem em hipervídeo dialogando com a discussão aqui proposta.

Scene Graph: tecnologia contemporânea para o ensino da montagem nas artes audiovisuais

Winfried Noth descreve um tipo de máquina capaz de criar sentido através de suas possibilidades de simulação de aspectos da vida como escolha, percepção de si e do ambiente além de capacidade de proposição. Estas máquinas dialogam com as propostas da Estética Informacional (GIANETTI, 2006) que buscavam a teorização de máquinas imaginativas e permutacionais capazes de criar obras de arte. Os esforços em Ciência da Computação para a implementação destas máquinas tornaram possíveis a tecnologia dos agentes autônomos, implementados através de autômatos finitos não determinísticos. Deleuze e Guattari chegam a afirmar que um rizoma é uma

rede de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento, de tal maneira que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independente de uma instância central. (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 26).

Nesta proposta o que se busca é uma implementação computacional que correlaciona os autômatos finitos e o rizoma. Isso implica perguntar em que medida o devir pode ser modelado por um autômato computacional. A investigação durante o desenvolvimento deste software aponta que o modelo computacional é restrito para implementar a ideia do devir, característica de um rizoma. Esse apontamento está de acordo com o quinto e sexto princípio de cartografia e decalcomania (DELEUZE & GUATTARI, 2004) que estabelecem que um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Por outro lado, quando consideramos que o devir pode ser um vídeo apontamos uma alternativa à imagem de síntese como a forma de apresentação das imagens.

Nesta pesquisa desenvolveu-se uma tecnologia capaz de modelar multiplicidades temporais que advém da montagem no rizoma audiovisual. Cada estado do autômato

apresenta um fragmento em vídeo que pode ter diversos fluxos temporais para outros fragmentos.

A etapa de modelagem multitemporal corresponde à ação de estabelecer os possíveis fluxos entre os fragmentos de vídeo. A modelagem é também a etapa que propõe cada fragmento de vídeo como um devir, e não como uma imagem que já tem um sentido definido. A modelagem corresponde a criação de um espaço aberto (DELEUZE & GUATTARI, 2004) para o fluxo temporal, possibilitando devires temporais, ou seja, um entrelaçamento dos fluxos para além da sequência causal do tempo. A essa etapa se atribui a criação de um mapa do tempo, ou melhor, das multitemporalidades entre as imagens.

A etapa de modelagem se aproxima de uma metamontagem ou de uma montagem mais abstrata que a própria montagem. Uma vez que o sujeito que de fato monta os vídeos – o autômato computacional – não atua simplesmente reagindo ao modelo que gerou as formas temporais, ele age delegado por quem monta o rizoma, criando sentido através da articulação das imagens no tempo, do caminhar no mapa de montagem rizomático. Quanto mais complexa for a modelagem do tempo, mais clara fica a delegação na criação de sentido através da montagem.

A etapa de exibição para o espectador corresponde a uma visualização dos vídeos justapostos pelos múltiplos fluxos do rizoma como no caso do experimento Woyzeck apresentado anteriormente.

Já a etapa de montagem ocorre concomitantemente à etapa de exibição sendo que quem realiza a montagem é o autômato através do agenciamento maquínico. Assim na relação de justaposição e repetição entre as imagens, essa montagem implica na criação de um sentido que não é único, mas sim nômade e impermanente para o todo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução Vinicius Nicastro Honesko. SC: Argos, 2009.
- AUGUSTO, Maria de Fátima. *A montagem cinematográfica e a lógica das imagens*. Belo Horizonte: FUMEC, 2004.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. SP: Papyrus, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Cortez, 2008.

COUCHOT, Edmond. Da Representação à Simulação, in André Parente(Org), *Imagem Máquina: A era das tecnologias do virtual*. 3ª Edição. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993. p.44,46.

COUCHOT, Edmont. *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles, GATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Livro 1. São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles, GATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Livro 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUDLEY, Andrew. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FLUSSER, Vilém. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008.

GIANNETTI, Cláudia. *Estética Digital: sintopia da Arte, a Ciência e a Tecnologia*. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.

LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da *Arte*, in: BARBOSA, Ana Mae (Org), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 6ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

Revistas

NÖTH, Winfried. Máquinas Semióticas. *Galáxia 1*, São Paulo, n.1, Fev, 2001.

SAWHNEY, N., BALCOM, D. SMITH, I. HYPERCAFÉ: NARRATIVE AND AESTHETIC PROPERTIES OF HIPERVIDEO, 1996, WASHINGTON. *Proceedings of ACM Hypertext*, Washington D.C., Mar, 1996.

Notas de aula

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas. Aula proferida na Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, Março a Julho de 2013.

Filmes

WOYZECK. Direção: Werner Herzog. Produção: Werner Herzog Filmproduktion. Roteiro: Georg Büchner, W. Herzog. Intérpretes: Klaus Kinski, Eva Mattes, Wolfgang Reichmann e outros. ALE: Europa Filmes, 1979. 1 filme (82 min), cor.

MARCAS RECICLÁVEIS

Gabriela Azevedo Moretti

RESUMO

Gravuras em metal com a representação do lixo urbano da cidade de São Paulo levaram à uma obra impressa em papel manilha e jornal. Seu suporte foi rasgado e então foi feita uma remontagem colada com cola lambe-lambe em um compensado de madeira.

RESUMEN

Aguafuertes que tren la representación de la basura de la ciudad de São Paulo llevó a la creación de una obra impresa en papel manila y periódicos. El soporte ha sido rasgado para hacer un montaje pegado en un contrachapado.

A arte, segundo Mikhail Bakhtin (2005), é a expressão total, libertadora e necessária. Recriar o lixo urbano é uma maneira libertadora de repensar a sociedade na qual estamos inseridos. Ao pensar o próprio lixo nas placas de metal possibilita deixar gravado e registrado nossa produção descartável, na qual a criação artística possibilita recicla-la.

Marcas recicláveis destaca materiais e formas não convencionais da gravura. A obra consiste em diversas gravuras em metal impressas em papel manilha e jornal colados em um compensado de madeira.

Trabalhar a arte no pós-mundo, em que se pensa se é o fim de uma era, nas mudanças conceituas da produção artística, *Marcas recicláveis* permite refletir na utilização do lixo como uma linguagem artística. De acordo com a Enciclopédia Itaú, apropriação é um termo que indica a incorporação de objetos extra-artísticos nos trabalhos de arte. Aqui o lixo foi apropriado para a construção poética de um trabalho artístico. É possível lembrar o trabalho de Duchamp, que utiliza objetos sem valor estético retirando-o do seu contexto original e incorporando-o à obra de arte. Alberto Burri e Kirt Schwitters são artistas que utilizam elementos e materiais diversos, principalmente o lixo e a sucata para criar obras de arte, assim como Ettore Colla que utiliza objetos quebrados e descartados pela sociedade industrial. Já Cragg, Woodrow e Wentwoth são artistas que produzem esculturas com objetos descartados, lixo urbano, muitas vezes como uma forma de denunciar uma situação de desperdício e consumo na qual a sociedade se estrutura.

Produzir artisticamente abre portas para a sociedade se questionar a respeito das mudanças que estão ocorrendo no mundo e abre caminhos para a descoberta das barreiras da criação artística no pós-mundo, em uma sociedade que tanto comenta a respeito do fim de uma era.

Recursos necessários para a montagem: Para sustentar a obra é necessário pregar três (3) parafusos na parede, onde serão pendurados os ganchos afiados no verso da obra – os ganchos estão em cada extremidade da obra e no meio. Iluminação da obra por meio de um ou dois focos de luz. Um monitor para auxiliar na montagem.

Recursos necessários para a desmontagem: Apenas retirar da parede a obra e envolvê-la em plástico-bolha para proteger. Um monitor para auxiliar na montagem.



MARCAS RECICLÁVEIS

Gabriela Azevedo Moretti

Técnica Mista (gravura em metal e colagem)

2,19cm x 0,803

REFERÊNCIAS

BAKHITIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Os Estudos Literários Hoje (resposta a uma pergunta da revista Novi Mir). São Paulo: Martis Fontes, 2005.

ITAÚ CULTURAL. **Enciclopédia Itaú Cultural.** Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos> Acesso: 25 julho 2013.

Gabriela Azevedo Moretti

Graduada em Artes Visuais no Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2011), Pós Graduada em Psicopedagogia e Arte-terapia na Faculdade Paulista de Artes – SP (2012). Atualmente cursa Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e é monitora da disciplina Arte e Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2750043771579476>

PEDAGOGIA DO ATOR: O JOGO COMO PROPULSOR DE CONHECIMENTO

Abimaelson Santos Pereira – Universidade Federal do Ceará
Priscilla Santos de Carvalho – Universidade Federal do Maranhão

RESEUMO: Análise de poéticas e práticas pedagógicas dentro dos processos de criação no âmbito escolar, onde o trabalho do ator se torna método de ensino da pedagogia teatral. O artigo apresenta uma discussão acerca do trabalho do ator e como cria ferramentas para processos de aprendizagens dentro da sala de aula, possibilitando assim, uma maior compreensão acerca dos conteúdos de teatro, à luz da utilização de jogos na construção dos processos criativos e da formação do sujeito-ator.

PALAVRAS-CHAVE: Ator. Jogos. Processos de criação. Práticas pedagógicas.

RESUMEN: Análisis de las prácticas poéticas y pedagógicas dentro de los procesos creativos en la escuela, en el trabajo del actor se convierte en método de enseñanza de la pedagogía teatral. El artículo presenta un análisis de la obra del actor y cómo se convierte en una herramienta para los procesos de aprendizaje en el aula, lo que permite una mayor comprensión de los contenidos del teatro, a la luz de la utilización de juegos en la construcción de los procesos creativos sujeto-actor.

Palabras clave: Actor. Juegos. Los procesos de creación. Prácticas pedagógicas.

O processo formativo do artista/docente perpassa por meios de subjetivação que lhe afetam, proporcionando experiências estéticas no âmbito da docência e nas interfaces da criação, contribuindo, assim, na construção dos saberes referentes à pedagogia do teatro.

Um dos caminhos possíveis para uma reflexão sistemática sobre a ideia de artista/docente, de teatro, refere-se à compreensão da *práxis teatral* como lugar de organização do conhecimento, tendo em vista que o contato estabelecido com a construção da cena – caracterização, iluminação, atuação, entre outros – é um aspecto educativo da criação estética.

As postulações teóricas atinentes à formação do professor de teatro têm encontrado no conceito de artista/docente um importante meio de compreender as relações contemporâneas do fazer artístico em espaços educativos. Busca-se neste construto agregar duas questões importantes a esta área do saber, quais sejam: a estética e a educação.

Para tanto, algumas metodologias de ensino e linhas de pesquisa em teatro tornaram-se fundamentais para a consolidação deste debate, a saber *i*) metodologias: o sistema de jogos – teatrais, dramáticos, improvisacionais –, drama como método de ensino, poética do oprimido, peça didática, entre outras; *ii*) linhas de pesquisa: Etnocelonomia; Antropologia Teatral; Estudos da Performance, entre outras.

Tais possibilidades investigativas, tanto no que se refere aos processos da docência, quanto à investigação da criação artística e, ambas, com seus procedimentos de pesquisas, contribuem para a sedimentação de outro conceito caro ao teatro nos últimos anos, que é a *pedagogia da cena*, compreendida enquanto um sistema de técnicas e poéticas que subsidiam a *praxes* dos grupos, artistas e professores de teatro, contribuindo para o amadurecimento dos seus trabalhos, no que se refere à questão estética, política e ética.

Trata-se, portanto, da investigação acerca dos procedimentos teóricos e práticos que compõem os processos de criação em teatro e que garantem o caráter qualitativo e formativo da obra e do seu processo de criação, uma vez que a pedagogia da cena investiga os saberes constituintes da encenação e de seu processo. (PEREIRA, 2012)

A ideia de pedagogia da cena permite ao artista, ao pesquisador e ao docente uma inserção qualitativa nos processos de criação, considerando, por exemplo, os saberes construídos processualmente nas encenações e os decorrentes dos espetáculos após amostragem para o público. É nesse sentido que as metodologias de ensino e as linhas de pesquisa em teatro se tornam cada vez menos um sistema arbitrário de técnicas e procedimentos, para se tornarem métodos investigativos de construção, manutenção e divulgação do saber, por meio de experimentações reais que subsidiam a *práxis teatral*.

No entrelaçar das possibilidades formativas do artista/docente que se esboçam na contemporaneidade, percebe-se no *jogo* e na ideia de *jogar* um espaço que potencializa as habilidades criativas do *sujeito ator*, instigando-o a gerar conhecimentos inventivos relacionados à pedagogia da cena.

Assim, considera-se, nesta abordagem, o jogo enquanto uma ação desprovida de um objetivo material consciente (produto), ou seja, uma atividade processual que se desenvolve ordenadamente de acordo com determinadas regras e que provoca relações coletivas e individuais sobre aspectos diversos da vida cotidiana, tais como: política, cultura, religião, educação, violência, entre outros, que subsidia a *práxis teatral* do ator.

Sabe-se muito sobre o trabalho do ator, em processos de criação, como procedimento para a construção de personagens e da própria cena. No entanto, em tempos contemporâneos a discussão ainda toma um rumo insólito, pois mesmo sabendo da

importância de se pensar o trabalho do ator como propulsor para a construção da cena, torna-se necessário investigar a importância dos processos criativos na aprendizagem do *sujeito ator*, bem como as influências no desenvolvimento do seu ofício.

Além da dimensão técnica da *práxis* compreende-se que as transformações socioculturais também exercem influências significativas na articulação e construção do discurso do ator, no que tange às suas questões estéticas, políticas e éticas. Deste modo, pensar o processo formativo deste sujeito diante de suas subjetividades, seria refletir também sobre os diferentes modos de *ser* no mundo, já que “o espaço da cena é muito menos um espaço de expressão voluntária (de uma, de um texto) ou de composição (um sujeito que reúne e organize uma ideia, de um texto) e mais um espaço de afetação ou de contágio”, que perpassa pelas composições e expressões voluntárias necessárias. (LIMA, 2009, p. 30)

Desta forma, frente às diversas *pós-sibilidades* de formação do artista/docente que surgem no arquipélago da contemporaneidade, como o *jogo* poderia potencializar as habilidades do *sujeito ator*, tonando-o construtor de saberes? Por quais caminhos *os jogos* geram dispositivos corporais mais inventivos para a construção da cena? E quais as relações estéticas entre *jogo* e trabalho de *ator* na pedagogia do teatro? Tais questionamentos possibilitam um olhar ressignificado a cerca da *ideia* de jogo no teatro, proporcionando uma discussão crítica sobre o papel do *sujeito ator* na pedagogia da cena. Vejamos.

As pesquisas de Slade (1978) sugerem que o *jogo dramático* é um comportamento natural dos seres humanos, uma das maneiras pelas quais a criança, por exemplo, pensa, experimenta, cria e absorve conhecimentos cotidianos, sendo, desta forma um procedimento espontâneo. Nesta acepção o jogo se aproxima do teatro na medida em que os professores fazem uso dele em suas atividades, uma vez que seu principal objetivo seria o desenvolvimento da personalidade e não a inserção do sujeito em atividades teatrais. Vale ressaltar que uma vez utilizado no teatro o jogo dramático trabalha situações e personagens que fazem os sujeitos jogarem para se divertir, para exercitar o universo lúdico.

As pesquisas de Spolin (2010) apontam para outra perspectiva, a do *jogo teatral*, que caracteriza-se pela divisão do grupo de participantes entre os que jogam e os que assistem, pela clareza e objetividade na transmissão das regras e pelo foco preciso na solução do problema a que se propõe cada exercício. Neste tipo de jogo compreende-se que todas as pessoas são capazes de atuar no palco e que o conhecimento é apreendido por meio da experiência, uma vez que os participantes são atuantes e espectadores críticos.

A proposta de Spolin (2010) é composta por três elementos estruturantes que se interligam, são eles: *i) Instrução*: através de instruções precisas dadas pelo professor aos

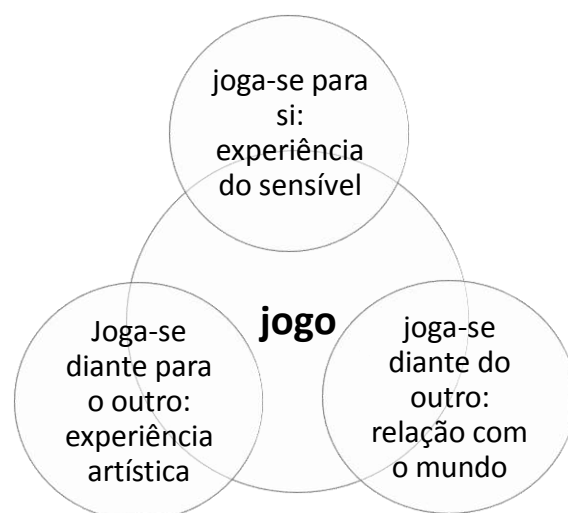
jogadores, um problema de natureza cênica deve ser representado e solucionado na área do jogo; *ii) Foco*: direciona os participantes a cumprir determinado objetivo como, por exemplo, criar um objeto, um personagem ou um lugar através do corpo, mostrando e não contando; *iii) Avaliação*: realizada num primeiro momento pelo grupo que assiste e depois por todos os participantes. Os espectadores, dessa forma, assumem um papel ativo.

Em consonância com os elementos estruturantes se encontram os elementos dramáticos do jogo teatral, que são os responsáveis pela condução das atividades estéticas, são eles: *i) Quem*: personagens; *ii) Onde*: Lugar, espaço cênico; *iii) O que*: Ação/situação dramática.

No jogo teatral, os elementos estruturantes e os dramáticos possibilitam ao jogador potencializar pelo menos dois tipos de habilidades, quais sejam: *i) habilidades psicopedagógicas*: construção do discurso crítico; leitura das relações em sociedade, comportamento em espaços coletivos, capacidade de atenção/concentração em atividades grupais, entre outras; *ii) habilidades estéticas*: expressividade, relações espaciais/visuais da cena, efeitos sonoros na criação teatral; ação criativa e inventiva com textos e cenas, análise crítica de atividades cênicas e culturais, entre outros. Portanto, o jogo, nesta acepção, possibilita um trabalho de iniciação teatral em consonância com aspectos educativos.

Já as pesquisas de Ryngaert (2009) conectam o jogo mais diretamente com a prática teatral, propondo que os participantes, sem perder a espontaneidade, conquistem e desenvolvam capacidades, como, por exemplo, criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico, improvisar, escrever, atuar. Tornam-se, assim, *sujeitos atores*, articuladores de conhecimentos múltiplos da cena e do processo de criação.

Nesta acepção os papéis dos jogadores e dos espectadores aparecem bem definidos e alternam-se durante as atividades, considerando que *jogar é fazer* e que o jogo não provém de uma realidade psíquica interior – sonho ou fantasia –; e nem da realidade exterior, ou seja, não se confunde com a experiência real, ele está situado numa zona intermediária, um espaço potencial definido como campo de experimentação criativa, uma vez que joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros, e a ausência de um desses elementos ou sua hipertrofia desequilibra o jogo, a construção da cena e os dispositivos inventivos dos participantes do processo em questão.



Essa tríade tem como objetivo incitar nos participantes uma tomada de consciência sobre algumas questões fundamentais do teatro como, por exemplo, a construção e caracterização das personagens e interpretação teatral. O jogo, neste caso, provoca uma *energia corpórea* que proporciona aos jogadores uma ação cênica propriamente dita.

Deste modo, o jogo é utilizado como propositor de cenas na relação com o espaço cênico, com a literatura dramática, com a iluminação, com a interpretação dos atores e demais elementos da encenação. Ressignifica-se o jogo para que a ideia de *jogar* seja transformada em *ação performativa*, poesia corporal e de cena, gerando expressividades múltiplas e conhecimento na formação do *sujeito ator*.

A exploração ressignificada do sistema de jogos permite uma busca aprofundada sobre a direção teatral, iluminação, sonoplastia, figurino, cenário, preparação corporal, etc. pois, substituindo as técnicas de interpretação e atuação pela liberdade criadora dos jogos, permite-se que haja, nas aulas, oficinas e laboratórios corporais, uma criação dialética e colaborativa, já que objetivo do jogo não é interpretar, mas gerar situações que favoreçam a composição das personagens e dos espetáculos.

O texto abaixo de Sílvia Fernandes (2010, p. 198) aponta, com muita clareza, o processo pedagógico proporcionado pelos jogos quando usados na criação estética, como dispositivo de expressividades múltiplas e construção de conhecimento, a saber:

Diferente dos métodos de interpretação tradicionais, as improvisações não pretendem formar atores por meio de transmissão de algumas técnicas, mas, ao

contrário, funcionam como meio de descoberta dessas técnicas. O processo de atuação no teatro dos grupos deixa, portanto, de se amparar em métodos tradicionais de formação do ator, para basear-se na criação por meio de jogos, desde os mais simples, que servem como recurso de liberação da ludicidade, até os que desenvolvem por meio de improvisações mais complexas, quando uma estrutura básica orienta a criação das cenas. Desta forma, a técnica é substituída pela exploração e descoberta de unidade mínimas da linguagem teatral, centradas no detalhe em lugar de dirigir-se à complexidade da forma artística, o que permite, com a eleição de focos específicos, o aparecimento de técnicas de ensino, direção e representação. Deve-se ressaltar que objetivo do jogo não é a interpretação, mas a atuação, que surge durante o processo criativo e libera o participante da responsabilidade de criar uma personagem, permitindo que ele fixe no relacionamento com o parceiro de cena e de grupo.

Após a exploração ressignificada dos jogos, adentra-se de forma mais estruturada em técnicas específicas de interpretação e atuação, como exatidão, dança-teatro, teatro-físico, ações físicas, etc. Os caminhos metodológicos traçados por professores, grupos e artistas para suas criações, exerce um caráter pedagógico na medida em que os jogos são inseridos num processo dialético sobre a construção estética e a política da encenação. Esta concepção de trabalho implica numa participação ativa dos membros ampliando as pesquisas, gerando, assim, saberes estéticos que figuram na pedagogia da cena e se interligam qualitativamente com a formação do *sujeito ator*.

Desta maneira, é que os processos de criação em teatro estão cada vez mais repletos da participação efetiva do ator, sobretudo, depois do crescimento do teatro colaborativo na década de 1990, onde o ator se tornou fundamental para o desenvolvimento da encenação como um todo, tornou-se um ser operante na produção do espetáculo.

A ideia de teatro colaborativo permite ao ator um conhecimento de suas potencialidades e maior autonomia em relação ao seu trabalho de artista/indivíduo, reverberando em seu desempenho dentro do espetáculo e também dentro do grupo em que se encontra, pois o trabalho grupal gera e impulsiona novos aprendizados, tornando-o um pesquisador da cena e um articulador de conhecimentos.

Por este prisma, os processos de criação no âmbito escolar nos leva a acreditar que o trabalho do ator, faz do aluno que participa de pesquisas em grupo, crie uma autonomia, tanto como aluno/ator como cidadão/indivíduo pensante da sociedade que se encontra. Para tanto, os processos colaborativos, como um tipo de poética vinculado a uma prática pedagógica, impulsionam e incentivam os alunos a tornarem-se autônomos, não só no teatro da escola, mas também nos seus objetivos de vida, sejam nos campos afetivos, cívicos e/ou profissionais.

Nesta perspectiva, tais processos proporcionam aos alunos uma experiência estética tornando-os coautores da obra em questão, onde esse contato direto com a obra funciona como construção de conhecimento por meio da vivência pessoal. Para Larrosa Bondía (2002), por exemplo, experiência é aquilo que nos passa, nos toca e acontece efetivamente quando o ponto de vista é o da ação, ou seja, da experimentação do fazer estético, neste caso:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a oposição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de ex-pormos, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

A experiência estética pautada na experimentação de cunho educativo contribui para um processo de ensino aprendizagem subsidiado na recepção, na produção e contextualização de conteúdos, evidenciando assim, a própria experiência individual e formativa do indivíduo.

Quando essa experiência permite ao aluno/ator se perceber enquanto sujeito, possibilita também a reflexão acerca dos conteúdos estudados. Cabe dizer, portanto, que a experiência estética é uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem do teatro, no que se refere à produção de conhecimento. E, um dos caminhos para se chegar a essa experiência na escola, por exemplo, é o trabalho de ator que se pode desenvolver em sala de aula ou no grupo de teatro.

Introduzir os alunos no universo da arte representa para a educação, um contato direto com a realidade complexa de cada um, os saberes estéticos e artísticos são necessários para a leitura de mundo, além de contribuir efetivamente para a construção de suas identidades culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem que a arte “é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição” (BRASIL, 1999, p. 179). Os PCNEM articulam uma proposta em Arte observando e considerando as competências e as habilidades necessárias para uma aprendizagem pautada na interdisciplinaridade, isso significa a busca por um ponto de ligação entre as áreas e disciplinas do currículo escolar. Portanto, existem competências e habilidades

que dizem respeito especificamente à área de Arte, mas que dialogam com outras áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, o quadro a seguir destaca entre os três eixos do ensino de Arte, os conteúdos que devem ser abordados e integrados nas aulas de teatro dentro do ensino formal, os quais reafirmam os processos colaborativos como uma prática pedagógica legítima do ensino do teatro e a importância da formação do *sujeito ator*, vinculada a metodologias lúdicas de criação estética, observe:

I EIXO	II EIXO	III EIXO
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO	CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL
Experiência Estética: processo perceptivo, sensível, reflexivo, e integrador de conhecimentos culturais.	Integração: nessa mesma rede conceitual, a atribuição de sentido e valor a produções artísticas de diferentes épocas e lugares visa a práticas sociais e inclusivas.	Significado e visão de mundo: a arte como meio individual e coletivo de mobilização social em diferentes contextos.
Protagonismo: colocar-se como protagonista na produção e recepção/ fazer trabalhos artísticos individuais e coletivos, criando, improvisando, compondo, experimentando, atuando, interpretando com diferentes materiais, meios e técnicas.	Classificação: reconhecimento e valorização de diferentes formas de arte, conteúdos, expressões e estilos/ reflexão e reconstrução crítica de significados na utilização de novos meios e multimeios.	Desfrute (fruição): Arte e vida: relações entre a experiência estética (na perspectiva da fruição) e a vida dos alunos, como possibilidade de edificação de um percurso de criação pessoal em arte relacionado à história das práticas sociais em distintos contextos de origem.

Busca-se, portanto, construir novos saberes a partir do contato com a obra de arte e da co-habitação de valores, princípios e preferências culturais, o que pode levar a novas maneiras de se relacionar esteticamente com o mundo, uma vez que “a experiência procura integrar o que é estranho ao familiar, mas alargando e enriquecendo aquilo que até então constituía o limite do todo real possível” (GUIMARÃES, 2006, p. 16).

Compreende-se então que todo estudante – *sujeito ator* – acumula vivências que contribuem para a ampliação de sua cultura e de sua educação. Admitindo-se, portanto, que é “nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos [...] nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p.23). Transformar um corpo indeciso e acomodado em um corpo decidido e ativo é dar

possibilidades concretas aos sujeitos para que estes possam, por meio de suas experiências educativas, ampliar suas perspectivas culturais e profissionais.

Se a arte passou a frequentar a educação, isso aconteceu como reflexo das exigências sociais que se apresentaram no decorrer do processo histórico contemporâneo, fazendo com que a escola passasse a desempenhar um papel preponderante junto à produção cultural comunitária [...]. (SANTANA, 2003, p. 37)

Assim, sendo também por meio da cultura que se constituem os sujeitos de uma sociedade, os grupos de teatro e escola tem a oportunidade de proporcionar, por meio da formação ética, estética e política que este processo seja realizado de modo objetivo, por serem espaços de construção e reprodução de valores culturais e de criação artística.

Por fim, compreende-se que a renovação dos saberes do teatro ocorre tanto a partir da transmissão de uma determinada técnica já estabelecida, quanto do questionamento exercido sobre ela, em geral, impulsionado pela necessidade de ampliar as discussões e gerar novos conteúdos ou, ainda, da vontade de trabalhar os já existentes por meio de novas experimentações. Assim, o choque dialético entre o conhecimento estabelecido e as novas formas de pesquisa sobre a encenação proporciona uma investigação rumo aos saberes desconhecidos da estética teatral. Estes, aos poucos, vão se tornando um novo saber na medida em que são experimentados, discutidos, analisados e colocados à prova através de encenações, performances, intervenções urbanas, seminários, dentre outros eventos, uma vez que os conhecimentos, sejam os já estabelecidos ou os em construção, apenas são válidos quando compartilhados e/ou disseminados.

Compreende-se, portanto, que se torna necessária uma renovação periódica dos procedimentos que constituem a encenação e as metodologias de ensino do teatro, para que este, enquanto forma de conhecimento que interessa a sociedade, mantenha-se interligado com o desenvolvimento cultural de seu tempo, pois isto garante tanto a solidificação dos novos saberes, do teatro, quanto o desenvolvimento e aprimoramento das técnicas já estabelecidas.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*. Brasília. Ministério da Educação. 1999.

GUIMARÃES, C. O que ainda podemos pensar da experiência estética?. In GUIMARÃES, C.; LEAL, B. S.; MENDONÇA, C. C. (orgs). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FERNANDES, Sílvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, Jan – Abr, nº 19, p. 20 – 28, 2002.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar – práticas dramáticas e formação*. São Paulo Cosac Naify, 2009.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

_____. A presença do teatro na educação ludovicense. In SANTANA, A. N. P de (Coord.); SOUZA, L. R.; RIBEIRO, T. C. *Visões da Ilha: Apontamentos sobre Teatro e Educação*. São Luís: EDUFMA, 2003.

_____. A. P de. *A experiência estética com fundamento da preparação docente: um estudo de caso*. In: Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 6., 2010, SÃO PAULO. *Anais eletrônicos*. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <<http://portalabra2.dominiotemporario.com/memoria1/?p=1230>>. Acesso em: 12 Fev. 2011.

SLADE, Peter. *o jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *O Jogo Teatral no livro do Diretor*. São Paulo, Perspectiva, 2010.



HISTÓRIAS DA ARTE/ EDUCAÇÃO NO MUNDO E NO PÓS-MUNDO



XXIII CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO DO MUNDO

NO PÓS

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

PROGRAMAÇÃO DAS SESSÕES DE COMUNICAÇÕES

- Cada sessão de comunicação terá 5 apresentações de 15 minutos (cada) e 15 minutos finais para debates.
- Cada sala terá 1 mediador(a).

EIXO: Histórias da Arte/Educação no Mundo e no Pós-Mundo

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14 às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Fernando Azevedo		
REFLEXÕES SOBRE A ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO HERMENÊUTICA	Eliana Henriques Moreira	S. FREVO
CAMINHOS DA PESQUISA-ABORDAGENS METODOLÓGICAS	Elizabete Figueiredo Palma Leda Maria de Barros Guimarães	
POEIRAS SUSPENSAS AOS VENTOS: ENSINO DE ARTES, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE	Maria da Natividade Ramalho Borba	
ARTE-EDUCAÇÃO E PESQUISA: MEMÓRIA E HISTÓRIA COMO EIXOS ARTICULADORES DA INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA EM ARTE	Carlos Weiner Mariano de Souza	
A COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE ARTES EM TEMPOS DA LEI 10.639/03	Marcelino Euzebio Rodrigues	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Miton Sogabe		
IVONE MENDES RICHTER E SUAS REFLEXÕES SOBRE FAEB E ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEO E SUA RELAÇÃO COM O PÓS-MUNDO	Adriana Carla de Aquino	S. PASTORIL
UM BREVE HISTÓRICO DOS FÓRUMS DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS	Milton Terumitsu Sogabe	
NAS ÁGUAS DA AGA - REFLEXÕES SOBRE O GRANDE RIO DE ARTE/EDUCAÇÃO QUE MOVE O SUL DO BRASIL	Auta Inês Medeiros Lucas de Oliveira	
HISTÓRIAS DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE MUSEUS NA CONTEMPORANEIDADE	Clarice Pinto Ben	
INFLUÊNCIA DE JONH DEWEY NA FORMAÇÃO FEMININA E NO ENSINO DE ARTE EM MINAS GERAIS ATRAVÉS DA EDUCADORA BENEDICTA VALLADARES RIBEIRO	Roberta Maira de Melo Araújo	
HISTÓRICO DOS TRABALHOS DA ANPAP SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: PRIMEIRAS REFLEXÕES	Maria Cristina Blanco	

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

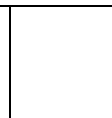
04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Maria Betânia e Silva		
ATRÁS DO MURO DA ESCOLA	Leisa Sasso	S. BAOBÁ 10
TEMPOS DE ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA CIRCO MANO SILVA DE BELÉM	Maria Virginia Abasto de Sousa	
JUNTOS SOMOS MELHORES: MEMÓRIAS DO ATELIER COLETIVO RECIFE - 1952 A 1957	Sílvia Maria Brandão Teles Madalena de Fátima Zaccara Pekala	
A DISCIPLINA DE ARTE NOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL: DOCUMENTAÇÕES INSTITUCIONAIS E CONCURSOS PÚBLICOS	Daniel Moreira de Alcântara Maria Betânia e Silva	
QUINTAIS, GARAGENS, COLAS E VINIS: PALAVRAS E MEMÓRIAS DA ESCOLA VIVA	Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

04/11 - QUARTA-FEIRA 14 às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Sidney Peterson		
O ENSINO DO DESENHO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE UMA PRÁTICA EXTINTA	Fabio Travassos de Araujo	S. BAOBÁ 4
LEITURA DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS DE SAN RAFAEL DE VELASCO	Graciela René Ormezzano	
O ENSINO DO DESENHO NA SOCIEDADE INDUSTRIAL	Isabela Barbosa Rodrigues	
O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE NO ENSINO MÉDIO, POR QUE TANTA IMPORTÂNCIA?	Luciana dos Santos Tavares	
PIBID-ARTES VISUAIS/UFPE: INQUIETAÇÕES,	Ane Beatriz dos Santos Reis	

PESQUISAS E DESDOBRAMENTOS DO ENSINO
DE ARTES NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral



IVONE MENDES RICHTER E SUAS REFLEXÕES SOBRE FAEB E ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEO E SUA RELAÇÃO COM O PÓS-MUNDO

Adriana Carla de Aquino – Secretária de Educação de PE

RESUMO: Este artigo apresenta pensamentos da Professora Ivone Mendes Richter sobre o movimento associativo da Federação de Arte/Educadores do Brasil, FAEB; dos Congressos de Arte/Educadores da FAEB, CONFAEBs; sobre Ensino de Arte Contemporâneo e da relação que ela tinha com seus alunos, como professora da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Esses pensamentos foram retirados da entrevista que a professora Ivone Richter me concedeu em outubro de 2010, entrevista que foi base para minha pesquisa do mestrado associado em artes visuais da Universidade Federal da Paraíba, UFPB, e Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, que resultou na dissertação intitulada “CONFAEB e Suas Concepções em Processo de 2001 a 2010”. O objetivo desse artigo é mostrar a importância das reflexões da Professora Ivone Mendes Richter para a história da FAEB e para o ensino de arte no Brasil e fazer reflexões sobre seus pensamentos e o Pós-Mundo.

Palavras-Chave: Ivone Richter, FAEB, Pós-Mundo.

ABSTRACT: This paper presents thoughts of Professor Ivone Mendes Richter on the associational movement of the Art/Educators Federation of Brazil, FAEB; Congresses of Art/Educators FAEB, CONFAEBs; Teaching about Contemporary Art and the relationship she had with her students, as a professor at the Federal University of Santa Maria, RS. These thoughts were drawn from the interview that the Professor Ivone Richter gave me in October 2010, interview that was the basis for my research masters in visual art associated with the Federal University of Paraíba, UFPB, and the Federal University of Pernambuco, UFPE, which resulted in dissertation entitled "Conceptions CONFAEB and Its Process in 2001-2010." The aim of this paper is to show the importance of the reflections of Professor Ivone Mendes Richter for FAEB history and art education in Brazil and make their thoughts and reflections on Post-World.

Keywords: Ivone Richter, FAEB, Post-World.

Ao entrevistar a Professora Ivone Mendes Richter que ensinou na Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, no Rio Grande do Sul, sobre a FAEB e os CONFAEBs, observo que ela levanta temas que se relaciona com o ensino de arte contemporâneo e com o pós-mundo.

1. Ivone Richter e Multiculturalismo

Na sua apresentação, a professora Ivone Mendes Richter que nasceu em Porto Alegre, em 1939, já cita um dos temas muito discutido no ensino de arte contemporâneo que é o multiculturalismo. Ela diz que nasceu...

Numa família multicultural (risos). Meus avós... Um avô era baiano. Outro era alemão. O baiano era rígido e militar. O alemão era bonachão, eu adorava. Então aí já começa a questão dos estereótipos, pois logo se pensaria o contrário, que o rígido seria o alemão, não é mesmo? Eu tinha o meu tio, meu padrinho. Eram meus padrinhos. Ela era a minha tia, irmã da minha

mãe. Minha mãe era de origem alemã. Então, ela era bem loira, olhos azuis e o meu tio, meu padrinho que eu amava de paixão, era bem moreno, bem mulato. Então, era um casal já lindo! E eu gostava de por minha mão, que a minha mão era muito pequena e branca, na mão dele, pra ver a diferença de cor, pois eu achava linda a pele dele, morena assim. Então, foi assim muito afetiva a minha infância e muito rodeada de uma família muito grande. Foi uma coisa que me marcou muito (RICHTER, 2010, p. 1).

Essa experiência multicultural na vida da Professora Ivone Richter realmente, como ela diz acima, foi tão marcante que a influenciou a pesquisar sobre o tema que...

Segundo Richter (1999), a preocupação contemporânea com a educação multicultural surgiu inicialmente na Inglaterra, com a finalidade de integrar crianças imigrantes do pós-guerra na sociedade. Nos anos sessenta, a educação multicultural provocou um movimento de reformulação curricular direcionado à questão da igualdade de oportunidades, dos direitos humanos e da segregação racial, articulando-se no sentido de possibilitar nas escolas um ambiente que estimulasse a aceitação e reconhecimento da diversidade valorizando a herança cultural e étnica. Dessa forma, pretendia-se desenvolver a compreensão, valorização e aceitação de outras etnias. Tomemos como exemplo o movimento negro por direitos iguais, *equal opportunity*, nos Estados Unidos, que buscava uma educação que contemplasse as diferenças das minorias raciais.

Segundo McLaren, 1993-94, a posição teórica central do multiculturalismo crítico é a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção e recepção ideológica de signos culturais. As diferenças não são "obviedades culturais, tais como negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano, elas são construções históricas e culturais" (p.193).

O multiculturalismo aponta para a consciência que temos sobre a existência de diversos grupos culturais num mesmo espaço de convivência. Porém, o termo interculturalidade significa a inter-relação desses grupos. O conceito de interculturalidade é assumido por Richter (2005) em sua pesquisa sobre a estética do cotidiano realizada em uma escola de ensino básico da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa são mulheres, com relação de parentesco com alunos ou ex-alunos da escola. Essas mulheres são envolvidas com fazeres artísticos, chamados por Richter (2005) de "fazeres especiais". Porém, esses termos: multiculturalismo e interculturalismo apontam para a diversidade que deve ser observada na relação que estabelecemos com os seres humanos no mundo hoje.

2. Ivone Richter, FAEB e CONFAEB

Sobre a FAEB, A Professora Ivone Mendes Richter diz que...

A FAEB surgiu da necessidade que havia, nesta ocasião, de ter uma voz nacional. As associações estavam em uma luta permanente para modificar a questão da Educação Artística, da polivalência, e principalmente por causa da nova LDB... A Federação seria para isso, para essa atuação política nacional, e também para as discussões conceituais que seriam o segundo pilar da FAEB (RICHTER, 2010, p. 4).

“A fundação da FAEB aconteceu no dia 18 de setembro de 1987, por ocasião do I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura – FLAAC, em Brasília” (RICHTER, 2008, p. 326). Porém, quando a mesma foi criada, já existia quatorze associações estaduais e regionais em atividade. A Professora Ivone Mendes Richter participou ativamente da FAEB desde o seu início. Ela participou como membro da Comissão Pró-Federação.

A gente levou esta proposta. Tinha sido elaborada na Comissão Pró-Federação. E aí quem apresentou isso foi Maria Leide – Rio Grande do Norte, a Miriam Celeste – São Paulo e eu do Rio Grande do Sul. Fomos nós três que apresentamos esse estudo da comissão em plenária (RICHTER, 2010, p. 4-5).

E após a comissão apresentar a proposta, “foi votada a criação da FAEB. E depois foi votada a primeira diretoria. Aí ficou a Laís Aderne como Presidente; Eu como Vice (Vice-Presidente) e a Miriam Celeste, pela AESP, como Secretária Executiva” (RICHTER, 2010, p.5). Essa diretoria foi eleita como provisória por um ano e depois eleita como a primeira diretoria, como explica a Professora Ivone Mendes Richter.

Foi durante um ano. Era durante um ano para elaboração do estatuto. Aí um ano depois a gente se reuniu no 2º FLAAC e se votou o estatuto. Aí nós fomos reconduzidas as Três... Porque a gente desenvolveu aquele trabalho durante aquele ano, o pessoal achou que deveríamos permanecer e aí permanecemos pela primeira diretoria por dois anos. Então, na verdade a gente acabou ficando três porque o primeiro era provisório (RICHTER, 2010, p.5).

E quando terminaram os dois anos, a Professora Ivone Mendes Richter foi eleita presidente da FAEB.

É porque no FLAAC foi a criação da FAEB. Depois houve o primeiro congresso no 2º FLAAC. O 2º congresso em Taguatinga, terceiro congresso em São Paulo. E aí neste de São Paulo é que estavam completados dois anos e aí é que eu fui eleita Presidente. Aquela história que eu queria que fosse a Miriam (Miriam Celeste), etc. Mas, aí fiquei eu como Presidente, eu não queria aceitar porque eu não tava em condições naquela ocasião. Mas, aí o

Marcos Villela me apoiou e disse que ele ficava de secretário se eu aceitasse. E foi só com a força do Marcos (Marcos Villela) que eu aceitei (RICHTER, 2010, p. 6).

Portanto, foram cinco anos como diretora da FAEB no início de sua criação. Um ano fazendo parte da diretoria provisória (1987-1988), dois anos como vice-presidente (1988-1990) e dois anos como presidente (1990-1992). E depois desse início intenso como diretora da FAEB, sempre participou dos CONFAEBs como palestrante e apresentando comunicações. O último CONFAEB que a Professora Ivone Richter participou foi o XVII em Florianópolis, em Santa Catarina, em 2007. Na entrevista, ela falou sobre a decisão de não participar mais de congressos.

Eu adoro a FAEB, adoro os congressos, adoro encontrar o pessoal. Mas, das últimas vezes que eu fui já estava muito pesado porque Frederico está com setenta e oito anos e eu estou com setenta e um. Então, isso significa que a nossa vida já tá ficando mais difícil. Frederico teve um AVC. Então, ele tem dificuldade com memória, e graças a Deus não memória musical, foi uma região do cérebro que ficou muito preservada. Mas, a memória do dia a dia assim ele já tem bastante complicada. Então, ele precisa de mim como secretária. E eu me proponho a esse papel porque eu respeito muito o trabalho do Frederico (RICHTER, 2010, p. 18-19).

Desde então, a Professora Ivone Mendes Richter tem investido seu tempo, trabalhando para alimentar um site com registros do maestro Frederico Richter, que é seu esposo.

3. Ivone Richter e Ensino de Arte Contemporâneo

A Professora Ivone Mendes Richter fez pesquisas sobre o multiculturalismo e chegou ao termo interculturalidade, tema do seu livro “Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais, 2005”. São temas que apontam para o ensino de arte contemporâneo, pois quebra a ideia hegemônica do modelo do homem branco, já que no multiculturalismo se ganha a consciência que existe outras etnias no mundo e no interculturalismo a ideia é que haja uma inter-relação entre as pessoas de etnias diferentes reconhecendo-as com suas diferenças, porém tratando-as com iguais direitos. Na entrevista que fiz com a professora ela fala da contribuição dessa pesquisa na FAEB.

Porque eu diria assim ó: o que é que eu trouxe de novo pra FAEB? As pesquisas que eu tava envolvida. Então, o que eu trouxe? Foi a questão da

estética, que eu acho que eu trabalhei bastante a questão da estética. Da questão da estética do cotidiano, da questão multicultural (RICHTER, 2010, p. 11).

Além desses temas, a Professora Ivone defende um ensino de arte contemporânea destacando outros elementos.

Eu participei dum evento que a Ana Mae fez de uma série de palestras que ela chamou de “Interterritorialidade” porque eu acho que a arte contemporânea nos dá o caminho. E sempre o ensino de arte tem vindo a partir da arte. Então, as concepções de arte acabam gerando concepções de ensino de arte. Como foi com o Expressionismo e a ideia da livre expressão. E como foi com os aspectos visuais (RICHTER, 2010, p.12).

Interterritorialidade foi um termo que a Professora Ana Mae utilizou para nomear uma série de palestras sobre diversos temas em arte e áreas afins que podem se inter-relacionar, porém cada área tem seus conhecimentos específicos com os profissionais direcionados para cada uma delas. E a professora reclama esse aspecto no ensino de arte.

Então, você ver como a arte se intercala agora, como dialoga, as diferentes áreas... Mesmo assim... A partir de happening, de assemblage, de instalações, de uma série de coisas em que as coisas se inter-relacionam. E isso, no ensino se perdeu. Eu como vivo com a Música (risos), eu vejo a Música, toda ela com meus olhos visuais. Eu enxergo planos, eu enxergo linhas que se cruzam, enxergo muita coisa na Música que é a partir da minha experiência visual, entende? E a mesma coisa, que o Frederico quando observa coisas, ele tem um aguçamento para a poesia, por exemplo, que vem da Música, entende? Então, esta relação entre as artes que a arte contemporânea faz com tanta força. Eu acho que nós professores estamos engatinhando nisso aí, entende? Até por causa dessa luta ferrenha de separação (RICHTER, 2010. p. 12-13).

Uma dos temas que o movimento associativo de arte/educadores vem lutando é contra a polivalência que durante a vigência da Educação Artística defendia que o professor deveria ensinar todas as linguagens artísticas. Então, há um esforço para legitimar cada área das artes no seu ensino, como: artes visuais, teatro, dança e música. Porém, a Professora Ivone Mendes Richter diferencia interterritorialidade e polivalência.

Polivalência foi uma questão política de governo para eliminação de professores. Em vez de ter três, tinha um só e também porque toda a questão, porque foi na época de ditadura, toda a questão foi em todos os sentidos, na

universidade, de separação de alunos. Assim, a ideia de cursar por disciplina e não por curso, etc. Tudo isso era para desarticular os movimentos. E a questão das artes. Artes passaram a ser, porque a arte pode ser um grande canal de protesto. Mas assim não, era fazer arte por fazer. Então, também desmanchava qualquer pensamento mais conceitual, mais forte, etc. O que eu acho que teria que ser feito agora é assim ó, que os professores tivessem uma formação aprofundada em sua área, mas com a capacidade de dialogar com as outras. Então, na escola, que o professor de Arte não seja isolado. Mas, que ele tenha o diálogo com o professor de Música, com o de Teatro. E também com o de Português, com o de Matemática. Com as outras áreas. Não com aquela ideia da Arte a serviço. Que houve muito tempo na história, né, das bandeirinhas pra festinha, mas que seja uma discussão conceitual das diferentes enfoques de arte, entende? Então, essa capacidade tem que ser trabalhada e desenvolvida durante a licenciatura por algumas disciplinas que façam essas ligações. Pra que na escola depois eles tenham essa, já tenham tido essa experiência e com isso fortaleça, inclusive, a área de Artes (RICHTER, 2010, p. 13).

Portanto, a Professora Ivone Mendes Richter acredita que o professor de arte deve ser formado já com a perspectiva de ensinar a arte fazendo uma inter-relação com as outras áreas da arte e seus profissionais. E falando na formação de professores, Ivone Richter diz que...

A outra coisa que a gente pedia muito eram os cursos de pós-graduação. E estes tão sendo a fonte de discussão conceitual. Então, realmente assim, quem faz o mestrado e o doutorado aprofunda. E no momento que aprofunda se dá conta de uma série de coisas. Até dá voz a nós, os antigos, os dinossauros, pra poder entender como é que foi esse processo. Ou pelo menos assim como cada um desses antigos viram esse processo. Isso já é uma grande coisa. E aí, tu já tens um ponto de partida. Tu não vais começar do zero. Já sabes muita coisa do que deu certo e do que deu errado. Tem assim pelo Brasil afora experiências lindíssimas de ensino de arte (RICHTER, 2010, p. 13).

Ela aborda uma tendência importantíssima, que é a formação continuada através dos cursos de pós-graduação formais nas áreas de arte e áreas afins. Tendência contemporânea já que reconhece as áreas do ensino de arte com conhecimentos específicos. Ela também cita sua relação com seus alunos na universidade e a arte contemporânea.

Meus alunos mesmos, eu ficava babando com as coisas que eles faziam com as crianças. Eu nunca tive capacidade de trabalhar com criança, diretamente. O meu trabalho era indireto. Eu via alunos da universidade que iam depois trabalhar. Mas, eu sempre promovi, realizei projetos, trabalhos com as escolas. Porque ali a gente já tava trabalhando. E já tava tendo laboratórios de experiências para os alunos. E pra gente também tá aplicando essas ideias. Eu sempre trabalhei com arte contemporânea. Eu acho que a arte contemporânea te dá uma atualidade pra criança. Tu podes fazer pontes diretas com Arte Pré-Histórica. Porque arte contemporânea te dá essa possibilidade. Mas também

tu não podes chegar direto, entende, com a obra. Tu tens que dá uma preparação de trabalho com as crianças. Então eu acho que isso são n caminhos e os cursos tão sendo fonte de trabalho. Tu ver que muita coisa do que acontece na FAEB é também resultado das pesquisas de trabalho de pós-graduação que as pessoas estão fazendo (RICHTER, 2010: 13-14).

Podemos observar que a Professora Ivone Mendes faz uma relação entre o ensino de arte contemporâneo que ela pratica na universidade, os cursos de pós-graduação e as comunicações que ela e outros professores apresentavam nos CONFAEBs. Então, enfatiza a importância do movimento associativo da FAEB.

Se houver pelo menos esse congresso anual (CONFAEB), esse congresso mobiliza as pessoas. Pra ir, pra participar, pra se encontrar. Então, renova esse fogo em todos aqueles que vão. Quem vai ao congresso, volta renovado. Agora, se isso não acontece, eu acho que os eventos regionais estão sendo muito produtivos muito interessantes. Mas, eles não suprem o evento nacional. Eles podem ser contribuição para, mas eles não suprem. E no evento nacional, assim ó, tem n tendências de ensino de arte hoje. Então, não é que seja necessária uma tendência só com porque isso vai esfacelar o movimento. Não, o movimento acaba sendo hoje essencialmente político. A visão que eu tenho pra FAEB é mais política do que conceitual (RICHTER, 2010, p. 14-15).

A Professora Ivone Richter explica porque ela pensa que a FAEB é mais política do que conceitual.

Político em que sentido? Em defesa do Ensino de Arte em aplicação dessas questões teóricas que estão acontecendo, na possibilidade dessa informação chegar, né, aos professores. Na possibilidade deles se posicionarem em relação à FAEB e na situação política de defesa da permanência do Ensino de Arte nas escolas que é uma atuação direta e permanente. Então, se a FAEB não se direcionar pra isto, em pouco tempo não se terá nem quem esteja trabalhando com Arte entende? E não é só na escola. Tu tens centros comunitários, tu tens n locais que tu podes trabalhar isso, né? Como reforço de identidade, como autoestima. Então, tem n coisas que o professor pode trabalhar, mas essa informação precisa chegar nele. Tem essa divulgação das coisas. E aí eu acho que se muita gente já tem internet e tal. Esse canal da internet tem que ser muito forte. Então, não descuidar nunca desse grupo do Yahoo porque esse é um grupo que tem possibilidade de crescimento. Mas, precisa uma atenção permanente. Eu entendo que isso é um desgaste enorme. Mas, é um desgaste muito necessário. É muito importante ter isso (RICHTER, 2010, p. 16).

E sobre a FAEB ser uma entidade mais política do que conceitual, a Professora faz uma comparação muito interessante entre a FAEB e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP.

ANPAP e FAEB foram criadas no mesmo ano. E eu participei desde o início da criação das duas. Então, era até assim um pouco um confuso na minha cabeça pelo seguinte ó. Porque ANPAP era exatamente o inverso da FAEB.

A FAEB é pra ser mais democrática possível. ANPAP era o mais elitista possível. Mas, é um elitista no bom sentido porque naquele tempo em que a gente criou a ANPAP, as pessoas faziam um Doutorado no exterior e ficavam dormindo sob os louros da vitória por resto da vida. Tinham feito uma pesquisa, um trabalho e acabou. Então, qual era a ideia da ANPAP? Era a presença nos órgãos governamentais de distribuição de dinheiro de pesquisa, etc. Que era basicamente o CNPQ e CAPES, que a gente tivesse representação dos pesquisadores. E aí a ANPAP surgiu dum professor que trabalhava no CNPQ como funcionário, que era o Zamboni (Sílvio Zamboni), pelo CNPQ fez algumas reuniões e uma delas foi aqui na UFRGS com os pesquisadores. E aí me convidaram, eu vim de Santa Maria pra essa reunião, porque eu já era pesquisadora CNPQ com o tal mestrado. E aí ele convidou para uma reunião em Brasília na sede do CNPQ para incentivar a formação dessa associação. E nessa reunião pela arte/educação estava Helô Ferraz e eu, que éramos as pesquisadoras. Ana Mae devia estar no exterior nessa ocasião. Tinha umas vinte pessoas, no máximo, do Brasil todo, pesquisadores do CNPQ em Artes, História da Arte, Curadoria, crítico de Artes, etc. Então, se estabeleceu as bases disso e se fundou, realmente, a ANPAP depois em São Paulo. Aí a Ana Mae sim estava (RICHTER, 2010, p. 15).

A Professora continua explicando porque denomina a ANPAP como “elitista”.

Então, era uma entidade absolutamente elitista (ANPAP), a gente exigia os três últimos anos de pesquisa. E a pessoa tinha que confirmar. Pra ser associado precisava ser indicado por um associado já. E tinha que comprovar a pesquisa. Periodicamente comprovar a continuidade da pesquisa. E as reuniões eram para apresentação de trabalhos, especialmente os que estavam em andamento pra discussão realmente conceitual. Então, já havia uma entidade específica de Artes que trabalhava, então com os comitês: História da Arte, História e Crítica da Arte, Curadoria, Restauro e Ensino de Arte. Chamou Arte/Educação primeiro e agora eu acho que é Ensino da Arte. Então, havia essa identidade que existe até hoje. Que também completou seus vinte anos e também em Florianópolis, isso foi interessante. E que hoje em dia é muito embasada nos cursos de Pós-Graduação (RICHTER, 2010, p. 16).

Portanto, a diferença entre a ANPAP e a FAEB para a Professora Ivone Richter é que a ANPAP é uma associação que para o profissional ser membro deve ser da área de Artes Visuais e ter uma trajetória de pesquisa formal comprovada. Já na FAEB, pode se associar profissionais das diversas áreas: artes visuais, teatro, dança e música e não precisa ter uma pesquisa para apresentar. Por esse motivo é que a professora defende que a atuação da FAEB deve ser mais política, de lutar pela melhoria da qualidade do ensino de arte do que exigir mais o lado conceitual como a ANPAP faz.

A Professora Ivone Mendes Richter ainda faz comentários sobre outros aspectos do ensino de arte contemporâneo, porém a ênfase na pós-graduação, a arte contemporânea, o movimento associativo da FAEB, a pesquisa com a ANPAP foram os aspectos que ela citou que penso ser mais pertinentes para abordarmos neste artigo.

4. Ivone Richter e o Pós-Mundo

A FAEB apresenta o tema do 23º CONFAEB da seguinte maneira:

Há uma crise interna, no imaginário das pessoas, a crise dos países não é simplesmente econômica ou financeira. Ele diz ainda que há uma "mudança climática espiritual". É preciso compreender as mudanças paradigmáticas e precisamos interagir com essas mudanças, se não conseguimos, entramos em conflito, o mundo deixa de ser mundo para as pessoas e chega ao fim. Ele diz que "a cada três ou quatro séculos, a humanidade passa por mutações de base, por mudanças de valores, na maneira de viver junto, de se organizar em sociedade. São mudanças que não aparecem visivelmente, pois elas operam dentro do íntimo, do cotidiano das pessoas. Os valores e a visão de mundo de cada época constroem o imaginário coletivo, que alimenta e é alimentado pela cultura de cada civilização. Mudar de paradigma significa mudança de modelo de vida, da construção do pensamento. Vivemos esse movimento na pós-modernidade: a crise é quando não se tem mais consciência e confiança sobre quem somos" (Conferência Internacional: Mudanças de valores na sociedade Pós-Moderna, por Michel Maffesoli, no dia 14/11/2012, publicado no site da Editora Palas Athena) (<http://faeb.com.br/23o-confaeb/tema/>, 2013).

De acordo com o texto acima que aponta para o pós-mundo, há uma mudança de modelo de vida para tentar atender às necessidades das pessoas devido a uma crise interna que ocorre no mundo. As falas da Professora Ivone Mendes Richter também trazem uma reflexão sobre mudanças de modelos no ensino de arte. Ela fala da importância do movimento associativo da FAEB, enfatizando a luta política da classe de arte/educadores. Destaca a importância da pesquisa sistemática em arte com a ANPAP. Aborda o ensino de arte contemporâneo como atual e que aponta vários caminhos para a formação de professores e o ensino na escola formal, não formal e informal. É por esses motivos que trago neste artigo a atualidade dessa pensadora importante que é brasileira e esteve conosco na FAEB desde o seu início.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Adriana Carla de. **CONFAEB e Suas Concepções em Processo de 2001 a 2010**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, Paraíba. 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Introdução. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de Arte: memória e história**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

Conferência Internacional: Mudanças de valores na sociedade Pós-Moderna, por Michel Maffesoli, no dia 14/11/2012, publicado no site da Editora Palas Athena. Disponível em <http://faeb.com.br/23o-confaeb/tema/>. Acessado em 22 de julho de 2013.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB, uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de Arte: memória e história**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. **Multiculturalidade no Ensino da Arte e Sua Influência na Leitura dos Códigos Estéticos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1999. In: *A Compreensão e o Poder da Arte*. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_4c.htm>. Acessado em: 2012.

_____. Educação Intercultural e Educação para Todos (as): dois conceitos que se complementam. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15, 2004, Brasília. **Anais do XV CONFAEB**. Brasília: SECAD, 2009.

_____. FAEB e CONFAEBs: entrevista. [outubro, 2010]. Porto Alegre. Entrevista concedida a Adriana Carla de Aquino.

_____. FAEB: 20 anos de história. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 17, 2007, Florianópolis. **Anais do XVII CONFAEB**. Florianópolis: UDESC, 2007. Disponível em: <<http://aaesc.udesc.br/confaeb/main.php>>. Acessado em: 2012.

Adriana Carla de Aquino é professora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Graduada em Teatro e Artes Visuais pela UFPE. Especialista em Arte/Educação pela UNICAP. Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV da UFPB/UFPE.

<http://lattes.cnpq.br/6916221486820133>

ARTE-EDUCAÇÃO E PESQUISA: MEMÓRIA E HISTÓRIA COMO EIXOS ARTICULADORES DA INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA EM ARTE

SOUZA, Carlos Weiner Mariano de
Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)

Resumo

Neste artigo realizamos uma reflexão sobre a importância da pesquisa histórica em arte-educação por meio da abordagem da História Oral, bem como de sua contribuição para o resgate da memória individual e coletiva como fontes de saber. Tomamos como base de análise alguns aspectos de um projeto de pesquisa que recupera a história dos educativos da Bienal Internacional de São Paulo. Em particular, voltamos nosso olhar para as entrevistas realizadas com duas educadoras que coordenaram o educativo da instituição, evidenciando a forma como este tipo de pesquisa nos fornece dados importantes sobre as questões contemporâneas do ensino e aprendizagem da arte. Tomamos como fundamento os estudos teóricos sobre memória e narrativa em Halbwachs (1990) e Benjamim (1994), e, no que concerne à pesquisa em História Oral, nos apoiamos nos trabalhos de Meihy e Holanda (2007). A abordagem metodológica engloba ainda o processo de revisão bibliográfica. Em termos de apontamentos finais identificamos que este estudo de caso permite ratificar a ideia de que a utilização dos procedimentos de pesquisa da história oral pode trazer substantivas contribuições para o campo da arte-educação.

Palavras-chave: Arte-educação, memória, história oral, Bienal Internacional de São Paulo

Abstract

This paper presents a reflection on the importance of historical research in art education by addressing oral history as well as its contribution to the rescue of individual and collective memory as sources of knowledge. We have based analysis of some aspects of a research project that recovers the history of education the Bienal Internacional de São Paulo. In particular, we turn our gaze to the interviews with two educators who coordinated the educational institution, highlighting how this type of survey provides important data on the contemporary issues of educating and learning of art. We take as a basis the theoretical studies on memory and narrative by Halbwachs (1990) and Benjamin (1994), and, as concerne research in oral history, we rely on the work of Meihy and Holland (2007). The methodological approach also encompasses the process of literature review. In terms of final notes identified that this case study allows ratify the idea that the use of research procedures of oral history can bring substantive contributions to the field of art education

Keywords: art education, memory, oral history, International Biennial of São Paulo

ARTE-EDUCAÇÃO E PESQUISA: MEMÓRIA E HISTÓRIA COMO EIXOS ARTICULADORES DA INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA EM ARTE.

Introdução

No decorrer do primeiro semestre do ano de 2010, eu e outros estudantes de pós-graduação em artes visuais, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade São Paulo (ECA-USP), matriculados na disciplina Arte-Educação e Museologia, ministrada pela Professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi, fomos convidados a participar de uma pesquisa sobre os educativos pregressos das exposições bienais de São Paulo¹.

A pesquisa partiu da hipótese de que a interrelação entre memória e narrativa, nos leva a compreensão de que esta ressignifica a história, por meio da memória, contada de forma oral ou escrita. Adotamos como base teórica a História Oral, por meio da abordagem desenvolvida pelo Núcleo de Estudos em História Oral da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras na USP (NEHO-USP). Nesta compreende-se o método como tipicamente interdisciplinar e viabilizador da captura dos aspectos mutáveis das sociedades e culturas por meio da escuta das pessoas, bem como do registro de suas experiências.

Acreditamos que as práticas que implicam na relação de ensino e aprendizagem em arte, empreendidas pelas instituições que promovem o contato entre o público e a arte, como a Bienal Internacional de São Paulo, podem contribuir de forma substantiva para o desenvolvimento do patrimônio pessoal e coletivo dos atores envolvidos. O patrimônio histórico e cultural de uma cidade também se realiza na identificação traduzida nos sentidos de pertencimento, edificando paisagens interiores que remetem à memória individual e coletiva.

Na pesquisa histórica, considerada a perspectiva adotada, não podemos perceber o tempo de maneira direta, somos reféns das formas como o representamos, são imagens que se revelam pelas maneiras como nos relacionamos com a memória e compartilhamos as experiências. Nesse processo a narrativa assume substantiva importância. Surge com a necessidade de formação da

¹ A reflexão proposta neste artigo parte de um projeto de pesquisa iniciado na Disciplina Arte-Educação e Museologia da ECA/USP, no ano de 2010, desenvolvido e coordenado pela professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi, sobre a história dos educativos da Bienal Internacional de São Paulo, em parceria com a Curadoria Educativa da 29ª Bienal.

memória e do imaginário coletivos e faz parte do processo de constituição e transmissão do conhecimento. É uma forma de mediar valores e saberes (BENJAMIM, 1999). Isso porque, na narrativa, tratamos da nossa própria experiência e das experiências relatadas por outros. Estas se compõem com as experiências dos que fazem parte do nosso grupo social, que as assimilam às suas próprias experiências e as transmitem, contribuindo para formação de sentidos e significados para o coletivo.

Benjamin (1994, p. 200) afirma que a narrativa tem também um caráter utilitário: nela, o narrador expressa um ponto de vista, “seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa forma de vida”, um aconselhamento, que tem em si, um conhecimento. O que afirma o papel constitutivo do discurso na vida social.

Nesse sentido, trazemos uma abordagem sobre a pesquisa em arte/educação, que, sobretudo, evidencia a importância da memória e da forma como esta é externalizada pela narrativa, como um processo cognitivo, de retenção e evocação de informações, conceitos, sentimentos e conhecimentos que nos permitiram alcançar em novas formas de aprendizagem.

Memória e narrativa: tecendo os fundamentos

O conceito de memória e as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o tema percorrem várias áreas de conhecimento. No entanto, no campo da arte-educação, existe uma carência de reflexões que tratem desse fenômeno.

No trabalho de Halbwachs (1990) encontramos imprescindível contribuição para que possamos compreender a formação dos quadros sociais que compõem a memória e sua relação com o campo da cultura. Para o autor, a memória particular remete a um grupo, à interação entre o sujeito, que carrega em si a lembrança e o meio social, seus grupos e instituições.

O autor, ao afirmar que “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (HALBWACHS, 1990, p.70), identifica essa dimensão da vida social, como um fenômeno dinâmico, que para além do indivíduo, forma uma estrutura social moldada pelas relações de força entre diferentes grupos sociais, que se articulam de acordo com os interesses do presente.

Braga (2002), ao analisar a obra de Halbwachs, conclui que “o caráter único do pensamento individual forma-se, assim, no entrecruzamento de várias correntes do pensamento

coletivo. As memórias individuais são, nesse sentido, pontos de vista da memória coletiva” (p. 19). Ou seja, se compõem na tecitura das memórias dos diferentes grupos ou culturas com as quais os indivíduos se relacionam. A essa relação de alteridade, Halbwachs (1990) denomina “comunidade afetiva” (p.33).

Essa relação se dá porque, dicilmente, nos lembramos quando estamos fora do grupo com o qual compartilhamos as referências, principalmente, as de ordem afetiva. Dessa forma, tanto nos processos de rememoração, quando de produção da memória, o outro tem um papel imprescindível. A permuta de afetos e valores decorrentes desse encontro, não garante apenas o sentimento de identidade que se funda no compartilhamento da memória, mas, sobretudo, garante que os saberes pertinentes ao próprio grupo, assumam um caráter de multiplicação.

Para Bosi (2001), o instrumento socializador da memória é a linguagem. “As convenções verbais produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva” (BOSI, 2001, p. 56). Nesse sentido, podemos afirmar que a utilização da linguagem falada, e, por conseguinte, escrita configura-se como um acréscimo imprescindível para que possamos armazenar nossa memória. O que, por sua vez, permite transcender os limites físicos do nosso corpo, e formar, com o(s) outro(s), uma rede organizada de saberes sobre nossa própria história.

Esta compreensão nos remete à afirmação de Smolka de que

[...] a possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (2000, p.187).

Por sua vez, Benjamin (1994), ao estudar a relação da narrativa com o tempo, afirma que a narrativa se edifica na ideia de memória, pois se preocupa com a conservação da tradição, com a sugestão e com o relato da experiência. A perspectiva benjaminiana encontra ressonância nas palavras de Halbwachs (2006), quando trata da memória como um fenômeno coletivo.

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Destarte, consideramos que o método da história oral possui as melhores ferramentas para

nos orientar na construção e análise histórica dos educativos da Bienal de São Paulo, justamente porque possibilita o acesso às experiências individuais e as entrelaça na trama das coletividades, construindo um rico acervo de saberes.

Conforme Meihy e Holanda (2007) existe uma distinção fundamental entre entrevistas convencionais e entrevistas baseadas no método da história oral. No caso dessa última, o que se busca captar são as narrativas do sujeito entrevistado, o que é conduzido por meio dos roteiros estabelecidos, conforme os objetivos do projeto de pesquisa. São três os gêneros de história oral: a história oral de vida; a história oral temática; e a tradição oral (p.33).

Destacamos aqui a história oral temática, tendo em vista sua adequação ao objeto desta reflexão. Essa vertente da história oral constitui um meio para realizar esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, e, mesmo contraditórias em muitos casos (MEIHY E HOLANDA 2007, p. 39). Assim, o colaborador / entrevistado deve ser visto como sujeito atuante no processo da pesquisa. A escolha deles é fundamental, já que seu caráter é testemunhal. O que indica que a hipótese da pesquisa estará sendo constantemente testada ao longo das entrevistas realizadas no projeto.

A produção textual derivada do método da história oral requer a realização do processo de transcrição das entrevistas para a formação dos arquivos, que então se tornam base histórico-documental. Meihy e Holanda (2007, p. 155) alertam, com base nos estudos do oralista Pilippe Joutard, que a multidimensionalidade da expressão oral, na qual existe calor, emoção, talento, desaparece quando sistematizada na forma escrita. Trata-se não apenas da tradução necessária entre a fala e a textualização, mas de “uma visão geral das ficcionalidades enquanto memória, fala, transcrição, textualização e interpretação” (p.158).

Devemos salientar que, na compreensão de Meihy e Holanda (2007), a história oral não é entendida como uma metodologia, mas como um conjunto de procedimentos que tem seu ponto de partida com a elaboração de um projeto. Este, por sua vez, prevê uma comunidade de destino, pessoas que partilham uma identidade.

Memórias: os significados que se articulam no presente

O trabalho e pesquisa em desenvolvimento sobre os educativos progressos da Bienal de São Paulo, com base nessa abordagem, como aponta Rizzi (2012), permitiu “o levantamento de

várias questões relativas aos aspectos econômicos, sociais, educacionais, culturais, estéticos, profissionais e pessoais sobre a fundamentação teórica e procedimentos operacionais dos vários projetos educativos ao longo das várias edições das exposições bienais”(p.54).

Dentre estas questões destacamos, na intersecção das narrativas da professora Chaké Ekisian e da artista, pesquisadora e educadora Lilian do Amaral Nunes, elementos que nos permitem refletir sobre questões fundamentais para educação em arte contemporaneamente. Acerca da indissociabilidade entre estética e poética e no processo educativo observamos:

Chaké Ekizian fala sobre a 19ª bienal: – Fizemos uma proposta que se mostrou perto das demais bienais muito simples. Nossa intenção principal era atender às escolas mais próximas... aos professores. Além disso, queríamos **um ateliê dentro da Bienal** onde estas escolas pudessem trabalhar. Proposta aceita pela curadoria, nós selecionamos os monitores e, com eles, estabelecemos um roteiro, em que eles próprios escolhiam o que mostrar aos alunos. **Todo grupo recebia, ao chegar, um caderninho e um lápis, onde registrariam suas escolhas, o que viam e que, depois, no atelier, tornava-se um arquivo de ideias para trabalhar, a partir destas referências, no espaço do atelier.** Sempre houve uma preocupação em contribuir para **dinamizar a percepção** dos professores e alunos. Era muito importante ter o ateliê exatamente em função das pessoas deixarem um registro do que haviam percebido (WEINER, JUNIOR, FARIAS, 2011). [Grifos do autor]

Ekizian (2011) destaca um procedimento que promove o envolvimento do público em uma ação produtiva, poética, como forma de mediação com o objeto estético. O que, a princípio, parece uma ação corriqueira, promoveu, como perceberemos na fala de Amaral (2011) uma mudança paradigmática nos educativos da Bienal.

Lilian Amaral - Aprendi e me instiguei pela primeira vez com a ideia do ateliê e da prática na Bienal, quando a Chaké, Ana Crisntina Pereira de Almeida Rocco e Paulo Von Poses desenvolveram na 19ª Bienal com a curadoria da Sheila Lerner. **Foi uma mudança para mim, antes e depois: a Bienal mudou o discurso, passando a ter um trabalho mais visível com o público.** As pessoas veem aquelas obras de arte e ficam “a fim” de por mãos a obra. **Então ter um espaço de prática é fundamental** (GRILLO, 2011). [Grifos do autor]

Esse tipo de ação educativa, a que se refere Amaral (2011), é imprescindível no campo da arte-educação. Possibilita uma relação dialógica no processo de conhecimento humano. Isso porque aponta para o encontro com os produtos da atividade criadora, transformando a contemplação num ato de criação e autocriação. Experimentar esteticamente é aprender, atuar sobre um ponto no tempo-espaço e criar sobre ele. Sua consumação se dá num ato de acabamento que concede sentido a um novo lugar-conhecimento dentro e fora de nós (SOUZA, 2012).

Dewey (2010, p. 126) afirma que

Visto que “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e “estético”, ao de percepção e prazer, a inexistência de um termo que designe o conjunto dos dois processos é lamentável. Às vezes, o efeito disso é separá-los um do outro, é ver a arte como algo que se superpõe ao material estético ou, por outro lado, leva à suposição de que, como a arte é um processo de criação, a percepção dela e o prazer que dela se extrai nada têm em comum com o ato criativo.

As ações educativas em arte são movidas, essencialmente, por dois fenômenos, o fazer artístico e a fruição estética. Ao tratar da relação entre o artístico e o estético, Dewey (2010) explicita a indissociabilidade entre ambos e aponta para a necessidade de compreendê-los a partir de um ponto que lhes seja comum: a experiência do ato criativo. Como afirma Ostrower (2010, p.9), “o ato criador abrange, [...], a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”. Isso nos permite entender que a relação entre a experiência de produzir e os desafios perceptivos por ela provocados explicitam a dimensão educativa da arte, bem como sua importância no processo de formação dos sujeitos.

Não podemos nos esquecer que a 19ª Bienal aconteceu no ano de 1987. O final dos anos 80 foi marcado por uma mudança significativa no campo da arte-educação no Brasil. Fundamentalmente, porque foi nesse período que iniciativas como as empreendidas pela professora Ana Mae Barbosa, no Museu de Arte Contemporânea da USP, constituíram o início de uma transformação na maneira de pensar a ação educativa em arte. Tratando estética e poética de maneira indissociada no processo formativo e estreitando a relação entre os movimentos de arte e a comunidade. Como afirma Lilian Amaral (2011)

- Desta época especificamente dos anos 80 e 90, no final dos anos 80 a Ana Mae passa a ser a diretora do MAC e antes a gente tinha a ênfase mais ligada à crítica de arte e à questão estética porque a gente teve o Prof. Walter Zanini - historiador e crítico, e Aracy Amaral como diretores que antecederam Ana Mae e cujas ênfases focavam mais a crítica e a história da arte. **Com Ana Mae foi um “chacoalhão”, porque ela queria trabalhar a abertura do museu para todas as camadas sociais** (BIENAL, 2011). [Grifos do autor]

Outro aspecto interessante emerge do diálogo entre as falas de Ekizian (2011) e Amaral. A relação entre processo e produto na relação educativa.

Chaké Ekizian – Tínhamos muito material: tintas, lápis de cera, papéis de vários tamanhos e qualidades. E percebíamos que depois de uma visita os alunos ficavam muitos eufóricos.... **Com isso, nós conseguimos fazer uma seleção dos trabalhos para uma exposição**, como o que foi produzido no ateliê... Isso, no final da Bienal, no último mês ou quinzena; não me lembro bem. Nós queríamos mostrar para as pessoas que, de fato, havia acontecido uma percepção daquela arte. (WEINER, JUNIOR, FARIAS, 2011) [Grifos do autor]

Lilian Amaral – Quando a Bienal (23ª) acabou, começou a Bienal de rua. Aproximadamente 2000 pessoas fizeram 120 outdoors que foram dispostos ao longo da Avenida Água espreitada. Era uma avenida nova, que rasgou uma

favela. No começo e no fim da avenida havia explicações sobre o projeto e o único que fiz era o “interferência”, no meio do trajeto. **O impacto foi avassalador; as pessoas que participaram ficaram numa alegria enorme de se sentirem artistas, de fazerem parte da história da Bienal.** (YAMANAKA, 2011) [Grifos do autor]

As educadoras apontam para necessidade de um desfecho nos projetos educativos em arte. Esse exercício experimental da liberdade que os sujeitos em processo de formação realizam, ao transformar o mundo pela criação artística, efetiva-se, na forma acabada como uma afirmação de sua singularidade. Dessa forma, não podemos pensar no processo sem o produto, se o objeto que é dotado de vida, torna presente um desejo configurado. Entendemos que o produto do ato criativo assume tanta importância, quanto o processo que o gerou. Esse domínio nos parece uma pré-condição para que o sujeito possa buscar a si mesmo no processo, e encontrá-lo no seu produto, que espelha sua alma e lhe conecta com o outro, com o campo da cultura.

O que nos leva a refletir sobre a importância que esses procedimentos exercem no âmbito coletivo. Espaços museológicos e culturais, como a Bienal de São Paulo, têm demonstrado, principalmente, por meio dos seus educativos, estratégias que visam à aproximação entre o público e a arte. Amaral (2011) ao falar da 23^a Bienal aponta que

- Foi uma experiência e tanto ver a cidade se modificando com a presença desse olhar subterrâneo, o invisível tornando-se visível. **Eram professores, donas de casa, filósofos, terapeutas ocupacionais, guardas da Bienal, monitores, todos fazendo outdoors; foi preciso que estivesse muito entranhada no sistema de artes para poder mobilizar, cativar, levantar recursos, entender do mecanismo de fazer sentido para as pessoas. Fazer sentido, acho que é aí que a arte entre na minha vida e na das pessoas em geral.** A capacidade das pessoas de fazerem algo em que acreditam, coisas que fazem sentido para elas, potencialidade de criação. Essa potência que a gente sente que não cabe em nós. É preciso olhar para isso. **Assim é que vejo a educação, a arte-educação mais precisamente, como possibilidade do processo de transformação individual, coletiva e social.** (YAMANAKA, 2011) [Grifos do autor]

Percebemos nas palavras de Amaral (2011), que um projeto educativo, em instituições museológicas e culturais, a exemplo da experiência pregressa dos educativos da Bienal de São Paulo, devem ser pensados, sobretudo, como política pública. Devem se configurar, efetivamente, como ações políticas que possibilitem ao público o exercício da coletividade, num permanente processo de apropriação dos sentidos que a cidade oferece por meio de suas obras artísticas e de seu patrimônio material e imaterial.

Nesse caminho, entendemos que as ações educativas empreendidas na perspectiva

apontada por Ekisian e Amaral, nas Bienais progressas, trouxeram uma inestimável contribuição, para que hoje, possamos mobilizar as energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar mais aguçado sobre o potencial educativo da arte.

Considerações finais

Este breve estudo de caso ratifica a ideia de que a utilização dos procedimentos de pesquisa da história oral podem trazer substantivas contribuições para o campo da arte-educação. A análise das entrevistas de Ekisian e Amaral permitiu compreender que as narrativas não revelavam somente histórias individuais, mas, sobretudo, uma rede de “pontos de vista”, que como afirma Halbwachs (1990), compõe a memória coletiva. Este acervo de experiências de vida, por sua vez, traz aportes imprescindíveis para que possamos refletir sobre nossas práticas pedagógicas e sobre papel social dos educativos das instituições museológicas e culturais.

Importante ressaltar que o trabalho de pesquisa sobre os educativos progressos das Bienais, iniciado na disciplina Arte-Educação e Museologia, ministrada pela Professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP, longe de ser um trabalho concluído, apresenta-se como uma fonte primária para o desenvolvimento de novas pesquisas e propostas educativas. Evoca, pelo conteúdo das narrativas e o compartilhamento das memórias, as experiências daqueles que fizeram e ainda fazem parte da história da arte-educação no Brasil.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. IN: Obras Escolhidas – I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª edição, 1987.

_____. O narrador. In: BENJAMIN, W. (Ed.). Magia e técnica, arte e política : ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: Schwarcz Ltda., 2001.

CÂNDIDO, Antônio. Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. São Paulo:

Companhia Editora Nacional, 1965.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **Memória e narrativa – da dramática constituição do sujeito social.** (Tese) Doutorado em Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

HALBWACHS. Maurice. **Memória Coletiva.** Edições Vértice. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo – SP, 1990.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. História dos Educativos das Bienais de Arte de São Paulo: projeto em parceria entre a Curadoria Educativa da 29. In: Artes, Museu e Educação. SANCHES, FERREIRA-SANTOS, ALMEIDA (org). Curitiba, PR: CRV, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, jun/ 2000.

Referências eletrônicas

GRILLO, Julia Goldman de Queiroz. Entrevistas com Lilian Amaral. FBSP-CAP/ECAUSP, São Paulo, jun.2011. Educativos- uma história. Disponível em Acessado em: 09 julho 2013.

WEINER, Carlos; JUNIOR, José Cavalheiro Simão; FARIAS, Sandra Martins. Entrevista com a professora de Arte Chaké Ekisian. FBSP-CAP, São Paulo, jun.2011. Educativos: uma história. Disponível em: . Acessado em: 09 de julho 2013.

YAMANAKA, Mary Lourdes Setsuko. Entrevista com Lilian Amaral. FBSP/CAP ECAUSP, São Paulo, jun. 2011. Educativo: Educativos – uma história. Disponível em: Acessado em: 09 de julho 2013.

**SOUZA, Carlos Weiner Mariano de
Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)**

Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Mestre em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Pós-graduado em Musica no Século XX – Computação Sônica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – MG. Fez Pós-graduação em Arte e Cultura no Século XVIII – Barroco Mineiro na Universidade Federal de Ouro Preto – MG. Graduado em Educação Artística Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – MG. Produtor cultural, desenvolve trabalho nas áreas de fotografia e vídeo. Atua como educador em projetos de arte e inclusão.

Link para Currículo Lattes:

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=3F8CCB211724381717BF9B3FE3EC2D71

HISTÓRIAS DA ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE MUSEUS NA CONTEMPORANEIDADE

Clarice Pinto Ben

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

RESUMO

Esse trabalho compõe parte da dissertação de Mestrado apresentada e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), denominada “TEMPLOS DA “VERDADEIRA” ARTE, ESPAÇOS INTERATIVOS, LOCAIS DE PROPAGANDA...: o que se ensina no Museu de Arte?”. Examinam-se, neste estudo, aspectos da História da Arte/Educação no Brasil e a relação destes fatos com o que se configura na Arte/Educação, hoje no Mundo, bem como a importância do museu na construção de propostas na Arte/Educação, no Brasil.

Palavras-chave: arte/educação- história – museu – mundo

ABSTRACT

This work comprises part of the master's dissertation presented and defended at the Graduate Program in Education of the Lutheran University of Brazil (ULBRA), called "Temple of the "REAL" ART, INTERACTIVE SPACES, PLACES OF PROPAGANDA ...: what is taught in the Art Museum? ". This study is aimed at examining parts of Art Education History and how these facts influence in Art Education nowadays in the world, and the importance of the museum in the construction of proposes in Art Education, in Brasil.

Key Words: art/education – history – museum – world.

Como Arte-educadora, trabalhando em Educação, principalmente, com classes populares, na Escola Pública, desde 1988, tenho realizado muitos questionamentos e buscado soluções em aparatos teóricos e propostas alternativas, para sustentar a prática da sala de aula. Muitas foram as pesquisas, os estudos (que incluíram um Mestrado em Educação¹), as experimentações e práticas, mas , também, as dúvidas e dificuldades para desenvolver as atividades artísticas e educativas em um período, social e histórico, o qual denominamos pós-moderno.

¹ Concluí o Curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa do Currículo e Pedagogias culturais, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em 2006, realizando minha pesquisa sobre o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS).

Mudanças importantes têm se configurado no mundo, no campo das tecnologias, como uso de imagens pela mídia, câmeras digitais e internet, modificando as formas de comunicação e valores, atingindo também o campo da Educação e da Arte/Educação.

Neste percurso de 25 anos de atividades profissionais em sala de aula, como arte/educadora convivi com uma permanente reavaliação e atualização de minhas práticas e objetivos. A partir dos anos 2008, também venho verificando diferenças no perfil das turmas com que tenho trabalhado (alunos de I ciclo em idade escolar de 6 a 10 anos) embora, não tenha realizado, recentemente, nenhum estudo científico mostrando este panorama, objetivamente, apresentando mudanças de comportamentos, necessidades e gostos. Que outras configurações tem se verificado na Arte/Educação? Políticas educacionais, ainda, bastante insipientes neste campo acarretando dificuldades, que se refletem no trabalho que é realizado pelo Arte/educador que busca encontrar alternativas para a aprendizagem.

A Arte/Educação vem construindo, ao longo de sua História, inúmeras propostas renovadoras e transformadoras, embora, se perceba que os Arte/Educadores têm enfrentado dificuldades em colocar em prática vários conhecimentos. Diante de tantos desafios, dificuldades estruturais e da rapidez com que as transformações vêm ocorrendo, mesmo buscando, permanentemente, alternativas viáveis, a Arte/Educação tem, ainda, reproduzido algumas formas de ensinar do passado.

Buscando compreender os questionamentos que se apresentam à Arte/Educação hoje, no mundo, passo a apresentar uma abordagem que permeia o reconhecimento de fatos históricos, estabelece relações e procura refletir sobre eles. Indicarei, para tanto, alguns momentos iniciais da Arte/Educação no Mundo e no Brasil, e procurarei relacionar com a contemporaneidade.

O Ensino da Arte, no Brasil, iniciou-se, com a Vinda da Missão Francesa ao Brasil, no século XIX, “período considerado como sendo o da instituição oficial do ensino da arte no país e, também, o da formação dos primeiros profissionais nesta área em nível nacional”. (BEN, 2006, p.38) Ocorre que a Vinda da Missão Francesa mudou a Concepção de Arte vigente no Brasil, até então. Segundo Lopez (1988),

[u]m dado importante é que a missão francesa se inscreve num quadro mais amplo do que a mera circunstância da presença da Corte no Brasil. Foi na verdade, parte de um processo de rompimento com a

arte colonial barroca, mestiça e autodidata. Foi também o coroamento de uma nova concepção de arte, integrada no contexto mundano-aristocrático do Rio de Janeiro dos começos do século XIX. A serviço de interesses seculares, a arte, segundo as novas idéias trazidas pela missão francesa, deveria ser aprendida nas academias. (Lopez, 1988, p.15)

Segundo Santaella (2003), até meados do século XIX, as belas artes (desenho, pintura, gravura e escultura), as artes do espetáculo (música, dança e teatro) e as belas letras (literatura) distinguiam-se do folclore, das formas populares de cultura. Apenas eram consideradas como cultura as produções mais destacadas de alguns grupos sociais.

Também, no Brasil, houve esta distinção, sendo que os trabalhos dos artistas locais (bem como o artesanato) ficaram demarcados como não-arte, o que contribuiu para criação de preconceitos com as artes manuais, até então produzidas pelos escravos. (Ben, 2006, p.38)

Por muito tempo, as artes visuais no Brasil respeitaram as normas “consagradas”, o “virtuosismo técnico” e o “academismo”, sendo possível dizer que essa “visão” de arte nas escolas brasileiras persistia até três décadas, afirma Lourenço (1999, p.87). Segundo Barbosa (2002), pesquisas feitas em escolas brasileiras na década de 1970 mostraram que os professores de educação artística continuavam a usar métodos e conteúdos que se originaram no século XIX. A arte europeia figura até hoje nas artes visuais como parâmetro principal para o estudo das artes plásticas. Em escolas públicas brasileiras, a arte europeia serve de referência e ponto de partida ao ensino de arte. Os livros de arte também reproduzem, preferencialmente, uma arte consagrada no passado. (Ben, 2006, p.39)

Considero importante o reconhecimento de artistas consagrados no passado, sejam eles estrangeiros ou brasileiros, para o Ensino da Arte. É papel do arte-educador disponibilizar um conhecimento universal, aquele a que nós educadores também tivemos acesso. Hoje, estes conhecimentos, no caso das artes visuais, apresentam-se disponíveis nos sites de museus virtuais, nas programações televisivas e culturais, em diversas mídias e em mega exposições que viajam pelo mundo e trazem obras de artistas consagrados. Uma série de fatores, entretanto, faz com que o público leigo não se aproxime destas expressões do conhecimento artístico legitimado, aparentemente tão

acessível. Não pretendo estender-me sobre esta questão, mas apenas indicar aspectos culturais desta problemática, que contribuem para este distanciamento. Pierre Bourdieu (2003, p.9) ponderou que “os museus abrigam tesouros artísticos que se encontram, ao mesmo tempo (e paradoxalmente), abertos a todos e interditados à maioria das pessoas” e que “a cultura não é um privilégio natural, mas que seria necessário e bastaria que todos possuíssem os meios para dela tomarem posse para que pertencesse a todos”.

Após este período de valorização do uso da técnica em Arte, proveniente da pedagogia neoclássica trazida ao Brasil pela Missão Francesa², a Semana de Arte Moderna realizada em 1922 foi responsável por marcantes mudanças pedagógicas no campo da Arte/Educação no Brasil. Os educadores se preocuparam com métodos que não interferissem nos processos criativos infantis, mais do que “ensinar arte”, nessa proposta de livre-expressão³. Segundo, Ben (2006, p.41)

Associada às idéias da Pedagogia Nova e influenciada pelas idéias de John Dewey e de Herbert Read, surgiu a proposta educacional, filosófica e metodológica de “Educação através da arte” representada pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e pelo Movimento Escolinha de Arte (MEA). A Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948, no Ri de Janeiro, e introduzia a proposta de permitir a livre expressão da criança na arte.

A tendência da Arte/educação associada à proposta da livre-expressão e ao modernismo, durou aproximadamente 57 anos, segundo, Silva (2007, p.9).

A Educação Artística, assim denominada, passou a ser considerada uma disciplina, em 1971, com a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 5.692, mas apenas como atividade. O Ensino da Arte, a partir daí, foi instituído como obrigatório, no Brasil, ou seja, há 42 anos atrás. Nem tão pouco tempo, mas também não muito, se comparado à Matemática e à Língua Portuguesa, disciplinas consideradas as mais importantes, desde as séries iniciais. Isso pode significar uma história recente em termos de Educação Brasileira.

² A Pedagogia neoclássica trouxe a tradição do Desenho, posteriormente, utilizada por Rui Barbosa inspirado no modelo americano e também pelos dados que indicavam que aquele país se desenvolvera principalmente por causa do Desenho Industrial. (Ben, 2006, p.40)

³ A livre-expressão, no Brasil, alcançou as escolas públicas a partir da Pedagogia Nova, por volta de 1930. A ênfase dessa pedagogia é o “aprender fazendo” e a compreensão da expressão como um processo individual, baseado na experimentação e fundamentado na Psicologia e na Biologia. (Ben, 2006, p.41)

A inclusão da disciplina de Educação Artística no Currículo, embora, represente um passo significativo no processo histórico de reconhecimento da importância da Arte na Educação, a forma como foi proposta, como uma mera atividade, considerava a arte como uma área sem conteúdos e saberes específicos. Isso, na verdade, custou caro à Arte/Educação e ainda se sofre as consequências desta proposição equivocada. Cabe lembrar, também, que ela foi retirada das versões iniciais da LDBEN, nos meados dos anos de 1980, somente sendo reconhecida novamente, a partir da luta dos arte/educadores. (Silva, 2007 p.11)

É importante ressaltar, que a implantação da LDBEN se deu durante o Regime Militar no Brasil e a função atribuída à Educação Artística foi a de humanizar, apenas, o currículo escolar, inclusive, quem ministrava as aulas não tinha formação para tal. (Silva, 2007 p.10)

O movimento pela Arte-Educação, desencadeado a partir dos anos 1980, constituiu-se fora dos espaços escolares, especialmente em museus e escolinhas de arte que emprestaram suas idéias, técnicas e metodologias à prática escolar como aconteceu no final da década de 1980, com a proposta da “Metodologia Triangular”, introduzida por Ana Mae Barbosa⁴.

A Metodologia Triangular, a que me referi anteriormente, teve início em 1987, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-SP), como um programa de Arte-Educação. Combinava atividades de ateliês com aulas de história da arte e leituras de obras de arte, voltadas à busca do que seus proponentes consideram como a alfabetização visual dos educandos. (Noma & Bacarin, 2005)

Considera-se que esse movimento contribuiu para a inclusão da arte como disciplina obrigatória na Educação Fundamental, o que ocorreu quando da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Na verdade, os fundamentos propostos por esta metodologia serviram de base aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de arte, elaborados pelo MEC para o Ensino Fundamental em 1998. (Brasil, 2001)

⁴ No final da década de 1980, a arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, apresentou uma proposta adaptada do Projeto *Discipline Based Art Education* (DBAE), renomeado no Brasil para “Metodologia Triangular”, que enfatizava três vertentes: o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização histórica da arte. (Ben, 2006, p. 37)

Segundo Noma & Bacarin (2005), o Movimento Arte-Educação estende-se, hoje, para várias vertentes que se manifestam não apenas no ensino escolar, mas, também, nos vários espaços educativos da arte⁵. As vertentes modernistas, por exemplo, procuram lidar com a arte a partir das transformações das linguagens da arte moderna, prestando atenção na estetização da vida social. Segundo estas autoras, tais vertentes utilizam, para tanto, concepções artísticas ligadas à cultura de massa e veículos como o rádio, a televisão, o cinema, a moda, a publicidade e outras formas de mídia. Além disso, abrigam propostas de ação ampliadas como as performances, as instalações e intervenções no espaço urbano e em ambientes naturais, articulando as várias formas de arte: artes plásticas, cênicas, música, cinema, literatura e poesia numa proposta estética interdisciplinar. As autoras afirmam que tais vertentes modernistas estão presentes principalmente nas bienais, nos museus de arte contemporânea e nas exposições itinerantes.

Há, também, vertentes que se utilizam de um referencial histórico-social, constituídas a partir de propostas de arte-educadores com base nas Escolinhas de Arte do Brasil e da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Essas propostas consideram, especialmente, o relacionamento com as práticas artísticas e as possibilidades de acesso ao conhecimento da arte. Nesse contexto incluem-se “o artista, a obra de arte, os difusores comunicacionais e o público, a Arte apresenta-se como produção, trabalho, construção”. (Noma & Bacarin, 2005, p. 5)

É interessante verificar como os movimentos ocorridos na educação em arte foram permeados pelas propostas dos museus como ocorreu com a Metodologia Triangular. Destaco, ainda, que tais proposições atuaram na direção de disciplinar o olhar, estabelecendo como parâmetros os artistas consagrados pela História da Arte, que são, em sua maioria, europeus e norte americanos.

É possível afirmar que a distância entre a arte consagrada e a arte não reconhecida é menor. Porque, então, ainda resistimos em reconhecer formas populares de arte ou mesmo aquelas que não se expõem nos lugares consagrados da Arte? Ainda estamos presos aos padrões que elegem o que é Arte ou não? Quais os lugares que estão autorizados a definir a Arte? A aura em Arte ainda sobrevive? São questões que, como arte/educadora tenho procurado refletir e encontrar soluções.

⁵ O Museu Lagar Segall a partir da década de 1980 foi muito influente também na formação de professores de Arte.

O museu de Arte, hoje é além de espaço de consagração da Arte, também aparato informacional e que possibilita aprendizagens em Arte. Barbosa (2004) coloca que há vários problemas nas propostas pedagógicas dos museus que vão, desde o direcionamento do olhar para aquilo que consideram importante ser visto, deixando pouco espaço para novos olhares, aos programas de animação adotados para atrair e seduzir os visitantes, e que não possibilitam a percepção e entendimento da arte⁶.

Os museus e espaços de exposições, hoje, contam com monitores e educadores que se preparam, para a difícil tarefa de aproximar o público leigo das obras de artes expostas em Bienais de Arte ou mega-exposições. A atuação de arte-educadores em museus de arte, no Brasil, ainda não é valorizada. Muitas vezes o papel do curador é o mais importante.

Assim como as atividades, inicialmente, concebidas para os museus, foram levadas à educação escolar, nota-se que o oposto não tem sido recíproco. Destaco algumas atividades e propostas que têm sido desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por arte-educadores que trabalham com alunos de classes populares. Considero que tais propostas devam construir diálogos com os museus que poderiam acrescer as propostas de ambas as instituições, a partir de olhares diversos e de maior interação com aqueles que constituem seu público, tanto nos museus, quanto na escola. O museu de certa forma tem concebido suas propostas para as escolas e não com estas.

Considero importante, entretanto, que a Arte/Educação faça relações com outras propostas artísticas, sejam elas consagradas e definidas como Arte ou não. Arte Brasileira, Arte Contemporânea, Arte Local, Arte de Rua são exemplos que podem oferecer uma diversificação maior para as propostas em Arte/Educação hoje. As pesquisas em Arte/Educação com foco nas questões ambientais podem, também, ser exploradas pelo Arte/Educador, que se proponha a experimentar e conhecer outros materiais alternativos. Uma proposta pedagógica em Artes, que contemple a utilização de materiais e técnicas ecologicamente “corretas”, merece ser examinada, levando em

⁶ No estudo, que desenvolvi sobre museus de arte, indico a questão da espetacularização da arte. Dentre vários motivos levantados para que se possa entender esta complexa rede na qual os museus se inserem e que os tornam alvos de projeção pública e da espetacularização da arte, destaco que o museu se torna atraente ao turismo e a estrutura econômica. As megaexposições, são consideradas capazes de atrair um grande número de pessoas seduzidas pelo espetáculo que estas proporcionam. (Ben, 2006, p.80)

consideração a problemática ambiental no Mundo, hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto procurei relacionar a problemática da Arte/Educação Brasileira nos dias de hoje com a sua construção ao longo da história e procurei mostrar a influência exercida pelo museu de arte para a construção de propostas pedagógicas em Artes.

Destaquei, resumidamente, a relação do Turismo, Economia e sua interferência na questão da Arte/Educação e do Museu.⁷

Deixei de abordar questões importantes como a Interdisciplinaridade nas Artes, que considero muito pertinente, mas realizei outras provocações e questões, com o objetivo de propor uma reflexão e buscar soluções e respostas para alguns destes questionamentos.

Considero, ainda, algumas questões relacionadas com a Arte/Educação de difícil solução, no ambiente da Escola Pública, hoje. Dentre elas aponto para a dificuldade de realização de um trabalho mais qualitativo, pelo número excessivo de alunos em sala de aula, a escassez de materiais disponíveis ao arte/educador e ao aluno, pouco horário para planejamento e construção de propostas pedagógicas e precariedade dos espaços escolares, para desenvolvimento de propostas artísticas. Acho que uma Escola do Mundo precisa valorizar ainda e reconhecer mais a Arte/Educação.

A Arte/Educação que queremos ainda está longe de ser alcançada, pois depende não apenas de nós arte/educadores, mas de esclarecimentos e vontades por parte de setores públicos, de valorização e reconhecimento da importância da Arte para a Educação e sociedade como um todo, do incentivo aos museus, da valorização do arte/educador nestes espaços, de maior inserção da Arte nas questões ambientais.

Reconhecemos, hoje, a Arte/Educação como área de conhecimento que desenvolve conteúdos, métodos e avaliações próprios com características específicas, que somente dizem respeito a este campo. A luta dos Arte/Educadores para valorizar e apontar caminhos para a Arte/Educação não tem sido inglória e merece todo o respeito, pois se avançamos até aqui isso se deve ao comprometimento e participação de artistas, educadores e pesquisadores, que já romperam barreiras e vem encontrando soluções

⁷ No meu trabalho de dissertação (Ben, 2006) desenvolvi esta questão com mais profundidade.

com criatividade e conhecimento.

Com este trabalho, sinteticamente, tentei relatar alguns fatos históricos que influenciam até hoje a prática de arte/educadores, Tentei indicar também algumas relações de poder/saber que permeiam instituições, como os museus de arte, e que influenciam o modo de ver a Arte. Além disso, considero que o papel do arte/educador seja o de intermediar estas relações, bem como refletir e propor reflexões na busca de alternativas que possam contribuir com a aprendizagem da Arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Ana Mae. Museus como Laboratórios. *Revista Museu da Internet*. 2004. Disponível em <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_asp?id=3733>. Acesso em 30/10/05.

BEN, Clarice Pinto. *Templos da Verdadeira Arte, Espaços Interativos, Locais de Propaganda...: o que se ensina no Museu de Arte?* Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Universidade Luterana do Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Canoas, 2006.

BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 3ª Edição, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

LOPEZ, Luiz Roberto. *Cultura Brasileira: de 1808 ao pré-modernismo*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1988.

LOURENÇO, Maria Cecília França. *Museus acolhem Moderno*. São Paulo: Editora da USP, 1999.

NOMA, Amélia Kimiko & BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. História do Movimento de Arte-Educação no Brasil. *Edição Complementar dos Anais Eletrônicos do XXII Simpósio Nacional de História*, João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2004. Disponível em: <anpuh.org/anais/?p=13822>. Acesso em 30/07/13.

SANTAELLA, Lúcia. O conceito de cultura revisitado. *Conexão – Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul, v. 2, n. 4, p. 177-183, jul./dez. 2003.

SILVA, Everson Melquíades Araújo & ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: Um Estudo a partir da Trajetória Histórica e Sócio-Epistemológica da Arte-Educação. In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2007. Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupoestudos/geo01-3073--int.pdf>. Acesso em 29/07/13

LEITURA DA IMAGEM E ANÁLISE DE DISCURSO: PELAS IMAGENS E PELAS PALAVRAS INVENTAMOS E REINVENTAMOS O MUNDO

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (UFRPE)
Clarissa de Araújo Martins (UFPE)
Analice Dutra Pillar (UFRGS)

RESUMO:

Ao tomar a Análise de Discurso como teoria de interpretação, este ensaio busca, especialmente no pensamento de Eni Orlandi, os fundamentos para considerar a imagem discurso, que assim como a palavra exige a produção de sentidos. Pois é pelo discurso que inventamos e reinventamos o mundo. Esta pretensão é necessária porque a leitura da imagem – ênfase do processo de ensino e de aprendizagem das Artes e Culturas Visuais – não coloca mais a questão: o que artista quer dizer em sua obra? E sim como o texto visual significa? Tal questão é o ponto que aproxima a Arte/Educação contemporânea da grande pergunta que a Análise de Discurso faz para a produção de sentidos na relação com o texto: como este texto significa?

Palavras-chave: Imagem; Discurso; Invenção e Reinvenção do mundo; Produção de Sentidos.

ABSTRACT:

To take the Analysis of Discourse as a theory of interpretation, this essay aims, especially in the thinking of Eni Orlandi, the reasons for considering the image speech, that as well as the word requires the production of meanings. Because it is the speech that we invented and reinventing the world. This pretension is necessary because the reading of the image - emphasis on the process of teaching and learning of Visual Arts and Cultures - not puts more the question: what the artist means in his work? And yes as the text visual means? This question is the point that approximates the Contemporary Art/Education the big question that the Discourse Analysis makes for the production of meanings in relation with the text: as this text means?

Keywords: Image; Discourse; Invention and Reinvention of the world; Production of meanings.

[...] não há um sistema de signos só, mas muitos. Porque há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc.
(ENI ORLANDI, 2007, p. 12)

Realizando o ritual das palavras e das imagens inventamos e reinventamos o mundo: se é fato a afirmação anterior, faz-se necessário a seguinte conceituação de discurso elaborada por Eni Orlandi (2010, p. 15): “[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. Assim, o discurso é palavra em movimento que ganha sentidos nas práticas sociais de linguagens. O mesmo ocorre com as imagens?

Pensamos que o mesmo ocorre com as imagens, pois, autorizados pela autora em foco, compreendemo-as também como discursos que reclamam por sentidos. Nesta perspectiva, Rita Catalina Aquino Carregnato e Regina Mutti, analistas de discurso filiadas ao pensamento de Orlandi e Michael Pêcheau chamam a atenção:

A AD não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada pela interseção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da lingüística, do materialismo histórico e da psicanálise. [...] O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para a interpretação; podem ser entrecruzados com séries textuais (orais e escritas) ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança). (2006, p. 680).

Por isso, não podemos esquecer que as imagens e as palavras constituem as linguagens (visuais e verbais) e essas possuem simbolismos que são profundamente relacionados com os rituais do cotidiano, carecendo do estudo dos seus significados, isto é, carecendo de semântica, necessitando do gesto de interpretar porque as linguagens materializadas em discursos trazem brechas, entrelinhas e ambiguidades, ou seja, são inconclusas e jamais transparentes. Pois, para os analistas de discurso, como, enfatiza Orlandi (2011, p. 2.); “O estudo da linguagem não pode, pois, [...] estar apartado da sociedade que a produz”. Em outra obra Orlandi afirma: “[...] a linguagem é estrutura e acontecimento, tendo, assim, de existir na relação necessária com a história (e com o equívoco)” (2007, p. 12).

Assim sendo, podemos dizer que a principal marca das linguagens é ser incompleta, ou melhor, assim como o ser humano é incompleto justamente porque é humano – sujeito ao atravessamento das ideologias e do inconsciente, afetado pelas questões históricas e sociais – as linguagens que produz para interpretar e dar sentido ao mundo em que vive, também possuem como marca a incompletude. Essa “falta” que encontramos tanto no ser humano quanto em suas linguagens, conforme Orlandi (2007, p. 99, grifo da autora), aponta para a seguinte direção: “Os sentidos não ‘brotam’ das palavras.” Talvez porque os efeitos dos sentidos sejam múltiplos e variados. Será que podemos dizer o mesmo em relação as iamgens?

Esta pesquisadora da Análise de Discurso (AD, doravante) em outro trecho do mesmo livro diz: “A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem. [...] os sentidos não se fecham, não são evidentes.[...] Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido”.(2007, p. 09)

Sobre o dizer: surge, assim, o quase dizer das coisas e de nós mesmos no mundo, pensamos que é *quase dizer*, porque o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si e por isso mesmo os sentidos não são evidentes, ou seja, existe sempre a possibilidade de outras interpretações para as palavras e as imagens. Surgem as aproximações entre dizeres, como o lugar do ritual, que nos leva para o território dos efeitos de sentidos, isto é, exige a interlocução, o Outro como interpretante que também vive o quase dizer – a incompletude –, pois os teóricos da AD chamam a atenção para a seguinte questão: os sentidos são criados na interlocução entre os sujeitos, nas práticas sociais.

Mesmo as linguagens sendo marcadas pela incompletude, inerente à vida humana, os discursos dos artistas ressoam pela humanidade afora em tempos diferentes e em culturas diferentes, ganhando outros e novos sentidos. Com isso, não queremos afirmar tais discursos como universais – como as metanarrativas modernistas. O que pretendemos é chamar a atenção para a seguinte questão: as práticas sociais desencadeiam diálogos inimagináveis entre diferentes sujeitos culturais, que em um lugar – chamado discurso – se tocam, se entreolham, se reconhecem, se estranham. Realizam o ritual das palavras e das imagens, ou seja, realizam o dizer. Sobre o dizer (de si) Orlandi realça (2007, p. 115):

Todo sujeito, ao dizer, produz um gesto mínimo de interpretação que *é a inscrição de seu dizer* no interdiscurso (no dizível) para que ele faça sentido. Aí trabalha um efeito ideológico elementar que está no fato de que todo discurso se liga a um discurso outro, por sua ausência necessária (grifo nosso).

O dizer leva-nos, portanto, ao seguinte entendimento: muitos desses textos – imagéticos e/ou verbais – nunca os *escrevemos*, mas temos a possibilidade de *(re)escrevê-los* a partir de nossas próprias experiências de vida e de partilha na vida social. De certa maneira, os discursos – imagéticos ou verbais palavras – trazem as vozes de quem viveu antes de nós e assim somos capazes de escutar seus ecos.

Neste sentido, duas noções fundamentadas na AD não podem ser esquecidas, são elas: o *interdiscurso* e o *intradiscurso*. Recorremos a Maria Cristina Leandro Ferreira para tomar de empréstimo sua noção de *Interdiscurso*. Segundo a autora é

[...] o conjunto das **formações discursivas** e se inscrevem no nível da comunicação do discurso, na medida em que trabalha com a re-significação do **sujeito** sobre o que

já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelos sujeitos nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro 'já dito' (2001, p. 18, grifos da autora).

Já com relação a noção de *intradiscurso*, Ferreira diz:

Ao pensarmos o discurso como uma teia a ser tecida podemos dizer que o intradiscurso é o 'fio do discurso' de um sujeito; a rigor, é um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma vez que incorpora, no eixo sintagmático (linear), a relação de possibilidades de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições), como se esses elementos, assim encadeados entre si, tivessem um sentido evidente, literal. O que está em evidência, no intradiscurso, é a formulação de um discurso a partir da realidade presente (2001, p. 18, grifos da autora).

Considerando, pois, que Interpretar exige muito esforço de cada um de nós, cabe, aqui, uma diferenciação elaborada por Orlandi que é muito importante nesta discussão. Referimo-nos a diferença entre Análise de Conteúdo e Análise de Discurso, ressalta a autora:

A análise de conteúdo, [...], procura extrair sentidos dos textos, respondendo a questão: *o que este texto quer dizer?* Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: *como este texto significa?* [...] Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade (ORLANDI, 2010, p. 17/18, grifo nosso).

A pergunta *como este texto significa?* É o ponto de encontro entre a Abordagem Triangular como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais com a AD. Basta uma leitura ao texto de Ana Mae Barbosa intitulado *As Mutações do Conceito e da Prática*, quando ela aponta a quinta mudança do ensino das Artes Visuais no Brasil enfatizando: "Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o disse em outros contextos históricos a outros leitores." (2002, p. 18/19)

Reverendo nossos modos de ler e interpretar: refletir sobre o gesto de interpretar nos fez rever nossos modos de compreender o que é ler a imagem. Nos apoiamos para tanto em um texto de autoria de Fernando Azevedo escrito em outra ocasião (2009, p. 334/335), que entende que ler é,

[...] atribuir significados, é interpretar o mundo produzindo sentidos, traduzindo fatos e imagens para sua própria codificação, tentativa de recontar a aventura humana por meio das linguagens. Ler é tomar de empréstimo fragmentos de saberes

com a perspectiva de coordenar, articular, juntar partes, tecer uma trama. Inventar um texto é recriação – processo de reinvenção em constante transformação, potencializando afetos, trabalhos e lutas.

Em sentido freireano, ler o mundo nos humaniza, nos religa ao outro e ao universo. Ler possibilita inventividade por exigir a criação da trama textual como expressão histórica e social que muda a face do mundo, desfazendo certezas e instaurando novos modos de perceber o real. [...] Convém ainda, acrescentar que assim como no texto escrito, a reinvenção de um texto imagético implica uma relação dialógica entre os contextos culturais do leitor com os do autor e isso requer um intenso e rico processo de negociações que envolve: seleção, associação, classificação, recortes, conexões, comparações entre diferentes saberes culturais.

Reverendo, portanto, nosso conceito de leitura interpretativa da imagem, acrescentamos a questão da ideologia, que sutilmente esconde alguns dos sentidos dos discursos. O gesto de revisitar o conceito de leitura da imagem nos levou a seguinte reflexão: tanto a palavra quanto a imagem nos remetem a um *código* que já conhecemos. Por exemplo: quando vemos uma fotografia de Picasso sabemos quem ele é, lembramos algumas de suas obras, sabemos que ele é um importante artista modernista e por isso rompeu com certos cânones da tradição da História da Arte. Porém, há algo em seu olhar que intuimos como tristeza, essa percepção da fotografia escapa-nos, não sabemos dizer sobre a pessoa de Picasso, sobre sua vida privada, suas dores e alegrias íntimas são secretas para nós. Desta intuição nasce a seguinte tentativa de explicação: há um plano visível – transparente na fotografia compreendida como discurso visual – plano que nós pensamos produzir sentidos para ele plenamente. E um plano invisível na fotografia – opaco –, desse plano elaboramos, apenas, conjeturas. Este plano opaco corresponde, na AD, as questões ideológicas e as questões ligadas ao inconsciente que o discurso visual não deixa transparecer e que não se apartam do plano visível. É, aqui, que entra a historicidade do discurso, pois em AD, esclarece Orlandi,

Observar dos fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, [...] olhamos o texto como fato, e não como um dado, e observamos como ele, enquanto objeto simbólico funciona. (2007, p. 58)

Tais considerações nos levam a afirmar que o texto, tanto imagético quanto o verbal, é uma unidade complexa que mobiliza a pergunta: como *este texto significa*?

Tomamos como referência para a problematização do gesto de interpretar, partindo do exemplo acima, os laços entre a(s) linguagem(s) com a(s) história(s) e com as ideologia(s) o que afirma Tomaz Tadeu da Silva ao relacionar identidade e poder na obra *O currículo como Fetiche*: a poética e a política do texto curricular, “Aquilo que um grupo tem em comum é o resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de

mitos que ‘cimentam’ a unidade de um grupo, que definem sua identidade” (2003, p. 47, grifo do autor).

Ousamos pensar que somos capazes de interpretar na fotografia de Picasso apenas o que chamamos de plano visível, ou seja, o que está *cimentado* pelo discurso do sistema da Arte, enfim, pelas ideologias que alimentam e sustentam tal sistema. O que tentamos interpretar sobre seu olhar é pura conjectura construída sobre o que dizem os biógrafos, os críticos, os historiadores e os teóricos da Arte, são, enfim, mediações. Conforme Orlandi, da perspectiva da significação,

[...], não há uma relação direta do homem com o mundo, [...] a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta assim como a relação entre linguagem e pensamento, e linguagem e mundo tem também suas mediações. Daí a necessidade da noção de discurso para pensar essas relações mediadas. [...], é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação. (2007, p. 12)

No palco desta discussão entram em cena duas noções importantes para a leitura da imagem: *olhar* e *ver*, partindo da seguinte questão: nosso olhar para as coisas é também interpretar, é filtrar as experiências, é lidar com a opacidade dos discursos visuais? Para Analice Dutra Pillar (2002, p. 72/73): “Em geral olha-se sem ver. Isto faz parte do cotidiano. [...] É só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e de reflexão.”

Este ensaio parte da compreensão que as Artes e Culturas Visuais são discursos *escritos* por meio de outros códigos, outros símbolos e outras regras materializadas por meio da imagem que encontra eco na sobrevivência cotidiana de tantos de nós, deste tempo presente, chamando a atenção para a invenção e reinvenção do mundo. Neste sentido, pensamos que vale refletir sobre uma passagem da obra, *A Necessidade da Arte*, de Ernst Fischer (1981, p. 42) quando esse afirma:

O primeiro a fazer um instrumento, dando nova forma a uma pedra para fazê-la servir ao homem, foi o primeiro artista. O primeiro a dar um nome a um objeto, a individualizá-lo em meio a vastidão indiferenciada da natureza, a marcá-lo com um signo e, pela criação linguística, a inventar um novo instrumento de poder para os outros homens [...]. O primeiro a organizar uma sincronização para o processo de trabalho por meio de um canto rítmico e a aumentar, assim, a força coletiva do homem, foi um profeta na arte. O primeiro caçador a se disfarçar, assumindo a aparência de um animal para aumentar a eficácia da técnica da caça, o primeiro homem da idade da pedra que assinalou um instrumento ou uma arma com uma marca ou um ornamento, o primeiro a cobrir um tronco de árvore ou uma pedra

grande com uma pele de animal para atrair outros animais da mesma espécie – todos esses foram os pioneiros, os pais da arte.

Autorizados por Fischer podemos dizer que os artistas, por meio e através de seus gestos de criação/recriação, marcam, escrevem/inscrevem um discurso aberto, permeado de entrelinhas – ambíguo e não linear – provocando seus *leitores* a gestos de interpretação, a gestos de (re)criação, enfim a análise discursiva.

O gesto de ler e reler nunca é solitário por *ser e estar* conectado com outros modos de discursos e seus contextos, possui filiações. Devemos sempre lembrar que o contexto (ou os contextos) pode ser comparado à portas que o leitor do discurso ora força sua entrada, ora é convidado a entrar, ora passa ao largo. Portanto, o discurso é, enfim, prática social que se realiza e se reinventa nas práticas sociais, ou como afirma Orlandi:

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro. (2010, p.10),

Por sua vez, Pêcheux ao refletir criticamente sobre o discurso científico, coloca uma questão muito importante e de certo modo impactante quando diz:

[...] todo discurso é discurso de um sujeito – não, obviamente, no sentido behaviorista de ‘comportamento discursivo de um indivíduo concreto’, mas entendendo que todo discurso funciona com relação a forma-sujeito, ao passo que o processo de conhecimento é um ‘processo sem sujeito’. (1988, p. 198, grifos do autor)

Ao considerar que nossas interpretações são entrecruzadas (marcadas mesmo) pelas ideologias, recorreremos novamente a Pêcheux quando ele fala da *forma-sujeito do discurso*, ressaltando que (1988, p. 160)

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, [...], não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (grifos do autor)

Na continuação do pensamento, como é próprio em Pêcheux, ele resume sua tese dizendo (1988, p. 160), “[...] *as palavras, as expressões e proposições, [...], mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.*” (grifo do autor).

Daí a estreita relação da linguagem (das linguagens) com a ideologia (as ideologias) e a história (as histórias). E se somos capazes de pensar assim, é porque aquele que encarna o pesquisador se move no vasto e ambíguo território da linguagem. Nós, humanos, criamos as linguagens para dizer e habitar o mundo como ressaltou Fischer anteriormente.

E para aprofundar a ideia de linguagem, buscamos o que afirma Ludwig Wittgenstein, na sua vigésima sétima passagem da obra, *Investigações Filosóficas* (considerado o segundo Wittgenstein) o filósofo ressalta:

Nós damos nomes às coisas e por isso podemos discursar sobre elas, e no discurso fazer referência a elas – Como se o ato de dar nomes fosse dado o que faremos em seguida. Como se houvesse apenas uma coisa que se chamasse. ‘Falar das coisas’. Enquanto que com nossas frases fazemos as coisas mais diversas. Pensemos apenas nas exclamações, com as suas funções tão diferentes. Água! Fora! Ai! Socorro! Lindo! Não! (2009, p. 28).

Tentamos articular o pensamento de Wittgenstein com o de Pêcheux e o de Orlandi. Do primeiro, colhemos a seguinte compreensão de discurso,

Especifiquemos que, ao falar de ‘domínios do pensamento’ não estamos querendo designar *conteúdos de pensamento fora da linguagem*, que se encontrariam na linguagem com outros conteúdos de pensamento: na verdade, todo ‘conteúdo de pensamento’ existe na linguagem, sob a forma do *discursivo* (1988, p. 99, grifos do autor).

Pensamos que, aqui, podemos tecer um diálogo entre Wittgenstein e Pêcheux a partir de um questionamento que o primeiro coloca em sua na 649ª passagem:

‘Assim, não pode ter certas recordações quem não aprendeu nenhuma língua?’ Decerto, – ele não pode ter recordações linguísticas, desejos linguísticos ou temores linguísticos etc. E recordações, etc., na linguagem, não são simplesmente as exposições gastas de vivências genuínas; e não é o linguístico uma vivência? (2009, p. 222, grifos do autor).

Enquanto Wittgenstein interroga, “E não é o linguístico uma vivência?” Pêcheux, em nossa compreensão responde: “[...] na verdade, todo ‘conteúdo de pensamento’ existe na linguagem, sob a forma do *discursivo*” (1988, p.99, grifo do autor).

Voltamos a Wittgenstein para tentar tecer um diálogo entre um fragmento de seu pensamento com um fragmento de pensamento de Orlandi sobre o que é discurso. De Wittgenstein destacamos a sua 203ª passagem (2009, p. 114): “A língua é um labirinto de

caminhos”, com o argumento de Orlandi em *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (2010, p.10), mais precisamente no prefácio (em nossa compreensão) quando ela nos diz:

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem. [...] todo discurso, fica incompleto, sem início absoluto nem ponto final definitivo.

Escreve Orlandi em tom poético e com rigor de teórica, nos parecendo autorizar com suas palavras, a nunca desprezar nenhum discurso; e novamente recorremos a Wittgenstein, quando ele realça que toda linguagem (todo discurso) é no máximo mais um *jogo de linguagem*, uma forma de vida.

Intuímos dos sentidos de todas as palavras dos autores citados (filiados), que não podemos perder de vista, jamais, como pesquisadores, o que dizem os artistas/poetas, mesmo sabendo que a Arte e a Poesia são apenas mais um discurso, entre outros, para dizer da vida. Nós, seres humanos, não somos tão livres como queremos ser. Nossas interpretações do mundo trazem resíduos das ideologias que foram nos constituindo como sujeitos (sociais e históricos), ao mesmo tempo em que nosso inconsciente nos desestabiliza, levando-nos para o lugar dos desejos e das paixões.

Como se fosse possível concluir: ler a imagem como discurso visual é uma experiência que pode ser comparada a ideia de *jogo de linguagem*, de que fala Wittgenstein (2009), e se articula com a ideia de ver, no sentido proposto por Pillar (1999), isto é, temos a pretensão de ultrapassar o limiar do olhar para chegar ao universo do ver. Em AD, buscamos o acontecimento. Entretanto, não podemos esquecer, neste momento, o que supõe Michel Foucault em *A Ordem do Discurso*,

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (2006, p. 08/09)

A grande contribuição da Abordagem Triangular como teoria de interpretação é democratizar o universo das Artes e Culturas Visuais, por meio do acesso ao seu ensino e de sua história, tentando quebrar com o que denuncia Foucault no fragmento a cima em destaque. Pois é direito de todos inventar e reinventar mundo pelas imagens e pelas palavras.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F.A.G. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social* (orgs.) BARBOSA, A. M. & COUTINHO, R.G. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2010.

CARREGNATO, R. C. e MUTTI, R. *Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo*. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

FERREIRA, M. C. L. *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FISCHER, E. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 14ª Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 9ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. *A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 6ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

.PILLAR, A.D. A Educação do Olhar no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A.M. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, T.T. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. 6ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

Fernando Antônio Gonsalves de Azevedo

Arte/Educador; Professor de Fundamentos da Arte/Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Aluno do curso de Doutorado em Educação da UFPE; Mestre em Arte pela USP (2001); Graduação em Filosofia pela UNICAP (1976).

<http://lattes.cnpq.br/6665135954352936>

Clarissa Martins de Araújo

Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPE; Graduação em Fonoaudiologia pela UNICAP (1985); Mestrado em Distúrbios da Comunicação pela PUC/São Paulo (1991); Especialização em Sciences de Leducation - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (1993); Doutorado em Sciences de Leducation - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (2000).

<http://lattes.cnpq.br/2395569396317875>

Analice Dutra Pillar

Doutora (1994) e Mestre (1990) em Artes pela USP; Graduada em Artes Plásticas pela UFRGS (1983). É Professora Associado nível 4 da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando Mestrado e Doutorado na área de Educação e Artes Visuais; É coordena e líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE).

<http://lattes.cnpq.br/0033345213407184>

REFLEXÕES SOBRE A ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO HERMENÊUTICA

**Eliana Henriques Moreira UFT-Universidade Federal do Tocantins/-UFPB-
Universidade Federal da Paraíba**

RESUMO

Neste trabalho temos como objetivo discutir as relações entre a Arte e a Formação (Bildung) humana desde uma perspectiva fenomenológico-hermenêutica. A Noção de Formação ou Bildung (no alemão) é importante no processo de construção histórica da Arte, sendo a fonte da Bildung a Paideia. Com origem na Grécia clássica do período tardio a Paideia vai ser responsável pelo ideal de formação do homem grego, que desde então o mundo Ocidental tem como referência como o ideal de formação do homem, e que se pode dizer foi o primeiro humanismo. No contexto grego a arte era a base do currículo da criança, que incluía também a ginástica. Já na modernidade a Arte é vista como uma área autônoma, principalmente a partir da publicação da Estética de Baumgarten (1750) e passa a ser o objeto da Estética. Na Modernidade a arte foi modificando sua função de “criadora de mundos”, diz Martin Heidegger, como objeto da vivência (Erlebnis) e por isso traz argumentos para uma discussão da arte em parâmetros ontológicos de modo a contribuir para se repensar a arte e a formação humana na contemporaneidade, numa perspectiva fenomenológico hermenêutica.

PALAVRAS CHAVE: Formação, Arte, Fenomenologia, Hermenêutica

ABSTRACT

In this work we aim to discuss the relationship between Art and Education (Bildung) from a human perspective phenomenological-hermeneutic. The Notion of Bildung or formation (in German) is important in the historical construction of Art, being the source of the Bildung paidea. With origins in classical Greece to the late period Paideia will be responsible for the formation of the ideal Greek man, who has since the Western world is referenced as the ideal training of man, and can say it was a first humanism. In the context of Greek art was the basis of the curriculum of the child, as well as gymnastics. Already in the modern art is seen as an autonomous field, especially since the publication of aesthetics Baumgarten (1750) and becomes the object of aesthetics, function restricting their creative worlds, says Martin Heidegger, who brings arguments for a discussion of the art in ontological parameters in order to contribute to rethinking art and human development in contemporary hermeneutic phenomenological perspective.

KEYWORDS: Education, Art, Phenomenology, Hermeneutics

Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre a questão da Arte com a questão da formação (ou Bildung) humana. Para tal, faremos uma discussão sobre o termo

Bildung assim como traremos os elementos principais que caracterizam a abordagem fenomenológico-hermenêutica heideggeriana da arte.

Werner Jaegger afirma que os gregos foram os primeiros a pensar a noção de uma Formação (*Bildung* ou Educação) do ser humano, entendida como uma configuração ideal de seu ser, pois eles não só deram continuidade aos ensinamentos instituídos pela tradição a que pertenciam e que por isso a ela se moldavam, mas começaram a refletir sobre como formar o homem, e isso se deu através da idealização, diga-se exatamente com Platão, através de suas obras tais como *Politéia*, etc. Esta educação buscava formar o ser do homem em sua totalidade, como um todo. Diz Jaegger:

Constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito, tais são as palavras pelas quais um poeta grego dos tempos de Maratona e Salamina descreve a essência da virtude humana mais difícil de adquirir. Só a este tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão pela primeira vez em sentido metafísico, aplicando-a à ação educadora (Platão, *República* – 377 b, Leis 671 E, In: Jaegger, p.13).

Na república Platão mostra a necessidade da Formação estar pautada tanto no corpo quanto no espírito, sendo a *Mousiké* a formação da psiquê (do espírito) e a ginástica a formação para o corpo, de modo a que haja um equilíbrio e harmonia na Formação de cada indivíduo. (PLATÃO, Livro III, *República*, 1997).

Mas no processo de formação do homem grego, não aparece inicialmente a noção de *paidea*, esta só surge posteriormente, e segundo Jaegger cunhou-se somente a partir do pensamento de Platão. Inicialmente *Paideia* era somente a referência à condução do menino, da criança, a noção essencial para o processo da formação humana se encontrava, inicialmente na tradição grega, através da palavra *Arete*, traduzida geralmente por virtude (JAEGGER, 2001, p.7). Para Jaegger, a palavra alemã *Bildung* é a que posteriormente veio a designar de modo mais intuitivo a essência da educação nesse sentido grego e platônico (idem).

Em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na história, completa Jaegger, ela vai ser sempre uma herança dos gregos, e segundo ele aparece sempre que o espírito humano: “abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação”. (Jaegger, 2001, p.13). Na visão de Jaegger, o princípio espiritual dos gregos não foi o individualismo, mas o humanismo. Segundo ele, pelo menos desde Varrão e Cícero que esta ideia de humanismo significou a educação do Homem de acordo com a

verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. (cf. Aulo Gélío, Noct.Att XIII, 17 in Jaegger,2001, p.14).

E por ser tão importante e fundamental, (Jaegger, 2001 p.14) a Paideia Grega foi considerada modelo pelos romanos, pois nela se considerava o homem: “de modo genérico e tendo validade universal e normativa, sendo a essência dessa Paideia a modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade”. Importante comentar que essa noção de Paideia “Universal” tem características específicas, e segundo Jaegger, o ideal de homem nela proposto não é o de um esquema vazio, independente do espaço e do tempo, mas trata-se de:

“uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas, recolhe e aceita todas as transformações do seu destino e todas as fases do seu desenvolvimento histórico. O humanismo e o classicismo de outros tempos ignoraram esse fato, ao falarem da humanidade, da cultura, do espírito dos Gregos ou dos antigos, como expressão de uma humanidade intemporal e absoluta”. (Jaegger, 2001, p.15).

A Universalidade dos gregos é a universalidade do povo grego, do Homem grego, e não de todo povo, ou seja, dos bárbaros etc. O que liga o homem à comunidade é dado através da Paideia, a formação se dá através do cultivo da vida em comum, e a vida comunitária é sempre a mais importante, diz Jaegger:

A superior força do espírito grego depende do seu profundo enraizamento na vida comunitária, e os ideais que se manifestam nas suas obras surgiram do espírito criador de homens profundamente informados pela vida super individual da comunidade. O homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. Isto só aconteceu na época helenística, quando o Estado grego já havia desaparecido- época da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna (Jaegger, 2001, p.16).

Por isso com a Paideia tem-se o surgimento do primeiro Humanismo, diz Jaegger, sendo que essa universalidade genérica do homem, porém não abarcava todos os homens, como os bárbaros ou os homens não gregos de modo geral. E o foco da educação grega é

centrado na Formação Política do homem, e é essa Paideia que influenciará todo futuro humanismo, completa Jaegger:

Todo o futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o “ser do homem” se encontrava essencialmente vinculado às características do homem como ser político (Jaegger, 2001, p.17).

Para Jaegger foi esquecido pela tradição humanista e clássica a referência ao ser histórico temporal grego, podemos dizer, numa linguagem heideggeriana, ficou esquecida a situabilidade desde sempre presente no homem como ser-no-mundo. E essa falta de referência histórico temporal, levou a tradição a considerar e falar de “humanidade” da “cultura”, do “espírito” dos Gregos ou dos antigos como expressão de uma humanidade intemporal e absoluta. (Jaegger, 2001, p.15).

A noção de Bildung aparece na mística alemã da Idade Média ligada à religiosidade e é fruto da ideia de que o homem traz em sua alma a imagem de Deus, segundo a qual foi criado e que deve reconstruir em si mesmo. (SHAARSCHMIDT 1931 in GADAMER, 2006 p.45). Sobrevivendo na mística do Barroco, a noção de Bildung/formação foi sofrendo uma espiritualização com bases religiosas, diz Gadamer, nas obras: “Messias” de Klopstock e finalmente em Herder – como formação que eleva à humanidade. (GADAMER, 2006 p.45).

Para Gadamer o conceito de Formação dos alemães foi determinado a partir de uma “religião formativa do séc.XIX”. Sendo que a palavra “Bildung” mesmo só veio a ser usada com Hegel, que ao acolher o pensamento de Kant, utilizou-se desse termo, já Kant não a usou, mas falava sim da necessidade do sujeito livre ter deveres consigo mesmo, como o de não deixar deteriorar seus próprios talentos, o que deixa ver, de certo modo, uma noção de formação como ter deveres para consigo mesmo. (Kant, Metafísica dos Costumes in: GADAMER, 2006 p. 45).

Gadamer aponta que Wilhelm Von Humboldt foi quem primeiramente apontou para a diferença de “Bildung” para a noção de “cultura”, é o que lê na seguinte citação de Humboldt:

Ao dizer Bildung está-se a dizer algo mais “elevado e mais íntimo”, que é um modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral e que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter, ou seja, aperfeiçoamento de faculdade e de talentos (Humboldt in Gadamer, 2006 p. 45).

A noção de Bildung neste momento histórico destacou-se da noção de cultura, e nela buscou-se a harmonia entre os sentimentos, a sensibilidade e o caráter, algo “mais elevado e mais íntimo”. Já que o homem moderno, como fruto da razão instrumental, desenvolveu “sua razão” em detrimento do desenvolvimento dos sentidos, trata-se então de resguardar o valor do sensível, sem detrimento da razão.

Schiller, nas suas Cartas sobre a educação estética do homem (1793). Também enfocou a importância da “Bildung” para o homem, e que a falta dela acarretava em dois modos de ser opostos: a selvageria e o barbarismo, diz ele: o homem é um “selvagem” quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios ou ele é um “bárbaro” quando seus princípios destroem seus sentimentos. Já um homem bem Formado (Der gebildete Mensch p.14), é aquele que faz da natureza sua amiga e respeita sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio (Schiller, 1992, p.46).

Assim como para Schiller, a formação é para Gadamer necessária pois para ele o homem “não se caracteriza por ser o que deve ser naturalmente”, o ser humano não vive somente de um modo imediato e natural: “mas devido à sua natureza espiritual e racional ele rompe com este imediato e por isso precisa de formação”. (Idem,p.47). Para tal Formação é essencial, segundo Gadamer:

Reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro. Neste sentido, toda formação teórica, mesmo o cultivo de idiomas e aquisição de concepções de mundos estrangeiros, é a mera continuação de um processo de formação que teve início bem mais cedo. Cada indivíduo particular que se eleva de seu ser natural em um ser espiritual encontra no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância prévia de que deve se apropriar como o aprender a falar. (GADAMER, 2006, p.52).

Para Gadamer cada indivíduo já está sempre a caminho da Formação e da superação de sua naturalidade, na medida em que o mundo em que está crescendo é formado

humanamente em linguagem e costumes. Diz ele: “o que perfaz a essência da formação não é o alheamento como tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento”. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas “é também o elemento onde se move aquele que se formou”. (Idem, p.51).

Gadamer acentua a noção de “processo permanente” como central nesse conceito de Formação dos alemães. Para ele, o fato da Formação designar o resultado desse processo de devir mais do que o próprio processo corresponde a uma frequente transferência do devir para o Ser. (Idem, 200000 p.47). Na sua compreensão, na Formação é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído, tudo o que ele assimila integra-se nele, sendo que o que foi assimilado não fica sem função, mas é conservado. O resultado da formação não se produz, portanto, na forma de uma finalidade técnica mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento.(idem, p. 47).

A Formação é uma trans-formação no modo próprio de ser do humano, de seu ser-no-mundo e nesta Formação está implicada diretamente a memória. A memória é essencial nesse processo de formação e por isso na constituição história do homem, a memória não é somente uma disposição ou capacidade genérica, pois: “reter, esquecer e voltar a lembrar pertencem à nossa constituição histórica”(idem, p.51). Por isso para o pensador, quem exercita sua memória como mera capacidade, continua sem possuir o mais próprio dela. Por isso afirma que a memória precisa ser formada, já que ela não é memória em geral e para tudo. (idem, p.52). Para ele é essencial levar em consideração também o “esquecimento”, que como apontou Nietzsche, é uma condição de vida do espírito, já que é somente por ele que se pode renovar o espírito e ser capaz de ver tudo com olhos novos, de modo que: “o que é velho e familiar se funde com o recém visto em uma unidade de várias estratificações” (idem, p.53).

Para Gadamer, só fazemos história na medida em que nós mesmos somos históricos, isso significa que a historicidade do Dasein em toda a sua “mobilidade do relembrar e do esquecer é condição de possibilidade de atualização do passado em geral”. (idem p. 348). Do mesmo modo, Heidegger considera o acontecer da vida do Dasein como ser-no-mundo como historicidade (*Geshicht*), esta historicidade é fruto da relação do ser-no-mundo temporal, o sendo só é no tempo, e ser no tempo é historicizar, diz Heidegger:

É com base na historicidade que a “história universal”, e tudo que pertence historicamente à história do mundo, se torna possível. Em seu ser de fato, o Dasein é sempre como e “o que” ele já foi. Explicitamente ou não, o Dasein é sempre o seu passado e não apenas no sentido do passado que sempre arrasta “atrás” de si e, desse modo, possui, como propriedades simplesmente dadas, as experiências passadas que, às vezes, agem e influem sobre o Dasein. Não. O Dasein “é” o seu passado no modo de seu ser, o que significa, a grosso modo, que ela sempre “acontece” a partir de seu futuro. Em cada um de seus modos de ser e, por conseguinte, também em sua compreensão de ser, o Dasein sempre já nasceu e cresceu dentro de uma interpretação de si mesma, herdada da tradição (HEIDEGGER, 1995,p.48).

Esse pertencimento a uma tradição é visto por Heidegger e Gadamer como essencial na Formação do ser do humano, e neste pertencimento está a historicidade própria ao Dasein, ao seu modo de ser no mundo, pois é através das suas trans-formações no tempo que o homem se forma enquanto homem, humaniza-se. Michel Haar considera mesmo que para Heidegger “o homem só é homem” pelos seus enlances em um povo:

O homem só é homem para Heidegger se estiver inserido num povo e, mais precisamente, no mundo de um povo, numa época determinada da sua história, numa relação com uma terra “natural”, quer dizer, familiar (pois esta pode ser adotiva), onde se enlaçam e se conjugam, abertos em projeto, um imemorial e uma tradição historial (HAAR, 1997,p.27).

Para Heidegger a tradução de Paideia por Bildung é a melhor, porém esta palavra ainda não traduz inteiramente a Paideia e por isso é necessário devolver a ela sua força original e esquecer a falsa interpretação que lhe coube no final do séc. XIX, para ele:

Bildung tem dois sentidos: é, por um lado, um formar no sentido da cunhagem de um caráter que leva ao desabrochar. Contudo, simultaneamente, esse “formar” (bilden) “forma” (cunha) a partir de uma tomada de medida antecipada em uma imagem paradigmática, que, por isso, é chamada protótipo (Vor-bild). Acima de tudo, “Bildung” é cunhagem e orientação através de uma imagem.(HEIDEGGER, 1995).

Na conferência “Wissenschaft und Besinnung” (1954), Heidegger contrapõe à noção de Formação como Bildung a noção de “Besinnung”, ou “pensamento do sentido” (conforme a tradução de Carneiro Leão, 2010, p.58). Considera que “pensar o sentido” é muito mais do que estar somente no âmbito da consciência, mas trata-se “da serenidade de pensar o que é digno de ser pensado” (HEIDEGGER, 1954, 68). Heidegger critica na noção de Bildung,

principalmente a referência a um ideal a ser alcançado através de um paradigma, que está ancorado na ideia de um “poder irresistível de uma razão imutável”, diz ele:

A palavra “bilden”, formar-se, significa, por um lado, propor e prescrever um modelo. Por outro, desenvolver e transformar disposições previamente dadas. A formação apresenta ao homem um modelo para servir de parâmetro à sua ação e omissão. Toda formação necessita de um paradigma previamente estabelecido e de uma posição orientada em todas as direções. Ora, estabelecer um ideal comum de formação e garantir-lhe o domínio pressupõe uma situação inquestionável e estável em todos os sentidos. Esta pressuposição, por sua vez, há de se fundar por uma fé no poder irresistível de uma razão universal imutável e seus princípios (HEIDEGGER, 2010, p.58).

Heidegger critica a noção de Formação/Bildung no que esta se direciona para um ideal de formação a ser conquistado a partir de um paradigma, de uma ideia previamente estabelecida, aquilo que Gadamer enfocou como sendo já fruto de uma mudança de enfoque do devir para o Ser, já que a noção de Formação passou a designar mais o resultado do que o próprio processo de formação do humano em seu ser. (GADAMER, 2006, p.47).

Na crítica a essa visão de Formação vista como a conquista de um Ideal remonta Heidegger à filosofia de Platão. O livro VII da *Politéia* traz a alegoria da caverna, neste livro Platão fala da Paideia/Formação ou da falta dela, a *apaideusia*, diz ser a Paideia a correção da visão, que deve olhar do mundo dos sentidos para o mundo das ideias, que é o mundo do verdadeiro Ser, e para isso o homem deve sair da caverna (ou do mundo sensível) para o mundo das ideias, do inteligível, centrado na ideia do bem, representado pela luz solar.

Para Heidegger, a alegoria da caverna de Platão contém a sua doutrina sobre a verdade, que se fundamenta no processo do assenhorear-se da Ideia sobre a *Aletheia* (ou verdade do ser, desvelamento). É Platão mesmo quem diz que: “a Ideia mesma é senhora, na medida em que garante desvelamento (ao que se mostra), garantindo igualmente a apreensão” (do que é desvelado) (517 c.4 In: HEIDEGGER, 2008, p.242). Para Heidegger é aí que está a mudança:

A *Aletheia* põe-se sob o jugo da ideia. Na medida em que afirma que a ideia é a senhora que permite desvelamento, Platão está fazendo remissão a algo não dito, a saber, que daí em diante a essência da verdade não se desenvolve propriamente como essência do desvelamento a partir da plenitude essencial própria, mas se desloca para a essência da Ideia. A essência da verdade abandona o traço fundamental do desvelamento (Idem, p.242).

Na crítica de Heidegger, foi a partir de Platão que a essência da verdade abandonou o traço fundamental do desvelamento, considerando-se que em cada atitude em relação ao ente, dentro da caverna, pelas sombras e depois fora dela pela luz solar, dependia-se da ideia, do avistar da evidência, e por isso tem-se que se ter todo o esforço para ver, para corrigir a visão e olhar de modo correto, desse modo segundo Heidegger:

Assim, surge, a partir da preeminência da ideia e do ideal sobre a aletheia, uma transformação na essência da verdade. Verdade torna-se correção da apreensão e da expressão. Com essa mudança na essência da verdade consoma-se ao mesmo tempo, um deslocamento da verdade. Como desvelamento, ela ainda é um traço fundamental do próprio ente. Como correção do olhar, contudo, ela se transforma na característica distintiva do comportamento humano em relação ao ente.(HEIDEGGER, 1995)

Para Heidegger a questão da verdade modifica-se radicalmente com Platão, pois deixa de se situar no horizonte da aletheia para o horizonte da ideia. Platão não eliminou a verdade como desvelamento (*aletheia*), por isso Heidegger diz que há uma ambiguidade na forma que Platão abordou a questão da verdade, pois, embora ele tenha elevado a ideia ao “realmente real e verdadeiro”, mas de algum modo a verdade/desvelamento continua sendo, existindo como um caráter do ente, como no próprio exemplo que a alegoria mostra, diz Heidegger: os degraus em direção ao verdadeiramente real são porque estão, de algum modo, desvelados, embora obscurecidos, mas estão de algum modo desvelados.

A crítica à noção da *Bildung* está ancorada nesta concepção de verdade como ideal, que foi estabelecida por Platão, e Heidegger critica o fato desta partir de uma ideia de um fundamento inquestionável proposto como ideal, como parâmetro formativo, pois esta noção está ancorada numa ideia de razão universal imutável.

Contrastando com esse “poder irresistível de uma razão universal”, trata-se de recuperar o valor da razão, agora não mais como a ratio da Modernidade, e com isso também recuperar o valor do sensível e sua importância na formação humana, o que é para Schiller e também em Heidegger uma questão importante e implica rever a compreensão do próprio ser do homem, já que a noção de *animal rationale* posta pela tradição de pensamento Ocidental,

não dá conta de compreender o modo de ser deste ente desde os seus fundamentos, não sendo portanto, uma concepção errada ou falsa, a noção do homem como *animal rationale* é segundo Heidegger porém, derivada (HEIDEGGER, 1981, p.14) já na crítica de Schiller ser animal racional ainda não é ser homem (SCHILLER, Carta XXIV, 1991, p.130).

A compreensão da noção de “Formação” humana está comprometida com a visão do homem que se tem, no caso da sociedade moderna a noção de formação busca privilegiar a formação da razão, e isso em detrimento dos sentidos, calcada que está a modernidade no pensamento cartesiano, e também com a fundamentação da metafísica platônica, que pretendia eliminar os sentidos e desconsiderar o sensível mesmo no processo de formação rumo à ideia. A compreensão da arte instituída desde esse horizonte metafísico Ocidental, corre o risco de ser reduzida, não mais como um modo de instituição da verdade, mas apenas como um objeto de fruição estética.

Em questão está a necessidade de se ver o ser da arte não só como um objeto que ocasiona um simples prazer subjetivo pela atração do belo, mas visto desde a perspectiva da ontologia, tal como se apresenta no pensamento de Heidegger, a arte deve ser compreendida como um lócus privilegiado para a verdade acontecer e assim tornar-se histórica, no sentido de fundar a história, onde está implicada a construção de um sentido de pertencimento para a existência do homem no mundo, que é o sentido mesmo da salvaguarda (Bewahrung), que segundo Heidegger é o único modo em que a arte torna-se histórica, na medida em que encontra aqueles que a salvaguardam, por isso ela funda um modo de ser para um povo, um grupo, e é somente por ser esse espaço fundador, criador da verdade, é um lócus formativo e formador por natureza, e por isso a obra pode ser também o espaço de fruição estética, criadora de estados subjetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADAMER, Verdade e Método- Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis : Vozes, 2006.

HEIDEGGER, M. A origem da obra de Arte. Trad. Maria da Conceição Costa. Lisboa : Ed.70, 1989.

_____ Ensaios e Conferências – Ciência e Pensamento do sentido.
Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis : Vozes, 2010.

_____ Ser e Tempo. Trad. Márcia Sá C. Shuback. Petrópolis : Vozes, 1995

_____ A doutrina de Platão sobre a verdade. Trad. Carlos Morujão. Porto :
Porto Editora, 1995.

JAEGGER, W. Paidéia. A Formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo :
Martins Fontes, 2001.

PLATÃO, REPÚBLICA/POLITÉIA. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo : Nova Cultural,
1997.

SCHILLER, F. Cartas sobre a educação estética da humanidade. Trad. Roberto Schwarz. São
Paulo : E.P.U., 1991.

CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Palma, Elizabete Figueiredo¹

Leda Maria de Barros Guimarães²

RESUMO:

Esta escrita objetiva discutir, o planejamento das abordagens metodológicas, bem como os principais instrumentos e técnicas que nortearão o caminho da pesquisa em andamento sobre a formação de professores em Artes Visuais – sistema EAD – Pró – Licenciatura - Unimontes.

Palavras - chave: Método - pesquisa qualitativa - pesquisa de campo

ABSTRACT

This writing aims to discuss the planning of methodological approaches, as well as the main instruments and techniques that will guide the path of ongoing research on the training of teachers in Visual Arts - ODL system - Pro - Degree Unimontes.

KEYWORDS: Method - qualitative research - field research

Introdução

Considerando-se que na atualidade, o Ensino à Distância – EAD, têm apresentado um papel relevante na formação de professores e, consciente das constantes ofertas de cursos neste sistema de ensino, é que elegemos o presente tema para delinear o enfoque deste artigo. Os caminhos da pesquisa, como um conjunto de operações sucessivas e distintas, implicam de forma sistemática, organizar o trabalho e aplicar metodologicamente o conhecimento, ora proposto, de algumas técnicas de trabalho científico. Gil (1985) defende que:

Uma pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico de forma a se

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual MINTER - UFG/UNIMONTES. Linha de pesquisa: Cultura da Imagem e Processo de Mediação. E-mail elizabetepalma@hotmail.com

² Doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes-ECA da USP, mestre em Educação e Linguagens pela UFPI. Professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG onde atua na Licenciatura, na Especialização em Arte Contemporânea e no Mestrado em Cultura Visual. Email. leguiba@hotmail.com

descobrirem respostas para problemas por meio do uso de procedimentos científicos. (GIL, 1985, p.08).

Outros autores ressaltam a importância processual da pesquisa para que se possam obter informações confiáveis e adequadas aos seus propósitos desejáveis. Segundo Selitz (1974, p.35): “uma vez que o problema de pesquisa tenha sido formulado de maneira suficiente clara para que se possam especificar os tipos de informações necessárias, o pesquisador precisa criar o seu planejamento de pesquisa... que varia de acordo com o objetivo da mesma”.

O objetivo principal deste artigo parte da perspectiva acima, desta forma, referendadas como parte do projeto de pesquisa proposto como área de Concentração: Arte Cultura e Visualidades, na linha de pesquisa: Culturas da Imagem e Processos de Mediação, que se encontra em andamento.

Caminho metodológico: principais instrumentos e técnicas que nortearão o trajeto da pesquisa.

A investigação proposta usará a metodologia de pesquisa qualitativa, sendo o universo desta constituído pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD do sistema Pró-Licenciatura em Artes Visuais - Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, em uma perspectiva de estudos do currículo e da formação oferecida ao profissional para docência em Artes na Educação Básica. Quanto à abordagem qualitativa, segundo Canen (2003, p. 226) “tem como características a rejeição à ideia de neutralidade do pesquisador, o que implica a rejeição à ideia de separação do sujeito (pesquisador) do objeto da pesquisa”. A pesquisa qualitativa, para a autora possibilita o contato constante com a realidade estudada, em que os pesquisadores são os objetos da pesquisa e, ao mesmo tempo, sujeitos de culturas diferentes que dão sentido às suas ações.

De outra forma Denzin e Lincoln (2006), comentam que:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, as entrevistas,

as conversas, as fotografias, as gravações os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Para os autores a pesquisa qualitativa é o espaço onde as coisas são apresentadas e disponíveis para o desenvolvimento das experiências do dia a dia do pesquisador.

Interlocutores da pesquisa

Em dialogo com os conceitos e concepções no campo pedagógico a pesquisa constituirá de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Iniciaremos com uma revisão bibliográfica que, segundo Gil (2007, p.64) a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para Markoni & Lacatos (1996, p.66), a pesquisa bibliográfica “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao termo de estudo”.

A pesquisa bibliográfica priorizará produções como: textos, livros, artigos, relatos de pesquisa, teses e dissertações que apresentem relação com o tema.

Para a compreensão da relação existente entre a formação docente oferecida pelo curso de formação de professores de artes – neste caso especificamente, o Curso de Artes Visuais na modalidade EAD – Pró- Licenciatura - UNIMONTES, destaca-se também a importância da pesquisa documental, que de acordo com Gil (2007, p.45) a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. Lakatos (1991, p.66), diz que “esse tipo de pesquisa não é apenas uma repetição do que já foi falado ou escrito sobre determinado assunto, mas sim, uma forma de examinar o tema sobre um novo enfoque, podendo chegar a conclusões inovadoras”.

Assim a pesquisa documental abrangerá o estudo de documentos oficiais como a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, as Diretrizes Curriculares para Graduação em Artes Visuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico do Curso – de forma a conhecer os aspectos históricos,

culturais e identitários do currículo do Curso de Artes Visuais na modalidade EAD - Pró – Licenciatura - UNIMONTES.

Markoni & Lakatos (1996, p.57), dizem ainda que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escrita ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois”.

Percebe-se então que a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental é a natureza das fontes, e a maioria destas fontes, escritas ou não, são quase sempre a base do caminho a ser traçado na pesquisa.

O estudo terá também como referencial teórico básico as pesquisas já realizadas por Lúcia Gouvêa Pimentel abordando o campo de conhecimento do currículo de licenciatura em Artes Visuais, as teorias pós-críticas de estudos do currículo abordados por Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira, as contribuições de estudos do currículo de Ivor F. Goodson, Willian Doll, Michael Apple, Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, bem como os estudos e pesquisas sobre a formação de professores para docência em Arte de pesquisadores que vem se dedicando a explorar um campo, relativamente, novo e fértil, como: Ana Mae Barbosa, Lúcia Gouvêa Pimentel, Irene Tourinho, Leda Guimarães, Marilda Oliveira de Oliveira, Selma Garrido L. Pimenta, Maria do Socorro Lucena, Rosa Iavelberg, Fernando Hernandez, Rejane Coutinho, Lucimar Bello Frange, Ivone Mendes Richter, Luciana Grupelli Loponte, entre outros.

A análise documental elencará como universo da pesquisa, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD do sistema Pró Licenciatura - Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, tendo como foco principal a análise do currículo e a formação docente. Para melhor compreensão deste termo recorreremos a Ludke e André que definem a análise documental como:

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.38).

De acordo com os autores esta análise visa à identificação das informações factuais nos documentos, a partir da abrangência e delimitação de questões de interesse e também, segundo eles, a abordagem qualitativa é indutiva, ou seja, o pesquisador

desenvolve conceitos, ideias e entendimentos que vem de padrões encontrados nos dados pesquisados.

Em sequência, partiremos para a pesquisa de campo onde serão aplicados os instrumentos de coleta de dados. Na coleta de dados utilizaremos a técnica de questionários para os alunos egressos e os tutores do curso de artes visuais, a fim de, obter informações que contemplem a proposta da pesquisa. Markoni & Lakatos (1996, p.98), destacam que: “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”.

Sendo assim, utilizaremos o questionário com os alunos egressos do curso de artes visuais, buscando analisar a formação dos mesmos pelo sistema EAD.

Entretanto, vale lembrar que somente no que tange a configuração e tabulação dos questionários, adotaremos também nesta pesquisa, uma abordagem quantitativa dos dados coletados, onde a abordagem qualitativa não excluirá a quantitativa, ao contrário, uma sustentará a outra. Assim os dados quantitativos darão embasamento para os qualitativos.

Por fim, no que representa o processo de análise final utilizaremos a análise de conteúdo. Para Rodrigues, (2006, p.141), é a “parte que apresenta os resultados obtidos na pesquisa e analisa-os sob o crivo dos objetivos e/ou das hipóteses. Assim, a apresentação dos dados é a evidência das conclusões e a interpretação consiste no contrabalanço dos dados com a teoria”.

Refletimos que a partir das respostas obtidas na pesquisa de campo, as hipóteses qualitativas serão interpretadas de acordo com a realidade da pesquisa.

Considerações Finais

É visto que o caminho metodológico a ser traçado numa pesquisa, requer um planejamento profundo sobre o tema e o problema a ser investigado. Para tanto, o que apresentaremos até aqui são amostras do que pretendemos e almejamos enquanto pesquisa científica. Sabemos, pois, que a busca pelos diversos métodos e a especificidade de cada um deles nos embarga para um universo de saberes e descobertas

necessárias para dar início a uma discussão necessária à nossa prática, enquanto Arte-Educadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Artes** – Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

CANEM, Ana. **Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa**. In: Salgado, Maria Umbelita Caiafa; MIRANDA, Glauro Vasques de. *Veredas: Formação Superior de Professores m Módulo 4*. Belo Horizonte, 2003. p. 216-238.v. 1.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas. 1996.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas — capítulo 2: Métodos das Ciências Sociais, 1999.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed, São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARKONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avicamp, 2006.

O ensino do desenho: Uma análise histórica sobre uma prática extinta

Fábio Travassos de Araujo
Universidade de Brasília – UnB
fabiotravassosbr@yahoo.com.br

RESUMO:

O desenho tem sido ao longo da história uma expressão do homem, que tem causado várias indagações de cunho psicológico, social, cultural e educacional. Sua aplicação no campo da educação, como ensino do desenho nas escolas, já foi apreciado, admirado, mistificado, elitizado, legalizado e até desprezado. O presente trabalho tem por finalidade investigar o processo histórico do ensino do desenho nas escolas públicas brasileiras, constituído como uma disciplina legalmente instituída, analisando a sua constituição dentro dos contextos políticos e sociais. Para tanto, se faz necessário pontuar e analisar o ensino do desenho como uma disciplina constituída de legalidade estrutural que contemple as premissas das políticas culturais e da cultura escolar em que ela esteja inserida, para que possamos compreender a falta deste ensino nas salas de aulas brasileiras.

Palavras chave: Ensino do desenho, políticas culturais, cultura escolar, escolas públicas.

ABSTRACT

The design has been throughout history an expression of man, which has caused several inquiries imprint psychological, social, cultural and educational. Its application in the field of education, such as teaching of design in schools, has been appreciated, admired, mystified, elite, legalized and even despised. The present study aims to investigate the historical process of teaching drawing in Brazilian public schools, constituted as a discipline legally instituted, analyzing its constitution within the political and social contexts. Therefore, it is necessary to point out and analyze the teaching of design as a discipline consists of legality that includes structural assumptions of cultural policies and school culture in which it is inserted, so that we can understand the absence of teaching in classrooms Brazilian .

Keywords: Teaching design, cultural policies, school culture, public schools.

A perspectiva histórica de uma disciplina extinta

O desenho como uma expressão primária do homem, tem sido estudado, por diversos pensadores ao longo da história. Seu papel diante do desenvolvimento humano, seja como arte, seja como técnica, ainda oferece subsídio para várias reflexões. Analisar o ensino do desenho em seu contexto histórico, avaliando as práticas concebidas pela influência de seu contexto social, político ou filosófico, é uma garimpagem em um terreno acidentado, com

diversas variantes que alteram de acordo com as percepções instaladas dentro de cada contexto.

O desenho muitas vezes fora considerada a Arte propriamente dita, e entendida como tal, usada para fins que contemplasse os interesses de grupos dominantes. Segundo Efland (1990) as artes não tem domínio autônomo de sua atividade, fora da influência do contexto social, pois dependem do patrocínio para sua manutenção, da educação para sua difusão, e são controladas pela censura. Todo esse controle e manipulação sobre as artes evidenciam as características da sociedade que pertencem.

Tal pensamento não seria diferente no contexto da educação brasileira para as artes, pois desde o período jesuítico, passando pela Missão Francesa, as reformas educacionais nos governos republicanos ou ditatoriais até a atualidade, o apreço e despreço acerca desta disciplina de ensino têm bases na formação e consolidação da uma política cultural. Efland (1990) assinala o termo “política cultural” se referindo ao uso das artes para a promoção dos valores de uma sociedade, neste caso, pode ser para a promoção da fé religiosa, que aqui no Brasil foi instalado no período jesuítico; ou para enaltecer o prestígio de um governante, que foi uma das prerrogativas da corte portuguesa, ou ainda, na política econômica, que propõe padrões de desenvolvimento e crescimento de caráter mundial, com parâmetros competitivos, presente na industrialização brasileira no início do século XX. Ademais, para Efland o termo também pode ser aplicado nas crenças sociais, que poderá promover ou inibir a expressão artística, como é o caso, do conceito de “dom” para as artes, na visão terapêutica e recreativa que tem entre os alunos e os professores das outras disciplinas, amplamente difundida na cultura das instituições educacionais brasileiras.

Para a difusão de políticas culturais, se faz necessário o patrocínio das instituições governamentais diante das artes, que no contexto educacional e mais precisamente nas escolas brasileiras, atenderá interesses das próprias instituições. O mesmo acontece com a política educacional, que consiste no uso das diversas disciplinas para a propagação dos valores de uma determinada sociedade (CHERVEL, 1990. p.187). Conceito este difundido nas escolas brasileiras no início do século XX, delegando ao ensino da arte, como uma das disciplinas de maior propagação de valores da recente república brasileira. Assunto este que argumentarei mais adiante.

No entanto, é importante ressaltar o papel das artes na história da educação, como uma disciplina que diante de suas finalidades e seus resultados concretos, contemplava e contempla os interesses institucionais. Pois para Chervel (1990) é importante relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão determinadas e com os

resultados concretos que elas produzem, deixando visível o caráter significativo e produtivo desta disciplina de artes.

As finalidades, argumentadas por André Chervel, podem aparecer em diferentes épocas, formas e ordens, mesmo ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades das sociedades, são todas igualmente imperativas. Então, uma disciplina existirá, enquanto esta atender as finalidades para as quais forem determinadas e produzirem resultados concretos.

Entretanto para que uma disciplina exista no contexto escolar e atenda as finalidades determinadas, se faz necessário alguns fatores que gerem essa demanda. Segundo Menegazzo (2003) na educação existem dois tipos de fatores que agem na construção de uma disciplina, conseqüentemente, na elaboração de uma proposta pedagógica. Estes fatores podem ser externos ao ambiente escolar, que são aqueles ligados a uma política educacional e ao contexto econômico, social e político e são expressos por leis, normas, programas, propostas e orientações que regem a educação, que para Viñao Frago (2002) é a cultura escolar administrativa; ou fatores internos que são as metodologias, práticas, assuntos e temas que dizem respeito à própria atuação e condições de trabalho na área de ensino, espaço no qual “foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar”. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003. p.1).

Para Julia (2001) a definição de cultura escolar, abrangem um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Essas normas e práticas coordenadas às finalidades de ensino que podem variar segundo as épocas, para a promoção dos valores de uma sociedade. Em consonância com Menegazzo¹ (2001 citado por PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003. p.3) que assinala que estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola.

Tomando como base tais conceitos, “política cultural” e “cultura escolar”, como congruentes, onde um, usa as artes para a promoção dos valores de uma sociedade, e o outro, usa as disciplinas na construção de leis, normas, metodologias e práticas para a inculcação de valores e comportamentos de um meio social. E tratando as artes como uma disciplina escolar que tanto, esta diretamente ligada à política cultural, quanto à cultura escolar. Faz-se

¹ MENEGAZZO, M. A. *Cultura e lingua portuguesa*. Trabalho apresentado em GELCO - I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. Campo Grande: UFMS, 2001.

necessário uma análise sobre a história da disciplina de artes visuais, mais especificamente o ensino do desenho, que considerada como disciplina escolar após a reforma educacional denominada “Francisco Campos” desde 1931 no Brasil, buscou-se organizar o ensino em todo território nacional.

Muitos estudos sobre a história do ensino das artes no Brasil, abrangem e retomam momentos históricos que situam este ensino, como ensino de desenho, que muitas vezes veio a atender os interesses do Estado, dentro dos contextos sociais, políticos e econômicos, que teve fundamental importância no desenvolvimento do estado brasileiro. No entanto, apresentou pouco prestígio para as atividades de caráter estéticos ligados as artes visuais (BARBOSA,1995, p.21).

Segundo Ana Mae Barbosa (1995) é durante o século XIX, que algumas políticas públicas decretadas por D. João VI, criando o ensino artístico no Brasil, com a fundação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (1816), caracterizava a Arte, como assessorio e instrumentalização para a modernização de outros setores e não como atividade com importância em si mesma. Neste caso, foram criados entre 1817 e 1818, cursos de Desenho Técnico, no Rio de Janeiro, em Vila Rica e Bahia, que não desenvolveu o interesse significativo da população brasileira livre, pois ainda estavam culturalmente ligados às tradições jesuíticas (BARBOSA, 1995, p.21).

É no final do século XIX, que as teorias filosóficas como “idealismo”, “positivismo” e do “evolucionismo” começaram a permear o pensamento em torno da educação, fomentando as primeiras cogitações da mudança da estrutura organizacional da educação brasileira. Chegando a propor a reorganização completa do ensino da arte e a extinção da Academia (BARBOSA, 1995, p.66). No entanto, na prática, o ensino para a burguesia continuava clássica, enquanto, se buscava implantar uma formação técnica para o trabalhador.

Foi nesta época que se estruturou o “ensino tradicional” baseados em métodos expositivos de ensino. O ensino do desenho, em grande parte, se estruturou nestes métodos tradicionais, tendo como referencia a metodologia da Escola de Belas-Artes, dando predomínio ao ensino do desenho geométrico. Nascimento (1994) assinala que essas abordagens para o ensino do desenho mantinha a visão acentuada para a observância de regras fixas, presentes no século anterior, distanciando ainda mais o seu aprendizado de grande parte da população.

Como afirma Ana Mae Barbosa (1995), apenas com a abolição da escravatura e com a primeira etapa da nossa revolução industrial, que se iniciou o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Diante destas transformações, é que o ensino do desenho começa a ter um

caráter mais pragmático, atenuando a tradição literária jesuítica e o preconceito contra o trabalho, muito presente no período que antecede a criação da Escola Imperial de Belas Artes, que revelava um preconceito diante das atividades manuais e técnicas. No entanto, mesmo com as iniciativas de propor uma educação gratuita nos mesmos moldes da educação francesa, onde se praticava o desenho, as artes e ofícios, a fim de incrementar a indústria nacional, a concepção artística clássica vigorou, enfatizando o desenho como linguagem artística. Mesmo com as atividades técnicas e manuais tendo outro caráter dentro da sociedade da época, a dicotomia ainda existia entre o pensar e o fazer, reflexo da organização social.

A industrialização, na Europa e Estados Unidos, viviam um momento de euforia. O desenho passou a ser um instrumento de técnica, voltado principalmente para a produção industrial. Segundo Efland (1990) a introdução do desenho na educação era uma tentativa de facilitar o acesso das massas às vantagens da Revolução Industrial. No entanto, o Brasil continuava alheio a tudo isso.

Foi no projeto de reforma do ensino primário e secundário proposto por Rui Barbosa, que o ensino do desenho, apresentou-se como uma disciplina significativa no contexto escolar e na formação de uma cultura escolar. Rui Barbosa bastante influenciado com as ideias de Walter Smith² defendia o ensino público voltado para o trabalho, e afirmava que a educação era o único meio de tirar o país do atraso em que se encontrava. Dentre suas propostas para a educação nacional, e imbuído da ideia de que o enriquecimento econômico do Brasil, só seria alcançado com o desenvolvimento industrial, propôs que o ensino do desenho iniciasse pelas formas geométricas, à mão livre, a ser orientado para a estilização da forma.

Rui Barbosa (1946) tão certo de suas convicções na defesa de uma educação e em particular o ensino do desenho, para o desenvolvimento do Estado Nacional, escreve:

O valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer, assumindo as proporções, que hoje a civilização lhe reconhece de uma das bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico do Estado. (BARBOSA, Rui, 1946, p. 108)

No projeto de reforma do ensino primário e secundário de Rui Barbosa, pelo menos no ensino do desenho, não vislumbrava o ensino do desenho em si mesmo, pois o sentido da mudança estava diretamente vinculado à política cultural de manutenção do regime político, que professava na época. Suas intenções era substituir a visão agrária e monárquica de educação, para uma política cultural com base na industrialização dos países ocidentais. Para

² Fundador e o primeiro diretor da Escola de Arte Normal de Boston, atualmente a Faculdade de Arte de Massachusetts e primeiro supervisor e organizador do ensino geral do desenho no estado de Massachusetts,

tanto, concebia o desenho principalmente como uma arte aplicada, onde o ensino não se destinaria a promoção de talentos individuais, mas para a educação extensiva a todas as camadas sociais e faixas etárias da população. Entretanto, este ensino, buscava atender a formação de indivíduos capazes para o trabalho industrial e no engrandecimento do país.

[...] papel supremo desses estudos, universalizados pela aula de primeiras letras, e desenvolvidos pelas classes de desenho até às escolas superiores de arte aplicada, como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho. (BARBOSA, Rui, 1946, p. 106)

Apesar de todos os esforços de Rui Barbosa, diante de uma educação voltada para o desenvolvimento econômico e com a industrialização do país. O ensino, sobrevivendo com a República, não contemplou as suas aspirações, para fins utilitários a que se propunha, sobretudo o ensino do desenho, que continuou e entrou no século 20 baseados no ensino de traçado de figuras geométricas com o uso de instrumentos e a cópia de ornato, de observação de modelos de gesso. Diante destas práticas educativas para o desenho, percebe-se claramente a dualidade entre o racionalismo defendido pelos positivistas e o academicismo neoclássico da Missão Francesa. De fato, o ensino do desenho, estava de acordo com a política cultural da natureza dos interesses sociais e das classes dominantes.

Mesmo com todas as transformações que o país passara desde no final do século anterior, Abolição (1888) e República (1889), as mudanças educacionais seguiram com muita lentidão (BARBOSA, 1995, p.31), e o ensino do desenho só passou a ter um papel importante e efetivo no espaço educativo brasileiro na década de 30. Foi na reforma educacional “Francisco Campos” (1931), que algumas das aspirações de Rui Barbosa, se acomodaram, quando garantia o ensino do desenho as todas as séries de ensino e a preparação de pessoal para a industrialização (NASCIMENTO, 1994, p.32). Em forma de lei, o ensino do desenho, buscava atender as novas exigências econômicas e sociais do país.

Para Nascimento (1999) o desenho começa a conquistar e a ter relevância na educação brasileira no contexto escolar de âmbito nacional, pelo menos em caráter de lei, a partir da reforma educacional de 1931. Pois, como assinala Ana Mae Barbosa (1995), o ensino da arte era de acesso restrito e limitado a poucos privilegiados, ou com experiências de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, que inauguravam o fenômeno da arte como atividade extracurricular (BARBOSA, 2011, p.3).

Neste momento, com a implantação de normas e condutas para o ensino, é que o ensino do desenho passa a ser definida como uma disciplina, exercendo um papel de consolidação nas práticas educativas e na formação de uma cultura escolar voltada para a industrialização. Estabelecendo o ensino do desenho como instrumento cultural, a reforma

configurou a divisão do desenho em 4 modalidades (desenho do natural, decorativo, geométrico e convencional) consideradas fundamentais na apreensão do conhecimento a ser ensinado e condutas a serem inculcadas.

Entretanto, segundo Julia (2001), são necessários três elementos essenciais, na constituição de uma cultura escolar: o espaço escolar específico, os cursos graduados em níveis e corpo docente profissional especializado. Então, a implantação de uma reforma educacional não consiste exclusivamente em normas, condutas, leis e portarias. É essencial a observância de um todo estrutural, que configure um sistema educacional que contemple a cultura escolar em sua totalidade.

Se por um lado, a reforma educacional “Francisco Campos” instituía legalmente a implantação do ensino do desenho nas escolas, como uma disciplina autônoma, observando modalidades para o desenvolvimento do indivíduo profissional e objetivando regulamentações gerais a esse ensino. Por outro, inexistiam cursos de formação específicos de professor de diversas áreas, inclusive, no ensino do desenho. O magistério ficava a cargo de pessoas com as mais diferentes formações. Diante disto, o sistema educacional brasileiro não contemplava um dos três pilares da formação de uma cultura escolar.

No período durante as décadas de 1940 e 1950, houve uma intensa discussão em torno dos conteúdos e práticas adotadas no ensino do desenho, sendo produzida uma série de documentos, artigos e tratados abordando a natureza da disciplina (NASCIMENTO, 1999, p.16). Ressaltando sua viabilidade e aplicabilidade, assim como, a sua importância para o desenvolvimento do intelecto do indivíduo, influência das pesquisas de vários campos das ciências humanas, que proporcionaram novas informações sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Importante ressaltar que na reforma educacional de 1942, contemplava a formação da personalidade integral do adolescente, dando enfoque ao processo de desenvolvimento, segundo as características específicas da adolescência. Nascimento (1999) assinala que a reforma educacional não apresentava mais a ênfase na preparação de mão de obra, que parecia ser eixo da legislação de 1931.

Por mais que nos anos 40 a 50, a visão do ensino do desenho tivesse voltada para um caráter mais intuitivo, onde se contemplava, na lei, a expressão pessoal do aluno. O que prevaleceu foi uma concepção de desenho como auxiliar didático, principalmente no ensino primário, que através do desenho ilustrativo, servia de um recurso didático ao professor, que muitas vezes desenhava na lousa para ilustrar suas aulas, desconsiderando o próprio desenho do aluno, e sua contribuição no seu desenvolvimento (NASCIMENTO, 1994, p.34).

Diante disso, a metodologia empregada nas instituições de ensino para a prática do desenho, se não era a mesma, da legislação anterior (1931), passou a ter um caráter de reforçamento das demais disciplinas do currículo, como um reforçamento do aprendizado. Segundo Nascimento (1999) o desenho natural, por exemplo, acentuava o aspecto de representação anatômica e morfológica de partes e órgãos do corpo humano, assim como, espécies da fauna e da flora.

Foi na concepção da lei de 1945, com influência dos escolanovistas, que o ensino do desenho, deveria contemplar a expressão pessoal do aluno e privilegiar o seu intelecto. Tais medidas atingiram diretamente nas modalidades do desenho instituídas em 1931, o desenho convencional foi retirado do ginásio, e o desenho geométrico, considerado como técnica passou a ser chamada de “desenho projetivo” sendo ministradas nos ensinos técnicos profissionais. Essa separação acentua a diferença existente entre o fazer e o pensar, e o preconceito diante das atividades manuais e práticas, tão presente no século anterior. Certamente, tais pensamentos, foram atenuados no final do século XIX e início do XX, em forma de lei, a fim de valorizar o desenho como um ensino significativo no desenvolvimento industrial do país. No entanto, tais dicotomias e preconceitos nunca foram esquecidos no contexto da sociedade brasileira.

A valorização de uma disciplina em detrimento a outra, é algo muito presente na cultura das instituições educacionais, pelo menos aqui no Brasil. Esta valorização atribui às disciplinas um *status* institucional, dando-lhe um grau de importância devido ao papel que estas desempenham na sociedade, conferindo a elas um poder social. Para Efland (1990), a estrutura social de uma sociedade consiste em uma rede de papéis sociais, neste caso, ele aborda o papel social das pessoas que compõem uma determinada sociedade, e que de acordo com o papel social que o indivíduo desempenha na sociedade, este adquire um determinado status social dentro da estrutura social específica, concedendo-lhe um poder social. Diante do exposto, podemos ressaltar que o papel social que uma determinada disciplina escolar exerce em uma determinada sociedade, pode ter uma maior ou menor importância nas instituições educacionais. No caso do ensino da arte, e mais especificamente do ensino do desenho, a valorização ou desvalorização desta disciplina sempre esteve atrelado às diversas concepções incorporadas, fossem elas legais, teóricas, sociais ou culturais.

Entre os questionamentos sobre o ensino do desenho, como um ensino de adestramento utilitarista ou como um ensino de desenvolvimento intelectual do indivíduo, aparece a figura do arquiteto Lúcio Costa, com uma publicação no primeiro número da revista *Cultura* em 1948, intitulado “Ensino do Desenho”, articulando em seu artigo, questões que

aponta o ensino do desenho tanto como linguagem artística quanto técnica. Seu trabalho, sem dúvida teve uma repercussão significativa a respeito do ensino do desenho nas escolas públicas. Os dois pontos mais pertinentes elencados em seu artigo, diz respeito à própria construção de uma cultura escolar, no que concerne o corpo docente especializado e aos cursos graduados em níveis.

No primeiro ponto Lúcio Costa assinala a problemática da falta de formação dos profissionais que ministravam as aulas de desenho. Segundo Costa (1948) as aulas eram ministradas por pessoas pouco esclarecidas, ou mal esclarecidas sobre o que de fato importava, que para ele era necessário restringir ao mínimo indispensável à intervenção do professor. Em suas considerações diante do programa estabelecido para o ensino do desenho, ele orienta que a estrutura tenha seu próprio direcionamento, atuando por si mesma, a fim de não ter uma intervenção nociva por parte do professor menos esclarecido, mas, sendo o professor, dito do autor, “pessoa inteligente e mais bem informada, o ensino dará o seu maior rendimento”. De certo, Lúcio Costa estava preocupado não só com a formação dos alunos, mas também, toda a estrutura do ensino de desenho, e o andamento de suas práticas pedagógicas. Nascimento (1994) ressalta que no presente artigo o arquiteto estivesse fazendo uma crítica ao descaso da formação dos professores de desenho e à precária preparação dos que se aventuravam ao seu magistério.

O segundo ponto a ser abordado por Lúcio Costa, diz respeito aos cursos graduados em níveis, neste caso, ao ensino de desenho, estava diretamente vinculado a três finalidades básicas que deveriam ser trabalhadas progressivamente, como a inteligência, a curiosidade e o sentimento da criança. Costa (1948) afirmava que os objetivos do curso de desenho oferecidos pelas escolas eram de natureza contraditória, trazendo consequências no espírito dos alunos, que iria agravando e comprometendo gradativamente, mais tarde, o adulto, a capacidade de discernir e apreender a arte. Diante desta problemática, Lúcio Costa propôs uma organização no ensino do desenho, a fim de que os cursos ministrados alcançassem progressivamente níveis significativos de aprendizado, e atendessem ao desenvolvimento intelectual do aluno.

No estudo sobre a história da disciplina de desenho, demasiadamente apresenta vários conflitos, diante da sua prática e de seu ensino, ora considerada como arte, ora como técnica, que causaram concordâncias e discordâncias dentro de diversas linhas de pensamento. No entanto, parecia que no Brasil, esta querela era muito mais acentuada, entre os conservadores e os escolanovistas, que ditavam a tônica das portarias desde a década de 30, colocando o ensino do desenho em uma gangorra metodológica. Essas dissonâncias teóricas fragilizou a importância do ensino do desenho na sociedade brasileira, que na década de 70, terminou por

implantar a educação artística nas escolas públicas, retirando por completo o ensino do desenho como disciplina.

Vários movimentos a favor da arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva, principalmente, após a publicação de obras que tratavam do assunto, tais como *Creative and Mental Growth* de Victor LOWENFELD (1947), e *Education Through Art* de Herbert READ (1947), valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno. Para Nascimento (1994) a afirmativa mais frequente durante a década de 50, era a de que o ensino do desenho não deveria visar à formação de artistas, ou profissionais, mas sim, ser encarada como elemento de educação geral. Sendo uma matéria que deveria ter uma importância na formação integral da personalidade.

Como já elencado anteriormente, as leis e portarias instituídas durante estas décadas 40 e 50, valorizando o indivíduo e seu desenvolvimento, não atingiram na prática a sistematização rígida e o formalismo exagerado que permeava o ensino do desenho. As críticas em torno destas práticas como, cópia fiel de objetos, regras de composição artística, proporções exatas e o uso das cores de acordo com determinadas leis (BARBOSA, 1995), foram fundamentais para que o movimento escolanovista, ampliasse sua campanha diante da implantação da educação artística. De fato, o movimento, desde a década de 20, no que se refere ao ensino da arte, defendia a espontaneidade, o individualismo e o interesse da criança. As suas críticas relativas ao ensino do desenho como disciplina, estava diretamente ligada a sua prática rígida, que contrariava a natureza criadora da criança.

Podemos considerar como importante, nesta transição entre o ensino do desenho e a implantação da Educação Artística nas escolas públicas, as orientações das publicações acima mencionadas, que trouxeram significativas contribuições para a valorização da produção das crianças e dos jovens, algo que não ocorria na educação tradicional do desenho. A liberdade de se expressar, sem o formalismo rígido da prática do desenho, que professava há tanto tempo nas salas de aulas, era a tônica do momento. A ideia era propor um ensino de arte que contemplaria a todos, independentemente de talentos especiais, necessidades e a capacidade da expressão artística, com uma educação sem limitações ou barreiras, até nas próprias concepções do aprender, para que houvesse fluência na expressão.

A arte expressada pela criança, e especificamente o desenho, deveria ser livre das influências dos adultos, logo, o professor não deveria interferir no processo criativo da criança, tendo um papel irrelevante e passivo diante de sua prática, cabendo-lhe não ensinar

nada, pois sua interferência poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”. A partir desta tendência, se criou a ideia do “deixar fazer”, ou melhor, deixar o aluno fazer sua própria arte sem nenhum tipo de intervenção. Essas deformações e simplificações contribuíram negativamente na permanência da disciplina de ensino do desenho, que se reduziu drasticamente para o campo do desenho geométrico, sendo auxiliar de outras disciplinas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, incluí no currículo escolar a arte com o nome de “Educação Artística”, no entanto não era considerada uma disciplina, como era o ensino de desenho, mas sim uma atividade educativa. Segundo Nascimento (1999) isso gerou uma indefinição em quais funções reais e o que deveria e poderia ser trabalhado. Para alguns pesquisadores, (BARBOSA, 1995; NASCIMENTO, 1994), afirma que a implantação da Educação Artística no currículo foi significativa para a introdução de uma visão globalizadora no campo das artes, assim como, o entendimento entre as leis, concepções filosóficas e a formação do indivíduo. Entretanto, estes pontuam que o resultado desta implantação não atingiu as proposições inicialmente vislumbradas. As contradições entre concepções filosóficas que baseavam a Educação Artística e as concepções políticas que se baseavam em princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, gerou uma prática no ensino artístico completamente desvinculado dos ideais primários.

Outro problema que já se apresentava anteriormente no ensino do desenho tornou-se mais evidente na implantação da Educação Artística, a formação do professor. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Se antes, Lúcio Costa apontava tal problemática diante da disciplina de ensino de desenho, que contemplava apenas uma atividade artística, no novo currículo, a situação se apresentava ainda mais grave. Neste ínterim, muitos professores retornaram as universidades para completar a formação, entretanto na prática, e pela flexibilidade e indefinição curricular, muitos professores continuaram ensinando os conhecimentos anteriores.

O ensino do desenho, aos poucos, foi sendo retirado das práticas escolares brasileiras, fosse por motivo de lei, fosse pela própria formação dos professores. Se antes se questionava o ensino do desenho nas escolas brasileiras, como uma formação rígida e que a aprendizagem contemplava apenas os mais capacitados, hoje, esta prática se faz extinta no ambiente escolar, como uma prática a ser ensinada, sendo praticada de forma extraclasse e de interesse pessoal por alguns alunos que rabiscam seus cadernos.

A retomada de estudos sobre o ensino do desenho, avaliando e verificando sua viabilidade e importância em si mesmo, no contexto educacional atual, e principalmente no contexto educacional e social das escolas brasileiras. Com isso, buscando através de sua aplicação, abranger as visualidades e as experiências gráficas individuais e cotidianas. Para tanto, se faz necessário influir aos estudos históricos, elementos e fontes provenientes dos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, a fim de analisar sua coexistência dentro dos cadernos dos estudantes e fora das aulas de artes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana. M. **Arte-educação no Brasil**. 3^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. (ED.). **Ensino da arte: memória e história**. 1^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário - Desenho**. in: Obras completas. v. X, Tomo II, Rio de Janeiro: MEC, 1946, p. 110 - 196, 1946.
- CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Porto Alegre. v. 2, p. 177-229, 1990.
- COSTA, L. **O ensino do desenho**. Revista Cultura, n. 1, p. 46-66, 1948.
- EFLAND, A. D. **A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts**. NewYork: Teachers College Press, 1990.
- JULIA, D. **Cultura como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas. n. 1, p. 9-45, 2001.
- MENEGAZZO, M. A. **Cultura e língua portuguesa**. Trabalho apresentado em GELCO - I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. Campo Grande: UFMS, 2001.
- NASCIMENTO, R. A. DO. **O ensino do desenho na educação brasileira: Apogeu e decadência de uma disciplina escolar**. 1994. 120p.: Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 1994.
- _____. **A função do desenho na educação**. 1999. 216p.: Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 1999.
- PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. **Da história das disciplinas à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa**. Disponível em [www.anped.org.br/26ª Reunião Anual/GT12](http://www.anped.org.br/26ª%20Reunião%20Anual/GT12). Acesso em 14/2/2005. p. 1 - 19, 2003.
- VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. 1^a. ed. Espanha: Morata, 2002.

LEITURA DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS DE *SAN RAFAEL DE VELASCO*

Graciela René Ormezzano – Universidade de Passo Fundo

RESUMO: Este estudo buscou compreender a significação dada à arte e à arquitetura, considerando a interação cultural, entre europeus e indígenas, na redução de *San Rafael de Velasco*, na Bolívia oriental, através de fotografias do patrimônio legado em bens materiais. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, incluindo fontes primárias embasadas em documentação já publicada e fotografias clicadas pela autora. Optou-se por uma abordagem qualitativa, seguindo o método histórico-antropológico descritivo de um grupo populacional assentado numa determinada redução. Inicialmente, abordaram-se o contexto pré-missional e o *ethos* dos povos chiquitanos antes da conquista colonizadora; por fim, procedeu-se à leitura descritivo-interpretativa de São Rafael.

Palavras-chave: história da arte; arquitetura; leitura de imagens; fotografia.

RESUMEN: Este estudio buscó comprender el significado del arte y de la arquitectura, considerando la interacción cultural, entre europeos e indígenas, en la reducción de San Rafael de Velasco, en el oriente boliviano, a través de fotografías del patrimonio dejado en bienes materiales. Fue utilizada la investigación bibliográfica incluyendo fuentes primarias fundamentadas en la documentación ya publicada y fotografías realizadas por la autora. Se optó por un método cualitativo, histórico-antropológico descriptivo de un pueblo asentado en una determinada reducción. Inicialmente, trata del contexto anterior a la misión y el *ethos* de los chiquitanos antes de la conquista colonizadora; finalmente, se procede a la lectura descriptivo-interpretativa de San Rafael.

Palabras clave: historia del arte; arquitectura; lectura de imágenes; fotografía.

Introdução

Entre 1557 e 1559, com o conquistador Ñuflo de Chaves, que havia partido de Assunção, os espanhóis entram na *Chiquitania* (Bolívia oriental) com a intenção de estabelecer assentamentos. Em 1561, fundam a cidade de *Santa Cruz de la Sierra*, que se constitui como ponto estratégico para fins de comunicação, comércio e intercâmbio entre Peru e Paraguai, objetivo que interessa a ambos os centros, além de ser necessário para a legitimação da conquista espanhola (BRAVO GUERREIRA, 1995).

Esse objetivo, no entanto, é frustrado diante de uma série de fatores, como a extensão do território, os ataques e a resistência das várias populações indígenas, somados à falta de centros povoados que sirvam de apoio à provisão de armas, alimentos e recursos humanos. Problemas dessa natureza tornam inviáveis as possibilidades de colonizar esse território e colocam em risco a segurança de Santa Cruz, as terras chiquitanas e toda essa região de

fronteira, objeto de desejo não só dos espanhóis, mas também dos portugueses. O foco volta-se, então, para o fortalecimento da comunicação entre a *Chiquitania* e o Paraguai. De acordo com Parejas Moreno (2006), frente a esse panorama, para evitar o tráfico de mão de obra, o governador de Santa Cruz considera de vital importância o envio de missionários para a região.

Os missionários chegam à *Chiquitania* com a experiência adquirida nas reduções do Paraguai e do Peru. Nos 76 anos em que ali atuam, de 1691 a 1767, de forma progressiva e paulatina, fundam onze missões: *San Francisco Javier de los Piñocas* (1691), *San Rafael* (1695), *San José* (1698), *San Juan Bautista* (1699), *Concepción* (1699), *San Miguel* (1721), *San Ignacio de Zamucos* (1724), *San Ignacio de Velasco* (1748), *Santiago* (1754), *Santa Ana* (1755) e *Santo Corazón* (1760). Os dados são imprecisos, mas se estima que, somados, tenham sido reduzidos em torno de 24.000 indígenas (SOUZA, 2009).

Neste estudo, buscou-se compreender a significação dada à arte e à arquitetura, considerando a interação cultural, entre europeus e indígenas, provocada pelas missões¹ da Província Jesuítica do Paraguai com base em fotografias do patrimônio legado em bens materiais. Até o momento, foram realizados outros subprojetos semelhantes envolvendo os sítios de São Miguel das Missões (Brasil), *San Ignacio Miní* (Argentina), *Santísima Trinidad del Paraná* (Paraguai), *Santa María de Achao* (Chile), *San Javier* e *Concepción* (Bolívia).

Cabe esclarecer que, no período estudado (séc. XVII e XVIII), a região boliviana oriental da *Chiquitania* pertencia, política e administrativamente, ao governo de Santa Cruz, Audiência de Charcas e Vice-Reino do Peru. Entretanto, no que se refere aos assuntos religiosos, esteve sob o encargo da Província Jesuítica do Paraguai².

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, incluindo fontes primárias embasadas em documentação já publicada e fotografias clicadas pela autora. Optou-se por uma abordagem qualitativa, seguindo o método histórico-antropológico descritivo de um grupo populacional assentado numa determinada redução (GINZBURG, 2006), neste caso, a de *San Rafael de Velasco*. Inicialmente, abordam-se o contexto pré-missional e o *ethos* dos povos chiquitanos antes da conquista colonizadora; por fim, procede-se à leitura descritivo-interpretativa de São Rafael.

¹ Terras onde o missionário faz sua prédica cristã.

² Sanz (2004) esclarece que essa província foi fundada em 1607, tendo Córdoba por capital e compreendendo parte dos atuais territórios de Argentina, Uruguai, Paraguai, sul do Chile e sudeste da Bolívia.

Breve tempo-espaço pré-missional e *ethos* chiquitano

Os missioneiros destinados à *Chiquitania* foram os sacerdotes pertencentes à ordem jesuítica fundada por Inácio de Loyola [1491-1556], que agiam com os objetivos de evangelizar os infieis e consagrar-se à educação da juventude, seguindo os princípios cristãos com rígida disciplina e culto de obediência a todos os componentes da ordem. Os padres da Companhia de Jesus, impulsionados por um místico entusiasmo e tendo como figura principal o padre José de Arce, partiram de Santa Cruz no final de 1691. Acompanhados de dois guias *Chiriguano*³, chegaram até a tribo dos *Paiconeca*, após árduo caminho por trilhas de caçadores de indígenas e de comércio entre as tribos. Lá chegando, prestaram atendimento aos nativos que estavam acometidos por varíola e começaram a edificar o primeiro templo, de um total de onze que viriam a formar as Missões Jesuíticas de *Chiquitos*. Dedicaram essa igreja a São Javier, e a data oficial de fundação ficara registrada como 1º de janeiro de 1692 (SANZ, 2004).

A chegada do padre Arce e a criação de uma redução⁴ acabavam com o negócio dos traficantes de indígenas, sendo pensadas como uma forma de solucionar vários problemas.

A todas las Órdenes religiosas [...] se les asignó territorio para las misiones. En lo que hoy es Bolivia, tres tuvieron una acción destacada, aunque de diferentes resultados. Así a los dominicanos se les fijó la región que comprende Chapare, Ayopaya y Inquisivi; a los franciscanos, las llanuras de Manso y Apolobamba y a los jesuitas Moxos y Chiquitos (SANZ, 2004, p. xii).

Sob diversos ângulos, a criação da missão de *Chiquitos* teve importância estratégica e projetou objetivos vindos de distintos lados, numa associação entre a Igreja e o Estado, ao menos na fase inicial. Politicamente, permitiu maior controle da fronteira que separava os domínios espanhóis e portugueses, além de viabilizar em definitivo a ligação entre Santa Cruz e o Paraguai, inclusive treinando indígenas como soldados para defenderem essas fronteiras. Com esse caminho aberto e com os nativos controlados, toda a economia regional se desenvolveu. Mais alimentos foram cultivados, mais estâncias de gado foram construídas e a exploração de recursos naturais e mercantis foi intensificada.

³ Neste artigo não será encontrada a flexão para o plural, pois, mesmo no sentido coletivo, escreve-se os “Chiriguano”, não os “Chiriguanos”, porque, na maioria dos casos, tendo em vista que os nomes dos povos indígenas se originam de suas próprias línguas, acrescentar um “s” resultaria em um hibridismo idiomático. Encontra-se em idêntica situação o termo *Paiconeca*, assim como outros que denominam diferentes etnias, no decorrer do texto.

⁴ Povoado indígena dirigido pelos jesuítas que ainda não se converteram ao cristianismo.

A Igreja Católica, por sua vez, trouxe para este mundo ainda desconhecido a crença em um só Deus, juntamente com valores culturais europeus, embutidos nas mais diversas expressões artísticas e nos modos de vestir, de morar, de rezar e de pensar. A conquista pela cruz trouxe outra realidade, sem precedentes no mundo até então, conduzindo tribos “bárbaras” para o desenvolvimento “civilizatório”, segundo o olhar espanhol.

O que se conhece pelo nome de “*Pueblo Chiquito*”, originalmente, refere-se a várias aldeias indígenas de diferentes costumes e línguas. Para se ter uma ideia, “[...] *todos, hombres y mujeres, andan bárbaramente desnudos, y aunque de distintas lenguas y costumbres que los Manacicas tienen la misma religión de adorar al demonio en la forma que se les manifiesta*” (FERNÁNDEZ, [1726] 2004, p. 199).

Os espanhóis chamaram esses povos de *Chiquitos*, que, na língua castelhana, significa “pequenos”, pensando que se tratava de pessoas de baixa estatura, quase anãs. Essa denominação, porém, adveio do tamanho das casas. As portas, tão pequenas que somente poderiam ser transpostas engatinhando, representavam uma medida de segurança contra os inimigos, os ventos frios vindos do sul e os insetos abundantes na estação das chuvas. Não havia, portanto, qualquer relação entre a designação e a estatura dos nativos.

Sobre o modo de vida desses povos, sabe-se que cada grupo étnico apresentava particularidades: alguns eram nômades; outros, seminômades; outros, sedentários. O que possuíam em comum, além dos saberes próprios da sobrevivência nesse tipo de território, era o conhecimento da agricultura em pequena escala. Na época chuvosa, os homens intensificavam a pesca. Para trabalhar a madeira e fabricar arcos e flechas, utilizavam lascas de pedra e ossos de animais. As mulheres encarregavam-se de tarefas domésticas, mas eram responsáveis, principalmente, pela fabricação da *chicha*⁵, bebida muito importante e usada em festividades, cerimônias, reuniões com outras tribos, desempenhando uma função social entre os indígenas (SOUZA, 2009).

Embora os indígenas não adotassem governo à maneira dos europeus, existia uma hierarquia sob a liderança do cacique. Para a tomada de decisões, escutavam e seguiam o parecer dos mais velhos. Era, também, o conselho de anciões que elegia o cacique, considerando suas habilidades guerreiras e de comando.

Não reconheciam um deus supremo e acreditavam que na natureza se encontravam vários espíritos protetores, os *hichi*.⁶ A cada *hichi* caberia cuidar de uma parte da floresta. Assim, antes das saídas para pescar, caçar, plantar, oferendas eram feitas ao respectivo

⁵ Trata-se de bebida alcoólica elaborada com milho cozido e fermentada com saliva pelo processo de mastigação.

⁶ Esse termo poderá ser encontrado em textos em espanhol com a grafia *jichi*.

protetor. Esses indígenas eram bastante supersticiosos e consideravam o canto dos pássaros, o grito dos animais, as estrelas, os raios, os trovões e os eclipses lunares como presságios bons ou ruins, dependendo da interpretação. Acreditavam que a alma era imortal e, em geral, em relação aos mortos, utilizavam o ritual de incineração dos corpos, recolhendo as cinzas em urnas de barro (SOUZA, 2009).

Resumidamente, esse foi o cenário humano encontrado pelos padres da Companhia de Jesus em meados do século XVII na Bolívia e que seria o laboratório para toda uma reelaboração e tentativa frustrada de homogeneização cultural.

Leitura descritivo-interpretativa de São Rafael

Antes de fundarem uma redução, os missionários visitavam os indígenas e tentavam lhes passar noções básicas de vida em comunidade e da doutrina cristã. Essa fase preparatória servia para fazerem o reconhecimento geográfico, étnico, do idioma, das afinidades, do número de habitantes, da qualidade do solo e, principalmente, do abastecimento de água. Buscavam conhecer as crenças e as relações amistosas entre as tribos, as quais, valendo-se de muita diplomacia, procuravam pacificar, quando inimigas.

Segundo as *Cartas anuas de la Provincia del Paraguay*, um grupo da tribo *Tabica* assaltou os *Boro*, que pertenciam à redução de São Javier, levando suas mulheres. Os padres Juan Bautista de Zea e Francisco de Herbas juntaram um numeroso exército de indígenas das tribos *Boro* e *Piñoca* para resgatá-las. Os *Tabica*, uma vez encontrados, logo foram entregando as mulheres e suplicaram que os instruissem na religião cristã. Imediatamente, levantou-se uma cruz, e assim se fundou a nova redução: São Rafael (MATIENZO et al., 2011).

São Javier, a redução mais antiga da *Chiquitania*, serviu de modelo arquitetônico para as demais. Nelas, existia um centro formado por uma enorme praça retangular, com o complexo da igreja de um lado do quadrilátero e as casas indígenas nos outros três. Tal praça possuía uma grande cruz central e permanecia praticamente livre de vegetação, salvo pela existência de quatro palmeiras plantadas em forma de quadrado, para atender aos fins civis, sociais e religiosos a que o espaço se destinava. Mais quatro capelas foram colocadas nos cantos da praça para serem usadas em procissões.

São Rafael seguiu a mesma urbanização quadriculada da primeira redução, com ruas simetricamente traçadas, modelo trazido das cidades espanholas, com fundamentos urbanísticos romanos. Nesse sentido, Pereira e Kern afirmam que os eixos “[...] não só

dividiriam, mas também uniam duas culturas, dois mundos inter-relacionados por uma direção, havendo entre ambos uma praça com grandes dimensões que serviria como elemento integrador” (2008, p. 7).

O quadrado é uma figura geométrica universalmente utilizada para simbolizar a terra em oposição ao céu, o mundo criado em oposição ao seu criador, indicando estabilidade e perfeição. A forma quadrangular foi empregada na praça, na igreja, nos altares, nas casas dos indígenas como um modo de simbolizar a proteção divina e resguardar os nativos de possíveis ataques externos.

As casas indígenas, por sua vez, foram distribuídas em linhas paralelas, estendendo-se em três direções. Voltadas diretamente para a praça, ficavam as casas dos caciques. As construções eram simples, consistindo em grandes salas, com paredes espessas e telhados inicialmente feitos de palha e madeira. Contavam com varandas laterais que desempenhavam uma função social para os encontros e as visitas.

Ao longo do quarto lado da praça, posição dominante e expressão de quem detém o poder e estabelece os limites, ficava o centro religioso, cultural e comercial da redução. Além da igreja, que dominava o complexo, havia uma capela mortuária e um cemitério à esquerda do templo. À direita, encontravam-se, rodeando dois pátios internos, os prédios de vivenda dos padres, a escola, as oficinas e o armazém, e num dos pátios se situava o campanário. Atrás dos edifícios, havia uma horta, um pomar e um jardim rodeados por muros que faziam divisa com o cemitério.

A presença do campanário era fundamental. Os sinos eram tangidos pelos indígenas, liberando os sacerdotes dessa tarefa. O simbolismo relacionado à percepção sonora evocava a comunicação entre o céu e a terra, entre o divino e a matéria (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002). Os diversos toques chamavam a população à missa e anunciavam diversos tipos de acontecimentos sociais e religiosos.



Foto 1. Campanário

Fonte: Acervo da autora

O prédio da igreja, construído entre 1745 e 1749, foi o primeiro erigido pelo padre e arquiteto Martin Schmid, tendo ele demonstrado o cuidado de posicionar a edificação no eixo leste-oeste para receber os raios de sol de maneira uniforme. A inspiração arquitetônica com grandes naves e telhados em duas águas surgiu pela combinação da influência mudéjar espanhola com o modelo de moradia dos chiquitanos. Segundo os relatos dos missioneiros, o conhecimento dos nativos, nesse tipo de construção, permitia que as igrejas fossem erigidas em poucos dias e sem ferramentas metálicas (SANZ, 2004).

Em sua construção, foram usados materiais disponíveis no local. Antes de tudo, levantou-se o esqueleto de madeira. A igreja conta com três naves internas divididas por duas fileiras de oito colunas fixas no solo, o que proporcionou estabilidade e deu apoio e sustentação ao telhado. As colunas de madeira foram esculpidas com caneluras torcidas, algumas pesando até oito toneladas. As colunas salomônicas expressavam a marca do barroco, por evocarem o movimento infinito da espiral. Trata-se de um elemento arquitetônico essencial de suporte que representa o eixo da construção, garantindo solidez e simbolizando a árvore da vida, talvez pelo material utilizado em sua construção.



Foto 2. Interior da igreja

Fonte: Acervo da autora

As paredes de adobe foram colocadas diretamente no chão. Primeiro, receberam reboco interno e externo com uma mistura de lama, areia e palha; depois, foram pintadas com terra, sobre a qual, ainda, aplicou-se o cal. Tendo-o como base, pinturas e murais foram realizados, nos quais a flora, a fauna e os desenhos nativos se misturaram com santos e anjos. Em carta enviada ao seu irmão Francisco Silvano, o arquiteto Schmid descreve detalhes de sua obra:

[...] las paredes tienen sus columnas con capiteles, pedestales y cornisas, hechas de ladrillos crudos, pero de aspecto bonito a causa de su pintura en diversos colores; así hemos pintado toda la iglesia y los altares y los hemos adornado con lindos cuadros que hicimos llegar desde lejos. El piso está cubierto de ladrillos y el techo es de tejas, que hemos hecho y cocido, sobre todo para la iglesia y luego para el Colegio entero y las casas del pueblo ([1761] 2009, pp. 202-203).

Os Concílios da Igreja Católica enfatizavam a importância da veneração das imagens, tendo sido isso potencializado pela Companhia de Jesus, como forma de diferenciar-se da austeridade protestante, que é iconoclasta. Além disso, a imagem era usada como forma de persuadir o indígena por meio do modelo de vida que ela representava. “Venerar a imagem era venerar a pessoa que nela estava representada e, conseqüentemente, seguir seus passos” (BOFF, 2010, p. 3).

As imagens de anjos eram fartas. Tais seres ocupavam as funções de mensageiros, guardiões, protetores, simbolizando a corte ou o exército de Deus que levava boas notícias para as almas ou as defendia da influência nefasta das trevas (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002).



Foto 3. Anjo

Fonte: Acervo da autora

Nesse sentido, o que a Bíblia transmitia pela escrita a imagem reforçava de maneira visível, sendo um dos recursos mais utilizados na evangelização, porque “[...] *resultaba mucho más fácil la devoción, tanto dentro como fuera del templo, ante una imagen pintada o tallada que represente la figura de Cristo, la Virgen María o algún santo*” (PAREJAS MORENO, 2012, p. 213).

Numa primeira fase, os indígenas tentavam, ao máximo, imitar os modelos europeus. Por sua vez, a fase mais criativa foi surgindo em consequência do maior domínio técnico, marcando as esculturas com características chiquitanas. Nos rostos e na harmonia dos corpos, os artistas nativos souberam expressar, além da habilidade manual, um alto grau de sensibilidade, personalidade e sentimento. A produção de imagens foi um dos ofícios mais marcantes de que se ocupavam os indígenas reduzidos.

Na foto abaixo, observa-se o sincretismo religioso na talha da base do púlpito que representa *Acayahá* ou *Acallas*. Trata-se de uma sereia de pele branca, cauda de escamas e cabelos dourados responsável pelo desaparecimento de homens e mulheres que eram levados a viver com ela no seu fabuloso mundo aquático (TONELLI JUSTINIANO, 2010).



Foto 4. A sereia *Acayahá*

Fonte: Acervo da autora

Em alguns meses do ano, as janelas do lado esquerdo da igreja recebem mais luz; em outros, as da direita é que ficam mais iluminadas. A luz é símbolo da vida, da salvação, da felicidade, de Jesus, de toda e qualquer divindade. A incidência luminosa dentro da igreja já tinha sido trabalhada pelos arquitetos do período gótico, utilizando vitrais coloridos que serviam para sacralizar o espaço das catedrais. Acima da porta principal da igreja, está uma grande abertura oval em forma de sol, outro elemento que marca a presença da luz e da interculturalidade no imaginário missioneiro.



Foto 5. Detalhe da entrada principal

Fonte: Acervo da autora

O sol adorado pelos indígenas fica na entrada do templo, de modo a ser relacionado a Deus. Para enfatizar o sincretismo, logo abaixo da evocação solar foi pintada a citação do Gênesis 28:17 “Casa de Dios y Puerta del Cielo”. Sobre esses aspectos arquitetônicos, Lasso Varela afirma:

*El deseo de los constructores era conseguir que la construcción fuese acogedora y agradable a los indios. La monumentalidad, decoración y esplendor de los templos jesuíticos deslumbraba a los indígenas, y, además, los jesuitas los orientaron de manera que la luz solar incidiera en el retablo dorado, lo cual impactaba a los chiquitanos. Los indígenas llamaban al templo **Ipoosti tupa**, que quiere decir “casa de Dios” (2008, p. 257).*

Parte dos altares, o púlpito e as pinturas murais foram realizados pela população nativa após a expulsão dos jesuítas, em 1767. A tradição de esculpir em madeira foi preservada até os dias atuais. Assim, nas oficinas, os escultores fazem colunas, florões, janelas, anjos e outras figuras decorativas para as novas igrejas, para a restauração das antigas ou para o mercado turístico, que valoriza a tradição artística chiquitana.

Esse templo missioneiro foi o primeiro a ser restaurado pelo arquiteto suíço Hans Roth, cujo trabalho teve início em 1971, sendo concluído em 1979 (informação verbal). A partir de 2009, a Diocese de *San Ignacio de Velasco*, com apoio de instituições estrangeiras, colocou em marcha o *Plan Misiones*, que tem o objetivo de conservar o patrimônio cultural chiquitano.

Considerações finais

Muito se tem investigado sobre o trabalho realizado pelos padres da Companhia de Jesus pelo mundo. Suas práticas evangelizadoras, a questão educativa, a organização dos povoados sempre são temas polêmicos, férteis e controversos. Críticas ou louvores à parte, atenta-se para um fato, o de sua presença como sujeitos da história na América Latina. Tal importância, aliás, vem sendo reforçada pela UNESCO, com a declaração de um significativo grupo de sítios missioneiros como Patrimônio Mundial. Ao todo, são quatro nos atuais territórios da Argentina⁷, dois no Paraguai⁸, um no Brasil⁹, três no Chile¹⁰ e seis na Bolívia.

Retomando o objetivo inicial de compreender a significação dada à arte e à arquitetura construídas durante esse processo – bastante curto, considerando os 76 anos de permanência dos jesuítas na *Chiquitania* –, tem-se obras remanescentes admiráveis. São verdadeiros testemunhos materiais construídos pela sensibilidade nativa orientada pelos princípios da

⁷ *San Ignacio Miní, Nuestra Señora de Santa Ana, Nuestra Señora de Loreto e Santa María la Mayor.*

⁸ *Santísima Trinidad del Paraná e Jesús de Tavarangué.*

⁹ São Miguel das Missões.

¹⁰ Embora existam dezesseis igrejas como Patrimônio da UNESCO no arquipélago de Chiloé, somente uma foi concluída na época em que os jesuítas realizavam a missão circular: *Santa María de Loreto*, em Achao.

evangelização e que nos colocam em contato direto com a realidade vivida, refletindo o poder que a imagem tem de guardar silenciosamente a história.

Uma vez que os relatos dos jesuítas não revelam completamente sua assimilação dos costumes nativos, é preciso considerar que se expressar em *Besüro*¹¹ deve ter sido um grande esforço, assim como fazer o papel de feiticeiros para demonstrar a superioridade do seu poder em relação ao do *iriabo*¹² da tribo, o que, sem dúvida, para o indígena, representou uma experiência de bastante impacto. Afinal, sua visão de mundo e sua cultura foram sendo adaptadas e traduzidas, paulatinamente, para servir aos propósitos da cristianização. Porém, observa-se, por meio desses fatos, a sua grande capacidade de transcendência enquanto afirmação étnica.

Em realidade, as reduções da *Chiquitania* são uma das poucas exceções na história missioneira jesuítica, pois conseguiram sobreviver após a expulsão dos jesuítas, transformando-se em doutrinas¹³ e conservando, até hoje, muitos dos hábitos comunais. Efetivou-se mesmo a formação de outra cultura, pois, quando as mais de trinta tribos foram reduzidas, os *Chiquitos* formaram somente um coletivo, composto em meio a essa grande diversidade étnica, fortalecendo a identidade chiquitana, no agregado singular de cada tribo. Na convivência dentro dos povoados, praticamente isolados de outros centros, foi-se fortalecendo essa identidade comum que ora engloba toda a região oriental boliviana.

Referências

BOFF, C. Persuadir ou deixar-se persuadir: a produção artística dos povos missionários do sul do Brasil. *Revista Pindorama*, Porto Alegre, [s.v.], [s.n.], [s.p.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/artecolonial/pindorama/art5.htm>> Acesso em: 15 ago. 2010.

BRAVO GUERREIRA, C. Las misiones de Chiquitos: pervivencia y resistencia de un modelo de colonización. *Revista Complutense de Historia de América*, Madrid, n. 21, p. 29-55, 1995. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/ghi/11328312/articulos/RCHA9595110029A.PDF>> Acesso em: 22 abr. 2010.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

FERNANDEZ, J. P. *Relación historial de las misiones de los indios que llaman Chiquitos [1726]*. Santa Cruz: Centro de Publicaciones UPSA, 2004.

¹¹ Língua chiquitana originária da mistura de diversas línguas indígenas.

¹² Feiticeiro ou pajé.

¹³ Povoado de indígenas recentemente conversos, antes da instauração paroquial.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LASSO VARELA, I. J. *Influencias del cristianismo entre los chiquitanos desde la llegada de los españoles hasta la expulsión de los Jesuitas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Historia Moderna, 2008. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:GeoHis-Ijlasso&dsID=pdf>> Acesso em: 7 maio 2010.

MATIENZO, J. et al. (Eds.). *Chiquitos en las Anuas de la Compañía de Jesús [1691-1767]*. Cochabamba: Itinerarios, 2011.

PAREJAS MORENO, A. *La cultura chiquitana: ensayos y artículos*. Santa Cruz de la Sierra: La Hoguera, 2006.

_____. *El cielo y el infierno en las misiones de chiquitos: los sermones*. In: [s.t.]. Santa Cruz de la Sierra: Fundación Cultural "ITOS". p. 213-218. Disponível em: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/18595/1/21_Parejas_Moreno.pdf> Acesso em: 6 jun. 2012.

PEREIRA, I. A. M.; KERN, A. A. Missões Jesuíticas Coloniais: um estudo dos planos urbanos. *Revista História em Reflexão*, Dourados, v. 2, n. 4, p. 1-14, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.historiaemreflexao.ufgd.edu.br/A20/MISSOES%20JESUITICAS%20COLONIAIS%20um%20estudo%20dos%20planos%20urbanos.pdf>> Acesso em: 1 ago. 2010.

SANZ, G. C. Análise preliminar. In: FERNANDEZ, J. P. (Org.). *Relación historial de las misiones de los indios que llaman Chiquitos*. Santa Cruz: Centro de Publicaciones UPSA, 2004. p. v- xxxi.

SCHMID, M. Carta enviada desde la reducción de San Juan, en las misiones de los chiquitos, el 28 de septiembre de 1761, al ilustradísimo señor Francisco Silvano Schmid en Baar, cerca de Zug [1761]. In: LESMES, G.; TRENTO, A.; TORTEROLO, M. (Orgs.). *Los templos jesuíticos de Chiquitos*. Choferes del Chaco: Parroquia San Rafael, 2009. p. 202-207.

SOUZA, A. L. M. *A história dos Chiquitanos: (re)configurações sociais e territoriais*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/7162>> Acesso em: 26 abr. 2010.

TONELLI JUSTINIANO, O. *Ubio Karsch*. Santa Cruz de la Sierra: El País, 2010.

Graciela René Ormezzano

Professora de Escultura pela Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, Buenos Aires; Especialista em Arteterapia em Educação e Saúde pela Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro; Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente e pesquisadora do Curso de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Passo Fundo.

<http://lattes.cnpq.br/3122681952332528>

O ENSINO DO DESENHO NA SOCIEDADE INDUSTRIAL

Isabela Barbosa Rodrigues
Universidade de Brasília – UnB.
isabelarodriguesdf@hotmail.com

RESUMO

Este estudo faz de forma breve, um histórico do Ensino da Arte e a Indústria na Europa (Inglaterra, França e Alemanha), Estados Unidos e Brasil. A organização do ensino artístico, mas precisamente do ensino do desenho, apresentam resultados mais concretos a partir de 1851, quando ocorreu a 1ª Exposição Mundial de Londres, marco da referência da necessidade de desenhistas hábeis para a Indústria. Será visto neste artigo, o processo de construção de novas escolas, academias, ateliês de artes, cujo propósito era resgatar a qualidade dos artefatos criados na fabricação em série. Os resultados mostram a partir das perspectivas de Arthur Efland, Nikolaus Pevsner e Erinaldo Nascimento, que todos os países envolvidos no processo industrial não podiam negar a necessidade urgente de enfrentar o problema de uma melhor formação no campo da arte industrial.

Palavras-Chaves: Arte, Indústria, Ensino e Desenho.

ABSTRACT

This study is briefly, a history of the Teaching of Art and Industry in Europe (England, France and Germany), the United States and Brazil. The organization of artistic education, precisely the teaching of design, have more concrete results from 1851, when there was the 1st World Exhibition in London, boundary of the reference of the need for skilled designers for Industry. Will be seen in this article, the process of building new schools, academies, arts workshops, whose purpose was to rescue the quality of the artifacts created in manufacturing series. The results show that from the perspective of Arthur Efland, Nikolaus Pevsner and Erinaldo Nascimento, that all countries involved in the manufacturing process could not deny the urgent need to address the problem of better training in the field of industrial art.

Key Words: Art, Industry, Education and Design.

O Século XIX foi marcado por profundas mudanças tecnológicas, econômicas, sociais e políticas. Efland (1989) aponta como um aspecto importante as contradições da época, por um lado; era de progresso e reforma social, mas por outro; de materialismo científico; ateísmo e cobiça. Período de pessoas educadas, porém marcada pela exploração dos mais pobres. As indústrias podiam ser operadas por trabalhadores não qualificados sem necessidade de largos processos de aprendizagem, porém, segundo Schiller¹ (1967, citado por EFLAN, 1989) “os produtos vieram marcadas por uma vulgarização do gosto e produção em massa” predominando os ornamentos carregados.

¹ SCHILLER, F. *On the aesthetic education of man: in a series of letters*. Oxford: Clarendon Press. 1967

De acordo com Osinski

Por outro lado, a crescente industrialização, com a conseqüente mecanização da produção de bens materiais, trouxe consigo a contradição entre o agravamento das condições sociais da população e a promessa da democratização do conforto. O objeto único, feito com cuidado pelas mãos do hábil artesão, foi rapidamente substituído pela fabricação em série. As fábricas colocavam no mercado quantidades enorme de artigos a um baixo custo, destinando-se a atender à demanda e um público ao qual faltava educação e tradição. Osinski (2002, p.45)

No meio cultural, o pensamento romântico que iniciou seu desenvolvimento em meados o século XVIII se recusavam a contribuir esteticamente com a indústria, pois defendia a ideia que a educação acadêmica em Belas Artes não podia proporcionar desenhistas para a indústria. Mais, ainda, Osinski afirma que, “os românticos defendiam a valorização dos sentimentos e da disposição pessoal na criação da obra artística, não vendo qualquer sentido no ensino artístico ministrado nas academias” (2002, p.44). Argan expressa seu entendimento sobre arte romântica:

...quer ser expressão do sentimento; o sentimento é um estado de espírito frente à realidade; sendo individual, é a única ligação possível entre o indivíduo e a natureza, o particular e o universal; assim, sendo o sentimento o que há de mais natural no homem, não existe sentimento que não seja sentimento da natureza. (Argan, 1992, p. 33)

Pevsner (2005) dizia que não há nada de estranho nisso, porque as artes aplicadas eram mal conceituadas na época, e os acadêmicos eram pretenciosos demais para se interessar nos problema da indústria e sua falta de desenhistas qualificados. Entende-se que os artistas românticos da época não se interessavam pela indústria, mas em contra partida as escolas profissionalizantes também estavam tão sobrecarregadas que também não se preocupavam com as necessidades dessas artes.

Historicamente, “a Inglaterra, que foi o primeiro país a industrializar-se numa escala comparável com a do mundo contemporâneo, também se defrontou mais cedo que os demais países europeus com seus efeitos perversos, sociais e artísticos”, Pevsner (2010, p. 289). Um dos principais motivos desses efeitos foi a ausência, século XVIII, de um sistema de escolas provinciais ou municipais de desenho.

Em 1835, tomou-se uma providência, com a indicação de uma comissão para estudar a viabilidade de fundar escolas de desenho especializado para a formação de trabalhadores da indústria, pois, verificaram que, mesmo com a liderança tecnológica e produção industrial, a qualidade de seus produtos eram inferiores, principalmente na área têxtil.

Constataram que a Grã-Bretanha era o único país industrializado que não havia estabelecido uma política de ensino para formar desenhistas para a produção industrial, ou seja, não havia tradição, a exemplo da Alemanha com seus cursos politécnicos e a França com escolas de artes aplicadas.

Dessa forma, entenderam que o problema estava nas academias, a exemplo da Real Academia Britânica, que centralizava suas atividades mais nas Belas Artes do que nas artes aplicadas e decorativas. Em 1849 se organiza um segundo comitê para investigar o porquê as escolas não estavam ainda conseguindo atingir seu objetivo, que era formar desenhistas de qualidade para a indústria, um dos motivos apontados foi a falta do ensino de desenho figurativo em sua grade curricular, e também constataram que não se fazia mais nada nas escolas senão cópias de desenhos, e a indústria, como antes, continuavam a empregar poucos desenhistas.

Era esta a situação quando o príncipe Albert concebeu no dia 1º de Maio de 1851, em Londres, *La Grand Exposition de Crystal Palace em 1851*², uma data que ficará na marcada na história por ser a primeira exposição internacional das indústrias, porém, a falta de desenhistas qualificados ficou evidente na grande exposição, principalmente para a Grã-Bretanha, pois, sua produção artística, apesar de liderar a tecnologia industrial, foi jugada inferior aos seus vizinhos europeus, França e Alemanha. O próprio prédio do Palácio de Cristal, recebeu várias críticas relacionadas a monotonia estética devido a extensão do prédio, o desconforto térmico em função da falta de ventilação e a insolação que recebia diretamente nos vidros.

O abismo criado entre a arte e o artesanato, a arte e a indústria, levou o arquiteto Gottfried Semper³, por ocasião do fracasso da exposição de 1851, a defender uma educação estética geral e popular. Em sua opinião a separação entre arte ideal e artesanal era improcedente. Semper preconizava como solução do problema, a supressão dos modelos educacionais vigentes, como academias e escolas industriais, em favor da ideia de uma escola unificada de arte. Dizia ele:

² A Grande Exposição dos Trabalhos da Indústria de Todas as Nações

³ Arquiteto Alemão, nascido em 29 de novembro de 1803, foi co-fundador do South Kensington Museum, projeto que pretendia unificar arte e indústria.

Aonde nos levará a desvalorização da matéria, por obra de manipulação pela máquina, das sucedâneas e das novas invenções, tão numerosas? Aonde nos levará a desvalorização do trabalho, da pintura, da escultura e outras práticas afins, que se origina pelas mesmas causas? Semper⁴ (1852, citado por OSINSKI, 2002)

Semper preconizava uma reforma da educação artística, condenando o ensino acadêmico tradicional por gerar uma superprodução de artistas não justificada pela demanda. Não se devia separar o ensino de belas-artes do ensino das artes decorativas e a formação em ateliês deveria reger-se por um espírito comunitário e “uma relação fraternal entre o mestre e o aprendiz”. Pevsner (2010, p. 294)

Uma das medidas adotadas pelo governo inglês após o fracasso da Exposição de 1851 foi, a fundação da primeira escola de desenho financiada pelo governo, conhecida como Escola de Desenho de South Kensington⁵, que está estreitamente ligada a Semper. Inclui no seu programa um departamento de Ciência e Arte, encarregado de preparar professores de desenho para as escolas britânicas, a intenção era que todas as crianças deveriam aprender a desenhar dentro de seus estudos básicos, introduzindo o ensino do desenho nas escolas primárias. Alguns aspectos do currículo eram parecidos com as escolas francesas e alemãs, uma das diferenças eram os estudos de desenho decorativo em sua primeira prioridade.

Em 1880 surge na Inglaterra, um movimento conhecido como *Arts and Crafts*⁶, onde seu principal fundador John Ruskin⁷ combatia obstinadamente o sistema de fabricação industrial, propunha a volta da produção artesanal medieval, com o abandono da máquina favorecendo o trabalho manual.

A tensa relação da arte com a indústria, já havia sido colocada em pauta por Ruskin, pois o mesmo nutria fortes interesses pelos problemas ocasionados pela Revolução Industrial, via a arte como interesse público, proclamava que a mesma “não é privilégio de artistas, *connoisseurs*⁸ e classes educadas, mas é parte inalienável da herança de todos os homens”.

As ideias de Ruskin influenciaram Willian Morris⁹ a pensar no *Arts and Crafts Movement*. Conforme aponta Osinski (2002) como Ruskin, Morris rejeitava o conceito da arte

⁴ SEMPER, Gottfried. *Ciência, indústria e arte. (1851)*. In: WINGLER, Hans. *La Bauhaus Weimar Dessau Berlin 1919-1933*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1962.

⁵ Tal instituição foi inaugurada com o propósito de fornecer conhecimento artístico e científico a artesãos e operários ligados aos ofícios mecânicos, atribuição oficial que ia ao encontro do projeto estrutural mais profundo de inserir o trabalhador na nova ordem industrial.

⁶ Movimento de Artes e Ofícios

⁷ Crítico Inglês de arte e professor de desenho.

⁸ em Português significa conhecedores.

⁹ Artista e Teórico inglês

pela arte, defendendo a produção baseada no sistema de Guildas medievais. Embora condenasse o mau uso da máquina, se aproveitadas adequadamente poderiam trazer benefícios à humanidade. Morris tinha como ideal a transformação do artífice em artesão desenhista, isso porque, na Idade Média, cada objeto era feito “pelo povo para o povo como um motivo de satisfação tanto para o fazedor quanto para o usuário”. Pevsner (2010, p. 302).

... em virtude da produção mecanizada, que “como condição de vida [...] é um mal absoluto”, o trabalho deixou de ser uma fonte de satisfação e tornou-se “mera escravidão sem lenitivo”; em consequência, os produtos fabricados dessa maneira são “toneladas e mais toneladas de porcarias indescritíveis”. Morris (1852, citado por Pevsner, 2002)

Já o processo de adaptação para os franceses ocorreu de forma síncrona. A partir de 1789, durante o Regime de Napoleão, implantaram escolas de artes adicionais para agilizar a formação de artesãos qualificados para indústria, à medida que a Revolução Industrial ia se modificando os modos de produção, os franceses adaptavam seu sistema de ensino para prevenir possíveis carências de desenhistas artesanais. Efland (1989)

A Revolução ocasionou uma reorganização completa do sistema de instrução artística gerando, instituições que tornaram público e sistemático pela primeira vez na Europa o ensino técnico-artístico, entende-se que para os franceses a separação de Belas Artes e artesanato, não trouxe problemas, pois os mesmos já tinham fundado escolas de artesanato supervisionadas pelas academias. Em 1830 a França teria mais de 80 escolas, iniciaram com escolas gremiais e terminaram em escolas de artes decorativas. Esta política tornou a França invejada por outras nações industriais.

Dessa forma, os estudos especializados para a indústria formaram-se numa base acadêmica. Um exemplo de escola francesa foi a *Académie des Beaux Arts de Lyon*, que era dividida em seis departamentos: I Pintura; II Arquitetura; III Ornamentação; (para tecido); IV Botânica; V Escultura e VI Gravura. A França adaptou o programa tradicional da Academia a Indústria de decoração, mantendo o núcleo destes estudos, de acordo com o desenho natural. Para eles o desenho da figura humana facilitava a aprendizagem, pois, quem desenha figura humana desenhava qualquer outra coisa.

Na Alemanha apresentaram algumas peculiaridades, em relação ao restante da Europa Industrial, que, foram fundamentais para o desenvolvimento industrial do país, uma das principais razões para o rápido avanço da indústria foi o alto grau de instrução da classe trabalhadora, pois, “aos alunos do ginásio da classe trabalhadora eram oferecidos escolas de

comércio em tempo parcial, ou seja, trabalhavam nas indústrias durante o dia e estudavam a noite nessas escolas”. Efland (1989, p. 91)

A Alemanha estava preparada para o acelerado crescimento industrial, formando desenhista para a produção industrial nas Escolas de Comércio ou Politécnico, que eram separados das academias de artes, por motivos relacionados ao *status* do artista romântico. Admitiam-se gratuitamente estudantes de todo o país. A escola de desenho avançado se localizava em Berlim, o currículo destas escolas de comércio tinha uma orientação marcadamente técnica, ou seja, exercícios de cópia (também no primeiro ano os estudantes aprendiam desenho de modelo natural), estudos da matemática e física.

Na década de 1860 surge uma nova escola de comércio, preocupada também no desenho artístico e não somente nos aspectos técnicos, uma forma de alcançar esse objetivo era manter laços com museus de artes decorativas, que continha mostras de outras culturas e épocas passadas.

Já nos Estados Unidos a primeira academia de arte depreende de 1794, na Filadélfia, foi fundada por um grupo de artistas independentes e mecenas, porém, ao longo dos anos abriram várias outras academias de arte, sendo que, estas primeiras instituições imitavam as academias de artes europeias, como é o caso da Academia de *Bellas Artes* da Pensilvânia – 1807 e Academia de Nova York – 1802, que posteriormente alguns de seus membros romperam com a instituição para fundar em 1826 a Academia Nacional de Desenho.

Os estudos apontam que estas primeiras instituições não ofereciam formação da arte para a indústria, a exemplo disso é o caso da Inglaterra. Para sanar tais dificuldades no ano de 1870, foi promulgada a Lei *Industrial Drawing Act*, exigindo que o desenho fosse ensinado em todas as escolas primárias e secundárias. A exigência se referia exclusivamente ao desenho técnico, não havendo preocupação alguma com a expressão artística.

A introdução da formação artística nas Universidades, sendo as principais Harvard, Yale e Princeton, configurou-se em três programas distintos: Harvard tratava de combinar a prática com a história da arte, em 1874, Charles Eliot Norton¹⁰, torna-se professor de *Bellas Artes* em Harvard, o contato com John Ruskin e a cultura europeia o fez entender o importante papel da arte dentro da educação; Yale centrava-se nos cursos de oficinas

¹⁰ Charles Eliot Norton, nascido em 16 de novembro, 1827 - foi um crítico social e professor de arte. Em 1874 ele foi nomeado professor de história da arte em Harvard, uma cadeira que foi criada por ele e que ocupou até sua aposentadoria em 1898.

artísticas, a Universidade de Yale estava mais preparada para capacitar seus alunos como artistas e desenhistas industriais; e Princeton se dedicava a história da arte¹¹.

O Ensino do Desenho como acessório da Indústria no Brasil

Segundo Nascimento “não é possível conhecer o presente sem relacioná-lo com o passado, sem comparar características atuais com as de outros períodos históricos, sem contrastar suposições de ontem que continuam vigentes hoje.” (2010, p. 54)

O Jesuitismo¹², denominada como Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola e por São Francisco Xavier e introduzidos em Portugal no ano de 1521 por D. João III, mas somente chegaram ao Brasil em 1549. O jesuitismo não foi o único programa educativo fundado na colônia, os carmelitas e franciscanos também tiveram seus programas.

De acordo com Nascimento

... O jesuitismo destaca-se dos demais porque exerceu grande influência em quase todo o mundo de tradição ocidental e deixou marcas tão profundas na cultura brasileira, que Ghiraldelli Jr. (1994, p. 20), referindo-se ao século dezanove, afirmou: “todas as pedagogias que se organizaram na República tiveram de enfrentar os preceitos de uma herança pedagógica constituída pela Pedagogia Jesuítica”. Nascimento (2010, p. 16)

Barbosa (2010, p. 22) aponta que a estrutura do ensino jesuítico se compunha de quatro cursos delineados no *Ratio Studiorum*. No Brasil o que mais se destacou foi o curso de letras humanas, dividido em três classes: gramática, retórica e humanidades que correspondiam ao *trivium*, isto é, ao currículo das artes literárias, ficando o *quadrivium* ou currículo de ciências quase que totalmente esquecido. Já as atividades manuais, artes e ofícios, eram abolidos das escolas de homens livres ficando a cargo das missões indígenas ou no treinamento de escravos.

A concepção jesuítica das artes e ofícios baseava-se na formação de artesãos ou artífices, especialmente, à formação de crianças indígenas. A execução de uma pintura, escultura e outros, em consonância com regras estipuladas pelo catolicismo.

Ainda Barbosa (2010, p. 20)... no Decreto de 1816, D. João VI, criou o ensino artístico no Brasil, ao determinar a fundação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios para que nela se

¹¹ ver, Arthur Efland, “A History of Art Education – Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts”, (1989), pp.62-68.

¹² ver, Serafim Leite, “Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil” (1953)

...promova e difunda a instrução e conhecimento indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio... cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos. (Decreto de 1816, D. João VI, citado por Barbosa 2010)

Conforme Nascimento (2010, p. 55) “a alegação de que a arte na educação não é importante por si mesma, mas é um acessório curricular, pois serve para complementar outras matérias e atividades tidas como estratégicas para o desenvolvimento pessoal, social, econômico e político.” Dessa forma, verifica-se que o ensino do desenho era visto como acessório, um instrumento para outros setores e não como uma atividade com importância em si, essa visão deriva do jesuitismo, *Ratio Studiorum*¹³,

A escola no século dezanove torna-se laica, pública e estatal, se estabelece como uma instituição cada vez mais central na sociedade. Os programas educacionais passaram a priorizar, a formação técnica, os currículos humanistas e científicos. As artes mecânicas na construção de uma nova identidade social – abandonam a função prazerosa vinculada ao adorno e se convertem em um bem útil. Ocorre uma dignificação do trabalho manual e um reconhecimento profissional de artifices.

A transposição do modelo academicista francês (neoclassicismo e mercantilismo), pela Missão Artística de 1816¹⁴, foi um marco inicial de uma ruptura com o jesuitismo. (prática educativa que não restringia a aprendizagem do desenho apenas às Belas Artes, mas se articulava aos propósitos da industrialização), ou seja, a mudança do processo de catequização (jesuitismo) para processo de industrialização.

Joachim Lebreton¹⁵ introduz seus argumentos em prol de um ensino artístico associado às finalidades mercantilistas, mas defendia a fundação de uma “dupla escola de artes do desenho” (Belas Artes e Escola gratuita de desenho = ateliers práticos). O artista acreditava que, a junção das duas escolas encaminharia a indústria nacional brasileira. Em 1816 o projeto defendido por Lebreton, não foi aplicado à íntegra e muda o nome para Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, depois da morte de Lebreton seu projeto muda várias vezes, bem como, o nome das instituições.

¹³ Para maiores informações sobre a *Ratio Studiorum* ver tese de Doutorado do Professor Erinaldo Alves do Nascimento, “Nomeações da arte na educação: sujeitos e ensino em trans(formação)”, (2010, p.16)

¹⁴ Ver, “Formação do “bom artista” distinta do “bom artífice”: a missão francesa e a articulação do desenho nas artes e ofícios.” 2010. p. 66. Tese de doutorado Professor Erinaldo Alves do Nascimento

¹⁵ Pintor francês que liderava a equipe da Missão Artística, saiu da França em 22 de janeiro de 1816 e chegou ao Brasil em 26 de março do mesmo ano.

A imagem abaixo aponta a pretensões de Lebreton, de acordo com Nascimento “vê-se, à esquerda, a cópia de desenhos (desenhos de desenhos); no centro e à direita, o desenho de modelos de gesso (desenho de vultos), e, ao fundo, desenhos de nus. Somente os procedimentos que estão na frente da composição foram os recomendados para a Escola Gratuita de Desenho. A aplicação integral desses procedimentos era recomendada à Escola de Belas Artes.” (2010, p.69).



Figura 2: Gravura de C. N. Cochin, o jovem (1763). Fonte: PEVSNER, Nikolaus. *Las academias de arte*. Madrid: Cátedra, 1989.

Para a Missão Francesa, ensinar era usar a ciência do desenho para articular as artes e os ofícios com a intenção de “fazer caminhar a indústria nacional”. Era um ensino pautado numa associação institucional que envolveria a Escola de Belas Artes, e de ofícios e os *ateliers* práticos. Firmava-se sobre uma base neoclássica, que tentava repudiar a persistente herança jesuítica. Contudo, mantinha um modelo similar de estratificação fundada pela educação jesuítica. A distinção se estabelecia pela classe econômica: os filhos da elite seguiam para a Escola de Belas Artes; os mais pobres, para Escola Gratuita de Desenho.

A pretensão de fundar uma escola de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro representava uma resposta á necessidade de estruturação do ensino do desenho na escola primária e secundária. Era formada por professores voluntários e os recursos eram provenientes de quotas pagas pelos sócios, doações de benfeitores e dotações governamentais. O ensino era gratuito para todo e qualquer indivíduo liberto ou livre (restringia aos escravos).

O Liceu iniciou concretamente, o processo de escolarização do ensino do desenho, sobretudo, no ensino técnico-profissionalizante. O Modelo educacional do Liceu consistia na política de preparação de crianças pobres para atender ás demandas da industrialização (após a proclamação da república – Escolas de Aprendizes e Artificies, matrizes da rede de Escola Técnicas Federais do país).

O Projeto do Liceu acontece após á exposição internacional de 1851, tinha como missão especial, além de disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do belo, propagar e

desenvolver, pelas classes operárias a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias.

O projeto Educativo implementado no Liceu de Artes e Ofícios por Bethencourt da Silva, segundo Barbosa “foi a única entidade educacional brasileira que na época tentava articular o ensino da Arte com as praticabilidades industriais, ou melhor, que tentava ensinar o Desenho com aplicação à Arte e à indústria” (2010. p, 40), principalmente uma resposta à morosidade estatal na institucionalização do ensino do desenho na Escola de Belas Artes para as classes populares.

Em síntese, o conhecimento valorizado era o que associava o estudo das belas artes ao aperfeiçoamento dos ofícios e profissões industriais.

O Método de ensino por estampas do Liceu foi formulado pelo pintor Vítor Meireles, proposto a partir de experiência educacional vivenciada pelo artista. O método foi elaborado para facilitar a aprendizagem dos princípios elementares do desenho.

Aplicação didática de dez estampas, idealizadas pelo próprio Vitor Meireles, tentavam fornecer ao aluno conhecimento das principais regras do desenho, habituando-se a ver e a distinguir as linhas retas em sua simplicidade e na formação de figuras retilíneas, as curvas e a sua influência na construção de figuras humanas, exemplo imagem abaixo, a elaboração de sombras e projeções.

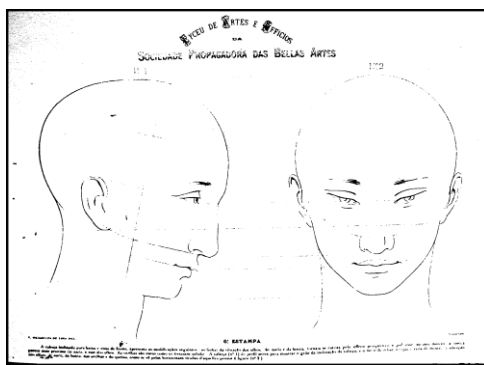


Figura 2: Prancha de construção de figuras humanas, do método de ensino do desenho proposto por Vitor Meireles.
Fonte: Tese de doutorado do Professor Erinaldo Alves do Nascimento, 2010. p.81

O método de Vitor Meireles não via importância alguma nos desenhos “espontâneos”, ou seja, Tratava-se de um ensino depreciador da expressividade infantil.

...a careta monstruosa e feia que ele [aluno] por desfastio, às vezes, desenhara outrora nas paredes da casa, numa folha de papel ou capa de um livro, é agora substituída por uma fisionomia humana proporcionada e bem acabada. No seu espírito nasceram noções que ele antigamente reputava incompreensíveis e inúteis.

Uma certa ambição de atingir a um mais elevado grau na perfectibilidade sublime da arte domina o seu espírito já educado no culto ao belo (SILVA, F. 1911, p. 278).

Segundo Nascimento “A progressão educacional estava associada, principalmente, às recomendações do método das dez estampas formulado por Vitor Meireles.” (2010, p. 82).

Rui Barbosa rompe com a orientação Neoclássica proposta por Bethencourt da Silva, e inicia outra baseada nos ornatos e na aprendizagem pela interação com objetos e fenômenos.

Para ele, educar era “fazer da intuição a base de todo método”, alegava que era necessário “educar o instinto de observação, de criação e de execução”. Em vez de ensinar a memorizar as lições, como preconizava o ensino mútuo (máquina de repetição material), propunha que crianças e jovens, e futuros operários, aprendessem a partir da observação das coisas. Tais enunciados tiveram ampla repercussão no ensino primário e secundário entre os anos de 1882 e 1883.

O discurso pedagógico pronunciado por Rui Barbosa servia-se de enunciados relacionados ao liberalismo, positivismo e romantismo, em defesa do desenho para a educação pública, ou seja, a substituição da ignorância popular pela instrução popular.

Dizia ele que o ensino do Desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa liça, em que se têm assinalados a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália.

Segundo Rui Barbosa “Educar a indústria: eis a fórmula racional da única proteção eficaz à produção industrial do país [...] Ora, o desenho é a base de toda a instrução industrial”. (1946. p, 177), ou seja, o ensino do desenho constituía um saber primordial para o artesanato e para expansão industrial.

Rui Barbosa preconizava que a prosperidade industrial deveria residir, sobretudo, na “educação do homem”, na “inspiração do gosto”, no “ensino da arte”. Com este pensamento a escola torna-se obrigatória e pública, sendo um dever do Estado, pois deveria ser o “serviço de combate à ignorância” ao qual nenhuma nação moderna deixava de dispensar esforços; a escola também deveria ser laica, pois não é função específica do clero educar em uma era onde a religiosidade passa a ser elemento de foro íntimo; deveria ser atualizada segundo os métodos de ensino mais modernos, pois deveria ter a preparação para a vida como meta.

Conclui-se que no século XIX o ensino do desenho envolveu todos os países industrializados, motivados pelo fracasso da “Grande Exposição Mundial de Londres de 1851”, principalmente para a Inglaterra, que percebeu a necessidade urgente de enfrentar o

problema de uma melhor formação no campo da arte industrial”. Entende-se que o ensino do desenho é essencial para formar o trabalhador, pois os países que reabilitaram sua produção industrial por intermédio dessa disciplina, tiveram resultados mais satisfatórios na produção industrial de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Ensino da Arte**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2008.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Obras completas, v.X, t.1-4.

EFLAND, A. D. **A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts**. New York: Teachers College Press, 1990.

NASCIMENTO, A. E. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?** São Paulo, 2005, 255f. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

OSINSKI, D. **Arte, História e Ensino – uma trajetória**. 2º ed. Cortez Editora: 2002

PEVSNER, N. **Academias de arte: Passado e presente**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

SEMPER, Gottfried. *Ciência, indústria e arte. (1851)*. In: WINGLER, Hans. *La Bauhaus Weimar Dessau Berlin 1919-1933*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1962. *apud*: OSINSKI, D. **Arte, História e Ensino – uma trajetória**. 2º ed. Cortez Editora: 2002

www.senept.cefetmg.br/galerias/.../O_ENSINO_DE_DESENHO.pdf

TRAVESSIAS: OLHARES ENTRE A FORMAÇÃO E ALGUMAS POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS

Jonathan Taveira Braga, UNESP/ Rio Claro

RESUMO: Este texto delinea algumas questões em torno das possíveis contribuições da arte para se pensar a problemática da formação (LARROSA) no mundo contemporâneo. Parte das preocupações epistemológicas pós-modernas/ estruturalistas (SILVA; PETERS), indo além do debate que sinaliza rupturas e continuidades críticas, para situar as práticas artísticas e pedagógicas na perspectiva das políticas de subjetivação. Afinal, o que podemos aprender com algumas operações da arte contemporânea que visam colaborações entre artistas e diferentes tipos de comunidades, grupos sociais ou indivíduos (BOURRIAUD)? Há pontos de contatos entre tais operações e o campo da educação na medida em que ambos possibilitam práticas capazes de tensionar modos de existências, construções do comum e modelos de produção coerentes com a lógica do Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI).

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Formação. Subjetividade. Experiência.

RESUMEN: En este trabajo se delinear algunas cuestiones en torno a las posibles contribuciones del arte para pensarse la problemática de la formación (LARROSA) en el mundo contemporáneo. Parte de las preocupaciones epistemológicas pós-modernas / estructuralistas (SILVA; PETERS), que van más allá del debate que señala rupturas y continuidades críticas, para situar las prácticas artísticas y pedagógicas desde la perspectiva de las políticas de subjetivación. Al final, ¿qué podemos aprender con algunas de las operaciones del arte contemporánea que visualizan colaboraciones entre artistas y diferentes tipos de comunidades, grupos sociales o individuos (BOURRIAUD)? Hay puntos de contacto entre estas operaciones y el campo de la educación en la medida que ambos posibiliten prácticas capaces de tensionar modos de existencias, construcciones del común y de los modelos de producción coerentes con la lógica del Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI).

PALABRAS-CLAVE: Arte. Formación. Subjetividad. Experiencia.

Este texto delinea algumas questões em torno das possíveis contribuições da arte para se pensar a problemática da formação no mundo contemporâneo. Parte das preocupações epistemológicas pós-modernas/ estruturalistas, indo além do debate que sinaliza rupturas e continuidades críticas em relação àquilo que as precederam, para situar as práticas artísticas e pedagógicas na perspectiva das políticas de subjetivação.

Afinal, o que podemos aprender com algumas operações da arte contemporânea que visam colaborações entre artistas e diferentes tipos de comunidades, grupos sociais ou indivíduos? Há pontos de contatos entre tais operações e o campo da educação na medida em que ambos possibilitam práticas capazes de tensionar modos de existências, construções do

comum e modelos de produção coerentes com a lógica do Capitalismo Mundial Integrado¹. Essa possível conexão contorna o interesse em dar voz aos modos de agir, de sentir, de pensar, que não estejam pautados por prescrições ou pretensões de controle. Modos capazes de acolher a diferença, de contaminar-se. Ampliação das possibilidades para percebermos e produzirmos variações no mundo. Invenção de modos singulares de existência, constituídos polifonicamente e pautados pela experimentação (BRAGA e KASPER, 2013).

Para além do prefixo *pós*

Percebe-se no cenário epistemológico atual uma atenção especial aos procedimentos advindos do fazer artístico para a expansão das formas de pensamento em outros campos do conhecimento. São atenções que vão além das construções críticas dos discursos da arte, os quais delineiam o campo disciplinar específico, para envolver e colocar em jogo a própria noção do que entendemos como humano: formas de ser/ conhecer/ valorar no curso do próprio existir.

Segundo Pedro Angelo Pagni (2012), o esforço de alguns filósofos – principalmente aqueles advindos da chamada filosofia da diferença (PETERS, 2000) – em ir ao encontro da experiência estética “parece ser uma das estratégias para problematizar o humanismo metafísico em que se assenta a ideia de formação e a metanarrativa de emancipação que pressupõe” (PAGNI, 2012, p. 42). Concedendo à arte a expressividade de uma qualidade humana, a experiência resultante dela “exigiria de quem a usufrui e do artista certa disposição subjetiva para deixar-se provocar e se transformar na relação com o outro, podendo lançar dessa perspectiva algumas luzes sobre a ação pedagógica” (*Ibid.*, p. 43). Ainda complementando Pagni, a arte seria para alguns filósofos

uma das formas de denunciar o sistema por esse seu suposto humanismo, que o faz ainda postular a formação do homem em vista de sua emancipação, em uma época em que as suas condições de possibilidade seriam bastante limitadas e em que o sujeito que pressupõe já teria se convertido em objeto de manipulação ou em assujeitado, primeiro, pelo Estado e, depois, pelo Mercado. Ela seria também um modo de resistir ao existente, mobilizando esse humano demasiado humano ou esse inumano contra o desumano e o inumano produzido pelo sistema (*Ibid.*, p. 43).

¹ “Capitalismo Mundial Integrado (CMI) é o nome que, já no final dos anos 1960, Félix Guattari propôs para designar o capitalismo contemporâneo como alternativa à ‘globalização’, termo por demais genérico e que vela o sentido fundamentalmente econômico, e mais precisamente capitalista e neoliberal do fenômeno da mundialização em sua atualidade” (ROLNIK, 2002).

Esse modo de atenção para com a arte é reforçado pela postura crítica em relação aos grandes relatos ou narrativas mestras, à racionalidade enquanto pressuposto fundacional, ao sujeito-essência que preexiste à sua constituição na linguagem e no social, a qual abala os alicerces modernos de projeto de formação humana. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), a avaliação do projeto moderno, efetuada por pensadores pós-modernos e pós-estruturalistas, demonstra um deslocamento central das preocupações: “do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem” (SILVA, 1995, p. 249). Tal paradigma da linguagem aponta que o sujeito consiste numa posição terminal de uma série de aparatos discursivos e linguísticos que o modelam, formam-no, criam-no enquanto estilo. Esta perspectiva “pós” focaliza tais aparatos sob o termo *processos de subjetivação*: “o material, o fim e o meio sobre o qual se efetiva a formação enquanto uma arte da existência, que permite viver a vida como uma obra em vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece” (PAGNI, 2012, p. 47).

Os processos de subjetivação trazem uma importante perspectiva do pensamento “pós” para a noção de sujeito quando envolvem as questões da linguagem, acentuando o caráter discursivo de todo modo de ser e estar no mundo. Muito antes de uma suposta autonomia, a maneira como nomeamos o sentido e o não-sentido do que nos passa, daquilo que nos atravessa e nos dá forma, exterioriza produções vinculadas a uma macropolítica das relações. Fazer ver e falar constituem exercícios que correlacionam poder e saber disseminados na tessitura social (SILVA, 1995). O sujeito configura-se em uma trama de relações, a qual tanto pretende submissão quanto possibilita resistência. Tal perspectiva supõe, portanto, uma mudança de foco: ver a constituição do sujeito não a partir daquilo que deve ser, mas *como se torna aquilo que é* na relação que estabelece com o jogo do poder-saber. Enfim, o quanto/ o que conseguimos inventar, traçar linhas de fuga, ao mesmo tempo em que somos capturados, modulados.

Para além de uma analítica do poder-saber presente no ambiente “pós”, os processos de subjetivação trazem ainda algumas contribuições para pensar a arte e a educação enquanto dispositivos que emergem funcionamentos e possíveis fraturas da subjetividade atualmente. Nesse viés, Félix Guattari (2005) afirma a possibilidade de resistência aos aparelhos de produção de subjetividades homogeneizantes, presentes no corpo social, através daquilo que ele conceitua como *processos de singularização* da produção de subjetividades:

Existe a linguagem como fato social e existe o indivíduo falante. A mesma coisa acontece com todos os fatos de subjetividade. A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é

essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI e ROLNIK, 2005, p. 42).

Para Guattari, os processos de singularização, vistos como resistências aos aparelhos ideológicos das diversas instituições – tanto de cunho radical quanto conservador, os quais pretendem configurações massivas das formas de desejos –, necessitam de um movimento incessante de construção e destruição de territórios como estratégia para escapar às capturas engessadoras. De um lado, traçariam linhas de fuga das *subjetividades-para-consumo*; e de outro, produziriam novos pensamentos, sensibilidades, um certo tipo de universo que afetaria todos os sistemas de alteridade, de percepção e sintaxe. A questão das singularizações diz respeito ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas (nível molar) se cruza com o molecular (*Ibid.*, 2005, p. 149); diz respeito à capacidade de invenção presente no contato entre os níveis macro e micropolíticos.

Atentar-se aos acontecimentos micropolíticos – maneiras de desejar, criar sentidos, relações –, portanto, não significaria nessa perspectiva resumir-se ao universo das pequenas ações. Como também não objetivaria um projeto prescritivo de transformação ampliado, haja vista as críticas pós-modernas/ estruturalistas para as ambições totalizadoras e teleológicas (PETERS, 2000). O foco das análises das micropolíticas de singularização seria as relações entre estes universos menores com o amplo contexto de suas condições. Possibilitando assim, olharmos as práticas da arte e da educação como processos de produção de subjetividades capazes de acionar resistências pela articulação das dimensões éticas, políticas e estéticas do real. Processos que não se restringiriam apenas ao instituído (a escola, a família, o Estado, o sistema), mas abrangeriam operações situadas para além desses territórios, tendo como fio condutor a busca por aquilo que difere. Como complementa Cynthia Farina (2008),

a dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais parece ter uma vontade de “fazer ver” e “fazer pensar” sobre a forma do subjetivo e dos territórios que essa forma habita, uma vontade de “fazer ver e pensar” mais além do instituído, mais além do normatizado, mais além do hábito (FARINA, 2008, p. 5).

Essa vontade de fazer ver e pensar sobre outros modos de constituição dos sujeitos, os quais estão bem além das premissas de controle e racionalidade moderna, considera relevante a possibilidade de invenção do novo sem querer uma atitude reacionária para com um

ambiente “pós”, mas afirmativa – atitude esta contrária ao pessimismo que ronda as reflexões de alguns pensadores. Isso não significa dizer, como vimos, que tal postura está conformada com o trajeto no qual o mundo anda, mas que sua atenção está direcionada para questões à margem das grandes preocupações (as quais não escapam de uma ordem legitimada e excludente). Apesar de partilhar a insatisfação para com a lógica neoliberalista da usinagem de modelos *prontos-para-usar*, a perspectiva “pós” parece supor que uma superação dessa lógica passaria também pela construção de uma identidade que fixaria outros modelos homogeneizantes. Receosa com isto, os interesses parecem não tender prescrições, mas análises minuciosas daquilo que passa despercebido e demonstra potencialidades para com as maneiras de lidar com o mundo. Sugestivamente seria, de forma sintética, perguntar: quais as potências de criação estão presentes nas condições atuais de conhecimento e relacionamento com o mundo?

Emerge, portanto, uma necessidade de atenção, de outra atitude, outra postura epistemológica. Tal postura será também defendida por Guattari no livro “As três ecologias” (1990) sob o termo *ecosofia*: uma articulação ético-estética-política entre os três registros ecológicos; a saber, o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana (GUATTARI, 1990, p. 8). E tal lógica das intensidades, ou *eco-lógica*, “se aparenta à do artista que pode ser levado a remanejar sua obra a partir da intrusão de um detalhe acidental, de um acontecimento-incidente que repentinamente faz bifurcar seu projeto inicial, para fazê-lo derivar longe das perspectivas anteriores mais seguras” (*Ibid.*, p. 36). Outra lógica para olhar o mundo, intensificada pelo modo como o artista opera com a linguagem, com a ausência de garantias e encaminha-se rumo à imprevisibilidade do próprio fazer.

Para além da pureza visual

Artistas viajantes, oficinas em comunidades, obras como documentos, levantes temporários, cartografias subjetivas, interesse pelo discurso do outro: algumas operações para propostas artísticas que tomam como horizonte de ação as relações sociais. Práticas em arte, agrupadas sob o termo relacional e situadas historicamente na década de 90 pelo crítico Nicolas Bourriaud, que tomam como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social ao abordarem regimes contratuais, interativos, co-vivenciais e processuais (BOURRIAUD, 2009, p. 19).

Como, por exemplo, as operações realizadas pela dupla de artistas MAUWAL, as quais, através de vivências em oficinas, buscaram problematizar formas de representação social de meninos de rua², camelôs, michês, porteiros, clandestinos, presidiários.

Com estratégias distintas, podemos aproximar as operações poéticas do artista Cao Guimarães, o qual propõe jogos documentais através de situações de vivências com pessoas anônimas e desconhecidas³; do coletivo E/OU com suas propostas de cartografias urbanas (Descartógrafos/ Recartógrafos), mapeando os trajetos de usuários do transporte coletivo curitibano⁴; de Ricardo Basbaum e o projeto NBP (Novas Bases para a Personalidade), cuja proposição “Você gostaria de participar de uma experiência artística?” consiste em colher depoimentos de pessoas em distintas partes do mundo a respeito da vivência com um objeto tridimensional produzido por ele. Dentre outros processos, os quais necessariamente são atravessados por etapas de consultas e negociações no esforço de elaborar situações em que os “outros” são inseridos no centro das inquietações do processo criativo.

Apesar de distintas, estas proposições artísticas apontadas anteriormente conotam vínculos possíveis entre diversos agentes da cultura. O artista abandona a clássica função de *representar* a sociedade para *apresentar* formas possíveis de sociabilidade. Operando, muitas vezes, com encaminhamentos teóricos iniciados com as experimentações artísticas das vanguardas modernas. Dentre algumas: a fusão do território da arte – campo discursivo muitas vezes construído como autônomo e autossuficiente – com outras disciplinas, as quais exploram discussões sobre ética, sociologia, antropologia, política, dentre outras inscrições (SAMPAIO, 2009); a desmaterialização do objeto artístico, considerando a preponderância do processo e do conceito em detrimento do seu resultado material; a necessidade de apreender o tempo não apenas através da representação, mas no instante exato em que acontece a vivência de uma determinada experiência artística; e, conseqüentemente a esta última, a incorporação

² Com a colaboração de assistentes sociais e associações beneficentes, entre 1994 e 1995, Maurício Diaz e Walter Riedweg conheceram aproximadamente 600 crianças e adolescentes de rua e de favelas do Rio de Janeiro. Através de oficinas, juntos, realizaram 1286 ex-votos de cera branca das mãos e pés dos participantes. Acompanhando cada peça, um desejo (voto) do seu dono registrado em vídeo. A instalação foi apresentada pela primeira vez em 1996, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Como acentuado pelos artistas, “o deslocamento destes ex-votos do território religioso para o público procura abrir novos campos de reflexão sobre política social e experiência artística”.

³ Na vídeo-instalação *Rua de Mão Dupla*, Cao Guimarães expôs o resultado de uma experiência que consistia em trocar de casa dois habitantes solitários de Belo Horizonte, durante 24 horas e sem conhecimento prévio. Munidos de filmadoras, haveriam de registrar uma hora e depor um retrato falado ao final do período determinado. O trabalho é composto pelas experiências de três duplas que objetivando construir um retrato do outro – a partir do lugar onde vive esse outro – acabam por refletir sobre suas próprias condições para olhar a si e o entorno (GUIMARÃES, Cao. *Rua de Mão Dupla*. 25ª Bienal de São Paulo, 2002).

⁴ O projeto *Descartógrafos* foi contemplado por um edital público para ocupação das galerias de alguns terminais de ônibus da cidade de Curitiba (2008), objetivando a construção de mapas subjetivos pelos transeuntes que utilizavam o terminal Pinheirinho. O resultado foi a confecção de um mural, no próprio terminal, da sobreposição de todos os mapas coletados. Desdobrado, o trabalho passou a se chamar *Recartógrafos*. Nessa nova etapa, o coletivo, agenciado com outros artistas e teóricos, elegeu alguns caminhos dos mapas expostos no terminal, pretendendo selecionar possíveis lugares para um trabalho de campo em comunidades.

total do espectador/ participante para a ativação do trabalho artístico, como também, o corpo do artista como ferramenta de embate com o mundo.

Catalisadas pelas experiências de artistas dos anos 60 – em particular, Hélio Oiticica e Lygia Clark, quando estabelecem o envolvimento corporal do espectador/ participante, seus atos, memórias e condicionamentos culturais –, tais operações contemporâneas atuam num campo complexo em que uma rede de subjetivações é invocada por uma experiência. Essa condição coletiva de fundação de sentidos, cujo acaso joga com critérios inter-sensíveis, possibilita evocarmos outros espaços de experimentação que estão além daqueles instituídos tradicionalmente. Espaços de invenção que colocam em cena ações micropolíticas de subjetivação: outros modos de relação com o outro, com o tempo, o corpo.

A perspectiva de ação apresentada por tais propostas artísticas traz inerente uma atitude do artista/ participante para com a realidade distante do quesito contemplativo. “Reflete um desejo de entrega e investigação, uma propensão ao embate, à mescla” (GUIMARÃES, 2007). Explora uma impossibilidade de controle, na medida em que encara o próprio fazer como algo incompleto e dependente do jogo com a alteridade. Descentra, aflora, denuncia uma série de aparatos que limitam potencialidades para inventar e construir sentidos que estejam fora de uma ordem hegemônica de produção. Algo nessas operações conecta-se com o campo da Educação na medida em que explora uma atitude frente ao processual, ao intempestivo, à necessidade de resistência aos aparatos que capturam e modulam modos de estar no mundo.

Para além das previsões

A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é (LARROSA, 2004, p. 61).

Como apontado na citação acima, Jorge Larrosa propõe pensarmos a formação como um processo imprevisível e interminável, cujo “resultado” consiste numa determinada relação com a língua: “uma ideia do devir que não flui no ser mas que permanece como devir; uma aparência, uma interpretação, uma ficção” (*Ibid.*, p. 305). Sem pretender a constituição de sujeitos-identidades, a formação abrange para Larrosa a noção de experiência como espaço compositivo, aonde o *vir-a-ser* possibilita a invenção de formas, gestos e palavras. Um convite, portanto, à potência do devir; processo de tornar-se outro na vizinhança desse outro

(KASPER, 2004, p. 344); possibilidade de contágio, relação, estar entre; movimento com foco no processo e não apenas em um produto final; experimentar, abrir-se ao desconhecido, expor-se.

Diversamente do experimento, a experimentação não pressupõe um caminho seguro a ser seguido e reproduzido. Pressupõe a invenção de caminhos e de novos territórios. Seja um lugar de chegada ou espaço do acontecer, a experiência é um território de passagem, travessia, aquilo que nos passa, a maneira como encontramos sentido para aquilo que nos atravessa.

Situando suas abordagens dentro da filosofia da diferença – tendo como referencial Nietzsche e Foucault –, Larrosa propõe uma forma outra de lidarmos com nossas experiências e a infinita produção de sentidos consequentes dessa postura: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, um estilo. Como afirma Larrosa, “o indivíduo só pode ser alguém no interior de alguma configuração formal. O homem é criador de formas e, ao mesmo tempo, é criado por elas” (LARROSA, 2004, p. 290).

Tal configuração formal, proposta por Larrosa, abre a perspectiva para pensarmos a formação como invenção e experiência de si: “aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (*Ibid.*, 1994, p. 43). A experiência de si traz ainda como pressuposto uma consciência de si que não é algo progressivamente descoberta e submetida à aprendizagem de uma melhor descrição. Mas, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração (*Ibid.*, p. 70).

O domínio de análise, subjacente a esta perspectiva, consiste em prestar atenção às práticas – pedagógicas/ artísticas – “nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si” (*Ibid.*, p. 44). Entender a formação como invenção, experimentação, implica pensarmos em práticas que não apenas objetivam sujeitos, mas subjetivam através da mediação de certas relações da pessoa consigo mesma. Implica, portanto, pensar em práticas que não prescrevem, mas encaminham posições e elaboram regras para a maneira como a pessoa vai dando palavras para o sentido e o não-sentido em um determinado campo de experiências. Implica numa ética, na medida em que elabora um cuidado de si inseparável de uma relação de alteridade; como também uma estética, pela possibilidade de configurar um estilo, um modo de vida.

Para além das conclusões

A perspectiva da linguagem trazida pelas reflexões pós-modernas/ estruturalistas aponta um olhar para a constituição do sujeito cognoscente vinculada com as maneiras como exterioriza sentidos na duração daquilo que lhe acontece. Os dispositivos para fazer ver e falar sobre a realidade, muito antes da pretensão de alcançar a verdade do que são as coisas, trazem consigo a possibilidade de inventar e transformar o já posto. Nesse viés, questionar o próprio modo de lidar com a linguagem consiste numa ação sobre o mundo inseparável do questionamento sobre aquilo mesmo que já se é. A própria concepção em torno dos processos singulares da produção de subjetividades parece querer dar ouvidos a isto: o que escapa e produz outras formas de sensibilidades na maneira de habitar a própria língua?

Ao olhar a formação como arte da existência – seguindo a sugestão “pós” –, inevitavelmente nos perguntamos sobre as contribuições das poéticas relacionais no modo como opera a fusão dos territórios do fazer artístico – artista/ obra/ público. Ao trazer o “outro” para o centro do processo criativo afirma uma construção sempre aberta ao que chega, disposta a transformações, a enveredar pelo imprevisível. Nas palavras de Ricardo Basbaum (2008, p. 19), quando se refere à sua proposta itinerante, “o germe da inconclusão deve ser inoculado na estrutura da coisa, em precisos momentos de seu desenvolvimento – nos estágios de sua formação – para que se processe o adequado entrelaçamento entre presença, fluidez e acontecimento”. Afinal, quais trânsitos, entre distintas áreas do conhecimento, essas operações provocam na produção de pensamentos?

A lógica presente nessas práticas artísticas recentes muito dialoga com as potências do sujeito da experiência. Um sujeito, segundo Larrosa, disposto ao risco, a enveredar por caminhos tortuosos sem roteiro assegurado de antemão ou garantia de chegada. Um sujeito maleável, corpo dúctil, capaz de vibrar com as intensidades de um encontro (ROLNIK, 2007). Cabe, ao pensarmos essa perspectiva de formação, refletirmos sobre o “como” nossas práticas instigam incompletude, colocam em estado de alerta, em constante busca e inquietação. Seja borrando os contornos de uma forma dada ou delineando possíveis com linhas tracejadas. Essa produção de um estar no mundo, inevitavelmente, carrega consigo a disposição para o acontecimento. Necessidade de ser e permanecer passagem. Travessia.

REFERÊNCIAS

BASBAUM, R. **Você gostaria de participar de uma experiência artística? (+ NBP)**. Tese de Doutorado. São Paulo, SP: USP, 2008. Vol. II.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. Trad. Denise Bottman. – São Paulo: Martins fontes, 2009.

BRAGA, J. T.; KASPER, K. M. Formação, Experimentação, Invenção. In: **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2013 (no prelo).

FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>> Acesso em: 02/04/2010.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 11ª ed., – Campinas: Papirus, 1990.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7ª ed., – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, C. **Documentário e subjetividade: uma rua de mão dupla**. Publicado no livro “Doc: expressão e transformação”. Itá Cultural, 2007. Disponível em: <<http://www.caoguimaraes.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/documentario-e-subjetividade.pdf>> Acesso em: 22/07/13

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de babel**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed., – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

_____. **Nietzsche e a educação**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, jan/abr 2002. p. 20-28.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 35-86.

KASPER, K. M. **Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

PAGNI, P. A. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P.35-50.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2ª ed. – Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2007.

_____. **O ocaso da vítima: a criação se livra do café e se junta com resistência**. Texto resultante de uma conferência, reelaborado e publicado com diferentes títulos em distintos meios. Disponível em: <[www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/textos O sujeito da educação: estudos foucaultianos](http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/textos/O_sujeito_da_educacao_estudos_foucaultianos). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 247-258./suely> Acesso em: 02 de Abril de 2010.

SAMPAIO, V. Arte e vida: bordas dissolvidas. In: **Revista Concinnitas Virtual**. Ano 10, Vol. 2, N.º 15, dezembro de 2009. P. 97-103.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P.247-248.

...

Jonathan Taveira Braga

Mestrando do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *Campus* de Rio Claro/ SP (2012), na linha de pesquisa Linguagem-Experiência-Memória-Formação. Bolsista CAPES desde abr/2013. Graduado em Educação Artística - Artes Plásticas - pela Universidade Federal do Paraná (2010) e Comunicação Social - Publicidade e Propaganda - pela Universidade de Franca (2004).
<http://lattes.cnpq.br/6094013409250472>

OFICINA: GRAFIAS, SONS, MOVIMENTOS...

Jonathan Taveira Braga,
Felipe Ferreira Joaquim,
UNESP/ Rio Claro

RESUMO: Trata-se de uma oficina de produção experimental e vivencial, espaço de invenção, cujos objetivos consistem em: (a) provocar e compartilhar leituras a partir de certos dispositivos (imagens, sons, movimentos e textos) que acionem a produção de escritas e sentidos; (b) experimentar a fluidez das fronteiras entre as linguagens verbais, visuais e sonoras e (c) refletir sobre processos de subjetivação e alteridade. A oficina aborda a experimentação de diversas linguagens enquanto mediadoras de invenções e relações subjetivas, através da construção e exposição de textos, sons, imagens e acontecimentos artísticos. Partindo das reflexões de Jorge Larrosa (1994; 2002; 2004) – sobre as relações entre formação, narração e experiência de si –, e Michel Foucault (1985; 2002) – sobre a escrita como uma técnica de constituição de si –, a oficina pretende o exercício das seguintes proposições: se entendermos o ato da escrita como um modo de encontrarmos sentidos num determinado campo de experiências, o que significa ser leitor do seu próprio texto? Como soam e ressoam as palavras sendo ouvidas da nossa própria escrita? Quais as leituras possíveis frente à leitura e à escrita do outro? Semelhanças ou dissidências? Afinal, o que produzem as palavras: imagens, sons, acontecimentos, outras palavras?

OBJETIVO GERAL: Relacionar processos de formação/ invenção/ subjetivação com a prática da escrita, através da construção de um espaço vivencial e a produção de textos, imagens e acontecimentos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Provocar e compartilhar leituras a partir de certos dispositivos (imagens, sons, movimentos e textos) que acionem a produção de escritas e sentidos; experimentar a fluidez das fronteiras entre as linguagens verbais, visuais e sonoras; refletir sobre processos de subjetivação e alteridade.

METODOLOGIA DE TRABALHO: A proposta refere-se a uma oficina de caráter prático – produtivo, inventivo –, cujas dinâmicas consistem na elaboração de textos, imagens e ações que afluam discussões em torno dos modos de existências articuladores das dimensões éticas, políticas e estéticas do real (FOUCAULT, 1985; 2002). Ao pensar trajetórias de formação, Larrosa (1994) nos propõe a narração como modalidade discursiva fabricadora e inventora daquilo que denomina experiência de si – “aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu

próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (p. 43). Essa perspectiva traz a possibilidade de experimentarmos uma possível ampliação da noção de escrita ao abordá-la como ação que envolve relações entre corpo e contexto. Nesse viés, muito nos auxilia Michel de Certeau (2008) quando aponta o caminhar pela cidade como uma forma de escrita na superfície urbana – uma grafia do corpo; ato discursivo passível de apropriações sobre um sistema operativo; instauração de um presente relativo a um momento e a um lugar; possibilidade de estabelecer um contrato com o outro numa rede de lugares e de relações (p. 40/176). Como também Suely Rolnik (2007) e suas análises sobre a produção de subjetividades na contemporaneidade, para quem a cartografia consiste numa operação de registro das intensidades atravessadas em um determinado campo de experiências – modo de acompanhar “e se fazer ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos, sua perda de sentido, e a formação de outros”; busca por composições de linguagens que favoreçam construções sensíveis no encontro entre corpos (p. 23/61). Longe mesmo de sugerir produções em determinados gêneros literários, a proposta coloca em jogo formas de atenção para as maneiras como nomeamos o sentido e o não-sentido daquilo que nos atravessa, nos dá forma e nos encaminha ao imprevisível (LARROSA, 2002). Isso significa que o *locus* das proposições não se situa em um produto final, mas no processo que leva a cada produção.

Buscando aprofundar tais noções, a proposta de oficina está estruturada em três horas de duração, dividida em três dias, seguindo as seguintes dinâmicas:

- **1º Dia:** *Dar a ler um acontecimento.* A proposta de trabalho inicial consiste na elaboração de textos individuais a partir de uma performance (ver anexo 1) realizada pelos proponentes, cuja intenção é sobrepor distintas linguagens simultaneamente e envolver os participantes para além da ação contemplativa. As produções escritas consequentes dessa vivência serão trocadas por entre os presentes para uma leitura exposta ao coletivo, a qual trará discussões sobre modos de lidar com a palavra escrita e falada, experimentações pelos sentidos e não-sentidos, configurações de plataformas de registros, etc.

- **2º Dia:** *Dar a ver um texto.* Os diversos textos produzidos no encontro anterior serão agrupados pelos proponentes em um único texto (ver anexo 2) – seguindo o método cut-up de William S. Burroughs – e apresentados aos participantes para discussão. Na sequência, será proposta em grupo a elaboração de um retrato fotográfico que traduza o texto compilado em uma imagem composta pela corporeidade dos próprios participantes de cada grupo.

- **3º Dia:** *Dar a escrever um acontecimento.* Os retratos produzidos no encontro anterior serão agrupados pelos proponentes em uma única imagem (ver anexo 3) e

apresentados aos participantes para discussão. Na sequência, será proposta coletivamente a elaboração de uma ação performática que traduza o retrato compilado em movimentos, ritmos, sons. A oficina se encerrará após a abordagem de algumas questões teóricas que suscitaram as proposições e conversas sobre impressões causadas.

RECURSOS E MATERIAIS TÉCNICOS: Datashow, aparelho de som, acesso à internet.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, W. Rosquinha, pena, pausa, queixa, futilidade. In: **Rua de Mão Única**. 7.ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas. vol.II).

BRUNO, M. A função etopoiética da escrita. In: QUEIROZ, A.; VESLASCOS e CRUZ, N. (org.) **Foucault hoje?** – Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. P.42-45.

BURROUGHS, W. **O método cut-up**. Texto traduzido por Ricardo Rosas da página de Burroughs no site da Spress, editora alemã de poesia acústica.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**; 15. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: _____. **O mistério de Ariana**. Trad. Edmundo Cordeiro. – Lisboa: Vega - Passagens, 1996.

DRUMMOND, C. **Retrato de família**, 1945.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?** – Lisboa: Passagens. 1992. P.129-160.

_____. A Linguagem ao Infinito. In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 5.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. – Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Isto não é um cachimbo**. Trad. Jorge Coli. Primeira edição impressa: 1973. Data de digitalização: 2004. Disponível em: <<http://anarcopunk.org/biblioteca/wp-content/uploads/2009/01/foucault-michel-isto-nao-e-um-cachimbo.pdf>> Acesso em: 21 set. 2012.

_____. Las Meninas. In: _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. – 8.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. - São Paulo. Estação Liberdade. 1996.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, jan/abr 2002. p. 20-28.

_____. 1994. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 35-86.

_____. Una lengua para la conversación. In: **Educación em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 227-40, jun. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n41/n41a12.pdf>> Acesso em: 02 set. 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. – 2ª ed. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2007.

...

Jonathan Taveira Braga

Mestrando do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *Campus* de Rio Claro/ SP (2012), na linha de pesquisa Linguagem-Experiência-Memória-Formação. Bolsista CAPES desde abr/2013. Graduado em Educação Artística - Artes Plásticas - pela Universidade Federal do Paraná (2010) e Comunicação Social - Publicidade e Propaganda - pela Universidade de Franca (2004).
<http://lattes.cnpq.br/6094013409250472>

Felipe Ferreira Joaquim

Mestrando do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *Campus* de Rio Claro/ SP (2011), na linha de pesquisa Linguagem-Experiência-Memória-Formação. Bolsista CAPES desde out/2011. Graduado em Ciências Biológicas, bacharel e licenciatura, pela UNESP- Rio Claro (2010). Membro do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) de 2007-2010. Bolsista PROEX entre 2008-2010.
<http://lattes.cnpq.br/0570945511967418>

ANEXO 1:



1. Registros da performance realizada na oficina *Grafas e Sons: leituras e escritas de si e do outro*, durante o VIII Congresso da Rede Latino-americana: Pedagogia, Linguagem e Democracia - Rio Claro/ SP - Julho de 2013.

ANEXO 2:

Dar a ler... um quadro.

Na imagem há um homem que olha para um ovo em cima de uma mesa, e enquanto isso ele pinta um pássaro⁴. Um senhor de meia idade muito bem vestido e parece não se importar com as tintas que podem sujar seu terno⁵. O cenário é indefinido, não sabemos se ele está em um ateliê, ou um quarto ou sala⁵...

Na imagem eu vejo criatividade, autenticidade e imaginação¹. O que interessa é o que começo a observar de sua obra². Multiplicidade de sentidos⁶. São e serão ou será que não³?

O pintor dá vida ao seu olhar, à sua imaginação². Momento visionário em que o pintor prostra sua arte voltada para o ovo, apreciando assim a “possível” ave e retratando em tinta¹⁰. Ver além do que lhe é colocado, ter o olhar de um artista sobre a realidade e através dela poder sonhar com algo mais, algo maior⁹.

Que pássaro era aquele¹¹? Esta ave alçando voo, mãe ou filha da obra⁷?

A imaginação, a criação é a fonte para o caminhar com o mundo e nele não parar²... Somente com esse exercício é que criaremos asas juntos, poderemos ser finalmente livres, pássaros, pintores e escritores de nossa própria história¹³. A imagem é jogo: de possíveis e de espelhos¹⁴.

Ou em algum momento o ovo se quebrará? Ou ainda, a necessidade ditará os novos caminhos e dever-se-á quebrar o ovo e comê-lo⁸?

– Coitado! Hoje ele só tem um ovo para comer¹²!

2. Texto produzido a partir de todas as escritas sobre uma obra de René Magritte - *Clarividência (autorretrato)*, 1936 (cada número refere-se a um trecho do texto produzido individualmente pelos participantes da oficina).
Proposta de oficina realizada durante o VIII Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação - Rio Claro/ SP - Setembro de 2012.

ANEXO 3:



3. Acima, imagens produzidas em grupo. Abaixo, compilação de todas as imagens. Proposta de oficina realizada durante o VIII Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação - Rio Claro/ SP - Setembro de 2012.

ENCANTADORES DE PALAVRAS: ANALOGIAS E METÁFORAS COMO DISCURSO POÉTICO DA INFÂNCIA^{1*}

Juliana Mendonça de C. PALHARES
(Escola de Belas Artes /Universidade Federal de Minas Gerais)

RESUMO

Desenhos, pinturas, descobertas corporais e falas constroem um discurso lúdico e poético, que aponta as descobertas, questionamentos e desafios vividos pelas crianças durante as aulas de Artes Visuais ministradas pela autora. Este estudo propõe a identificação da produção de expressões analógico-metafóricas (Lakoff e Johnson, 2002) no processo de aprendizagem em Arte, a partir da observação e registro das oralizações, produções plásticas e expressões corporais de crianças de 1 a 8 anos no período de 2002 a 2013 durante as aulas de Artes Visuais na Escola da Serra de Belo Horizonte.

PALAVRAS-CHAVE: Expressões analógico-metafóricas, cognição, infância, ensino de artes visuais.

ABSTRACT

Drawings, paintings, body discoveries and speech build a ludic and poetic discourse, which reveals discoveries, questionings and challenges experienced by children during Visual Arts classes taught by the author. This study proposes identifying the production of analogical-metaphorical expressions (Lakoff and Johnson, 2002) in the Art learning process, based on observation and records of oralization, plastic production, and body expressions of children 1 to 8 years old, from 2002 to 2013, during the Visual Arts classes held at Escola da Serra in Belo Horizonte.

KEYWORDS: Analogical-metaphorical expressions, cognition, childhood, Visual Arts teaching.

ARTES VISUAIS – VIVÊNCIA E ENSINO

As Artes Visuais trabalham com a exploração plástica/visual de materiais, conceitos e mídias partindo de experimentações estéticas. A vivência sensorial possui um espaço privilegiado nesta área de conhecimento, em que localizamos o corpo como principal meio e fim da experimentação.

Em minha prática docente, proponho que a expressão gráfica/visual seja vista como a extensão/representação de uma ação/pensamento/sensação corporal. Desta forma, a

¹ Este artigo foi elaborado a partir do trabalho final da disciplina "Analogias e Metáforas na Construção do Movimento Artístico da Dança", no Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, no 1º semestre de 2013. A autora agradece penhoradamente à Profª. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira, professora da disciplina, pela orientação segura deste trabalho.

construção visual se ampara em uma construção analógico-metafórica, em um processo de construção cognitiva imaginativa.

Meus registros de analogias e metáforas nas Artes Visuais procedem de colocações próprias no momento de intervir nas aulas e, também, de observações, questionamentos, produções visuais e corporais feitas por meus alunos na Escola da Serra.

Localizada na cidade de Belo Horizonte, MG, a Escola da Serra é a instituição onde trabalho desde 2002 como professora de Artes Visuais e Coordenadora de Arte. Sua proposta pedagógica desempenha um papel fundamental na viabilização do artigo proposto, devido ao fato de ser fundamentada na liberdade, na ética e na estética:

•Éticos, da humanidade, da solidariedade, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; •Políticos, da autonomia, da liberdade, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; •Estéticos, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade, tendo como premissas a valorização da singularidade de cada ser humano, o fortalecimento das identidades, o respeito aos direitos e liberdades fundamentais, a consciência dos deveres, o exercício da democracia, a busca da justiça e da paz. (Equipe Pedagógica, 2013)

Sendo assim, a escola é entendida como o espaço de observação deste relato e oferece a oportunidade de olhar a relação existente entre uma proposta pedagógica fundamentada no exercício da liberdade e da autonomia, juntamente com a estruturação da área de Arte como um dos principais eixos de produção de conhecimento dentro da estrutura escolar e o processo de formação artística das crianças.

(...) Sem as Artes, corremos o risco de nos tornarmos elos de engrenagem, insensíveis ao belo e ao sofrimento do mundo que nos rodeia, insensíveis frente aos nossos próprios sentimentos. Portanto, com a intenção primordial de estimular a criatividade e a sensibilidade, a arte, em diferentes modalidades (artes plásticas, música, dança e teatro), está presente no currículo em todos os ciclos. (Equipe Pedagógica, 2013)

A Arte, na Escola da Serra, é concebida como área de conhecimento dotada de uma *linguagem*² própria e complexa, em que faz-se necessário o desenvolvimento de um pensamento e de uma prática fundamentada na estética e na potencialização da criatividade. O trabalho é desenvolvido sob a forma de projetos de pesquisa (individuais e/ou coletivos)

² A palavra *linguagem* para designar Arte foi usada na ausência de um termo melhor, pois entende-se que a Arte possui uma estrutura muito complexa para ser traduzida apenas como linguagem.

propostos pelos alunos e/ou a partir da observação do educador sobre os desejos/necessidades do grupo e/ou indivíduo.

O ensino nesta instituição não pretende formar artistas, e sim pessoas sensíveis e críticas, aptas não só a usufruir, apreciar e questionar o objeto artístico (seja ele uma instalação, seja um espetáculo de dança, seja uma performance, seja uma música, etc.), mas também a construir uma postura de acolhimento da diversidade (sob várias formas: estéticas, étnicas, políticas, etc.) e a olhar a vida com mais encantamento, liberdade e criatividade.

O modernismo interpretava a criatividade como originalidade. O pós-modernismo tem outra interpretação: prima pela elaboração, pela flexibilidade. O ensino pós-moderno da Arte reage contra essa utopia de que todos somos artistas. Não somos. Mas todos podem usufruir da arte. Todos podemos criar interpretando-a, ainda que não sejamos fazedores de Arte. É aí que reside a grande democratização da Arte. Há duas maneiras de chegar até ela: os que são talentosos chegam por meio do fazer; os não talentosos, por meio da decodificação, também criadora. (Barbosa, 2012)

AS ANALOGIAS E METÁFORAS COMO DISCURSO POÉTICO DA INFÂNCIA

“(…) com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.”

(Barros, 1999)

A construção da expressão artística na infância relaciona-se diretamente com a apreensão do mundo e de si através do corpo e a construção sensível do olhar. A relação estabelecida entre a criança e o objeto diz respeito a fruição, a não delimitação do *corpo-criança* e do *corpo-objeto*. A criança torna-se o objeto, a brincadeira, a obra de Arte. Segundo Merleau-Ponty apud Quady (2007, p.24):

(…) ver é entrar em um universo de seres que se mostram. Olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida que também os vemos, elas permanecem moradas abertas para o nosso olhar (...). Assim ele conclui, cada objeto é o espelho de todos os outros.

Trabalhar a Arte com as crianças implica numa observação poética e lúdica de si e do outro. Na infância, a expressão é constituinte *natural* do *corpo-criança* e revela-se em todas as relações por ela estabelecidas. Ao desenhar, a criança cria um registro puro de sua

inserção/observação do ambiente. O grafismo revela-se instrumento de expansão da corporeidade. Segundo Vazquez (2001, p.10):

É no desenho realizado pela criança que Merleau-Ponty encontra a melhor expressão da percepção infantil. Ele mostra o modo como a criança vê e percebe o mundo, não como uma cópia ou reprodução, mas como um fiel espelho de sua afetividade e não de sua intelecção.

Na minha prática proponho pensar sobre o desenho como expansão de uma construção corporal. O gesto que se traduz em desenho: começa nos pés, percorre o tronco, rodopia a cabeça e torna-se extensão da expressão do corpo por meio da grafia impressa no suporte.



Processos de trabalho com crianças de 3 anos (2008) – Foto: Juliana Palhares

A construção do conhecimento, pela criança, passa pelo espaço imaginativo, em que os saberes são elaborados e consolidados. Nesse sentido, uma das principais áreas de conhecimento que se alia a imaginação à construção de significado é a Arte. Segundo Efland (2005, p.341) "aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação".

O processo cognitivo faz-se no campo imaginativo através da construção metafórica de sentidos/significados. Efland (2005) diz ainda que “por excelência o lugar da metáfora está na Arte” e, portanto, a Arte expande-se e torna-se área autônoma de conhecimento não mais subordinada à comunicação.

Ao considerarmos a Arte como um espaço de construção de metáforas e o corpo como o local efetivo deste processo, podemos citar Lakoff e Johnson (1999):

O que é real começa com e depende crucialmente de nossos corpos, especialmente nosso aparato sensório-motor, o qual nos permite perceber, mover, manipular e detalhar estruturas do nosso cérebro.” (...) Compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal.”

Durante os encontros com meus alunos da Educação Infantil (1 a 5 anos) e do 1º ciclo do Ensino Fundamental (6 a 8 anos), comecei a perceber que, ao oralizarem as observações sobre as produções suas, as dos colegas e a de artistas diversos, construíam, quase sempre, estruturas analógico-metafóricas.

Nota-se que a construção artística possui um caráter extremamente pessoal, subjetivo e por isso abstrato e conseqüentemente metafórico. A metáfora, nos estudos de Lakoff e Johnson (2002), passa a ser um recurso de construção do pensamento.

Sendo assim, iniciei meus registros de analogias e metáforas nas Artes Visuais partindo de colocações próprias no momento de intervir nas aulas e, também, de observações, questionamentos, produções visuais e corporais feitas por meus alunos na Escola da Serra localizada na cidade de Belo Horizonte/MG.

Ao fazer um relato das expressões analógico-metafóricas presentes no ensino de Arte, na educação básica, através da transcrição das falas poéticas das crianças, proponho o entendimento do processo de construção de saberes artísticos como um processo de elaboração metafórica. A metáfora construída pelas crianças é como se “fosse um dos cinco sentidos, como ver, ou tocar, ou ouvir, o que quer dizer que nós percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas. A metáfora é parte tão importante da nossa vida como o toque, tão preciosa quanto”. (Lakoff & Johnson, 1999)

METODOLOGIA

Através de registros e da observação no ateliê durante as aulas de Artes visuais na escola com crianças da faixa etária que variava de 01 a 08 anos de idade, iniciou-se o processo de identificação do uso de expressões analógico-metafóricas nas seguintes ocasiões: a) na própria imagem produzida e/ou apreciada b) nas expressões orais das crianças sobre suas produções, dos colegas e de artistas, c) nas construções corporais que produzem descobertas e ressignificação do movimento.

ALGUNS RESULTADOS

A partir do material coletado foram elaborados dois quadros:

- Quadro 1 – Encantadores de palavras: metáforas e analogias na infância – O olhar em espelho



Neste quadro a palavra/expressão refere-se diretamente à imagem em anexo (a criança fez observações sobre a sua produção).

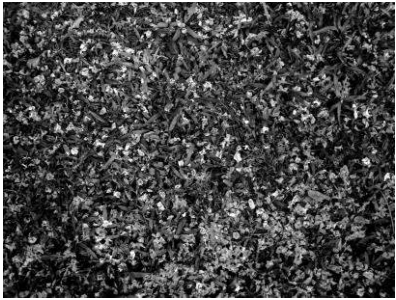



- Quadro 2 - Encantadores de palavras: metáforas e analogias na infância – O olhar e o outro.

Neste quadro a palavra/expressão refere-se indiretamente à imagem em anexo (a criança fez observações sobre obras e processos de criação de artistas).

É importante ressaltar que todas as imagens presentes neste trabalho pertencem ao arquivo pessoal da autora. As crianças presentes nas imagens tiveram seus nomes abreviados para mantê-los em sigilo.




QUADRO 1 - Encantadores de palavras: metáforas e analogias na infância: O olhar em espelho




Conceito	Imagem	Palavra/Expressão
AUTORRETRATO	 “Autorretrato”- (A. 3 anos)	<p>“Autorretrato é a gente virado desenho.” (A. 3 anos) 2012</p>
BANANA	 “Banana” – Pintura de Observação – (M. 3 anos) 2013	<p>M. esclarecendo sobre o tipo de banana que pintou: “A minha é banana morrida.” (M. 3anos)</p>

<p>CIDADE</p>	 <p>“Cidade” – Fotografia digital em p&b (I. 8 anos) 2011</p>	<p>Fotografia produzida pela aluna (I. 8 anos) dentro do projeto “Recortes de Belo Horizonte - a poética do olhar da criança sobre o espaço urbano”, criado e desenvolvido, pelos alunos do 3ºano do 1ºciclo do Ensino Fundamental da Escola da Serra, durante o ano de 2011.</p>
<p>DESENHO</p>	 <p>“Sem título” – Desenho de Criação . (R. 3 anos) 2008</p>	<p><i>“Meu desenho tem dia que é chuva, tem dia que é monstro e tem dia que é só desenho.”</i> (R.- 3 anos – 2008)</p>
<p>NUVEM</p>	 <p>“Veste de poesia” (H. 4 anos) 2002</p>	<p><i>“A nuvem é albodão fingindo de céu.”</i> (H. 4 anos) 2002</p>
<p>OBJETOS POÉTICOS</p>	 <p>“Estante – Série Objetos Poéticos” (D. 8 anos) 2011</p>	<p><i>“A estante guarda minhas memórias, as minhas memórias guardam sentimentos. Nas minhas memórias existem mistérios que não cabem na estante.”</i> (D. - 8 anos) 2011</p>

TRANSFORMAÇÃO	 <p>(T. 4 anos) em processos no ateliê 2013</p>	<p>(T. 4 anos) fazendo desenho de observação de um tatu:</p> <p>“- Nuuuuuuhhhh!!!! Meu tatu virou um macaco!” 2013</p>
---------------	--	--

QUADRO 2 - Encantadores de palavras: metáforas e analogias na infância: O olhar e o outro

Conceito	Imagem	Palavra/Expressão
ARTE	 <p>“Visita a exposição de Inimá de Paula” Espaço Cultural Pitágoras 2007</p>	<p>“Arte é beleza.” (G. 5 anos) 2012</p>
DESCOBERTA	  <p>(L. 2 anos) em processos no ateliê 2013</p>	<p>Construção Corporal: descobrindo as possibilidades do movimento de pinça. (L. 2anos)</p>

<p>GUIGNARD</p>	 <p>“Noite de São João” Obra de Alberto da Veiga Guignard 1961</p>	<p>Em uma aula, onde observávamos um quadro de Guignard, durante a qual fiz a seguinte pergunta:- “Por que será que ele desenhou sua cidade deste jeito?”</p> <p><i>"Você não entendeu??? É porque ele tem olho de menino."</i> (S. 5 anos) 2004</p>
<p>OLHAR</p>	 <p>(L. - 1 ano) 2010</p>	<p><i>“Artista olha as coisas devagar.”</i> (A. 5 anos) 2013</p>
<p>TROPICÁLIA</p>	 <p>“Beija-Flor” – Pintura de Observação (M. 5 anos) – Processos do Projeto Tropicália 2013</p>	<p>Para trabalhar o conceito libertário do movimento Tropicalista com crianças de 2 a 6 anos criei uma sopa : -“ A Tropicália é uma sopa feita por artistas onde podemos misturar o que quisermos: bananas, Caetano, cores, sons, papagaio, roupas esquisitas, ...”</p> <p><i>- Entendi Ju! É igual a sopa do nenêm.**”</i> (R. 4 anos)</p> <p>(**Música composta pelo Grupo Palavra Cantada).” 2013</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da metáfora como estrutura da construção do conhecimento feito por Lakoff e Johnson (1999, 2002) provocou o desejo de identificar o processo de aprendizagem de

saberes artísticos a partir de expressões orais analógico/metafórica, denominadas neste estudo como "falas poéticas", das crianças nas aulas de Arte Visuais no ensino formal.

A observação das falas poéticas, das produções visuais e corporais demonstra que as crianças se expressam de maneira analógico-metafórica ao realizarem apontamentos espontâneos durante o processo de criação/apreciação artística.

A utilização de expressões analógico-metafórica, mesmo sem uma intenção consciente, revela o olhar poético e também o processo de construção de conhecimento realizado pelo aluno. Elas são construídas pelas crianças e surgem repletas de significados e expressividade indo ao encontro do estudo de Lakoff e Johnson (1999, 2002) que propõem a metáfora como uma forma de percepção e experimentação do mundo e construção do conhecimento.

A pesquisa em fase inicial, apresentada neste artigo, prossegue e terá seus resultados divulgados futuramente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Trecho da entrevista concedida pela arte educadora ao portal do SESC*. São Paulo, 2012.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1999.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) *O pós-modernismo*. 7ªed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EQUIPE PEDAGÓGICA. *Projeto Pedagógico da Escola da Serra*. Belo Horizonte, 2013.

LAKKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Book, 1999.

LAKKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Maria Sofia Zanotto, São Paulo: Educ, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto de Ribeiro Moura. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2006.

QUADY, Christiana. *Corpogramas: a vestimenta e a dobra como vetores de sentido*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

VASQUEZ Gicovate, Silvana. *Corpo Espaço de Significações e de Saberes: um estudo sobre Merleau-Ponty e algumas considerações sobre Rudolf Laban*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE NO ENSINO MÉDIO, POR QUE TANTA IMPORTÂNCIA?

Luciana dos Santos Tavares – Universidade Federal de Pernambuco.

Resumo

O estudo da história da arte vem ocupando cada vez mais espaço no currículo do Ensino Médio nas instituições privadas de ensino.

A partir da observação desta questão na minha prática docente, tornou-se urgente compreender e estudar o porquê desta ênfase neste conteúdo específico, já que não era comum esta abordagem da História da arte de forma tão presente nas décadas anteriores no ensino da arte no Ensino Médio.

Que mudanças são estas que o ensino da arte vem sofrendo no Ensino Médio?

Quais fatores contribuíram para estas mudanças?

Versando sobre temas como: O ensino da Arte na atualidade, A História da Arte no Ensino Médio e os vestibulares e Parâmetros Curriculares e Lei de Diretrizes e Bases no Ensino da Arte.

O presente artigo versará sobre aspectos que possam ter contribuído para esta mudança no ensino da arte no Ensino Médio e a repercussão disto sob a visão do aluno.

Palavras – chave: História da Arte, Ensino Médio, escola privada.

ABSTRACT

The study of art history is occupying more and more space in the curriculum of the private educational institutions high school.

Based on observation of that issue the teaching practice, became urgent to study and understand why the emphasis on this specific content, since this art history approach was not common in previous decades of high school art education.

What are these changes that art education has been suffering in high school?

What factors have contributed to these changes?

Focusing on themes like: teaching Art nowadays, The Art History in high school and college entrance exams, Curricular Parameters and Guidelines and Foundations Law in Art Teaching.

This article will focus on aspects that may have contributed to this change in high school art education and the repercussion of it under the vision of the student.

Key words: art history, high school, private school.

INTRODUÇÃO

Nestes últimos dez anos da minha prática docente com o ensino da Arte no Ensino Médio venho percebendo que o conteúdo História da Arte vem ganhando muito espaço no currículo do ensino de arte, então a partir desta observação alguns questionamentos surgiram : Como e porquê a História da Arte vem sendo abordada no Ensino médio da escola privada com tanta frequência e importância?

1. ENSINO NA ARTE NA ATUALIDADE

Gardner (1995, p. 123) afirma sobre o ensino da arte que: “A ênfase na produção não faz mais sentido, devendo a educação artística se encaminhar de modo a abranger alguma discussão e análise dos trabalhos artísticos e alguma apreciação dos contextos culturais em que eles foram criados”.

Em todo o século XX vários debates foram realizados dividindo opiniões a respeito do ensino da arte com atenção a multiculturalidades e especificidades culturais, o erudito e o popular, vislumbrando para arte educação novos caminhos mais afinados com o aspecto cultural e social dos povos.

Atualmente, a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual está mergulhado o Brasil, é associada ao desenvolvimento cognitivo. Embora Eisner (1992) afirme que a visão de Arte/Educação mais fortemente implantada no imaginário popular está ligada à expressão criadora difusa interpretada como algo emocional e não mental – como atividade concreta e não abstrata, como trabalho das mãos e não da cabeça –, o movimento de Arte/Educação como cognição amplia-se no Brasil; Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas (BARBOSA, 2008).

Atrelada à questões relacionadas ao currículo, surgem também outras indagações metodológicas, ligadas às práticas de ensino, ligadas a processos de ensino-aprendizagem e conceituais como:

- De que forma tem-se ensinado a história da arte na escola?
- Que conteúdos de história da arte os professores tem abordado?
- Quais as dificuldades ou facilidades os professores e alunos têm encontrado no processo de ensino aprendizagem da História da Arte?
- Quais as concepções de História da Arte que apresentam os professores, os alunos e a Direção da escola?

Esta pesquisa também intenta analisar como se comporta e qual receptividade desta disciplina na visão do educando e educador; além de avaliar o porquê do crescimento dessa especificidade (História da Arte) dentro do ensino da Arte na realidade escolar no Ensino Médio. Permitindo que através desta análise pesquisadores e professores possam acrescentar ao seu campo de atuação e conhecimento reflexões acerca da relevância da presença da História da Arte no currículo do Ensino Médio.

É preciso perceber a relevância de conhecer o processo histórico do ensino da arte e nele saber interferir com consciência utilizando-se de uma contextualização da arte na história do mundo e do indivíduo, assumindo um lugar de destaque em relação à produção artística do aluno; elementos como as relações da arte com a mídia, com as sociedades de consumo e com a indústria cultural permeiam com maior intensidade as discussões e reflexões sobre artes na vida destes alunos, questões ligadas ao estudo da estética também se faz muito presente (BARBOSA, 2006).

2. A HISTÓRIA DA ARTE NO ENSINO MÉDIO E OS VESTIBULARES

Nesta nova realidade também é preciso considerar dentro da priorização do ensino da Arte no Ensino Médio, fenômenos que ocorreram na nossa sociedade nos últimos anos, um deles trata da relação do consumo através da leitura de imagens e como os adolescentes lidam com estas questões e outro também bastante relevante é o aparecimento cada dia mais constante, de questões de História da Arte nos vestibulares das Universidades Públicas brasileiras, por hora nas provas de história e literatura ou na realidade do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias onde encontramos um maior aprofundamento no conhecimento acerca de obras, autores e movimentos artísticos que permearam o mundo, trazendo também questões que tratam dos movimentos culturais nos séculos XX e XXI dentro linguagens como cinema, teatro, dança música e artes visuais (COSTA, 2009).

Esta afirmação é reiterada quando acessamos avaliações de vestibulares recentes que trazem conteúdos de história da arte sendo abordados no ENEM ou mesmos nos vestibulares seriados (UPE) ou na prova do vestibular tradicional desta mesma instituição ou ainda 2ª fase do vestibular da UFPE, dentro da prova específica de História e até mesmo de Literatura.

Por exemplo no vestibular da UFPE, quando ainda havia a primeira fase realizada pela COVEST (Comissão de vestibulares) no ano de 2005 encontramos esta questão relacionada às artes visuais:

Ex.1: (UFPE 2005 1ª fase) Os estilos arquitetônicos Românico e Gótico destacaram-se na Arte Medieval. O estilo Românico, por exemplo, presente em numerosas edificações do século XI, expandiu-se pela Europa católica e:

A) era muito usado na construção de igrejas, destacando-se suas linhas curvas e sua forte ligação com mudanças urbanas que aconteciam no sul da Europa do século XI.

B) estava relacionado com mudanças no estilo arquitetônico francês rural, que revelava o enfraquecimento das tendências próprias das construções do sistema feudal do século XI.

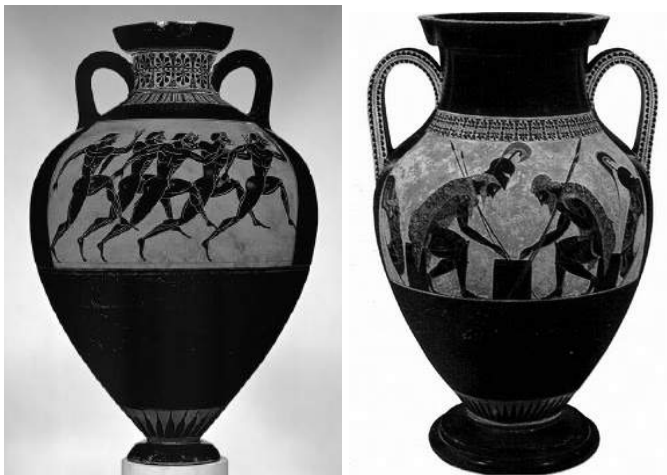
C) era usado nas construções religiosas católicas, numa época em que ainda se destacava a simplicidade da vida rural medieval.

D) simbolizou o crescimento do comércio medieval no sul da França, com destaque para seus arcos e suas janelas pequenas, de vitrais bem desenhados.

E) marcou a arquitetura católica medieval, mas foi usado apenas na construção de mosteiros próximos aos castelos dos senhores feudais mais ricos.

Ou quando no Vestibular Seriado da Universidade de Pernambuco na primeira fase, ou seja, naquela fase correspondente à avaliação dos primeiros anos do Ensino Médio, encontramos esta questão:

Ex2: (SSA 1a fase 2012) Observe as figuras a seguir:



Fonte: <http://decordidesign.blogspot.com/2011/03/vaso-grego.html>

Trata-se de vasos gregos, no caso duas ânforas do século V a.C. A cerâmica é uma das manifestações variadas das artes plásticas. Sobre a cerâmica na Grécia Antiga, analise as afirmativas a seguir:

- I. Alguns vasos eram ornados com cenas do cotidiano dos gregos, representando a prática de esportes e lazer assim como cenas amorosas, cenas de batalhas, etc.
- II. Apesar de uma vasta produção em cerâmica, os gregos não desenvolveram a prática da escultura.
- III. A cerâmica grega, graças, sobretudo, às suas pinturas, pode ser utilizada como fonte

sobre a vida cotidiana na Grécia Antiga.

IV. A cerâmica grega, além da função ornamental, também tinha uma função utilitária, apenas na casa dos metecos.

V. As ânforas são vasos com duas asas verticais e com uma base alta, usados geralmente para beber.

Estão CORRETAS :

A) I e IV. B) II e III. C) II e IV. D) I e III. E) III e V.

3. COLETA DE DADOS

Na busca de dados que contribuam para compreender as mudanças do ensino da Arte no Ensino Médio um levantamento de dados foi realizado através da pesquisa realizada em escolas de Ensino Médio na rede privada.

A pesquisa foi realizada em três escolas privadas em séries do Ensino Médio, na região metropolitana do Recife, estado de Pernambuco, Brasil. Os sujeitos dessa pesquisa foram três professores da disciplina de arte, 120 alunos de uma população de 150 e três diretores pedagógicos dentro do universo das escolas privadas desta região. Os critérios de escolha das instituições que participaram da pesquisa foram:

- a) Instituições que desenvolvem o ensino da História da Arte no currículo do Ensino Médio.
- b) Receptividade da instituição para a pesquisa.

Quanto às técnicas utilizadas nessas pesquisas, fez-se necessário o uso dos seguintes instrumentos de coleta:

- Questionários
- Documentos escolares

Porém para este artigo, pela sua brevidade apresentaremos somente o resultado dos questionários aplicados com os alunos utilizados para investigar a receptividade deste conteúdo dentro do ensino da arte no Ensino Médio destas escolas privadas na visão dos alunos.

Perceberemos que muitas das perguntas feitas aos alunos tratam da questão conteúdo, já que alunos do terceiro ano do Ensino Médio, que foi a série utilizada para este estudo, estão muito preocupados com isto em função dos vestibulares.

4. PARÂMETROS CURRICULARES E LEI DE DIRETRIZES E BASES NO ENSINO DA ARTE

Perguntar sobre questões que envolvam nossa prática docente, currículos e métodos nos levam sempre a reavaliações da prática pedagógica, a grande referência segundo estudos feitos nesta área, apontam para os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte como norteadores deste processo, além disso, a proposta pedagógica da escola e das Secretarias de Educação, são também elaboradas e voltadas para os PCN's, ou seja, são eles que determinam quase na totalidade o que será trabalhado em sala de aula pelo professor, precisando então de um cuidado por parte dos professores na hora da interpretação e adequação do que é sugerido por ele.

É comum também encontrarmos em depoimentos de professores quando indagados a este respeito a prática de partir também da realidade dos educandos e de questões que possam surgir ao longo das aulas. Diante de todas estas referências nos perguntamos de que forma os PCN's tem orientado as propostas políticas da escola destacando estes conteúdos?

Para Fusari e Ferraz (1993, p. 102):

Conteúdo de arte são aspectos essenciais selecionados pelos professores dentre os conhecimentos artísticos e estéticos produzidos historicamente e em produção pela humanidade nas diversas modalidades artísticas (música, artes visuais, teatro, dança, artes audiovisuais, dentre outras).

Sobre as questões relacionadas à estas práticas ainda complementam que “a prática-teoria artística e estética do professor deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte”. (2001, p. 53)

É importante constatar que um professor que recorre aos PCN's como orientação já sugere que traz consigo a preocupação de traçar uma diretriz para a sua prática, sem que esta corra o risco de se desvirtuar dos estudos mais recentes da Arte/educação.

Entende-se que o bom professor hoje é aquele capaz de fazer o aluno refletir, questionar, selecionar, imaginar, criar e sistematizar o conhecimento, sem ficar preso à somente algumas fontes de conhecimentos ou determinações conteudísticas ou metodológicas, buscando sempre grande autonomia tanto para si como para com seus alunos, tornando-o partícipe da sua história.

Fusari e Ferraz deixam claro que a seleção dos conteúdos é feita pelo professor, porém deve basear-se em alguns critérios de seleção. De acordo com os PCNs (1997, p. 56) o professor precisa considerar:

Conteúdos compatíveis com as possibilidades do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários a formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestação artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística.

Outra questão também importante neste processo é o entendimento que a atividade não pode significar conteúdo, como é comum observamos nas práticas dentro das escolas. A arte na escola não é somente , nem meio, nem somente instrumento para qualquer outra coisa.

É uma disciplina que articulada com outras deve funcionar muito bem com propostas interculturais, mas sem assumir um posicionamento de supremacia ou de inferioridade em relação às outras disciplinas envolvidas.

É importante também ressaltar de forma clara que a sua prática deve casar com a habilitação específica do professor em artes; evitando equívocos muito comuns a prática desta disciplina nas escolas quando assumem uma postura polivalente, ineficaz pela sua própria natureza.

Preocupação também constante deverá ser a simbiose entre conhecimento de especificidades da cultura local e o conhecimento mais universal.

Adentrando na realidade da relação de vestibulares com o ensino da Arte, faceta bastante ressaltada no ensino da Arte no Ensino Médio, observamos que em exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) encontramos nele questões que se relacionam com as várias vertentes do ensino da arte como as artes visuais ,o teatro, a dança e a música; provocando uma grande reflexão e discussão no que se relaciona com o ensino da Arte e a formação docente. Este é um ponto frágil na questão relacionada à disciplina.

Poucas são as escolas públicas ou privadas, que oferecem professores específicos para cada modalidade da arte, sendo comum encontrarmos então, a escola dividindo pelas diversas séries os conteúdos relacionados à uma linguagem artística ou outra; por exemplo, implantando artes visuais nos primeiros anos, teatro nos segundos e assim por diante; constituindo assim um grande problema pois na maioria das vezes esta escola só possui um arte-educador que possui formação apenas em uma das modalidades sendo obrigado assim a trabalhar em uma área que não é a da sua formação. Isto é correto? Além disso, por outro lado, instituir somente o estudo de uma linguagem artística priorizada pela habilitação do professor durante todo o estudo de Artes na escola também pode recair num outro equívoco.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n 12287) reformulada em 13 de julho de 2010 estabelece que “ O currículo do ensino Fundamental e Médio devem conter o ensino da Arte em suas expressões regionais, promovendo o desenvolvimento cultural dos alunos.

Partindo disto é importante que se preocupe com algumas questões acima citadas, dentre elas uma é a valorização de aspectos da cultura local e outra, é que o aluno é parte importantíssima na escolha dos conteúdos.

5. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

De acordo com a importância do aluno nesta relação de conhecimento, vejamos as suas opiniões em relação ao ensino da História da Arte na terceira série do Ensino Médio:

Tabela 1. Distribuição dos alunos segundo a concordância/discordância acerca do estudo da História da Arte no Ensino Médio.

Você concorda que é importante estudar História da Arte no Ensino Médio?	Escola A		Escola B		Escola C	
	n	%	n	%	n	%
Não	0	,0	1	2,5	2	2,9
Sim	20	100,0	39	97,5	68	97,1
Total	20	100,0	40	100,0	70	100,0

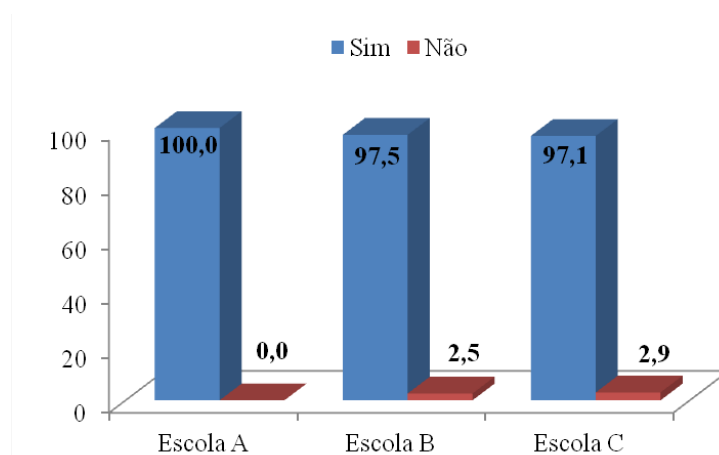


Figura 1. Distribuição da resposta dos alunos acerca do estudo da História da Arte no Ensino Médio, segundo as escolas avaliadas.

Tabela 2. Distribuição da resposta dos alunos acerca da melhora no entendimento da história e da cultura da humanidade estudando a disciplinas no 3º ano do ensino médio.

Você estudando esta disciplina no 3º ano do ensino médio sentiu uma melhoria no entendimento da história e da cultura da humanidade?	Escola A		Escola B		Escola C	
	n	%	n	%	n	%
Não	0	0,0	4	10,0	4	5,7
Sim	20	100,0	35	87,5	66	94,3
Não informado	0	0,0	1	2,5	0	0,0
Total	20	100,0	40	100,0	70	100,0

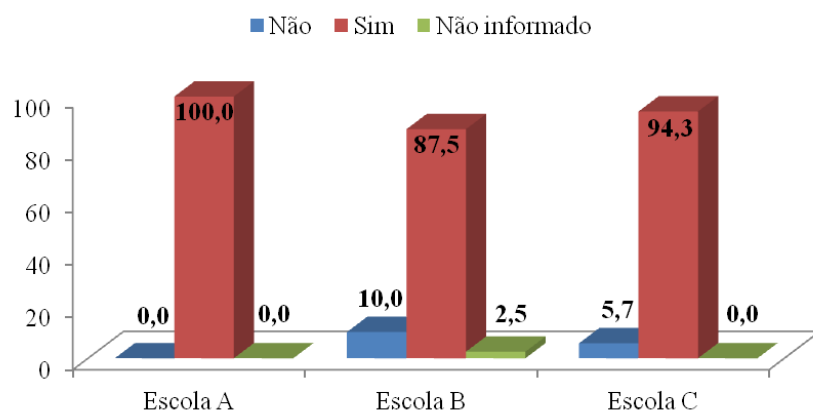


Figura 2. Distribuição da resposta dos alunos acerca da melhora no entendimento da história e da cultura da humanidade estudando a disciplinas no 3º ano do ensino médio.

Tabela 3. Distribuição da resposta dos alunos acerca do prazer em estudar História da Arte.

O estudo de história da arte é prazeroso para você?	Escola A		Escola B		Escola C	
	n	%	n	%	n	%
Não	1	5,0	8	20,0	18	25,7
Sim	19	95,0	32	80,0	52	74,3

Total	20	100,0	40	100,0	70	100,0
-------	----	-------	----	-------	----	-------

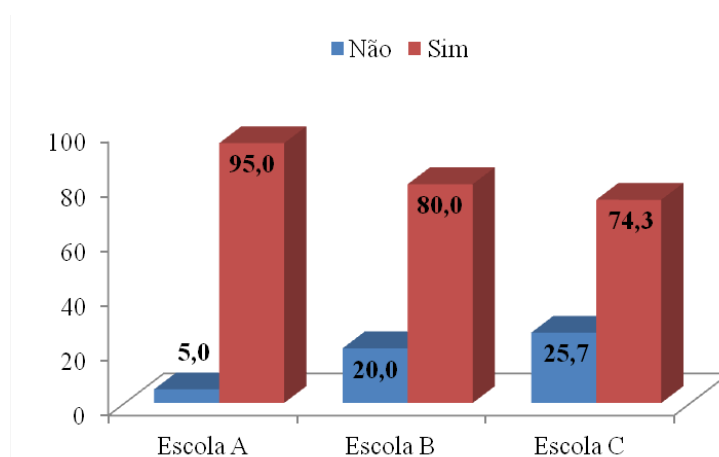


Figura 3. Distribuição da reposta dos alunos acerca do prazer em estudar história da arte.

Tabela 4. Distribuição da reposta dos alunos acerca do estímulo pela história dos seu país e dos fatos passados através do estudo da História da Arte.

O estudo da História da Arte lhe despertou um maior interesse pela história do seu país e dos fatos passados?	Escola A		Escola B		Escola C	
	n	%	n	%	n	%
Não	0	0,0	4	10,0	10	14,3
Sim	12	60,0	16	40,0	32	45,7
Um pouco	8	40,0	19	47,5	27	38,6
Não informado	0	0,0	1	2,5	1	1,4
Total	20	100,0	40	100,0	70	100,0

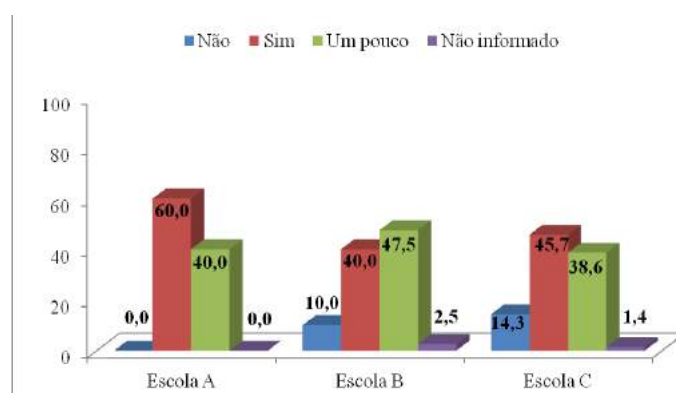


Figura 4. Distribuição da reposta dos alunos acerca do estímulo pela história do seu país e dos fatos passados através do estudo da História da Arte.

Tabela 5. Distribuição da reposta dos alunos acerca da diferença no vestibular por possui a disciplina de História da Arte no currículo do 3º ano do Ensino Médio.

Possuir a disciplina de história da Arte no currículo do 3º ano do Ensino Médio faz toda a diferença no vestibular?	Escola A		Escola B		Escola C	
	n	%	n	%	n	%
Não	3	15,0	4	10,0	16	22,9
Sim	17	85,0	34	85,0	54	77,1
Não informado	0	,0	2	5,0	0	,0
Total	18	100,0	38	100,0	60	100,0

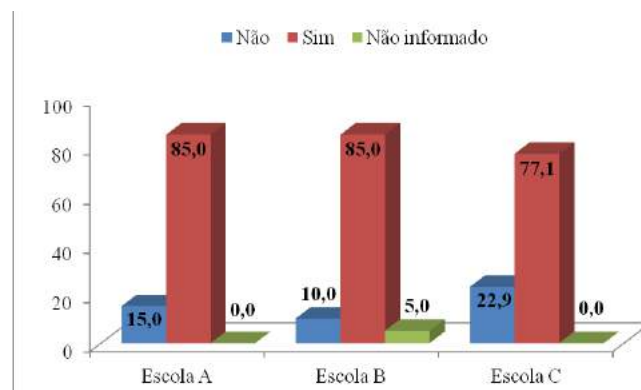


Figura 5. Distribuição da resposta dos alunos acerca da diferença no vestibular por possuir a disciplina de História da Arte no currículo do 3º ano do Ensino Médio.

Tabela 6. Distribuição da resposta dos alunos acerca da fé que a História da Arte é uma disciplina desprezível no currículo do Ensino Médio.

Você acredita que História da Arte é uma disciplina desprezível no currículo do Ensino Médio?	Escola A		Escola B		Escola C	
	n	%	n	%	n	%
Não	20	100,0	38	95,0	66	94,3
Sim	0	,0	2	5,0	4	5,7
Total	20	100,0	40	100,0	70	100,0

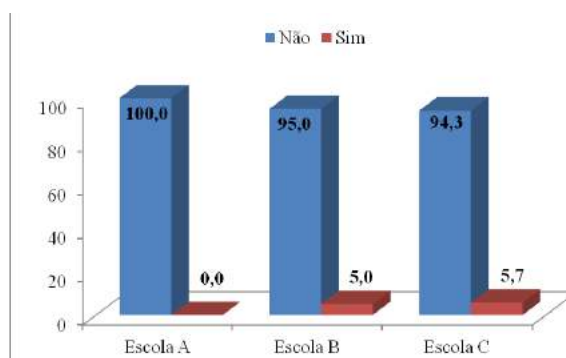


Figura 6. Distribuição da resposta dos alunos acerca da fé que a história da arte é uma disciplina desprezível no currículo do ensino médio.

Tabela 7. Distribuição do nível de importância atribuída à presença da disciplina de História da Arte no currículo do Ensino Médio.

Qual o nível de importância que você atribui à presença da disciplina de História da Arte no currículo do Ensino Médio?	Escola A		Escola B		Escola C	
	n	%	n	%	n	%
Grande	15	75,0	16	40,0	17	24,3
Média	4	20,0	22	55,0	51	72,9
Pequena	1	5,0	2	5,0	2	2,9
Total	20	100,0	40	100,0	70	100,0

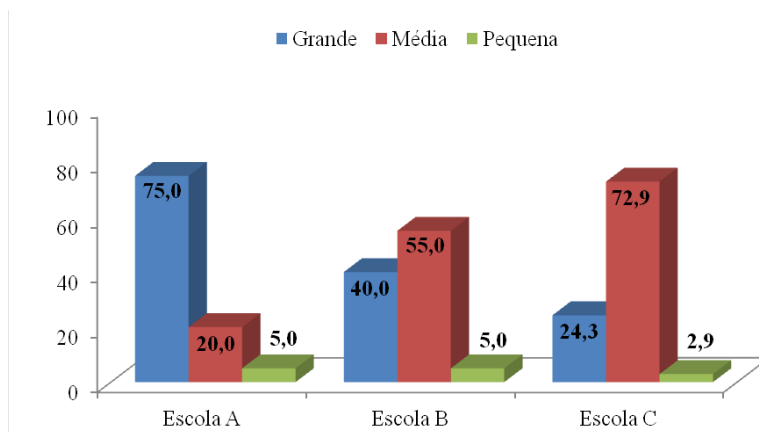


Figura 7. Distribuição do nível de importância atribuída à presença da disciplina de História da Arte no currículo do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002a.

BRASIL. **Leis, Decretos, etc. Lei n. 5692/71**: lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB. Brasília: 1971.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas - a teoria na prática**. Artmed, 1995.

Luciana dos Santos Tavares

Aluna do Mestrado em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco na linha de pesquisa do Ensino das Artes Visuais. A autora trabalha com o Ensino da Arte no Ensino Médio nas redes privadas e pública na Região Metropolitana do Recife.

<http://lattes.cnpq.br/7282555558301402>

A COLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE ARTES EM TEMPOS DA LEI 10.639/03

Marcelino Euzebio Rodrigues – PPGEduc / UFRRJ

RESUMO

O artigo expõe o panorama da perpetuação de saberes que desconsideram a formação étnico-racial nas escolas, reafirmam o imaginário eurocêntrico e tornam invisível a produção cultural do negro nas aulas de Artes do município do Rio de Janeiro. Descreve a colonialidade do saber no currículo dessa disciplina e a prática dos profissionais dessa área. Apresenta algumas limitações e obstáculos desses professores que ao tentarem subverter essa ordem são criticados por pais, alunos e também professores das religiões de origem judaico-cristãs. Visualiza a problemática do currículo eurocêntrico como uma barreira que impede a efetiva implementação da lei 10.639/03 nas escolas projetando silêncios e sentidos que se dissociam da realidade de estudantes afrodescendentes. Questiona se é possível uma outra pedagogia para a diversidade no ensino da Arte e aponta como um caminho a descolonização do currículo para que a figura do negro seja efetivamente tratada como formador de cultura.

Palavras-chave: currículo de arte, colonialidade, racismo epistêmico.

ABSTRACT

The article presents an overview of the perpetuation of knowledge that disregard the formation racial-ethnic schools, reaffirm the European imaginary and make invisible the cultural production of the black arts classes in the municipality of Rio de Janeiro. Describes the "coloniality of knowledge in curriculum of this discipline and the practice of professionals in this area. Presents some limitations and obstacles of those teachers that attempting to subvert this order are criticized by parents, students and also teachers of religions of Judaeo-Christian origin. Viewing the problematic of eurocentric curriculum as a barrier that prevents the effective implementation of the law 10,639 /03 in schools designing silences and senses that disassociate themselves from the reality of students afro-descendants. Asks if it is possible a different pedagogy for diversity in teaching the Art and points as a path to the decolonisation of the curriculum for which the figure of the negro is effectively treated as trainer of culture.

Keywords: art curriculum, coloniality, racism epistemic.

Os primeiros traços do ensino da Arte com caráter eurocêntrico no Brasil apareceram no século XVI comandado pelos Jesuítas. Através do método escolástico, aplicaram por mais ou menos 150 anos o Ratio Studiorum onde ensinavam canto orfeônico, música instrumental, teatro e técnicas manuais aos descendentes dos colonizadores e indígenas. A Arte era utilizada principalmente como ferramenta de aproximação cultural e ensino de valores cristãos com

objetivos catequizadores. Usando seus atributos e saberes artísticos os jesuítas tentaram durante muito tempo “educar” os índios nos moldes da cultura europeia a fim de “civilizá-los”. Impuseram aos indígenas seus conhecimentos e habilidades e com isso construíram moradias e igrejas nos moldes da arquitetura clássica. A mão de obra indígena permitiu que o trabalho com a madeira e marcenaria se desenvolvesse e desse espaço à produção de móveis, instrumentos musicais, entre outros utensílios e objetos de uso cotidiano. Sobre o modelo de ensino desse período Ana Mae Barbosa (2006) aponta:

A estrutura do ensino jesuítico se compunha de quatro cursos delineados no *Ratio Studiorum*, obra de Padre Geral Cláudio Aquaviva publicada em 1599. No Brasil, o que mais se propagou foi o curso de letras humanas, dividindo em três classes: gramática, retórica e humanidades que correspondiam ao Trivium, isto é, ao currículo de artes literárias ou letras da Paidéia (gramática, retórica e dialética) ficando o Quadrivium ou currículo de Ciência quase inexplorado. As atividades manuais eram rejeitadas nas escolas dos homens livres e primariamente exploradas em função do consumo nas missões indígenas ou treinamento dos escravos (p. 22).

A passagem dos jesuítas pelo Brasil trouxe contribuições iniciais na educação brasileira, mas foi a mesma responsável pela quase extinção de uma cultura originalmente brasileira anterior a chegada dessa missão. A imposição de um processo civilizatório sobre os povos indígenas pelos jesuítas determinou o extermínio de processos culturais originários de povos culturalmente ricos. Mesmo que compartilhassem da cultura local e considerassem os conhecimentos dela, como aprender seu idioma e permitir a inserção de fragmentos dela na música, nas artes plásticas, teatro e dança, os Jesuítas sempre enfatizaram uma visão etnocêntrica que evidenciava a educação europeia se sobrepondo a todas as outras. Ficam então desprezadas toda a produção artística vinda de povos indígenas e depois de povos africanos, por serem consideradas marginais e primitivas.

Na fase pombalina, entre os anos de 1750 a 1777, o rei de Portugal D. José I que confiou ao Marquês de Pombal a administração da Colônia brasileira e em 1759 com a saída dos jesuítas, passou a prevalecer a escola de leitura e de música com base no Iluminismo e nas ideias de Verney, Locke e Bacon. O ensino da Arte baseava-se na afinação das aparências e dos ornamentos onde a reprodução e a perpetuação de uma ordem patriarcal e colonial eram dominantes. Surge o barroco, que pelas mãos de artistas negros e mulatos ganham nova concepção e elementos valorizantes dessa etnia no Brasil, como Mestre Ataíde e sua pintura com feições afro-brasileiras. Sá (2009) nos fala que a pouca influência estética da Europa nesse período propiciou o desenvolvimento de artistas nativos que desenvolveram um gradual processo de abasileiramento, mesclando o tipo nativo nas imagens de Nossas Senhoras,

santos e anjos amulados ou acabocados que com a chegada da corte francesa foram obrigados a abandonarem essa produção e aderirem a uma estética idealizada sem relação com o tipo comum brasileiro¹.

A missão artística francesa chega ao país, no início do Século XIX e implanta o sistema acadêmico baseado no Neoclassicismo, com rigoroso emprego de exercícios formais, crença no dom e na vocação. Composta por grandes nomes da arte francesa, a missão veio com o objetivo de ‘iniciar’ o ensino da arte no Brasil. Dessa investida surge a primeira faculdade, e em 1816 criada a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, que em 1820 passou a ser Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura e em 1826, Escola Imperial das Belas Artes. O estilo Barroco brasileiro desenvolvido pelas mãos dos artesãos negros, foi deixado de lado e passou a vigorar o Neoclassicismo Frances. Até 1855, os métodos mantiveram-se iguais, com o emprego do desenho figurado e cópias de estampas. Sobre esse período, Ana Mae Barbosa (2006) no diz:

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar de barroco brasileiro. Nossos artistas todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos. As novas manifestações neoclássicas, implantadas como que “por decreto” iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária entre a classe dominante e a popular, e que via na aliança com um grupo de artistas da importância dos franceses, operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática de cultura, uma forma de ascensão, de classificação. (p. 19-20).

Nesta época o artista brasileiro era considerado menor, sem originalidade e visto como artesão pela classe burguesa em ascensão, que enxergava os modelos neoclássicos trazidos da Europa como ideal a ser seguido.

O impacto ideológico desses momentos históricos promovidos pelos Jesuítas e depois pela corte Portuguesa e artistas franceses deixou marcas tão profundas no Ensino da Arte que até hoje é possível observar traços desse ideário na formação dos professores e nos currículos do ensino básico dessa disciplina. A tímida presença ou a ausência da produção artística de índios, negros e afro-brasileiros nas salas de aulas é sem dúvida um dos mais aparentes e comprova a colonialidade do saber que propaga um imaginário eurocêntrico desconsiderando e tornando inválida a produção artística de outras culturas.

A imagem do negro sempre foi desprestigiada e renegada no meio acadêmico e até mesmo artistas negros e mestiços da Academia de Belas Artes, como Estevão Silva e Arthur

¹ Disponível em: < http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ivan.htm > Acesso em : 10 Março 2013

Timótheo da Costa desenvolveram uma produção que pouco falava sobre sua origem étnica. Somente após a abolição é que essa imagem passou a ser realmente representada sendo submetidas a retoques como as do índio anteriormente. Sobre isso, Sá (2009) afirma:

“Com relação ao negro, a prevenção iconográfica era ainda maior, pois havia as implicações sociais relacionadas ao trabalho escravo. Suas representações restringiam-se mais ao interesse pessoal dos artistas estrangeiros, geralmente viajantes, verdadeiros “*cronistas*” visuais das particularidades exóticas e étnicas da antiga colônia. Artistas como Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas e muitos outros, impulsionados por um sentimento romântico, interessaram-se pelos aspectos curiosos de uma terra desconhecida e, tanto o índio quanto o negro (sobretudo este pela presença constante no cotidiano urbano e rural), associados aos seus costumes, eram demasiadamente extravagantes para passarem despercebidos. O mesmo não acontecia com os artistas brasileiros que, em geral, não se interessavam por esta realidade, parte integrante do dia-a-dia deles, constituindo, talvez, mais uma vergonha do que motivo de admiração. Mesmo na arte européia havia preconceito relacionado à representação de indivíduos de classes sociais menos privilegiadas tendo se desenvolvido, somente a partir do século XVII, um interesse maior pelas cenas de gênero reproduzindo interiores rústicos, paisagens bucólicas e pessoas humildes em seus afazeres domésticos. Estes temas a Academia sempre desprezou e relegou a um plano inferior, só vindo a aceitá-los dois séculos depois, com a assimilação do Realismo².

Essa organização ideológica é o que Quijano(2009) chama de colonialidade. Segundo ele a colonialidade ‘sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos (p.73) da existência social e da escala societal. Materializa-se no cotidiano dos povos silenciados por meio de agressões promovidas pelo poder imposto, manifestando-se através dos pensamentos e das práticas hegemônicas colonialistas onde as diferenças culturais são folclorizadas, renegadas e nunca consideradas legítimas. A colonialidade é uma tendência a universalizar e a validar apenas um tipo de conhecimento, que parte de um único lugar de poder, como o único legítimo, a Europa. Diferente do colonialismo que vincula a ideia de dominação /exploração territoriais controlados pela autoridade, ‘a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, em tantos aspectos da modernidade’ (MALDONADO-TORRES, 2007, Apud OLIVEIRA, 2012, p.49).

A partir dos estudos do Grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade (MIGNOLO, 2003 e 2005; MALDONADO-TORRES, 2007 e QUIJANO, 2009) cremos que a colonialidade dos currículos, se manifesta no empoderamento da Europa para produzir as

² Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ivan.htm> Acesso em : 10 Março 2013

ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. Nesta linha, opera-se, então, a naturalização do imaginário do europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação de processos históricos não europeus. Samtomé (1995) nos fala que a presença de culturas hegemônicas costuma “silenciar, estereotipar ou deformar as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder para anular suas possibilidades de reação”(p.161).O autor nos diz ainda que

“é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes” (p. 168).

Quijano (2009) explica que em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes e assim reduzidos à condição de rurais e iletrados (p.111). O autor nos conta ainda que nas sociedades onde não se conseguiu a total destruição societal, as heranças intelectual e estética não puderam ser destruídas, mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas com os dominados (p.111).

Por várias décadas, os movimentos sociais negros lutaram e reivindicaram uma mudança de abordagem educacional nas escolas em relação a hegemonia branca, racista e eurocêntrica, mas, com a chegada da lei 10.639/03,³ a hegemonia que qualifica o belo como algo advindo de seres brancos e de religiões de origem judaico-cristã, está sendo questionada e grupos produtores de cultura que estiveram por muito tempo fora das escolas como os afro-brasileiros, reivindicam um currículo que desfaça estereótipos e coloque o negro e a história da África como sujeitos respeitados na educação. A inserção de conteúdos que reflitam e

³ A Lei alterou a LDBEN (Lei 9.394/96) tornando obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-brasileira. Sendo os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Foi sancionada em 10 de março de 2008 a lei 11.645/08 que revoga a lei 10.639/03 acrescentando a inclusão da história e cultura dos povos indígenas.

investiguem a produção cultural dos africanos e dos afro-brasileiros, demanda uma prática intercultural em sala de aula que trate em medidas iguais as diversas possibilidades de conhecimentos artísticos.

Hoje, emerge a necessidade de repensar o currículo dessa disciplina para que se potencialize práticas que desconstrua imaginários distorcidos e sensibilize alunos e professores para que discutam as questões raciais silenciadas no cotidiano escolar. Gomes (2008) nos diz que esse processo hegemônico “precisa ser rompido e superado” (p. 518). Seria preciso outro paradigma onde não haja hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas e que se esclareça e venha a tona a verdadeira história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a essa hierarquização de culturas. A mesma autora nos diz ainda que esse processo deverá acontecer

“em um contexto de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do ocidente, ou o “Norte” colonial” (p.518).

Descolonizar o currículo de artes: uma emergência que desestabiliza e objetiva desconstruir um imaginário erguido em nosso passado colonial com evidentes reflexos no cotidiano. “Isso implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo que se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” (GOMES, 2008, p.527).

Para isso se faz necessário um conflito entre pensamentos discriminatórios que envolvam a diversidade étnico-racial em sala de aula com pensamentos que possam ‘recuperar a capacidade de espanto e de indignação’(SANTOS, 1996, p.17) e orientem a formação de subjetividades inconformistas dos discentes, e por que não dos docentes. A aula de Arte pode promover essa tensão de maneira lúdica utilizando imagens que desconstrua um passado ainda presente. Seria preciso levar o aluno a refletir sobre o panorama de subserviência e subalternidade onde o negro foi colocado e criar possibilidades para que entrem em evidência as obras de artistas negros que foram silenciadas. Sobre essa leitura, Vera Candau explica:

“É preciso que os professores e os cursos de formação de professores saibam lidar criticamente com os textos que estão presentes na escola. Não só com as obras literárias, com os textos dos livros didáticos, com os textos que os alunos trazem, com os textos que estão nos jornais, nas revistas. Aliás, não só com os textos escritos, mas também com as imagens. O importante é essa

capacidade de análise crítica, de saber realmente refletir, problematizar os textos”. (CANDAU, 2011, p. 283)

Nos currículos da educação do Rio de Janeiro, por exemplo, esta lógica vem se destacando no ensino de artes, onde percebemos nas orientações curriculares que a grande maioria de conteúdos e atividades propostas ainda preconiza expressões dos grandes movimentos da arte hegemônica europeia. Na plataforma da EDUCOPÈDIA⁴ são sugeridos apenas alguns temas como ‘Cultura Africana no período colonial’; ‘Expressões artísticas africanas’; ‘Arte africana e brasileira: podemos comparar?’. Porém essa disposição curricular ainda é pequena quando comparada aos demais conteúdos com ênfase aos grandes movimentos da arte hegemônica.

Apesar da lei 10.639/03 e de todo os movimentos crescentes nos últimos anos de luta contra o racismo na educação, as limitações e os obstáculos que surgem na prática cotidiana dos professores desse município impedem que a imagem e a representação do negro sejam refeitas através de uma abordagem intercultural. Entre as limitações encontradas, estão a falta de formação inicial e continuada desses professores, onde seus cursos de formação ainda desconsideram a diversidade étnico-racial nas escolas e nos currículos dando pouca ou nenhuma atenção à produção cultural indígena, africana e afro brasileira priorizando um ensino que contempla apenas a historicidade da Arte Europeia. As iniciativas de capacitação para esses profissionais acontecidas nos últimos seis anos não incluíram as discussões que envolvem a aplicabilidade da lei em sala de aula nem foram discutidas possibilidades de se produzir um currículo onde a diversidade de produções e produtores contemplasse a formação étnica de nosso país. Como principal obstáculo está as tensões geradas em sala de aula pelos alunos e professores evangélicos Neopentecostais que renegam e discriminam toda e qualquer imagética que se remeta ao simbólico de outras religiões.

As interpretações maléficas das religiões de matriz africanas também se iniciam na colonização brasileira quando as ordens católicas batizavam imediatamente os escravos africanos que aqui chegavam (fig.1) ao suporem que os mesmos não possuíam alma e traziam consigo práticas religiosas suspeitas, compreendidas como demoníacas. As religiosidades

⁴ A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As aulas são criadas e revisadas por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Fonte: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>

africanas foram assim profanadas, suas divindades classificadas como demônios e uma grande quantidade de africanos obrigados a seguir a religião cristã. Essa demonização foi repetida por essa igreja no movimento intitulado de Renovação Carismática Católica (RCC). Inicialmente reconhecido como "movimento católico pentecostal", ou católicos pentecostais, depois por católicos renovados e hoje como católicos carismáticos. Esse movimento surgiu nos anos 60 nos Estados Unidos e chegou ao Brasil nos anos 70 como reação ao avanço do número de evangélicos.



Fig.1 Batismo de um Negro
1878 - J. F. Stober
Museu Afro Brasil

Grosfoguel (2007) nos diz que a partir da colonização das Américas, no final do século XV, foi consagrado e normalizado um privilégio epistêmico, caracterizando todo conhecimento ou saber não cristão como produto do demônio. Naquele momento assumiu-se que somente através da tradição Greco-romana, passando pelo Renascimento, pelo Iluminismo e pelas ciências ocidentais, é que se pode atingir a verdade, e as demais tradições foram caracterizadas como bárbaras no século XVI, primitivas no século XIX, subdesenvolvidas no século XX e antidemocráticas no início do século XXI (p. 32 e 33).

Esse pensamento é ampliado entre os evangélicos neopentecostais que tentam recriar uma lógica de conhecimento tornando sem valor e diabólico tudo que não possa ser explicado ou compreendido pela igreja. Santomé (1995) nos conta que a “preponderância de visões e/ou

silenciamentos da realidade contribuem para configurar mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre *bom e mau*” (p. 170).

Inocência (2007) nos diz que o candomblé e as demais tradições similares possuem uma ética e uma estética oriundas de uma cosmovisão que orienta a vida dos iniciados. No mundo pós-moderno onde a imagem define muitas compreensões, é preciso considerar que a identidade está profundamente ligada a representação visual (p.222) e o estranhamento cristão jamais será superado a não ser pela possibilidade de desnaturalizá-lo, de tal sorte que os olhares por ele produzidos sejam desconstruídos.

As palavras de Aquino (2004 p.3) relatam que a “escola brasileira ainda não superou a cegueira histórico-cultural, pois ainda permanece disseminando imagens e transmitindo informações que ferem os princípios da moral, da ética e da cidadania de um determinado grupo social”. Disseminando imagens negativas, a escola articula-se com uma formação ideológica que autoriza a produção de certos sentidos, os quais a obrigam a silenciar outros, fazendo com que a população negra enraíze um sentimento de inferioridade em relação a outras culturas.

A fruição de uma Arte produzida por artistas afro-brasileiros em sala de aula poderia levar à compreensão de que a produção cultural de nosso país se dá sob diversas mãos e não somente sob a europeia e que sua qualidade é equivalente, e por vezes, melhor. Araujo (2000, p.44) fala da importância desse tipo de abordagem para “desconstruir um imaginário que, primeiramente pelo olhar do estrangeiro e, depois, através da própria sociedade nacional, atuou de maneira poderosa na criação de estereótipos” nos quais se alicerça o discurso do preconceito que até hoje marca a identificação do negro no Brasil. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (GOMES, 2003, p.172).

A partir dessa visão e da realidade do ensino atual de Arte podemos constatar que ainda se perpetua as raízes coloniais na transmissão e reformulação do conhecimento artístico. Ao escolher o que deve ser abordado em sala de aula, o sistema de ensino brasileiro ainda considera relevante apenas a produção europeia. Isso nos faz concluir que o processo de sobrepor uma cultura sobre outra teve início nesse período histórico e a aculturação praticada pelos europeus sobre os povos indígenas ainda hoje se reflete nos currículos brasileiros onde a cultura hegemônica se mantém.

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, Mirian de Albuquerque. A imagem do afrodescendente na escola: a versão que ficou. In: IV Semana de Letras, 2004, João Pessoa. Curso de Letras: novos paradigmas e desafios, 2004. Disponível em: < <http://www.ldmi.ufpb.br/mirian/artigos.htm> >. Acesso em 07 de abril jun. 2013.

ARAUJO, Emanuel. Negro de Corpo e alma. In: AGUILAR, Nelson. Mostra do Redescobrimto: Negro de Corpo e Alma. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CANDAU, Vera. Por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. In: Revista Teias, v. 12, n. 24, pp. 279-284, jan./abr. 2011. Disponível em < www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=823&path%5B%5D=642 >. Acesso em 20 de abril de 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação docente. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 516-527.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: Ciência e Cultura. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. Ética e ideologia: compreendendo o etos negro por meio da arte sacra de matriz africana. In: Educação, Arte e literatura Africana de Língua portuguesa. GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org). Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.

SÁ, Ivan Coelho de. O Processo de “Desacademização” através dos Estudos de Modelo Vivo na Academia/Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. 19& 20, Rio de Janeiro, v. IV, n. 3, jul. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artístico/ea_ivan.htm>. Acesso em: Acesso em : 10 de Maio 2013

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.159- 189.

SANTOS, Boaventura de Sousa . Para uma Pedagogia do Conflito. in Silva, Luis Heron da et al (org.), Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

Marcelino Euzebio Rodrigues

Professor da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Mestrando em Educação no PPGEduc da UFRJ. Tem experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em arte popular e arte afro-brasileira. Atualmente desenvolve a pesquisa intitulada SILENCIANDO A COR: UMA ANÁLISE DO TRATO PEDAGÓGICO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE ARTES EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

POEIRAS SUSPENSAS AOS VENTOS: ENSINO DE ARTES, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADE

Maria da Natividade Ramalho Borba
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

RESUMO

O presente trabalho faz parte da pesquisa do Mestrado em Educação intitulada “Ensino de Artes no Colégio de Aplicação João XXIII”, em que pretendo discutir e conhecer o papel da arte, assim como seu ensino e percurso no interior desta instituição. Neste artigo focalizo a pesquisa documental que possibilitou a análise de um recorte de sete anos dentro dos quarenta e oito que o Colégio já trilhou, misturado a memórias pessoais de ex-aluna e atualmente professora. No Arquivo do Colégio, iniciei minha análise por uma série de relatórios anuais referentes aos anos de 1978 a 1984. A Educação Artística não constava oficialmente na grade curricular de 5ª a 8ª séries, anos escolares que cursei dentro desta instituição, o que não significou a ausência da arte na formação dos alunos e alunas daquele segmento. Assumindo a perspectiva foucaultiana, o que significa pensar o ensino de Arte relacionado à constituição dos sujeitos, busco a presença permanente da arte na vida escolar, presença esta que se dava de forma transversal e como recurso pedagógico em algumas disciplinas e dentro de eventos e projetos realizados pelo/no Colégio, num convite de colocar em suspeita as potencialidades e desafios da arte fora da disciplina Artes.

Palavras-chave: Educação; Arte; Ensino de Artes; Subjetividade.

SOMMAIRE

Ce travail fait partie de la recherche menée dans le cours du DEA, dans le domaine de l'Éducation, intitulée “Enseignement des Arts dans le Colégio de Aplicação João XXIII”, où j'envisage discuter et connaître le rôle des Arts, tout comme son traitement et parcours à l'intérieur de cette Institution. Dans ce présent article je vise la recherche documentaire qui a rendu possible le découpage de sept ans dans l'ensemble des 48 parcourus par le “Colégio”, mélangés à mes mémoires personnelles d'ancienne élève de l'Institution et aussi, à présent, comme professeur là-bas. J'ai débuté mes recherches dans les archives du “Colégio” à partir des rapports annuels concernant les années 1978 /1984. A cette époque là, quand j'y étais étudiante, la discipline “Educação Artística” ne faisait pas partie de la grille du “Colégio”, toutefois cela n'a pas signifié l'absence de l'art dans la formation des étudiants. Sous une perspective foucaultienne, c'est à dire, penser l'enseignement des Arts en rapport avec la constitution des sujets, je cherche la présence permanente de l'art dans la vie scolaire vu qu'elle se manifestait transversalement et comme recours pédagogique dans certaines disciplines et dans les fêtes et projets réalisés par et dans le “Colégio”, comme une invitation à questionner les potentialités et les défits de l'art en dehors de la discipline “Arts”.

Mots-clés: Éducation; Art; Enseignements des Arts; Subjectivité.

PROFESSOR PÁVEL, O INÍCIO DE TUDO

Início este trabalho, recuperando fragmentos de memória, poeiras suspensas que se agitaram aos ventos de uma pesquisa que começa a se delinear. Atravessamentos que se revelaram entre a minha experiência com o Ensino de Artes e o meu processo de subjetivação. Memória, Experiência, Subjetivação. Três categorias de análise que dialogam neste artigo, uma vez que trabalhar com o conceito de Experiência, segundo Foucault (2010), significa

pensar os processos de dessubjetivação que estão implicados nos modos como nos tornamos sujeitos e que faz com que as memórias, aquilo que sou capaz de lembrar e esquecer estão em meio a esses processos de constituição de mim mesma como professora de Arte.

Início de 1983. João XXIII: “Este ano vamos ter aula com o tal professor Pável!” “Será que ele é mesmo tão especial como falam?” “É... O que ele tem de mais?” “Sei lá, mas a fama dele é real! Todo mundo comenta suas aulas! Dizem que os alunos até levitam em suas aulas!” “?”

Meados de 1983. João XXIII: “Hoje eu li a mente do Professor Pável na aula!” “Como assim, Nati?” “Li, ué! Ele me pediu uma tesoura emprestada, quando a entregava com a lâmina virada pra ele, ele olhou fundo nos meus olhos e eu entendi. Então virei a tesoura e entreguei. Ele me agradeceu com um sorriso.” “Ih!...”

Meados de 1983. Casa: “Amanhã você vai precisar chegar no Colégio no segundo horário...” “Não, mãe! Amanhã é quinta! A primeira aula é do Pável!”

1984. João XXIII: “Eu quero que vocês vão à merda! Merda com todas as letras! M, E, R, D, A!” “O que deu no Professor Pável?” “Acho que a gente pegou pesado na conversa hoje...” “É. Aula de Desenho Geométrico, e aqui na sala não combina muito com ele.” “É. As aulas de Educação Artística no salão ano passado eram MUITO mais legais!”

Alguns anos, algumas vezes em fins dos anos 1980, subindo ou descendo o calçadão da rua Halfeld: “Oi, Professor Pável! Sinto muitas saudades das suas aulas! São algumas das minhas melhores lembranças do João XXIII!” “Também sinto saudades daquele tempo!”

Início de 1995, subindo o calçadão da rua Halfeld: “Professor Pável! Quantos anos!” “Oi, Nati! Me diga uma coisa. A que você está concorrendo?” “Como você sabe que estou concorrendo a alguma coisa?” “!” “Eu estou concorrendo a uma vaga de professor de Educação Artística no João XXIII.” “Você vai passar...”

1996. João XXIII: “Nati, o Pável morreu.”

2006. João XXIII: “Vamos fazer neste espaço uma galeria de Arte, Vê! Será muito legal o colégio ter uma!” “Muito boa idéia” “E deverá chamar ‘Professor Édson Pável Bastos’!” “É, Nati, o Pável nos ensinou muito mais do que Educação Artística! Ele ensinou a gente... a ser gente!”

2012. Casa, à noite: “Ai meu Deus! Não sei mais se é esse o meu tema de pesquisa para o Mestrado!” “?” “A Carol falou que o anteprojeto que eu tinha escrito no ano passado sobre o teatro é muito melhor que este sobre o Ensino de Artes do João XXIII!” “Não pensa nisso agora. Dorme.”

2012. Casa, na manhã seguinte: “Sonhei a noite inteira com o Professor Pável...” “Como foi o sonho?” “Não me lembro, mas acordei com a sensação que meu tema de pesquisa deve mesmo ser o Ensino de Artes do João XXIII, e que eu vou ser aprovada na seleção do Mestrado.”

Enfim, fragmentos de memórias que me constituem e que dizem do ensino de Arte e a construção de significados que conduzem a escolha profissional e a formação docente. A partir destes fragmentos quero destacar o foco deste artigo que é meu reencontro com o percurso percorrido pela arte nos períodos em que fui aluna e a partir de quando me tornei professora desta instituição.

RECONHECENDO O TERRENO

O presente trabalho faz parte da pesquisa do Mestrado em Educação intitulada “Ensino de Artes no Colégio de Aplicação João XXIII”, em que pretendo discutir e conhecer o papel da arte, assim como seu ensino e percurso no interior desta instituição. Neste artigo focalizo o primeiro passo dado na pesquisa documental, a análise de um recorte de sete anos dentro dos quarenta e oito que o Colégio já trilhou. Hernández (2000, p. 60) destaca a importância do conhecimento da história de uma disciplina para melhor compreender seu movimento, sua relevância e sua atualidade.

Para ir adiante no conhecimento de uma matéria curricular, é indispensável conhecer sua história, o que ela é na verdade, o papel que tem desempenhado no currículo escolar, as diferentes versões que foi adotando em relação às mudanças sociais, às concepções disciplinares e a função que, em cada época, lhe foi outorgada pela educação obrigatória.

Assim, decidi iniciar minha pesquisa visitando o Arquivo do Colégio de Aplicação João XXIII, certa de sua potencialidade para me fornecer dados sobre o percurso das Artes dentro deste Colégio, que foi criado no ano de 1965, dentro da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, entidade particular, que em 1966 foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora, resultando na federalização do mesmo. A primeira turma foi de 1ª série ginásial, com 23 alunos. O colégio recebeu o nome de “Ginásio de Aplicação João XXIII”. Com o acréscimo de uma série escolar a cada ano, em 1969 o colégio já oferecia o Curso Ginásial completo. Neste mesmo ano, pela Resolução número 09/69 do Conselho Universitário da UFJF, em consequência da Reforma Universitária, foi extinta a Faculdade de Filosofia e Letras e foram fundados os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação, da qual o colégio

passou a fazer parte. Em 1989, através da Portaria número 584, o Colégio desvinculou-se da Faculdade de Educação e ligou-se administrativamente à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação, e finalmente no ano de 1998 tornou-se Unidade Acadêmica da UFJF¹.

Na primeira visita ao Arquivo, deparei-me com um vasto material composto de pastas numeradas, ordenadas cronologicamente, com etiquetas “Arquivo Morto”, referentes aos anos 1972 a 2012. Não encontrei documentos anteriores a 1972. Quase escondidos entre as pastas, encontrei também os relatórios anuais feitos pela ex-diretora Lucy Maria Brandão, referentes aos anos de 1978 a 1987. Escolhi para iniciar meu trabalho, consultar estes relatórios, por estarem eles organizados de uma forma interessante, encadernados em capa dura, bem mais atraentes que as pastas de polionda. Mais tarde, no decorrer da consulta, dei-me conta de que a escolha também se deu em função do tempo a que ele pertence, período em que fui aluna do Colégio.

Os relatórios se apresentam no formato de uma prestação de contas, organizados entre os anos de 1978 a 1982 por itens constantes de realizações atribuídas ao Colégio de uma forma geral, e a partir de 1983, organizados por Departamento e por realizações individuais de cada professor e professora. Os relatórios eram endereçados à Direção da Faculdade de Educação/UFJF, unidade à qual pertencia o Colégio. Junto aos relatórios, em todos os anos, estão arquivadas cartas de agradecimento da Direção da Faculdade de Educação ao Colégio de Aplicação, contendo inúmeros elogios ao trabalho realizado pelo/no Colégio. Atualmente estes relatórios encontram-se encadernados junto a outros documentos do mesmo ano, circulares endereçadas aos alunos e alunas, aos pais e aos professores e professoras do Colégio, e anexos contendo fotos dos eventos e publicações. Foram encontrados volumes únicos dos anos 1978; 1979; 1982; 1983; 1984 e 1986. O ano de 1980 contém quatro volumes, sendo que o volume II não foi encontrado. Os anos de 1981 e 1987 contêm dois volumes cada e o ano de 1985 contém três volumes. Relatórios que constituem a história da disciplina Arte no colégio no seu caráter de descontinuidade, algo que nos aproxima da perspectiva de História de Foucault.

A história aparece, então, na obra de Foucault de duas maneiras: como objeto de descrição e como questão metodológica. Na realidade, esses dois aspectos estão tão entrelaçados em uma relação que falar de história, em Foucault, é falar do sujeito e,

¹ Estas informações foram retiradas da Agenda Escolar do Colégio, do item intitulado “Histórico”, referente ao ano letivo de 2013.

vice-versa, falar do sujeito é falar da história. As histórias de Foucault são, assim, histórias das práticas que constituíram historicamente a subjetividade ocidental. (CASTRO, 2009, p.204)

Tomando com inspiração a citação acima, quero tomar os relatórios como espaços de descrição que nos possibilitam pensar as condições de emergências das ações entendidas como próprias da Educação Artística num momento histórico em que ela era exigida apenas como atividade educativa e não como disciplina curricular. Neste sentido, os relatórios nos convidam a pensar como as atividades atravessavam a prática de diferentes professores, o que nos possibilita dizer da arte enquanto recurso pedagógico. Por outro lado, tais distribuições nos colocam o desafio de problematizar a formação destes docentes no campo das Artes, o que nos leva a colocar sob suspeita as concepções de arte que organizavam suas intervenções, assumindo um sentido cívico, comemorativo, decorativo, enfim, algo que se distancia de uma ação que diz das constituições dos alunos como sujeitos críticos. Trabalhar com os relatórios também se constitui como um método de investigação, considerando que dizer da História da disciplina de Arte no Colégio de Aplicação João XXIII diz da visão da História, da Arte e do Ensino de Arte como construção.

MEU CAMINHO SOBRE ESTE CHÃO

A motivação para esta pesquisa é fruto da minha trajetória profissional. Desde 1995 sou professora do Colégio de Aplicação João XXIII. Iniciei como professora de Educação Artística, atividade curricular que, com o advento da Lei 9394/96², passou a ser a disciplina Artes. Há 18 anos sinto, reflito, repenso, desisto, insisto, leio, escrevo e interpreto papéis da área artística na vida escolar, atravessada por inúmeros contextos, pessoas, histórias, memórias, concepções, decepções. Mas sempre entendendo o Ensino de Artes como um componente curricular fundamental para a compreensão da nossa cultura, de quem somos, de como pensamos e sentimos, pois,

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos

² A LDB 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, institui em seu artigo 26, parágrafo 2º a obrigatoriedade da disciplina Artes no currículo escolar em todos os níveis da Escola Básica. Esta lei substituiu a LDB 5692/71 que instituiu a Educação Artística como obrigatória, porém esta não era considerada disciplina, apenas mera atividade educativa.

através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica [...] que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais (BARBOSA, 1998, p. 16).

Mas minha formação básica e também a universitária, principalmente nas matérias especificamente artísticas, foram de caráter elitista e de forte inclinação eurocêntrica, relegando a um papel secundário os estudos da cultura local e da cultura dos povos historicamente subalternizados. Não tive consciência desde o início, da posição “colonizada” do Brasil em relação ao seu Ensino de Artes. Foi a partir do contato com a obra de Ana Mae Barbosa que comecei a me atentar para isto.

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. (BARBOSA, 1998, p. 13).

Mas foi a leitura de Tomaz Tadeu da Silva (2009) que alargou ainda mais minha visão a este respeito, permitindo-me conhecer as teorizações sobre questões e concepções que já estavam presentes em minhas reflexões. Eu já vinha questionando, por exemplo, a presença maciça, senão unânime, de artistas europeus em coleções do tipo “Mestres da Pintura”, e em se tratando de Arte Moderna e Contemporânea, a predominância também de artistas estadunidenses. Já vinha me dando conta da minha ignorância, por exemplo, em relação à cultura africana, à cultura oriental, ou mesmo à cultura brasileira. Já vinha me perguntando sobre o por que de serem mencionadas tão poucas artistas mulheres na História da Arte. Desta forma, identifiquei-me fortemente com as teorias pós-críticas de estudos do currículo, encontrando fundamentação para estes questionamentos que eu vinha travando com a minha formação e com a minha prática. As teorias curriculares pós-críticas são aquelas que ampliam as perspectivas críticas, em que o poder é descentralizado das questões de classe social e estendido a processos de dominação em relação à raça, à etnia, ao gênero e à sexualidade, e “continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (SILVA, 2009, p. 148).

Que conteúdos estamos privilegiando no Ensino de Artes do C. A. João XXIII? Que sujeitos estamos contribuindo para formar nas escolhas que fazemos para nossos currículos? Que papéis a arte tem exercido no cotidiano escolar?

É chegado o momento de dar um passo atrás, olhar-me e olhar o Colégio de fora, de forma perspectivada, para ter condições de problematizar seu Ensino de Artes e a minha própria prática.

Mas dar um passo atrás não é meramente buscar conhecimento profundo ou uma episteme. Dar um passo atrás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. (PETERS, BESLEY, 2008. p.31)

Mas como isto é possível? Como separar-me do Colégio e da minha condição de professora? Como distanciar-me de mim e de minha própria história?

EU, ALUNA. EU, PROFESSORA

Estudei no C. A. João XXIII de 5^a a 8^a séries, entre 1981 e 1984. Quando fui aluna, não havia Educação Artística no meu currículo. Lembro-me apenas de umas oficinas de técnicas artísticas, que não me recordo se eram obrigatórias, que aconteceram em contraturno na 6^a série, e na 7^a série da experiência marcante com o professor Edson Pável Bastos, que dava aulas de Educação Artística no horário de Desenho Geométrico. Para a realização de um projeto, o professor firmou na época um acordo com a Direção do colégio, no qual ele se comprometia a cumprir os programas de Desenho Geométrico da 7^a e da 8^a séries durante apenas a 8^a. Na 7^a todos chamávamos aquelas aulas de aulas de Educação Artística, mas o que vinha no boletim era Desenho Geométrico. Esta informação não consta nos documentos oficiais do Colégio, aos quais até o momento eu tive acesso, mas é uma recordação de meu primeiro dia de aula com o Pável, lembrança do momento em que ele explicou o projeto à turma. Em 1983, aluna da 7^a série C, tive a oportunidade de participar das aulas de Educação Artística que marcaram toda uma geração de estudantes. Depois que ele se aposentou as aulas da 7^a série voltaram a ser de Desenho.

As maiores recordações das aulas do Pável, no entanto, não são da categoria do material. Não tenho tantas lembranças das atividades artísticas em si. Sei que usei carvão, giz de cera, fazíamos exercícios de corpo, sentávamos em roda no chão pra conversar... Mas as memórias que agora transbordam de mim são bem mais emocionais, sensoriais, subjetivas.

Outra experiência artística extremamente relevante que vivi no Colégio foi durante 1982 e 1983, nas aulas de Língua Portuguesa na 6^a e 7^a séries, em que a professora Neusa Salim Miranda desenvolvia um projeto intitulado “Oficina Literária”, onde produzíamos inúmeros trabalhos artísticos vinculados aos estudos de obras literárias. Fazíamos desenhos,

pinturas, bonecos, objetos variados, encenávamos peças, criávamos jornais. Além disto tínhamos o “Caderno de Criatividade”, no qual fazíamos uma atividade semanal livre para ser entregue à professora. Era o caderno preferido de grande parte dos alunos e alunas, onde podíamos pôr um pouco da nossa cara. Ainda tenho guardado um dos meus. São raízes do meu gosto pela literatura, pela poesia, pelo teatro, pelas artes visuais. Lembranças de descobertas vindas do fazer artístico que continuam a me constituir.

As aulas destes dois professores foram certamente fundamentais no meu processo de subjetivação, ajudaram-me a me constituir como admiradora das artes, como artista e anos depois como professora de Artes.

Mas além das experiências vividas dentro da sala de aula, outras formas de encontrar com a arte eram convocadas dentro de eventos que o Colégio promovia. Recordo-me de participar de atividades artísticas fora das grades do tempo escolar, quando trabalhávamos em grupo, professores e professoras das diversas áreas participando junto com o alunado da confecção de bandeiras, de cartazes, de cenários de teatro, ou de carros alegóricos; dependendo do quê iria se celebrar.

Onze anos mais tarde, quando retornei como professora, o colégio continuava sem oferecer Educação Artística de 5^a a 8^a séries, mas esta constava da grade de 1^a a 4^a séries e do então chamado 2^o grau, atual Ensino Médio. O segmento que parece ter nascido sem Educação Artística em seu currículo, permanecia sem ela nesta ocasião. O Desenho Geométrico continuava lá, no mesmo lugar, na 7^a e 8^a séries. A atividade artística coletiva extraclasse... tinha desaparecido.

No final de 1996, a partir de dados levantados na pesquisa que realizei para escrita de minha Monografia de Especialização³, e respaldada pela iminente sanção da LDB 9394/96, eu e a outra professora de Artes do Colégio apresentamos ao Departamento um projeto de implementação da disciplina Artes no segundo segmento do Ensino Fundamental. Minha experiência em sala de aula enquanto professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio simultaneamente, permitiu-me observar as diferenças de envolvimento e de interesse pela disciplina demonstrada pelos/as estudantes de cada um destes dois segmentos. Eu sentia a indiferença e o descompromisso dos/das estudantes do Curso Científico⁴ com a aula de Artes. Levantei a hipótese de que isto ocorreria exatamente

³ Monografia intitulada “Arte-Educação no Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII”, defendida em março de 1997, na Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro.

⁴ O Colégio oferecia também na ocasião o Curso Magistério, porém estes alunos e alunas não participaram da

pela interrupção do oferecimento desta disciplina durante o segundo segmento, hipótese que foi confirmada através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a quase totalidade dos alunos e alunas do Curso Científico do Ensino Médio. Assim, em 1997, implementamos duas aulas de Educação Artística na 5ª série e a partir de 1999, todo o segundo segmento (atualmente 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental) passou a ter aulas de Artes. Garantiu-se a partir daí a presença da disciplina Artes em todos os anos escolares, pois apesar de entendermos que pode-se conhecer arte e aprender sobre ela em inúmeros espaços formais e não formais, “é na escola que oferecemos a oportunidade para que crianças e jovens possam efetivamente vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para estes estudos”. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 19). Continuo atualmente trabalhando com a disciplina Artes no Ensino Médio. Sou professora das nove turmas deste segmento e verifico uma relação muito mais íntima e mais produtiva hoje dos alunos e alunas do Ensino Médio com esta disciplina do que em meados dos anos 1990.

ESCAVANDO A TERRA

O que observei nos relatórios analisados foi uma presença permanente da arte na vida escolar, o que está em consonância com as minhas memórias. Em todos eles menciona-se um grande número de comemorações cívicas e religiosas, além de inaugurações de espaços e comemorações internas, onde atividades artísticas são desenvolvidas funcionando como cenário destes eventos. A presença de concursos artísticos é muito frequente em todos os anos de que constam os relatórios. Concursos de desenhos, maquetes, frases, slogans, poesias etc. Na maioria dos eventos a arte não aparece como tema central, mas é um elemento amplamente utilizado, em suas manifestações visuais (cartazes, faixas, decorações temáticas, exposições de desenhos e pinturas), assim como na realização de espetáculos de teatro de atores e bonecos, e trabalhos literários. Cito como exemplo o item 1 do Relatório de 1980, intitulado “Comemorações Cívicas” em que se lê o seguinte texto: “Todas as datas cívicas foram comemoradas dentro de cada sala, através de declamações, cantos, teatros, leituras, palestras, etc, como também em sessões cívicas solenes, [...]” ; e também o item 6 do Relatório do ano de 1982, intitulado “Comemoração Religiosa”. Nas fotos do anexo 11, referentes a este item, observa-se os tapetes de flores e serragem feitos em conjunto pelos

pesquisa. Decidi entrevistar somente o corpo discente do Curso Científico, onde na minha percepção o problema da minha pesquisa era mais evidente, e também pelo fato de a grande maioria dos alunos e alunas do Científico terem estudado no Colégio desde a primeira série, o que não ocorria entre os alunos e alunas do Curso Magistério.

corpos docente e discente do Colégio. Um passeio atento pelas coleções de fotos, que ao longo dos anos foram se colorindo, permite ver um sem número de trabalhos artísticos preenchendo a cena. Exceções ocorreram como a “Semana de Artes” e a “II Semana de Artes”, realizadas em 1979 e 1981, respectivamente. Neste momento a arte situou-se não como cenário, mas como texto e ação, e como protagonista. A arte falando dela mesma, comemorando a si própria. De qualquer forma, fosse qual fosse o tema em questão nos eventos do Colégio, a arte estava sempre presente.

Ao ir consultando os documentos, vou me esbarrando com minhas lembranças, reconhecendo lugares, pessoas, eventos, esquecimentos, posturas, gelos na barriga traduzidos em fotos em preto e branco. A história convidando a memória. Minha respiração torna-se mais profunda, quase ofegante. Sinto-me invadida pela atmosfera dos meus tempos de aluna, lembro-me do apelido “Joãozinho” dado ao nosso Colégio, recordo-me do “Amor à Camisa”, jargão outrora tão poderoso e tão incorporado por todos nós.

Este espírito de união, o “Amor à Camisa” que volta a me atravessar, está presente nos relatórios consultados. Um exemplo está no item 16 do relatório do ano de 1979, intitulado “Avaliação dos trabalhos, agradecimentos e sugestões”, o texto inicia com os seguintes dizeres: “Ao terminarmos nosso ano letivo de 1979, além da tranquilidade do dever cumprido, temos a satisfação de ver um trabalho realizado sem mérito pessoal, fruto do trabalho de uma equipe, que mais uma vez demonstrou sua competência, seu espírito de educadores e acima de tudo seu amor pelo Colégio de Aplicação [...]” Texto parecido se encontra no item 16 do relatório de 1981, intitulado “Avaliação dos Trabalhos e Agradecimentos”: “Ao terminarmos o ano letivo de 1981, temos a satisfação de ver um trabalho realizado – uma Escola acima de tudo respeitada pela comunidade. A vitória foi fruto do apoio dos órgãos superiores e do trabalho de uma equipe, que, mais uma vez demonstrou sua competência, seu espírito de educadores e, acima de tudo, o seu “amor à camisa”.”

Mais viva se revela esta sensação da “Família do Joãozinho” nas inumeráveis circulares remetidas pela Direção, na pessoa da professora de História Lucy Maria Brandão, endereçadas aos pais, ao corpo docente, ao corpo discente e aos estagiários e estagiárias, conclamando todos à participação nos eventos e projetos do Colégio. Repletas de palavras carinhosas, as circulares delatam um tempo, um tempo que também é meu, um sentimento que de alguma forma sou capaz de re-conhecer.

A circular número 06/78, de 29 de junho de 1978, endereçada aos professores e professoras do Colégio, inicia com o seguinte texto: “Caro amigo. Somos da teoria de que o bom viajor sabe que a Grande Caminhada é a vida e esta supõe Companheiros. E o

“Joãozinho” é parte da nossa vida, e nos sentimos felizes em ter em cada um de vocês um desejável Companheiro.” Na circular número 14/80, de 4 de agosto de 1980, a Diretora recebe os alunos e alunas no retorno das férias de julho com os dizeres “Tudo faremos para proporcionar-lhe o melhor para o trabalho, mas esperamos também poder contar com: a sua boa vontade, seu entusiasmo, seu respeito e, acima de tudo, com seu amor pelo “nosso” Joãozinho.” Citações não eram raras quando se tratava de invocar o espírito de união. Exemplo emblemático se encontra na circular número 10/81, de 22 de maio de 1981, quando a Diretora convoca os professores e professoras do Colégio para participarem da organização da II Semana de Arte. O texto começa assim: “Caro amigo: Considerando que você é “meu amigo de fé, meu irmão camarada. Amigo de tantos caminhos e tantas jornadas...” estamos aí para jogar juntos na “II Semana de Arte”, mineiramente uai.”

A pesquisa que estou realizando é ainda muito incipiente, ainda estou cursando o primeiro semestre do Mestrado, e há pouco mais de um mês venho frequentando o Arquivo do Colégio. Poucos dados foram coletados, mas meu arquivo pessoal, a minha memória que está sendo agora ativada e trazida à luz, ajuda a tirar as primeiras conclusões.

QUE POEIRA É ESTA QUE SE FEZ?

Juntando o material e o imaterial que esta pesquisa até agora me trouxe, respirando o cheiro de guardado dos belos livros de capa dura verde com letras em dourado, e percebendo a mudança no ritmo e no compasso da minha respiração enquanto realizo esta pesquisa, assumo que esta análise inicial dos relatórios de 1978 a 1984, período que coincide com a época em que estudei no Colégio, está sendo feita através das lentes de alguém saudoso e emocionado. A professora que necessitou dar um passo atrás para problematizar sua prática, inadvertidamente tropeçou nela mesma, trinta e poucos anos antes, aluna apaixonada, extremamente envolvida com as atividades artísticas, cem por cento do tempo vestida com a camisa do Colégio, não a de uniforme...

De fato eu nunca vi escrito no meu boletim “Educação Artística”. Com meus olhos de hoje, ou mesmo os de 1995, (quando tratei logo de me movimentar para implementar a Educação Artística de 5ª a 8ª séries) vejo isto como um absurdo, pois como professora de Artes, eu não posso admitir um ano escolar sem algum tipo de aula de Artes, quiçá um segmento inteiro. Eu professora que estou falando. Mas, ao lembrar as aulas do Pável e da Neusinha, experiências no campo da arte, e também rememorar quando o Colégio inteiro se juntava pra realizar várias atividades artísticas, percebo que a arte esteve profundamente presente na minha constituição/formação. Eu aluna percebo assim. Esta afirmação faz pensar

na potência que a arte pode ter dentro de uma escola, independente de se ter ou não aulas desta disciplina constando na grade. Não se trata de desvalorizar toda a luta pelo reconhecimento da área de arte como área de conhecimento e conseqüentemente como disciplina curricular. Luta da qual sempre compartilhei, e que considero legítima e necessária. Mas estou falando de uma outra faceta, tão poderosa e tão profunda, que é seu potencial de atuar também de forma transversal dentro da Educação Escolar, além de ser um forte recurso pedagógico no estudo de outras disciplinas. Agora pressinto o papel exercido pela Arte durante os primeiros anos da década de 1980. Não havia oficialmente aulas de Educação Artística na grade curricular de 5ª a 8ª séries, mas isto não significou a inexistência da arte no cotidiano escolar dos alunos e alunas daquele segmento. A arte estava presente, e se dava transversalmente e absurdamente colada ao espírito de união em torno do “Joãozinho”. A realização coletiva de atividades artísticas nos eventos e projetos do Colégio foi sem dúvida um forte ingrediente que alimentou o nosso “Amor à camisa”.

REFERÊNCIAS

AGENDA ESCOLAR do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, referente ao ano letivo de 2013. Juiz de Fora, 2013.

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

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, política**; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**; tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, A.; BESLEY, T. **Por que Foucault?:** novas diretrizes para a pesquisa educacional; tradução Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Maria da Natividade Ramalho Borba

Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal de Juiz de Fora e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco. Professora de Artes do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, desde 1995 até o presente, atuando no Ensino

Fundamental e Médio. Atualmente cursando Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

<http://lattes.cnpq.br/8546289359434893>

TEMPOS DE ARTE-EDUCAÇÃO NA ESCOLA CIRCO MANO SILVA DE BELÉM

Maria Virginia Abasto de Sousa/UFGA/PPGArtes/ Bolsista CAPES¹

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e identificar o desenvolvimento histórico da arte-educação por meio das artes circenses na cidade de Belém,PA, no contexto das experiências sociais e políticas vivenciadas pelos arte-educadores da *Escola Circo Mano Silva de Belém*. Optou-se por uma pesquisa bibliográfica e entrevistas tiveram lugar com ex-alunos e ex-arte-educadores da escola circo e com artistas circenses contemporâneos à investigação. Concluiu-se que apesar da grande eficácia encontrada na educação geral e plena do indivíduo aluno da escola de circo, ainda, há desvalorização no modo de se fazer arte-educação no referido formato.

Palavras-chave: Escola Circo. Arte-educação. Belém

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo describir e identificar el desarrollo histórico del arte-educación por medio de las artes circenses en la ciudad de Belém,PA, dentro del contexto de las experiencias sociales y políticas vividas por los arte-educadores de la *Escola Circo Mano Silva de Belém*. Se optó por una investigación bibliográfica y entrevistas acontecieron con ex-alumnos y ex-arte-educadores de la escuela circo y con artistas circenses contemporáneos a la investigación. En conclusión, se observa que a pesar de la gran eficiencia presente en la educación general y plena del individuo alumno de la escuela de circo, aún, hay desvalorización en el modo de realizar arte-educación de esa manera.

Palavras-chave: Escuela Circo. Arte-educación. Belém

[...] Há escolas que são gaiolas

Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vô. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los onde quiser. Pássaros engaiolados sempre tem um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vô. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vô. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vô, isso elas não podem fazer, porque o vô já nasce dentro dos pássaros. O vô não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2001, p. 1).²

¹ Artista Circense, Mestranda em Artes pela Universidade Federal do Pará/programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte, Licenciada Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú (PA), Pesquisadora do PACA- Pesquisadores em Artes Cênica na Amazônia, GECA- Grupo de Estudos Culturais da Amazônia e GEPLAM- Grupo de estudos e pesquisa em Lazer na Amazônia. Coordenadora do Vida de Circo produções circenses na Amazônia e do Seminário de Pesquisa em Artes Circenses. virabasto@hotmail.com

² ALVES, Rubem. Folha de São Paulo. Tendências e Debates, 2001.



Manoel Alves Silva na Escola Circo de Belém – acervo da filha Márcia Silva

Era o ano de 2002 quando a atriz e professora Patrícia Mara de Miranda Pinheiro³ me fez um convite para participar da Escola Circo de Belém como arte-educadora nas técnicas de malabares e acrobacias de solo. A boa memória dos ex-colegas de trabalho conta que Patrícia, junto com uma equipe da Escola Circo e alguns alunos, passaram frente a uma praça da Av. Tamandaré no Bairro da Campina, onde costumava fazer meus treinos de malabares. E, na oportunidade, chamou a atenção da coordenadora do Projeto, Lana Alves, ver uma mulher sozinha em pleno centro da cidade treinando publicamente sem maiores constrangimentos. Ao confirmar que eu era artista circense e tendo como referência um trabalho feito com o grupo de teatro e circo Palhaços Trovadores de Belém, fui convidada a fazer parte do corpo de arte-educadores da Escola Circo.

Desta forma, ingressei na *Escola Circo de Belém*, mais tarde batizada de *Escola Circo Mano Silva (ECMS)*, em homenagem ao então vivo e já falecido artista Circense Manoel Alves Silva, o Mano Silva. Foi uma das mais belas e destacadas experiências da minha vida como

³ Patrícia é a palhaça Tininha no grupo Palhaços Trovadores. Atua como Professora da Universidade Federal do Pará na ECTDUFPA e como Licenciada de Educação Física. Conformou a equipe organizadora do I Seminário de Pesquisa em Artes Circenses. As voltas da vida nos levaram a compartilhar vários momentos chave da vida circense na cidade: a chegada a Belém, a participação nos Palhaços Trovadores, o ingresso na Escola Circo, a manutenção e promoção de eventos voltados a atividades circenses e, agora, o Mestrado em Artes do PPGARTES/ICA/UFPA que cursamos juntas desde 2011.

circense e como educadora. Principalmente, se consideramos que o convite da Escola Circo foi o que reafirmou minha estadia em Belém, meses após ter chegado a cidade.

Cabe destacar, portanto, que como artista itinerante, eu não planejava ficar em Belém de maneira permanente. De fato, mal sabia que a cidade desenvolvia tais atividades de arte e educação. Porém a paixão por essa maneira de alcançar a vida de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade familiar e social me conquistou por completo e, assim, mergulhei junto a colegas das lonas itinerantes, das artes plásticas, sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros, no universo das escolas de circo sócio-artístico-educativa.

Todavia, além da eficácia dos métodos aplicados com arte-educação, estava de pano de fundo o grupo social - antes mencionado - de profissionais que compunham a equipe de educadores. Tratava-se de uma comunidade de profissionais advindos das mais diversas formações e com um arcabouço de conhecimentos altamente diferenciado. O que (ao meu ver) foi a chave mestre para que a educação social, artística e profissionalizante alcança-se os pequenos acrobatas da vida.

E, é nestes sujeitos e suas trajetórias junto a escola de circo que recaem as observações da presente pesquisa, ao tentar delinear no tempo histórico, social e político que a instituição e seus trabalhadores vivenciaram, um panorama que permita melhor compreender o modo de educação que foi viabilizado por meio das artes do picadeiro.

Visto desde as arquibancadas, ou seja do lado externo ao picadeiro - do lado da sociedade local - a Escola Circo é um marco de referencia na memória dos paraenses; como momento de retomada das atividades circenses na cidade, visto a pouca quantidade de artistas e grupos circenses que mantinham atividade naquele período e as poucas vezes que se via um circo de lona itinerante na cidade (principalmente, os de pequeno porte).

Se, ver espetáculos circenses era um evento raro e esporádico, quanto mais podemos pensar de um ensino continuado, de formação e/ou profissionalização na área. Por esse motivo, o início e fim da Escola Circo esta guardado como um evento permeado de confusões, mitos e lendas advindas de interesses políticos. De uma politicagem que se aproveitara de recursos da mídia para fazer do árduo trabalho da escola circo um campo de batalhas entre políticos locais. Luta esta que se manteve no alvo das ultimas votações “democráticas” de prefeitos e governantes de 2012, quando Zenaldo Coutinho (PSDB) confrontava Edimilson Rodrigues (PSOL).

O primeiro a perguntar foi o candidato Zenaldo Coutinho, que iniciou o questionamento sobre a Escola Circo, se era certo os meninos que realizaram cursos lá irem para rua após encerrarem o curso. Edmilson Rodrigues em sua réplica avaliou que a Escola Circo salvou vidas e afirmou que quem os jogou na rua foi o prefeito da gestão naquela época. (DOL, 2012).

Edmilson Rodrigues, considerado na época de sua gestão como “Prefeito Criança” pela UNICEF, usou a ECMS, como bandeira. De maneira que, a ECMS passou a ser a marca de uma administração. Para infelicidade geral, os prefeitos subsequentes se empenharam em apagar esta referência, ignorando a relevância da arte e da educação oportunizada neste projeto. Como quando Zenaldo Coutinho assumiu a prefeitura em 2012, e afirmou com sorriso na boca, em entrevista exclusiva ao jornal O Liberal que “o primeiro momento de sua gestão não terá olhos para a cultura, mas para o que ele considera “emergencial”⁴. Não é preciso dizer o absoluto repúdio que isto causou na classe artística e na população que se manifestou da seguinte maneira

Não é verdade que as crianças que hoje fazem malabarismos e acrobacias nos sinais vieram da escola circo implementada por Edmilson no governo municipal do PT. A escola circo era um importante projeto de retaguarda social voltado para crianças em situação de vulnerabilidade social que foi irresponsavelmente acabado pelo prefeito Duciomar que chegou foi eleito com o apoio de Jatene e Zenaldo. Um menino, hoje, na faixa etária de 10 a 14 anos teria de ter frequentado a escola circo aos 6 anos de idade, o que não era permitido. Nos sinais das cidades do Brasil inteiro, existem adolescentes nos sinais fazendo malabares ou acrobacias e a maioria destas cidades não tem e nunca tiveram escolas circo, sendo este, portanto, um fenômeno nacional. (RODRIGO WANZELER).⁵

Neste sentido, temos de concordar com Luiz Francisco “Duico” de Vasconcelos (2004), quando afirma que “ao contribuir com uma “criança que está fazendo malabares em sinal”, contribui-se com a *miséria e a exploração infantil*, ao passo que ao contribuir com um “malabarista de sinal” contribui-se com a *Arte*”⁶

Contudo, as divergências políticas não apagaram os frutos colhidos em meio dessa vivência de ensino-aprendizagem, quando as atividades circenses começaram a ganhar um sentido além da espetacularidade dos números acrobáticos e das grandes destrezas. Passaram a

⁴ “Cultura vai esperar, diz prefeito”. Redação de Yáscara Cavalcante para O Liberal. Caderno Magazine, de 18 de Novembro de 2012.

⁵ Declaração feita em site de Anônimo, assinado como Rodrigo Wanzeler - 15/10/2012. Retirado do facebook, para o site Orkut, com o título [OFICIAL] Eleições 2012, “QUEBRANDO BOATOS”. Com link referência, do jornalista Augusto Barata. <http://novoblogdobarata.blogspot.com.br/2012/10/eleicoes-candidato-do-psol-lidera.html>

⁶ Duico é Malabarista, Advogado, Arte-educador e Editor – junto a Antônio Marcos Pires Gil - da revista Palco Aberto, onde publicou *Crônica Malabaristas de sinais?*. [duico@globocom.com. http://portalmalabares.files.wordpress.com/2011/11/2.pdf](http://portalmalabares.files.wordpress.com/2011/11/2.pdf)

formar parte da vida de crianças e adolescentes em formação social e artística. De fato, a ECMS movimentou em Belém as apresentações de Circo e trouxe uma nova visão da educação social e da arte-educação, por meio da arte circense.

Em Fouchet (2006) observamos que a aquisição de competências por intermédio das atividades circenses pode ser dividida em três categorias: as gerais, que envolvem ética, cooperação, organização, autonomia e educação para a cidadania e os riscos; as capacidades do grupo, neste caso, dividido por faixas etárias segundo as noções de cada etapa cognoscitiva; e as específicas das habilidades circenses, que tratam das noções de espaço, tempo, equilíbrio, coordenação geral entre outras. Por outro lado, Alves (2001, p. 1) dirá que este gosto pelo ensino da arte circense estava adormecido no corpo do aluno, já que “o sujeito da educação é o corpo porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver [...]”.

Uma equipe pra lá de viradas!

A Escola Circo começou suas atividades na periferia da cidade no Bairro do Bengui em 1997, por meio da *Organização não Governamental Emaús*⁷. O projeto inicial foi idealizado pelo casal de circenses Rui Raiol, Benegilma Marques, junto Mano Silva e Arnóbio Novaes Ribeiro para funcionar no formato de oficinas independentes de malabarismo, palhaço, confecção de aparelhos, de figurinos e de adereços de cena, rola-rola, arame e pernas-de-pau, além das aulas de dança, teatro, técnicas de esporte, lazer e ainda assistiam a palestras sobre questões importantes para o bom desenvolvimento da criança e do adolescente.

A inserção de Arnóbio Novaes ao projeto escola circo, esta justificado pelas armadilhas do amor. Ele conta que chegou em '86 “[...] Atrás da mulher que eu amava”. E diz “[...] cheguei a Belém quando ainda não havia quem batalhasse pelo Circo [...] queria que o circo estivesse no lugar que ele merece, junto com o teatro, a dança [...] a gente abrir um espaço de verdade na cultura do Pará”. Como bom circense, não se apeçou às coisas materiais da empresa que deixou no

⁷ O Movimento República de Emaús foi criado em 1970 por um grupo de jovens e o Pe. Bruno Sechi para mudar a situação de crianças que trabalhavam com vendas no Ver-o-Peso. As primeiras experiências tinham lugar na Ladeira do Castelo, no bairro da Cidade Velha, porém, com o crescimento do número de crianças atendidas, surgiu em 1971 o projeto “República do Pequeno vendedor”, que trabalha com educação social de rua. E em 1972, foi implementada a “Campanha de Emaús” como estratégia para arrecadar que viabilizassem a estrutura de atendimento necessária. Somente em 1982 surgiu a “Cidade de Emaús” no bairro do Bengui, onde, além das atividades de profissionalização e lazer, funciona a sede administrativa do Movimento. Em 1985, outra experiência pioneira no Brasil: o Cedeca-Emaús, braço forte na defesa da criança e do adolescente que promove a intervenção jurídica em caso de violação de direitos Fonte: http://www.movimentodeemaus.org/emaus/nossa_historia.php

Rio de Janeiro e, para sobreviver, ele trouxe as personagens do Fofão, Bozo, o seu palhaço Xodô e os bonecões que já utilizava no Rio para animar festas. Naquele tempo, “[...] o Rui me descobriu e convidou para trabalhar juntos em projeto de circo”⁸. Dessa maneira, a sociedade entre ambos formatou e executou diversos projetos com os quais trabalharam antes, durante e após a Escola Circo.

Com o apoio da Prefeitura Municipal de Belém por meio da Fundação João XXIII (FUNPAPA), do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDS) e do Fundo das Nações Unidas para Infância e Juventude (UNICEF) e da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), na Escola Circo as crianças recebiam alimentação, vale-transporte e acompanhamento de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e instrutores de circo. Sempre com o objetivo de resgatar crianças das ruas e reintegrá-las à família. Ao mesmo tempo que exigia-se dos alunos, que estudassem em escola formal e tivessem entre sete e dezoito anos, dentro de uma visão de educação integrada.

Logo que o projeto Escola Circo ganhou destaque, foi trazido para uma lona em pleno centro comercial de Belém, na Praça da Bandeira. Nesse logradouro conheci a primeira equipe da ECMS da qual faziam parte: Arnóbio Novaes, que tendo encerrado seu tempo de coordenador do projeto assumiu as aulas de comicidade. Os Raiol, que dividiam funções, ficando com Bené o ensino das técnicas de tecido acrobático e corda indiana e, com Rui, as técnicas de monociclo, malabares, acrobacias de solo e muitas outras que o casal, como exímios circenses de tradição, dominavam com excelência. Também teve a honra de trabalhar ao lado de Wilson Dias Moraes, o Foca⁹, quem ministrava técnicas de arame, corda bamba. E, é claro, o hilário Mano Silva, encarregado das técnicas de pernas-de-pau. Com eles compartilhei horas de trabalho, de conversas e de lazer.

Numa segunda instância, passamos a trabalhar no Bairro da Cremação, na Praça Dalcídio Jurandir, onde foi inaugurada em 15 de março de 2003, a sede oficial da ECMS, com direito a festa, placa, homenagem e muito espetáculo. E ainda que os circenses não nos sentíamos tão à vontade quanto debaixo da lona, conseguimos desenvolver as atividades de praxe, que as criança amavam.

Além dos “tradicionais”, faziam parte da equipe de educadores a professora Patrícia Pinheiro, com oficinas de comicidade, primeiramente e, um ano depois, com aulas de dança e expressão corporal. A professora Betânia (de quem não recordo o sobrenome) que trabalhara na

⁸ Entrevista gravada no Rio de Janeiro em 27 de Janeiro de 2012

⁹ Wilson Moraes é artista circense de família tradicional. Hoje, proprietário do Circo Atlântico, junto a sua esposa e filhos.

primeira equipe de danças folclóricas da Praça da Bandeira, e buscavam exercitar a apropriação da identidade regional de nossas crianças. Carlos Macapá¹⁰, que ministrou oficinas variadas de expressão corporal, dança, capoeira, atividades plásticas, dentre muitas outras, dependendo das necessidades de cada momento. Também a multifuncional, Socorro Santos,¹¹ que cobria desde oficinas de expressão corporal, artesanato e jogos lúdicos até funções de monitora. A professora de artes plásticas Ruth Helena Andrade Sousa¹², de quem apreendemos inúmeros truques para embelezar desde objetos de cena até as paredes da Escola. E, mais tarde, ingressou como instrutor, o ator e professor Marcelo Vilela¹³, ocupou a vaga que Arnóbio deixou na comicidade. E, ainda no final do projeto, conformou esta equipe o professor Charles Wesley, ministrando oficinas de cama elástica e acrobacia de solo.

A primeira coordenação que conheci estava no comando da pedagoga Lana Patrícia de Lemos Alves, e no final do projeto quem assumiu o cargo foi a Sra. Ieda Seawright. Junto a elas, uma equipe de administradores, entre os quais, encontravam-se Ingrid Vanderberg de Freitas, a psicóloga Sueli Ramos, a assistente social Consuelo, a administrativa Raimunda Cabral Monteiro: Dona Rai; os servidores Patrício e Seu Raimundo Nonato Raiol Correia. Não faltaram as costureiras e as “tias” da cozinha que “forravam a barriga” das nossas crianças duplamente com alimento e com carinho, gostaria de lembrar de cada uma delas porém somente ficaram na memória Maria das Dores, Nazaré e Dona Ana. A escola da Cremação foi o último cenário onde a população belemense pode assistir nossas crianças apresentar sua arte.

Um ano antes de encerrar o projeto, alguns já haviam saído para novos horizontes e, quando retornei em 2005, era tarde demais. A equipe técnica havia mudado várias vezes, mas ainda havia os remanescentes concursados. Dos meus colegas do picadeiro só encontrei os Raiol, Wilson e Mano Silva, que tristemente aguardavam a mudança de mandato de governo. Enquanto isso acontecia, aprontavam sua lona para partir a novos rumos, pois o fim da ECMS estava de data marcada.

Confusões e reviradas da ECMS

¹⁰ Carlos Macapá, ou simplesmente, Macapá, é funcionário concursado da Fundação João XXIII FUNPAPA. Atuou como arte-educador, monitor e administrativo ao serviço do projeto Escola Circo e hoje, continua no recinto que pertencia à Escola Circo, no bairro da Cremação, como funcionário do Centro de Referência de Assistência Social, vinculado à Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social, CRAS.

¹¹ Socorro era funcionária concursada da FUNPAPA.

¹² Ruth é funcionária contratada pela FUNPAPA, Trabalhou no Projeto Escola Circo e continua no CRASH.

¹³ Marcelo Vilela é ator formado pelo Curso Técnico de formação de ator da ETDUFPA. Integrante dos *Palhaços Trovadores* com o palhaço Tchelo ou Bumbo Tchelo.

Durante os últimos anos constatamos que alguns novos circenses de rua e trupes da urbe, confundem muitas vezes a missão que era desenvolvida na Escola com ações profissionalizantes. Como declarou Karina Lima do *Estrelas do Picadeiro* no *II Encontro de Circo do Estado do Pará*, “porque a escola circo acabou e acabou com o espaço que a gente tinha para os circenses profissionais” e, mais tarde, conduzido por estas palavras, Márcio Sousa dirá no *I Seminário de Pesquisa em Artes Circenses* que, agora que Mano Silva havia falecido, o projeto Escola Circo não mais iria abrigar circenses, como se o espaço tivesse servido a este propósito alguma vez, “Porque como é que venho procurar meus direitos e não tem? Cadê? A escola circo diz que ia montar... o Mano Silva morreu, que o Mano Silva, é o... o... o responsável da Escola Circo, vocês sabem, né”. Ambos os depoimentos estão severamente equivocados, a ECMS sempre foi parte de uma missão de arte e cidadania, que elaborada a partir de uma “experiência para além de pedagógica, artística, política e social é uma experiência humana.” (PONTES, 2011, p. 20). Visto que como uma “expressão tautológica, o circo social designa, na atualidade, a atividade circense que almeja contribuir com o restauro da cidadania de jovens postos em situação de risco pelas elites econômicas, artísticas, espirituais, intelectuais e científicas, tanto no Brasil quanto em outros países corroídos por mazelas sociais.” (LEITE, 2011, p. 27).

Para Arnóbio Novaes (1999) o circo social “não tem interesse de formar artistas profissionais, mas sim cultivar educação e cidadania entre esses jovens” ao tempo que afirma que “não há nada contra o desejo da criança de levar o circo como profissão”. De fato, a instituição funcionava diretamente ligada à ação social de resgate da cidadania de crianças e adolescentes em situações de risco. O projeto em si nunca buscou a profissionalização e sim a conscientização. Como observa Marcos Camarotti (1999, p. 23), a arte tem uma grande importância na construção dos pilares da vida humana e social: “ao apreciar e, principalmente, ao fazer arte, o ser humano torna-se capaz de uma inserção mais ativa e criadora no mundo e na sociedade”.

A ECMS sempre reconheceu o circo como uma das artes que melhor colabora na formação do cidadão, no que diz respeito à experimentação prática no laboratório de vida. Como afirma Leite (2011, p. 26) “não há escola viva que pedagogicamente ponha em risco a própria vida em favor da vida, do prazer, da alegria, das lágrimas, do terror, da compaixão e da beleza”, a não ser a escola circense. Contudo, a preocupação com o futuro profissional dos alunos demorou em chegar a estrutura de formação cidadã da ECMS.

Acontece que o projeto acordou a essa carência somente quando percebeu a eminente saída dos adolescentes/jovens circenses ao completarem a idade de 17 anos¹⁴. O projeto detectou a necessidade de incrementar atividades que dessem oportunidades de emprego para esses jovens. Alguns projetos no Brasil como o “Crescer e Viver”, de Junior Perim, no Rio de Janeiro, conquistaram essa continuidade no desenvolvimento do artista circense. Adicionando ao projeto social com crianças em situação de risco uma linha profissionalizante para os ex-alunos e outros novos artistas. Porém, este não foi o caso da ECMS.

Sobre essas relações, surgira a parceria com o sistema do governo por meio do programa “primeiro emprego” que encaminhou alunos para novas possibilidades de trabalho. Todavia, não eram empregos que tivessem a ver com a área desenvolvida no projeto de Circo. De maneira tal que, uns aproveitaram a vivência e deram continuidade à vida profissional nessas diferentes áreas, enquanto outros se viram obrigados a desistir de seus sonhos de picadeiro.

No ir e vir de conhecimentos, a Escola Circo tornou-se, também, um lugar de trocas com artistas e grupos que praticavam outros gêneros artísticos, bem como com artistas circenses de outros estados e países. Esta troca de saberes se consumou como uma ação educativa que repercutiu dentro da ECMS e na produção artística da cidade. De alguma maneira, as apresentações dos alunos e professores da ECMS e de outros convidados serviram como divulgação do projeto Escola Circo e suas atividades e incentivaram grupos artísticos de Belém a realizar trabalhos que utilizassem a linguagem circense em suas montagens. Em curto tempo vi esta estratégia (certamente, inconsciente) da instituição ecoar pela cidade. Fazendo com que a produção circense aumentasse notavelmente.

Assim foi o caso da *Companhia Experimental de Dança* da professora Waldete Britto, que em 2003 apresentou um primeiro resultado de pesquisa corporal, fruto do intercâmbio com um casal de artistas mambembes de Argentina e Brasil que induziram a companhia ao diálogo entre a dança contemporânea e as técnicas circenses em trapézio e tecido. O resultado desse primeiro laboratório corporal teve como cenário o pequeno picadeiro da ECMS em apresentação à comunidade local.

Mais tarde, o espetáculo “Caminhos da Amazônia”, da mesma companhia, mostrava experimentações coreográficas em redes de dormir no lugar dos tradicionais tecidos acrobáticos,

¹⁴ Estes primeiros alunos a serem desligados eram, na maioria, os que começaram quando a escola ainda era Projeto no Bairro do Bengui. E, coincidentemente, muitos se constituíram em excelentes malabarista, monociclistas, funâmbulos e palhaços de circos itinerantes. Porém, outros não tiveram chance e voltaram à violência.

nessa ocasião encontravam-se no elenco Alessandra Ewerton Moraes, Elyene Lima, Eleonora Leal, Nely Lopes, Valéria Spinelli e Carlos Moraes.

Após a exitosa aprovação do público paraense, a bailarina e professora Valéria Spinelli, ministrou em 2010, no Instituto de Artes do Pará, uma oficina de tecido acrobático, dedicada a esta experimentação das técnicas do circo com a dança. A turma de bailarinos aéreos participou efusivamente de todas as etapas propostas pela educadora. Durante a oficina recebi o convite de duas academias de dança para ministrar aulas de acrobacias aéreas, porém, o problema se repetia ao verificar a falta de um espaço adequado para executar os ensaios. Visto que no período deste encontro, a ECMS tinha encerrado seu funcionamento como Escola de circo.

Em 2002 ainda estávamos de lona montada na Praça da Bandeira quando um casal da Colômbia colaborou com o processo de ensino-aprendizagem nas destrezas de pernas-de-pau. Naquela oportunidade, os alunos da escola surpreenderam-se com novas acrobacias executadas habilidosamente pelo casal que, após se apresentar, ensinou seus truques e manobras para alunos e professores. Lembro-me apenas destes dois exemplos, por motivo de tempo e da memória, porém, destacando que muitas outras trocas aconteceram ao longo dos anos de vida da ECMS que enriqueceram artistas, alunos, professores e a população belemense.

A primeira coisa que desmotivou os educadores da escola de circo foi a falta de recursos em geral: cessaram os espetáculos, as saídas, o dinheiro para manutenção dos aparelhos e começou a reinar a certeza de que, com a mudança de prefeitura, tudo acabaria. Com a decadência da ECMS, percebemos também o empobrecimento das práticas de ensino, que se tornaram mais ligadas a atividades esportivas, danças folclóricas e artes plásticas. Foi quando refleti como havia ficado em Belém durante cinco anos consecutivos e, ainda que obtive uma ótima experiência com a cidade, em vão buscava me adaptar a outras modalidades. A minha alma nômade, o instinto itinerante, nunca se acalmava. Provavelmente, porque há uma doce verdade debaixo das lonas coloridas e é que “quem entra uma vez no picadeiro não sai nunca mais”. Uma frase que com o auxílio da minha imaginação justifico ao afirmar que esse é o motivo do circo ser redondo, um círculo infinito, onde nós circenses ficamos entontecidos, circulando na sua força centrípeta.

Em todo caso, Belém era para mim uma cidade que pouco ou nada oferecia em circo, senão alguma visita esporádica de lonas itinerantes que acampavam na área do entroncamento na saída da cidade, a moribunda Escola Circo e um punhado de oficinas em espaços inapropriados.

Em depoimento para Alan Cativo da *Revista Troppo* de Belém (1999), Arnóbio Novaes declarou a imprensa que “as dificuldades de um paraense participar do circuito de grandes espetáculos, deve-se a que, não há tradição circense no Estado”. E se não há mestres como gerar novos discípulos? Como continuar com uma manifestação artística e educativa que tem seu processo de ensino-aprendizagem (de certa maneira) “estagnado”, “demorado”?

Para terminar direi que se o leitor chegou até este final do relato com a impressão de ter lido um voto político, uma defesa de A por B, deixo o esclarecimento que a presente pesquisadora é estrangeira e, portanto, segundo o artigo 14 da Constituição brasileira, não pode usufruir do voto democrático eleitoral. O meu voto é pela cultura e pela educação. Pela arte de educar e o educar com arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. **Caderno: Tendências e Debates: Gaiolas e Pássaros**. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, 2001.

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um corpo a corpo pedagógico**. Recife: UFPE, 1999.

_____. **O picadeiro na trilha do circo-teatro**. Recife: Secretaria de Cultura. Fundação de Cultura Cidade de Recife, 2004.

CATIVO, Alan. **Hoje tem espetáculo?** Revista TROPPO “O Liberal”. Belém, Pará: Editora: O Liberal. Ano 3 n° 121. Belém, 28 de fevereiro de 1999, p.8-11.

DOL. Diário on Line. **Eleições 2012**. Mais educação e considerações finais no 4º bloco. Postado em: 19/10/2012, Acesso em: 07.07.2013 <http://www.diarioonline.com.br/noticia-223407-mais-educacao-e-consideracoes-finais-no-4-bloco.html>.

FOUCHET, Alan. **Las artes del circo: uma aventura pedagógica**. Bs. As: Stadium, 2006.

PONTES, Fátima. Apresentação. In **Circo Social: A experiência da Escola Pernambucana de Circo**. Recife: Ed. Do Autor, 2011. pp. 18-23.

LEITE, João Denys Araújo. **Os riscos da beleza**. In, Prefácio. **Circo Social: A experiência da Escola Pernambucana de Circo**. Recife: Ed. Do Autor, 2011, pp. 25-33.

VASCONCELOS, Luiz Francisco. **Crônica Malabaristas de sinais?** Revista Palco Aberto. Ano I, n°2. Setembro/Outubro. São Paulo, 2004. Versão on line: <http://portalmalabares.files.wordpress.com/2011/11/2.pdf>.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

• Entrevistas

Arnóbio Ribeiro Novaes (Arnóbio N.): Idealizador e ex-arte-educador da ECMS

Bruno Magno da Conceição (Bruno M.): ex-aluno da ECMS, artista circense

Charles Wesley (Charles W.): ator, ex-arte-educador da ECMS

Jessica do Socorro Alves da Silva (Jessica A.): ex-aluna da ECMS

Gilda e Gilma Marques (Gilma M.) (Gilda M.): Mae e tia de Benegilma Marques

Jackeline Lima da Silva (Jackeline S.): ex-aluna da ECMS, artista circense

Jonnhatan dos Santos Silva (Jonnhatan S.): ex-aluno da ECMS, artista circense

Márcia Silva (Marcia S.): Filha de Mano Silva

Patrícia Mara Pinheiro (Patricia P.): atriz-palhaça trovadora; ex-arte-educadora da ECMS

Wilson Dias Morais (Wilson M.): artista circense; ex-arte-educador da ECMS

• Eventos Gravados

Circenses do Pará: I Seminário de Pesquisa em Artes Circenses. VIDA DE CIRCO/PACA/UFPA/FUNARTE, 2012.

María Virginia Abasto de Sousa

Artista Circense. Mestranda em Artes pela Universidade Federal do Pará/programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte, Licenciada Pedagoga pela Universidade Vale do Acaraú (PA), Pesquisadora do PACA- Pesquisadores em Artes Cênica na Amazônia, GECA- Grupo de Estudos Culturais da Amazônia e GEPLAM- Grupo de estudos e pesquisa em Lazer na Amazônia. Coordenadora do Vida de Circo produções circenses na Amazônia e do Seminário de Pesquisa em Artes Circenses. CV: <http://lattes.cnpq.br/2945205496694483>

UM BREVE HISTÓRICO DOS FÓRUMS DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Milton Sogabe (UNESP)

RESUMO

O processo de organização do ensino de artes no Brasil, no contexto da academia, passa por diversas histórias recentes que se perdem, talvez por seus participantes estarem em atividade e temos a sensação de que o registro dos acontecimentos não é necessário ainda. Relatamos aqui pequena parte dessa história, esperando que essas informações contribuam para nossa reflexão. O Fórum de Pós-Graduação em Artes Visuais teve início em 2004 e o Fórum de Graduação aconteceu pela primeira vez em 2012.

Palavras-chave: fórum de pós-graduação em artes visuais, fórum de graduação em artes visuais

ABSTRACT:

The process of organizing the art education in Brazil, in the context of the academy, it goes through several recent stories that are lost, perhaps because its participants are still in activity and we have the feeling that the record of events is not even necessary. Here we report small part of this story, hoping that this information will contribute to our thinking. The Postgraduate Visual Arts Forum began in 2004 and Graduation Visual Forum was first held in 2012.

Key Words: graduate visual arts forum, undergraduate visual arts forum

PESQUISA DE ARTE NA ACADEMIA

No contexto brasileiro, a pesquisa de arte na academia de forma mais sistematizada inicia-se com a implantação da pós-graduação em artes. Toda a mudança acontecida nas últimas três décadas transformou o artista-professor em pesquisador-artista, o ateliê de arte em laboratório de arte, a produção solitária em produção nos grupos de pesquisa, o mercado de arte pelas agências de fomento à pesquisa e editais de produção de obras, de residência artística, e de produção de eventos, a pasta com trabalhos em baixo do braço pela apresentação de projetos etc. São inúmeras as mudanças que podemos notar, no contexto da arte na academia, quando o artista plástico, agora artista visual, dividia seu tempo entre o ateliê e o ensino na graduação. Com a exigência do título de doutor para ingressar na vida acadêmica da docência, os

compromissos do artista foram ampliando-se no contexto da consolidação da área de artes como área de conhecimento e pesquisa. Tanto as características do docente de arte modificaram-se, quanto o universo dos alunos da graduação. Atualmente, a partir do momento que o aluno ingressa na graduação ele tem tantas opções na sua formação, que é preciso ter um projeto de vida para decidir por onde caminhar. Os dois caminhos mais usuais são o do mercado de arte, como artista e o da educação, como professor, que podem se mesclar, além de outras atividades e áreas onde o egresso de arte pode atuar. A complexidade atual da nossa realidade solicita indivíduos com formação com certa interdisciplinaridade para compreendê-la e vivenciá-la. Os bacharelados interdisciplinares já são uma realidade, e no contexto da pós-graduação notamos um dos maiores crescimentos na área interdisciplinar. A maioria dos cursos de graduação solicita que o aluno escolha parte das disciplinas e atividades para a sua formação. Durante a graduação os alunos encontram ofertas de intercâmbio internacionais, inúmeros editais de residências artísticas, editais para fomento à produção artística, programas de extensão, bolsas de estudo da universidade e das agências de fomento, além de outras ofertas das universidades no exterior que investem também na internacionalização. Porém, um problema que encontramos na graduação é que nossos alunos são na grande maioria monolíngüe e não aproveitam essas oportunidades. Um projeto de ensino de idiomas seria necessário desde a graduação até a pós-graduação para superar essa barreira que impede a saída de nossos alunos para o exterior, seja para estudar ou participar de congressos. Para o docente, os compromissos se ampliaram, e não se restringem à sala de aula, pois como pesquisador precisa ter um grupo de pesquisa, participar de eventos científicos, buscar fomento para suas pesquisas, fazer parte da associação da sua área, realizar convênios com outras universidades, publicar suas pesquisas, dar pareceres para as agências de fomento, orientar pesquisas na graduação e pós-graduação, participar de bancas, além das atividades de extensão e gestão e para os artistas, produzir obras também. Embora não tenhamos nenhuma formação em gestão, essa atividade passou a fazer parte da vida do docente, que atua mais como “bombeiro” do que como gestor, não permitindo um bom desenvolvimento dos cursos. Com certeza, para um único docente realizar todas essas tarefas é impossível ou sobrecarrega-o provocando estresse, fato que está acontecendo com a maioria de nossos docentes. O que se faz necessário é pensarmos em grupo, dividir tarefas, nos organizarmos, para conseguirmos uma qualidade melhor nos nossos cursos, nas nossas atividades e nas nossas vidas. A organização se faz necessária, não só no corpo docente do curso, mas em outros níveis mais amplos, dos cursos de graduação e pós-graduação.

FÓRUM DE GRADUAÇÃO

Ainda não possuímos uma organização dos cursos de graduação em cada área de conhecimento, no sentido de que eles se reúnam, discutam seus problemas, troquem experiências e participem de uma construção coletiva do ensino em suas áreas.

As pró-reitorias de graduação possuem o ForGRAD (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação), que trata de políticas mais amplas da educação superior. Encontramos poucas áreas que reúnem seus cursos de graduação de forma organizada, tal como a área de história, química e saúde coletiva.

A graduação não possui as mesmas características da pós-graduação, no que diz respeito ao sistema de avaliação. O INEP responsável pela avaliação do ensino superior foi criado em 1937, chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no ano seguinte e depois em 1972, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O INEP é responsável pela organização do sistema de avaliação dos cursos superiores do país, realizando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas. O sistema de avaliação do INEP tem a função de avaliar os cursos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. (site INEP)

Existe um sistema de cursos de graduação no país, mas não materializado de fato pelos seus coordenadores, que não tem contato entre si e desconhecem o que acontece em outros cursos do país. A idéia de um Fórum de Coordenadores de Curso de Graduação de Artes Visuais surge com o objetivo de possibilitar o encontro dos coordenadores para uma troca de experiências, discussão de problemas existentes na área, e formulação de projetos coletivos para o desenvolvimento do ensino de artes visuais no país, que costumam ser construídos apenas em níveis mais fechados, sem consultas mais amplas.

Antes do primeiro encontro nacional de coordenadores de graduação, o processo teve início com algumas reuniões de quatro cursos de graduação de São Paulo, relacionados aos programas de pós-graduação da UNESP, UNICAMP, USP e FASM (Faculdade Santa Marcelina). Apesar dos coordenadores serem amigos e se conhecerem por muito tempo, nunca haviam se reunido para conversarem sobre os cursos. As pessoas envolvidas nesse processo foram os coordenadores Silvia Laurentiz(USP), Edson Pfitzenreuter(UNICAMP), Mirtes Marins de Oliveira(Faculdade Santa Marcelina), Rosangela Leote(vice-coordenadora em exercício da UNESP) e Milton Sogabe(UNESP) como propositor do fórum.

Durante o ano de 2001 as reuniões foram realizadas, para discutir vários aspectos dos cursos, resultando em trocas de experiências que muito contribuíram para o planejamento de cada curso. No percurso aconteceu do curso de pós-graduação da faculdade Santa Marcelina fechar o processo seletivo, finalizando o mestrado. No final foi redigida uma carta para a ANPAP propondo a realização de uma reunião nacional de coordenadores de graduação, de cursos relacionados aos programas de pós-graduação. A proposta de criação do Fórum de Graduação em Artes Visuais foi levada para a Assembléia da ANPAP em 2011, sendo aprovada e programada para acontecer em setembro de 2012, em Niterói (RJ), durante o 21º Encontro Nacional da ANPAP.

A proposta de um Fórum de Graduação já está presente com o surgimento do Fórum da Pós-Graduação. Logo nas primeiras reuniões do Fórum de Pós-Graduação, encontramos essa proposta registrada em ata.

“O prof. Milton sugeriu que fosse levado para a assembléia geral da ANPAP a criação de um Núcleo da Graduação, da mesma maneira como havia sido construído o Núcleo de Pós-Graduação, justificando que a ANPAP já desenvolvia um excelente trabalho de mapeamento e publicação anual das pesquisas em artes visuais, mas que a pesquisa deveria ser trabalhada não só no seu produto final, a publicação, mas em todo o seu processo desde a graduação.” (Ata do fórum de pós-graduação na ANPAP, 2004)

O critério inicial para a participação no fórum de graduação levou em consideração o contexto da ANPAP, uma associação de pesquisadores. Espelhado no Fórum de Pós-Graduação, foram convidados cursos relacionados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Artes, reconhecidos pela CAPES, com o intuito de discutir e promover a pesquisa na graduação, relacionada com a pesquisa na pós-graduação, como partes de um mesmo sistema.

A reunião aconteceu no Solar do Jambuí, em Niterói, concomitantemente com a reunião do fórum de coordenadores de pós-graduação, que já acontece desde 2003. O coordenador (2011-2012) do Fórum de Pós-Graduação, Luiz Sérgio de Oliveira(UFF), organizou a infraestrutura para realização dos dois fóruns no mesmo local, visando um momento em conjunto.

Para esse primeiro encontro foram convidadas 19 instituições, envolvendo 38 cursos e compareceram 14 instituições, num total de 20 coordenadores de curso. O Fórum de Graduação possibilitou pela primeira vez um contato entre os coordenadores de curso, que nos dois dias apresentaram seus cursos e tiveram uma fotografia do ensino de Artes Visuais no país.

Além das especificidades locais, que contextualizam os projetos políticos pedagógicos de cada curso, constatamos na maioria dos cursos alguns pontos em comum, tais como as atividades extracurriculares e disciplinas optativas no curso e eletivas na universidade, que apontam para uma autonomia de escolhas na a formação de cada indivíduo. A questão da interdisciplinaridade parece penetrar e se fazer necessária cada vez mais na formação dos profissionais de todas as áreas, frente à complexidade atual de nossa realidade. A utilização das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), permitidas em até 20% da carga horária total da disciplina (Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que regulamenta o Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96), ainda parecem inexistente na maioria dos cursos, embora já tenhamos curso de Licenciatura em Artes Visuais da UAB – Universidade Aberta do Brasil, que é um sistema integrado por universidades públicas para oferecimento de cursos para uma população com dificuldade de acesso ao nível superior, utilizando a educação à distância, conforme nos apresentou a coordenadora Ana Beatriz Barroso(UnB). A Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que coordena a UAB, divulgou uma portaria em 05 de dezembro de 2012, instituindo a formação de um Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB “para apoiar e subsidiar a CAPES na formulação de diretrizes, definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito do Sistema UAB”. (site da UAB)

Embora várias questões tivessem surgido, e sido discutidas rapidamente, a primeira reunião só permitiu que os cursos se apresentassem, não possibilitando tempo para a discussão dessas questões. De toda maneira, o processo deu início a uma nova etapa para a graduação, que nas próximas reuniões poderá trocar experiências e discutir várias questões, sem pretender atingir uma homogeneização nas propostas curriculares, pois a diversidade parece ser a riqueza da área.

Algumas instituições já permitem que alunos de iniciação científica freqüentem disciplinas na pós-graduação, validando os créditos na graduação, fato que insere o aluno com características de pesquisador no ambiente da pós-graduação. Essa inserção foi lembrada no contexto do ensino médio também, com a existência de bolsa de estudo para Iniciação Científica Jr, onde alunos do segundo ano do ensino médio ganham bolsa para participar de uma pesquisa na universidade. A preparação do pesquisador pode se iniciar desde o ensino médio, com sua manifestação de interesse.

A maioria dos coordenadores apontou falta de infraestrutura física para os seus cursos, que parece ser um ponto em comum em todos os cursos.

A dificuldade do ensino de arte contemporânea também foi um fato recorrente em vários cursos. Embora algumas instituições tenham espaços culturais como museus e galerias, estes espaços colocaram-se como essenciais para a formação dos alunos de graduação em artes visuais, comparando-se a importância dos hospitais para os cursos de medicina. A falta de técnicos para os laboratórios nesses espaços culturais foi outro problema apontado em vários cursos. Nesses espaços os alunos vivenciam vários processos de aprendizagem, que vai desde a curadoria até a montagem de exposições, passando por exposição de suas obras, prática de mediação com o público, oferecimento de workshops, e vivência com artistas convidados. Percebemos que as 400h de Prática de Ensino são interpretadas e inseridas no currículo de várias maneiras, não havendo uma única solução até o momento. Enfim, destacamos apenas algumas questões, que o fórum terá de organizar para discussão nos próximos encontros.

FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

A pós-graduação em artes no Brasil tem início em 1974, na ECA-USP, com o mestrado e em 1980 o doutorado. Até o ano 2000 tínhamos 17 programas de pós-graduação na área de artes, envolvendo as três sub-áreas, e atualmente em 2012, chegamos à 43 programas, além de dois mestrados profissionais, que começam a surgir. Ao mesmo tempo, que verificamos um crescimento, abrangendo quase todo o país, a área ainda está se organizando em vários aspectos desse novo contexto. Nesse período, desde o surgimento da pós-graduação, e da entrada da arte no sistema da pesquisa acadêmica, muitas transformações vêm ocorrendo. O artista-professor passou a ser um pesquisador-artista, os ateliês passaram a ser denominados de laboratórios de arte, a prática da pesquisa e do trabalho individual mudou-se para o trabalho em grupos de pesquisa, e os compromissos dentro da academia ampliaram-se para outras atividades além do ensino, envolvendo a extensão, a pesquisa, e a gestão também. (SOGABE, 2010)

A entrada da arte nesse sistema de pesquisa na academia solicita novas organizações, com discussões de todos os envolvidos, para que a área consiga se consolidar.

O Fórum de Pós-Graduação em Artes Visuais na ANPAP surge como uma dessas necessidades.

Ele é composto pelos coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, de Artes Visuais e de Artes que são programas mistos que incluem artes visuais e/ou artes cênicas e/ou música, reconhecidos pela CAPES. Sua história tem origem em outra associação denominada

ANPPAV – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Visuais, fundada em 1997.

A ANPPAV realizou três encontros, sendo o primeiro em 1997, no Rio de Janeiro, o segundo em 1999, e o terceiro em 2001, ambos em Salvador. O segundo encontro gerou os Anais, com o título “Artes Visuais – pesquisa hoje”, organizado por Maria Celeste de Almeida Warner, e publicado em 2001. Nesse período foram presidentes, primeiro Maria Amélia Bulhões(UFRGS) e depois Maria Celeste de Almeida Warner(UFBA).

Em 2001, quando participamos do terceiro encontro em Salvador, na UFBA (Universidade Federal da Bahia), detectamos que a associação estava com alguns problemas legais, pois não tinha a documentação regularizada, a última diretoria não estava registrada, não possuíam CNPJ, conta no banco ou um endereço no registro de fundação. Após algumas consultas nos órgãos envolvidos no processo para registro de associações, chegamos à conclusão de que teríamos de reiniciar todo o processo, como se fundássemos uma nova associação.

Apresentamos algumas possibilidades e uma delas era realizar os encontros dentro da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, sem necessidades burocráticas para regularização da ANPPAV, e aproveitando um evento, no qual a maioria dos coordenadores costumava participar. Em 2002, levamos a proposta para a ANPAP, cuja presidente na época era Maria Beatriz Medeiros, que aprovou a realização da reunião e em 2003 aconteceu o primeiro encontro dos coordenadores de pós-graduação dentro do 12º Encontro Nacional da ANPAP, que aconteceu em Brasília.

A área de música já possuía a ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, desde 1988 e a área de Artes Cênicas possuía a ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas desde 1998, onde em ambas as associações os coordenadores de pós-graduação se reuniam.

As quatro primeiras reuniões do Fórum de Pós-Graduação em Artes Visuais aconteceram em 2003(Brasília), em 2004(Brasília), em 2005(Goiânia) e em 2006(Salvador) e foram coordenadas por Milton Sogabe (UNESP). Depois a coordenação do fórum passou a seguir o período de dois anos, como o das gestões da ANPAP, assumindo a coordenação Sandra Rey (UFRGS/2007-2008), cujas reuniões aconteceram em Florianópolis, na UDESC. Depois de Sandra Rey, a coordenação passou para Maria Hermínia Olivera Hernández (UFBA/2009-2010), cujas reuniões aconteceram em Salvador e Cachoeira, na Bahia. Na gestão de 2011-2012 a coordenação ficou sob a responsabilidade de Luiz Sérgio de Oliveira (UFF) e as reuniões aconteceram em Niterói (RJ), passando a coordenação em 2013-2014 para Mauricius Farina (UNICAMP).

As primeiras reuniões caracterizaram-se por muito desconhecimento do sistema de avaliação da pós-graduação na CAPES, gerando muitas dúvidas sobre os critérios de avaliação e das atividades existentes em cada programa, uma vez que os coordenadores nunca haviam se reunido para se conhecerem ou discutirem os problemas em comum. Nessas reuniões também começaram a discutir e organizar coletivamente as indicações para envio da lista tríplice para candidato à coordenação da área de artes/música na CAPES.

Em 2005 a CAPES iniciou uma nova orientação, quando estavam na coordenação da área de Artes/Música, Martha Tupinambá Ulhôa (UNIRIO/música) e a coordenadora adjunta Maria Beatriz Medeiros (UnB/visuais), organizando uma reunião anual com os coordenadores de programas de pós-graduação na sede da CAPES em Brasília, para discussão dos critérios de avaliação e outras questões relacionadas à Pós-Graduação. Esse processo desencadeou um conhecimento maior sobre os critérios de avaliação e uma discussão dos mesmos por comissões específicas convidadas pela coordenação de área. As reuniões dos coordenadores possibilitavam uma troca de experiências e discussões provocando um desenvolvimento dos programas de pós-graduação em artes no Brasil, através de um trabalho conjunto. Com as três sub-áreas organizando as reuniões de coordenadores de pós-graduação em suas associações e as reuniões anuais de todos na CAPES, podemos considerar que a pós-graduação e a pesquisa em Artes no Brasil iniciou uma nova etapa. Nessa fase a produção artística passou a ser avaliada, conforme a área toda vinha solicitando para que fosse considerada, com a mesma importância da produção bibliográfica. Uma comissão composta por docentes da pós-graduação iniciaram a discussão e construção de um instrumento para avaliar a produção artística, representando a realização de um desejo da área, conseguida coletivamente. Nesse sentido os critérios de avaliação são discutidos e construídos pelos próprios docentes dos programas de pós-graduação da área, que fazendo parte de comissões montadas pela coordenação de área, após consultar os programas, se reúnem, discutem os critérios e avaliam a produção da área.

Nas últimas reuniões do fórum de pós-graduação na ANPAP, percebemos uma grande mudança e progresso desde as primeiras reuniões, demonstrando não só um maior conhecimento dos critérios de avaliação, mas construindo esses critérios coletivamente. A presença dos vice-coordenadores no fórum, também foi um fator relevante, para a continuidade do processo, não possibilitando que uma troca grande de coordenadores pudesse retroceder a discussão e todo o trabalho construído.

Em 2011, a avaliação continuada realizada pela CAPES, que habitualmente era constituída por uma comissão com dois representantes de cada área, que enviavam para o programa um

relatório escrito sobre a avaliação, transformou-se em um Seminário de Avaliação Continuada, com presença de todos os coordenadores apresentando uma auto-avaliação de seus programas. A área de artes realizou seu primeiro Seminário de Acompanhamento em fevereiro de 2012 e o segundo em novembro de 2012, sob a coordenação da área de Artes/Música na CAPES, de Antonia Pereira Bezerra (UFBA/cênicas) e coordenação adjunta de Milton Sogabe (UNESP/visuais), no período de 2011 a 2014. Essa mudança passou de um processo de recepção de uma avaliação por escrito de uma comissão, para uma reunião presencial, com todos os coordenadores apresentando seus programas com aspectos positivos e metas a cumprir, possibilitando uma troca de experiências e uma auto-crítica dos programas. Nessa convivência, vários projetos surgiram para o desenvolvimento da área de artes no contexto da pesquisa.

Uma delas foi o projeto de Martha Ulhôa, de uma publicação de qualidade para toda a área de artes, que foi viabilizada pela coordenadora de área Antonia Pereira Bezerra, em novembro de 2012, com a organização de um evento para a implantação de um *Journal Reseach of Arts*, bilíngüe, com abrangência internacional. Com a proposta da CAPES, para financiamento de dois periódicos por área, a coordenadora Antonia Bezerra, para não privilegiar nenhuma das sub-áreas de artes, consultou Martha Ulhôa sobre o projeto do *journal*, que confirmou o desejo de levar o projeto adiante. Bezerra conseguiu patrocínio para um evento de organização do *Journal*, que aconteceu em Natal, na UFRGN, instituição que acolheu e patrocinou grande parte do evento. Durante uma semana foram apresentados trabalhos de quinze pesquisadores indicados pelas associações, além de cinco estrangeiros e realizadas reuniões para definição do *Journal*, que ficaria sob a responsabilidade das associações. Este fato representou mais um avanço da pesquisa em artes no país.

Nesse mesmo período acontecia o debate do mestrado profissional na área de artes.

Na reunião anual de coordenadores dos programas de pós-graduação em artes, em fevereiro de 2012, na CAPES, em Brasília, foi apresentado o mestrado profissional, já com a existência de 380 mestrados profissionais no sistema de pós-graduação no país. (BEZERRA, 2012) A área de artes recebeu com muita resistência o mestrado profissional colocando questões em choque como mestrado acadêmico. Mas aos poucos a discussão e os esclarecimentos foram acontecendo e a percepção de que a formação de pessoas qualificadas na área de artes, em nível de pós-graduação, não se restringia ao mundo acadêmico, mas também às várias funções que o artista desenvolve no mundo externo à academia, em vários setores da sociedade.

Em março de 2012, aconteceu uma reunião organizada pelos programas de pós-graduação em artes da UFBA, com a presença do diretor de avaliação da CAPES, prof. Lívio Amaral, que

apresentou um histórico e esclareceu várias dúvidas, com presenças dos presidentes de associações da área de artes e alguns coordenadores interessados no assunto.

Surgiram no mesmo ano propostas de mestrado profissional em música da UFBA, com coordenação do prof. Lucas Robato e mestrado profissional em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, com coord. do prof. Paulo Merísio, que foram aprovados e tiveram início em 2013. Iniciou-se também a discussão e organização de um mestrado profissional para ensino de artes em rede nacional, semelhante ao PROFMAT (ensino de matemática) e PROFLETRAS (ensino de letras), que já aconteciam em rede nacional.

Em 2013 foi aprovada a proposta do PROFARTES, para formação de professores da Educação Básica do ensino de Artes, com participação inicial de 13 instituições de ensino em rede nacional, com coordenação do prof. André Carreira da UDESC, com início em 2014, inaugurando uma nova fase do ensino de artes no país.

FONTES DE REFERÊNCIA

ABRACE. Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Disponível em <http://portalabrace.org/portal/> Acesso em 12/10/2012.
Acesso em 10/11/2012.

ANPAP. Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Espaço histórico. Disponível em http://www.anpap.org.br/paginas/espaco_historico.html. Acesso em 07/12/2012.

ANPPOM. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Disponível em <http://www.anppom.com.br/> Acesso em 23/10/2012.

BEZERRA, Antonia Pereira. Relatório da reunião de coordenadores dos programas de pós-graduação em artes/música. CAPES. Brasília, 2012. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Relatorio_Reuniao_Coordenadores_Artes_Musica.pdf. Acesso em 14/08/2013.

CAPES. Portaria de criação do fórum de coordenadores da UAB. Portaria nº 170, de 5 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria170-5dez2012-UAB.pdf>. Acesso em 10/08/2013.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **A historiografia da arte baiana na contemporaneidade.** Disponível em http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/textos/74_maria_helena_flexor.pdf Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Pós-Graduação em Artes Visuais. **Ata de 2010.** Salvador. Disponível em http://www.anpap.org.br/documentos/ata_reuniao_forum_2010.pdf Acesso em 17/07/2013;

INEP. **História do Inep.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em 12/10/2012.

SOGABE, Milton. **O ensino de artes e a formação do artista na academia.** In Marcelina: Revista do mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Ano 3, v.4. São Paulo, 2010.

UAB – Universidade Aberta do Brasil. **Criado Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=219:criado-forum-nacional-de-coordenadores-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil-&catid=1:noticia&Itemid=7 Acesso em 21/06/2013.

WANNER, Maria Celeste de Almeida (org). **Artes Visuais - Pesquisa Hoje.** Anais do II Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Visuais. Anppav, Salvador, BA, 2001.

A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ATUAL DE ARTE NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: UMA BREVE ANÁLISE DE UM PROCESSO

ROBERTA JORGE LUZ

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JULIO DE MESQUISTA FILHO”

INSTITUTO DE ARTE- IA-UNESP-SP

RESUMO

O trabalho a seguir tem o objetivo de fazer uma análise sobre a implantação de uma política pública de currículo, mais especificamente, o currículo de Arte que está atualmente em funcionamento nas escolas estaduais de São Paulo-SP.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o texto está estruturado em 2 partes. Na primeira parte faz-se uma breve apresentação deste Currículo, seus princípios estruturadores, seus conteúdos, temas e metodologia de ensino. Na segunda parte, analisa-se o processo de implementação e o papel ou não/papel do arte educador na construção deste documento.

A intenção deste artigo é discutir com o leitor qual o estado da Arte nas escolas da rede estadual de São Paulo, trazendo alguns questionamentos, como: Quais conceitos este currículo traz aos educadores e educandos? Como este currículo busca quebrar as barreiras entre as linguagens da Arte? Será que os arte educadores da rede estadual de São Paulo possuem as ferramentas necessárias para pôr esta quebra de barreiras em prática? Sendo o professor de arte o profissional que ensina arte na escola, qual foi sua participação na tomada de decisões curriculares nesse processo de implementação deste currículo educacional?

Palavras chaves: Ensino de Arte, Currículo, Política Pública, Educador.

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de la aplicación de un plan de estudios de políticas públicas, más específicamente, el plan de estudios del Arte que se encuentra en operación en las escuelas públicas Del estado de São Paulo- SP.

A través de una búsqueda en la literatura, el texto se divide en 2 partes. La primera parte contiene una breve presentación de este plan de estudios, sus principios de estructuración, su contenido, los temas y la metodología de la enseñanza. La segunda parte analiza el proceso de implementación y el papel o no participación del arte educador en la construcción de este documento.

La intención de este artículo es discutir con el lector lo que es el estado de La arte em las escuelas del estado de São Paulo, con algunas de las preguntas: ¿Qué conceptos este programa trae a los educadores y los educandos? Como este programa busca romper las barreras entre los lenguajes del arte? ¿Los arte educadores del estado de São Paulo cuentan con las herramientas necesarias para llevarlo a la práctica rompiendo las barreras? Siendo el profesor de arte um profesional que enseña arte en la escuela, ¿cuál fue su participación en la toma de decisiones curriculares en el proceso de implementación del currículo educativo?

Palabras clave: Educación de Arte, Curriculum, Política, Carrera Pública Magisterial.

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2007 e 2008, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo iniciou um processo de implantação e implementação de uma política pública de currículo em sua rede de ensino. Por meio de diversas publicações, resoluções, investimentos em materiais para as escolas, cursos online para professores, site materiais diversos, a Proposta Curricular, como foi chamado na época, o atual Currículo oficial, por meio da Resolução SE/76, de 07/11/2008 tornou-se referencial obrigatório para a construção do plano de ensino das escolas pertencentes à rede estadual de ensino de São Paulo.

Tal ação causou muita discussão, desconforto e até resistência de alguns educadores, pois, o currículo implantado foi composto por documentos dirigidos aos professores e alunos (cadernos do professor e cadernos dos alunos). Organizados por disciplina, ano/série e bimestre, os cadernos trouxeram Situações de Aprendizagens descritas passo a passo, pautando o desenvolvimento do trabalho docente com os conteúdos, habilidades e competências, publicadas no documento oficial do currículo. Além disso, estes cadernos traziam também, orientações para a gestão da sala de aula e sugestões de avaliação.

Como arte educadora desta rede estadual de ensino e participante deste processo de implementação de uma política pública curricular, o presente artigo pretende realizar uma reflexão sobre o atual currículo de Arte, desta rede de ensino e traçar observações sobre sua implementação e efetiva aplicação em sala de aula.

1. Um retrato de um Currículo oficial para o Ensino de Arte.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo implantou entre os anos de 2007 e 2008 um currículo básico unificado para todas as escolas da rede com os níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A partir de então, a Proposta Curricular, como foi chamado à época, hoje, atual Currículo, tornou-se referencial básico obrigatório para a construção do plano de ensino das escolas da rede estadual de São Paulo.

Com esta ação, pretendeu-se subsidiar o trabalho destas escolas e melhorar a qualidade de Ensino. (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Junto a esta ação, chegaram às escolas diferentes publicações, primeiramente, um jornal, recebido por professores e alunos para o apoio e desenvolvimento de uma sondagem dos conhecimentos dos estudantes, trazendo conteúdos em Teatro, Dança Música e Artes

Visuais e sequências didáticas para o início do ano letivo de 2007. Depois, a Proposta Curricular, juntamente com cadernos para os gestores e em seguida, os cadernos dos professores e alunos.

Segundo SÃO PAULO, 2010, para dar sentido e significado ao ensino e aprendizado na escola, esses documentos foram construídos sobre alguns princípios:

- a) Uma escola que também aprende;
- b) O currículo como espaço de cultura;
- c) As competências como referência;
- d) Prioridade para a competência da leitura e escrita;
- e) Articulação das competências para ensinar;
- f) Articulação para o mundo do trabalho.

O currículo da disciplina de Arte foi construído dentro de um pensamento curricular baseado num mapa de territórios da Arte. Este mapa, inédito, criado exclusivamente pelos autores deste documento, propõe que “a partir deles e em conexão entre eles, conceitos e conteúdos geradores de processos educativos da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio.” (SÃO PAULO, 2010, p.143).

Tal pensamento curricular, distante de organizar sequencialmente os conteúdos de Arte nas diferentes Linguagens Artísticas, apresenta uma nova forma de olhar para o ensino de Arte.

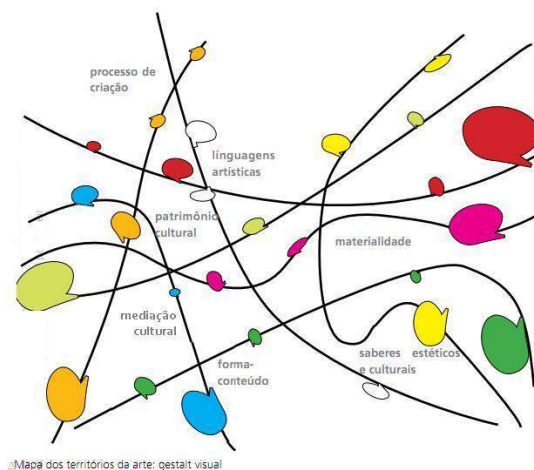


Imagem nº 1- Mapa dos Territórios das Artes

Currículo de Arte do Estado de São Paulo, pág. 148. SEE/SP, 2010.

“Imagem elaborada por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque apresenta a criação e composição do pensamento curricular em Arte para o mapeamento dos conteúdos direcionados no currículo.” (SÃO PAULO, 2010, p. 148)

O mapa apresenta visualmente os territórios da Arte como peças móveis de organização e construção do estudo e ensino de Arte. O desenho do mapa, associado ao conceito de rede foi criado a partir das formas da obra *Estudo para a superfície e linha*, da artista Iole de Freitas. (SÃO PAULO,2010,p.148)

Os Territórios da Arte, segundo o currículo são:

- I. Linguagens Artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro, Dança e Artes Audiovisuais;
- II. Processos de Criação: O estudo do percurso criador e do fazer artístico, envolve os diálogos do artista com a matéria, projetos e fazer artístico e a procura incansável pela poética pessoal.
- III. Materialidade: Matéria, procedimentos com matéria, suportes e ferramentas são o universo deste território;
- IV. Forma-Conteúdo: Os elementos que compõem a obra de arte nas diferentes linguagens artísticas. A forma é o que torna visível o conteúdo e este é o que dá sentido e significado a forma;
- V. Mediação Cultural: Estudo sobre os modos de promover a experiência estética ao público;
- VI. Patrimônio Cultural: Investigação sobre os bens culturais, materiais e imateriais;
- VII. Saberes Estéticos E Culturais: Estudo da Arte por intermédio de saberes que embasam o conhecimento sobre a obra de arte, como, a História da Arte, as Teorias Estéticas, a Psicologia da Arte, a Sociologia e a Antropologia da Arte;
- VIII. Zarpando: ponto de partida para a criação em qualquer um dos territórios.

O Ensino de Arte, visto como área de Conhecimento e Linguagem , baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, metodologicamente, o currículo de Arte do estado de São Paulo traz um desenho metodológico , onde o educador deverá,

“articular os três eixos metodológico, a saber:

- Criação/produção em Arte – o fazer artístico;
- A Fruição estética – apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado; leitura; crítica;
- Reflexão: a Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.”

(SÃO PAULO,2010, p. 153)

Percebemos neste desenho metodológico, assim como nos PCNs, apesar de não referenciada, a ideia traz como base a Abordagem/Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. A autora em questão apresentou na década de 80 esta proposta como um novo formato de

trabalho para arte educação no Brasil, ou seja, basear o fazer arte ao ver arte e a refletir sobre arte, levando o arte educador a buscar correspondência entre os seus trabalhos e o mundo da Arte. Por acreditar que a metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula, a autora, substituiu posteriormente a palavra Metodologia por Abordagem ou Proposta. (ARRIAGA,2012, p. XVII)

Segundo, SÃO PAULO, 2010, os conteúdos e conceitos esquematizados neste documento devem ser desenvolvidos pelo professor com ênfase em sua linguagem de formação: Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança. Sendo assim, as outras linguagens devem ser abordadas como ampliação de referências sobre a linguagem em que foi enfatizada no processo educativo. Assim, não cabe ao professor de Arte ser *especialista* em todas as linguagens, mas precisará dedicar alguns ou talvez muitos momentos de estudo, pesquisa e experimentação nas diferentes Linguagens da Arte para que conheça o mínimo necessário de suas especificidades.

O documento explicita que o ensino de arte, nesta perspectiva, deverá garantir o acesso do aluno a uma linguagem, a de formação do professor, com aprofundamento. As demais linguagens artísticas deverão ampliar o repertório cultural dos alunos e com isso, seu olhar sobre a Arte.

Quadro com os conteúdos do Ensino Fundamental II e EM²

Currículo de Arte do Estado de São Paulo

Bimestre / Série	5ª série/6º ano- EF	6ª série/ 7º ano- EF	7ª série/ 8º ano- EF	8ª série/9º ano- EF
1º Bimestre	<p>A tridimensionalidade nas linguagens artísticas: Diferenciação entre o espaço bi e o tridimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> • O som no espaço: melodia-ritmo • Formas do espaço teatral e sua relação com o corpo dos atores • Forma tridimensional do corpo em movimento, com ênfase nos eixos vertical (altura), horizontal (lateralidade) e sagital (profundidade). 	<p>O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas: Desenho de observação, de memória, de imaginação; o desenho como esboço, o desenho como obra</p> <ul style="list-style-type: none"> •Desenho de cenário; planta baixa como desenho do espaço cênico; desenho como croqui de figurino •Desenho coreográfico que o olho vê. •Partituras não convencionais •A linha e a forma como elemento e registro nas linguagens artísticas. 	<p>O suporte na materialidade da arte: Diferenciação, na música, entre instrumentos tradicionais e instrumentos elétricos e eletrônicos; samplers, música no computador; sintetizadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • O corpo como suporte físico da dança; leveza; peso; flexões; ritmos; objetos cênicos •O corpo como suporte físico do teatro; a ação física como elemento da expressividade no palco. •Diferenciação entre suportes tradicionais, não convencionais, imateriais; suporte flexível ou rígido; xerox; computador; grandes formatos; corpo. 	<p>Processos de criação nas linguagens artísticas: Procedimentos criativos na construção de obras visuais, sonoras e cênicas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ação inventiva; corpo perceptivo; imaginação criadora; coleta sensorial; vigília criativa; percurso de experimentação; esboços; séries; cadernos de anotações; apropriações; processo colaborativo; pensamentos visual, corporal, musical • Repertórios pessoal e cultural; poética pessoal. •O diálogo com a matéria visual, sonora e cênica em processos de criação.

2º Bimestre	<p>O espaço no território das linguagens artísticas: Escultura, assemblage, ready-made, parangolé; objeto, instalação, intervenções urbanas, site specific, land art, web art etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cenografia e a cena contemporânea; topologia de cena • Linguagem das danças clássica, moderna e contemporânea • A mesma melodia em diferentes harmonizações; densidade e intensidade • A dimensão artística do espaço no decorrer dos tempos: percursos de pesquisa na História da Arte 	<p>A forma como elemento e registro na arte: A linha como um dos elementos formais da visualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • O desenho e a manipulação de marionetes, teatro de animação, teatro de bonecos, mamulengo; a forma tornando visível a singularidade da personagem. • A forma como registro: notações em dança e em música • A dimensão artística da forma no decorrer dos tempos. 	<p>A ruptura das tradições nas linguagens artísticas: A linguagem da música, paisagem sonora; o rádio como mídia sonora; música produzida pelos DJs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem do happening e da performance; a linguagem do teatro com a tecnologia; a linguagem do teatro-dança • A linguagem da capoeira, do hip-hop, do balé clássico, da dança moderna, da dança contemporânea • Do chassi para o papel, a tela ou a obra diretamente sobre a parede; do pedestal para o objeto, a instalação e o site specific; o livro de artista; as performances; as obras interativas • Processos de criação: intenção criativa, escolha e diálogo com a matéria, repertório pessoal e cultural, imaginação criadora, poética pessoal. 	<p>Materialidade e gramática das linguagens artísticas: Matéria e significação</p> <ul style="list-style-type: none"> • O corpo como suporte físico na dança e no teatro • Cenário; adereços; objetos cênicos; texto • Suportes, ferramentas e procedimentos técnicos • Elementos básicos da linguagem da dança; música; teatro e artes visuais • Temáticas que impulsionam a criação
3º Bimestre	<p>Luz: suporte, ferramenta e matéria pulsante na Arte: O claro e o escuro, a sombra e a luz, o foco, a atmosfera e a luz na construção de sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A luz e a contraluz na dança, no teatro e nas artes visuais. • A luz e a sombra no teatro de sombras • O som em diferentes espaços, estereofonia e gravação bináurea. • As relações entre luz e cor; a dimensão simbólica da luz e da cor. • A materialidade da luz nas linguagens artísticas. 	<p>O “trans-formar” matérico em materialidade na arte: A apropriação de matéria e ferramentas no fazer arte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A produção de instrumentos e a materialidade do timbre • A qualidade do movimento do corpo que dança: espaço, tempo, força, ritmo • Os objetos do cotidiano; as relações entre matéria, forma simbólica e imaginário poético no teatro de objetos • O papel como matéria: colagem, papagem, papel machê • As linguagens da arte: ampliações de referências a partir do diálogo com a materialidade. 	<p>Reflexos e reflexões da vida na Arte – as temáticas no território de forma-conteúdo: Temáticas que se revelam pelas formas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temas que se fazem forma pela observação e imitação de corporeidades • Relações entre imagem-forma e conteúdo de figuras cênicas • Relações potenciais entre temáticas, épocas e culturas • Temáticas idealizadas, realistas, expressionistas, surreais, abstratas; temas históricos, questões políticas, religiosas, de natureza; o ser humano, sua identidade, seu anonimato; a visão feminina; o corpo; a complexidade formal etc. • Temáticas contemporâneas: arte e vida; histórias de vida; cenas de rua. 	<p>Fusão, mistura, contaminação de linguagens: Design, moda, mobiliário, desenho industrial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fusão entre as linguagens teatral e cinematográfica • Ballet de repertório; dança moderna do início século XX; dança teatral • Música de cinema; som sincronizado; som fabricado • Hibridismo das relações entre forma-conteúdo nas várias linguagens; elementos básicos da visualidade e suas ampliações no design; elementos básicos da linguagem híbrida do cinema e elementos básicos das linguagens do teatro, da dança e da música.
4º Bimestre	<p>Olhares sobre a matéria da arte: Suportes, ferramentas, matérias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpos perceptivos; improvisação, intuição, imaginação criadora, coleta sensorial; vigília criativa; repertório pessoal e cultural; poética pessoal; pensamento visual; pensamento corporal e sinestésico; pensamento musical. • Percurso de experimentação; perseguir ideias; esboços; séries; cadernos de anotações; Estudo e pesquisa; apropriações; combinações; processo colaborativo • O corpo e a voz como suporte e matéria da arte • Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano. 	<p>Experimentação: uma fresta para respirar o poético: Improvisação, acaso, ludicidade, espontaneidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpos perceptivos, intuição, acaso, imaginação criadora, coleta sensorial, vigília criativa, repertório pessoal e cultural, poética pessoal, pensamentos visual, musical, corporal e sinestésico. • Percurso de experimentação, perseguir ideias, esboços, séries, cadernos de anotação, Estudo e pesquisa, apropriações, combinações, processo coletivo e colaborativo. • Linguagens da Arte e procedimentos criativos de experimentação • Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano letivo. 	<p>“Misturança” étnica: marcas no patrimônio cultural, rastros na cultura popular: Heranças culturais; patrimônios culturais imaterial e material</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte indígena • Arte afro-brasileira • Poéticas contemporâneas • Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano. 	<p>Travessia poética: do fazer artístico ao ritual de passagem: Arte e documentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição ou apresentação artística e o registro como documentação • Modos de documentar a arte • Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano.

Bimestre / Série	1ª série/EM	2ª série/ EM
1º Bimestre	<p>Arte, cidade e patrimônio cultural: Heranças culturais; patrimônio cultural imaterial e material; estética do cotidiano; tradição e ruptura; ligação arte e vida; arte contemporânea</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preservação e restauro; políticas culturais; educação patrimonial • Arte pública; intervenções urbanas; grafite; pichação; monumentos históricos • Paisagem sonora; músicos da rua; videoclipe; música contemporânea • Escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular • Artes circenses; circo tradicional; famílias circenses; circo contemporâneo; escolas de circo; palhaço clown e a tradição cômica; folia de reis; palhaços de hospital 	<p>O encontro entre a arte e o público: Espaços expositivos, modos de expor, salões de arte, bienais e feiras de arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Festivais de teatro, espaços promotores de leitura dramática, mostra universitária • Festivais de dança, mostra universitária, espaços alternativos de dança • Festivais de música, espaços para concerto, espaços alternativos de música: coretos, as ruas.
2º Bimestre	<p>In[ter]venção em arte: projetos poéticos na escola: Intervenção em Arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de intervenção artística e seus processos de criação em artes visuais, música, teatro e dança • Ações de intervenção e mediação cultural por meio de projetos poéticos individuais ou Colaborativos. 	<p>Poéticas pessoais e processos colaborativos em arte:</p> <p>A potencialidade e a singularidade poética nas linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • As linguagens das linguagens da Arte • A operação poética de levantamento de hipóteses, escolha e testes de elementos da gramática das linguagens artísticas • O revelar das temáticas • Projetos de poética pessoal ou colaborativa
3º Bimestre	<p>In[ter]venção na escola: arte e ação: Suportes, ferramentas e procedimentos técnicos e inventivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • O corpo como suporte físico na dança e no teatro • O corpo do teatro; o corpo do ator/atriz em expressão cênica • Matéria sonora e significação; o som da palavra; música coral; o som dos textos e das bandas na escola; parâmetros sonoros, timbre • Corpo espetacular; intervenção em espaços não convencionais; texto/escritura/temas de intervenção cênica • Visualidade da forma-conteúdo em conexão com a materialidade e os processos de criação. 	<p>Tempo de fazer, gestando o mostrar:</p> <p>A construção de jingles</p> <ul style="list-style-type: none"> • O desenho de animação • A improvisação teatral • A dança e suas modalidades • O festival e o salão como modo de mostrar a produção
4º Bimestre	<p>In[ter]venção: instantâneos poéticos na escola: A intervenção e seu registro como documentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de documentação em Arte • Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados durante o ano 	<p>O mostrar anunciado: a produção poética na escola: Amostra poética: festival, salão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de divulgação em Arte: cartaz, folder, programa • Conceitos, procedimentos e conteúdos investigados em Arte durante o ano.

Quadro 1 – Quadro de conteúdos em Arte – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo, págs. 155-178. SEE, 2010.

Observando o quadro de temas e conteúdos acima, podemos reconhecer um tema central e os conteúdos relacionados a cada Linguagem Artística abordada no documento, cada bimestre em cada série do Ensino Fundamental os Temas e conteúdos são estudados pela ótica de 2 territórios da Arte e no Ensino Médio 3. Podemos perceber também a ausência da 3ª série do Ensino Médio, isto se dá pelo fato de que durante os anos de 2003 à 2013 os alunos das escolas estaduais de São Paulo ficaram sem carga horária de aula de Arte na 3ª série do Ensino Médio por causa de outros projetos implantados. Atualmente a equipe da Arte da CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação) está elaborando junto a um grupo de PCNPs (Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino pertencentes à rede Estadual de São Paulo) previamente

convidados, um documento norteador para esta série, com ênfase nas profissões contemporâneas nas diferentes linguagens da Arte com interfaces nas tecnologia digitais.

2. E o educador neste processo?

Não só os cadernos de Arte, mas o das diferentes disciplinas do currículo, apresentaram muitos problemas em sua implementação, dentre eles podemos citar, a não participação dos professores no processo da construção do material a dificuldade dos docentes em compreender a falta de sequencia dos conteúdos, causada pelo modelo de currículo em espiral, falta de materiais citados, falta de espaços físicos nas escolas para o desenvolvimento de algumas propostas, grande número de erratas e a logística de entrega, que chegavam sempre após o início dos trabalhos e dos planejamentos escolares:

“Professor E- ‘O material chega sempre atrasado e por partes. Não consigo ver a sequencia toda’. A logística de distribuição dos cadernos criou um hiato entre a necessidade e expectativa do professor em relação ao material. Havia uma insegurança na continuidade das atividades, pois, a única referência era o caderno do professor.” (SILVA; CHEDE, 2007, p. 104)

Os cadernos de Arte, compostos por Situações de Aprendizagens (SAs.) nas linguagens da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, entregues bimestralmente, trouxeram muito de Arte Contemporânea, nas diferentes linguagens da Arte, artistas atuais, pouco ou nada conhecidos pelos educadores. Esses materiais chegaram às escolas sem uma discussão prévia com os educadores, sem um estudo aprofundado ou um pré-teste, pois, a ferramenta online criada para os educadores opinarem sobre o material, além do pouco tempo disponível, não chegou ao conhecimento da maioria dos docentes.

Como ponto positivo, além de trazer um material ilustrado, repleto de imagens, entregues aos alunos, obrigou os arte educadores a estudar mais para preparar suas aulas, pois apresentavam novos conhecimentos, algumas vezes, obras de arte desconhecidas por eles e novos conceitos artísticos para o vocabulário do professor. Porém se, o professor não tivesse tão comprometido e não estudasse para a aula, o caderno do aluno não passava de uma apostila para preencher, sem estratégia, sem metodologia, sem Arte.

Olhando para este currículo podemos perceber uma grande complexidade na atuação do professor, desenvolver um conteúdo na sua linguagem de formação fazendo um paralelo a ele nas outras linguagens da Arte, pautado na ideia proposta pela abordagem triangular, desenvolvendo o fazer artístico, a leitura de obra de Arte e a reflexão do aluno.

Isto posto, exige-se do arte educador uma formação sólida e coerente a esta realidade. Esse educador necessita saber Arte ao mesmo tempo em que precisa saber ser professor. O professor de Arte deve aprofundar seu conhecimento estético e artístico nas diferentes linguagens desenvolvendo uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico de sua própria cultura e das demais (FUSARI E FERRAZ,1992,p.49).

Ou seja, durante sua formação o educador precisa desenvolver muitas competências e habilidades, competências como buscar, compreender, relacionar conhecimentos são indispensáveis para a formação do arte educador. Pois, para aproximar o estudante do conhecimento cultural e artístico, o professor precisa também ter passado pela experiência, necessita ter acesso a esses bens culturais. Ir a uma exposição de Arte, ler um bom livro, assistir um espetáculo de teatro, de dança. Dançar, interpretar, desenhar, pintar, cantar, tocar. Ler a Arte, senti-la e vivê-la, são essas ações que trazem repertório ao arte educador. Vivenciando momentos artísticos e passando pela experiência, o professor se sentirá mais apto para criar, arriscar e chegar ao aluno.

Além do mais, durante sua formação, seja inicial ou continuada se faz indispensável ampliar no educador o seu aspecto de pesquisador. Aquele que compreende como procurar, fazer relação e organizar os conhecimentos e linguagens artísticas. (COUTINHO, 2008, p. 156).

Sem a pesquisa e a experiência, aquela que nos toca, conforme Jorge Larrossa nos ensina seu sentido real do termo, mesmo tendo acesso a muitos manuais, cadernos com Situações de Aprendizagens com passo a passo para a aula, dificilmente um educador conseguirá trabalhar e desenvolver em seus alunos uma experiência significativa de ensino de Arte nas diferentes linguagens da Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), visto que cada linguagem tem um universo de conhecimentos a se explorar.

Segundo PENNA (2004), as Artes Visuais é a formação superior predominante entre os arte educadores, igualmente a linguagem mais abordada em sala de aula. Sendo assim, será que os nossos arte educadores, com sua formação (em apenas uma Linguagem ou em várias com pouco aprofundamento, como no caso dos cursos de Educação Artística) e condições de trabalho oferecidos dentro da atual perspectiva de “Escola para todos” (número excessivo de alunos, de classes, de horas de trabalho, número de horas aula reduzido por turma, etc.) conseguem fazer esse trabalho de aprofundamento em uma linguagem e contextualização nas outras linguagens, sem formação ou experiência em todas as linguagens? Como as outras

linguagens da Arte chegam à sala de aula? De forma ilustrativa? Apenas para ilustrar um conteúdo desenvolvido?

Essas questões e outras pairam minha mente, pois, atuando 12 anos nesta rede de ensino e 7 deles, dentro de uma sala de aula, sei que oficialmente um arte educador tem apenas 16 aulas por sala no bimestre. Aulas essas, de 50 minutos, com espaços e materiais escassos, tempo reduzidos e um número excessivo de alunos em sala de aula. Sabemos também que as Universidades e mesmo as instituições que proporcionam a formação continuada dos professores de Arte não conseguem dar conta de proporcionar experiências em todas essas linguagens.

Neste sentido os “caderninhos”, como os professores chamam os cadernos direcionados aos alunos e professores da rede estadual de SP, acabaram algumas vezes se transformando num material vazio, pois o educador precisa fazer a relação entre uma linguagem à outra, necessita por em prática a metodologia descrita, mas ele possui ferramentas para isso? Ou só vai se frustrar por não cumprir efetivamente o documento?

“Cabe destacar que a organização do currículo em cadernos engessou o trabalho do professor, criando uma dependência entre os materiais (caderno professor - caderno aluno) e dele próprio com os materiais . Quando os recursos indicados nas atividades não estavam disponíveis na escola ou no mercado, os docentes não conseguiam avançar na busca de outras alternativas , com os mesmos objetivos.”

(SILVA; CHEDE, 207, p. 105)

Fazer com que o aluno passe pela experiência de produzir obra de arte, ler e apreciar significativamente e refletir sobre uma produção artística, desenvolvendo sua poética pessoal fazendo relação entre linguagens, dentro de uma sequência de conteúdos que foi estipulada por alguém, que não eu, exige muito do arte educador. Começando pela sua formação, seu tempo de estudo, preparo de aula, o tempo de trabalho junto aos alunos, sua experiência com as linguagens, seu conhecimento sobre o conteúdo, seu posicionamento perante o currículo. etc.

Segundo SAVIANI: “(...) as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos.” (SAVIANI, 2007, p. 75).

Sabemos que as condições dadas a este professor para motivar de seus alunos, uma produção artística, desenvolvida sob um estudo efetivo e baseado em uma leitura significativa e um conhecimento contextualizado do ensino de Arte em diferentes linguagens, com enfoque

na produção artística universal, em aulas de 50 minutos, truncadas pela preocupação do professor correr de sala em sala, numa jornada de 40 horas aulas semanais ou mais (em caso de acúmulo de cargo) são extremamente precárias. Nestas condições, como preparar aula? Como participar de cursos de formação continuada? E a questão mais latente, como manter a motivação para tudo isso?

Faz-se necessário a criação de espaços de estudo e formação continuada do educador em seu horário de trabalho, não só apenas as ATPCs (Aulas de trabalho pedagógico Coletivo), pois percebo pela minha experiência profissional que ainda não foi encontrado um formato ideal dessas reuniões, durante essas aulas, os educadores acabam adequando seus horários de trabalho, que muitas vezes acontece em duas ou três escolas diferentes e o horário de estudo fica dividido em 2 ou 3 momentos diferentes e isso acaba não sendo um trabalho continuado.

“O professor precisa de tempo e de recurso para pesquisa. O professor de arte precisa sair da sala de aula e interagir com espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e vinculam os bens culturais” (COUTINHO, 2008, p. 158).

A criação de melhores condições de trabalho e formação do educador, ainda esbarra em outra problemática, a falta de professores. Como existe um número reduzido de professores, a saída do professor da sala de aula para um curso de formação ou atividades culturais com seus alunos, acarreta em ausência de aula a muitos alunos.

Sabemos que isto só será resolvido com muito investimento financeiro em educação. Este é um dos grandes desafios a serem enfrentados. Começando pela valorização profissional, criando condições efetivas de trabalho e formação continuada do educador. Para se garantir condições apropriadas de trabalho faz-se indispensável fornecer recursos financeiros equivalentes. (SAVIANI, 2007, p. 75)

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Currículos escolares não são uma lista imparcial de conteúdos, consecutivamente sempre apresentam algum interesse explícito ou oculto que normalmente não é o da maioria.

Visto isto,

Sabemos que a implantação de um currículo unificado na rede estadual de São Paulo é fruto de uma política de avaliações externas associadas a premiações e bônus, ou seja, se o aluno não atingir as tais metas, provavelmente foi porque o professor não desenvolveu neles as habilidades e competências previstas no currículo.

Apesar do material (Currículo, cadernos do professor e cadernos do aluno) ser muito rico e interessante, acaba se tornando mais um obstáculo para o professor, pois, ele acaba considerando que não precisa mais criar, basta cumprir uma “apostila”. E no caso da Arte esbarram nas diferentes linguagens da Arte que acabam algumas vezes sendo assustadoras para o professor que possui a formação e experiência muitas vezes em apenas uma linguagem artística.

Sendo assim, faz-se necessário verificar com esses educadores como estão desenvolvendo estes materiais em sala de aula e também se faz urgente a constituição de uma política pública de valorização do professor, tanto em seu processo de formação inicial, continuada e em sua atuação enquanto profissional. Os governos precisam considerar mais a capacidade do educador na formulação e criação de seus próprios materiais didáticos. Os livros didáticos e materiais entregues as escolas precisam ser encarados com mais uma ferramenta de ensino e não como uma camisa de força.

REFERÊNCIAS TEÓRICOS

ARRIAGA, Imanol Aguirre. Ana Mae Barbosa: Ou Como navegar entre a fidelidade a um ideário e a Incessante Busca da Mudança”. In: BARBOZA, Ana Mae. A imagem no Ensino de Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva,2012. Pág. XVII.

BONDÍA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf> Disponível em 29 de julho de 2013)

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no Ensino de Arte.* - 5ª Ed. – São Paulo: Cortez,2008. Págs. 153-159.

FUSARI, Maria F. de R. e e Ferraz, Maria Heloísa C. de T(1993). *Arte na Educação Escolar.* São Paulo : Cortez.(Coleção magistério 2º grau . Série Formação Geral).

SÃO PAULO. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Resolução SE n. 76 de 07 de novembro de 2008. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo. Legislação Estadual. [online] http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=4/16/2012 Acesso em: 10 de outubro de 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação e Condições de trabalho Docente. In: *Revista educação & cidadania- REC/publicação R349* da Editora Átomo. Ano 6, n. 2v.5,2007. Págs.67- 77.

SILVA, J. D; CHEDE, R. A. F. V. Implementação Curricular de Ciências: esboço de uma problemática. In: *Revista educação & cidadania- REC/publicação R349* da Editora Átomo. Ano 6, n. 2v.5,2007. Págs. 99-106.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: *II – da legislação à prática escolar.* Universidade Estadual da Paraíba. Revista da ABEM. Número 11.2004.p.9.

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo1.pdf> Acesso em: 09 de setembro de 2012).

**Roberta Jorge Luz- Arte educadora - PCNP de Arte da Diretoria de Ensino de Sorocaba/SP
Especialista em Linguagens da Arte- USP/2010- Ensino de Arte (REDEFOR-2011) e Dança e
Consciência Corporal - UGF/SP(2012) . Mestranda em Arte (IA-UNESP).**
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4488958P2>

A DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE ESTA LINGUAGEM NA SALA DE AULA

ROBERTA JORGE LUZ
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA- “JULIO DE MESQUISTA FILHO”
INSTITUTO DE ARTE- IA-UNESP-SP

RESUMO

O trabalho a seguir tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre como a linguagem da dança vem sendo trabalhada na escola atualmente e a importância que vem sendo empregada a esta linguagem no espaço escolar.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, no primeiro subtítulo faço um breve passeio pelo tempo, sobre História da arte educação no Brasil, para entendermos a introdução do ensino da dança como parte do currículo de Arte. No segundo, apresento uma reflexão sobre a metodologia de ensino do grande teórico do movimento, Rudolf Laban. E por fim, no terceiro subtítulo, apresento brevemente o projeto de dança, “Um trem feito de gente”, escrito por Lenira Rengel para a aplicação em escolas de Ensino Fundamental I, publicado oficialmente em 2006 pela Secretaria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (SEE/SP).

A intenção deste artigo é enfatizar ao leitor a importância do ensino de dança no ambiente escolar, trazendo referências aos arte educadores de metodologias significativas para o ensino efetivo de dança na escola.

Palavras chave: Dança educativa, prática docente, arte educação e linguagem.

ABSTRACT

El siguiente trabajo tiene como objetivo hacer una reflexión sobre cómo el lenguaje de la danza se quedará siendo trabajada actualmente en la escuela y la importancia que se da a este lenguaje en este ambiente.

A través de una búsqueda en la literatura, el primer título hazco un breve paseo a través del tiempo en la historia de la educación artística en Brasil, para entender la introducción de la enseñanza de la danza como parte del plan de estudios de Arte. El segundo presento una reflexión sobre la metodología de la enseñanza del gran teórico del movimiento, Rudolf Laban. Y, por último, el tercer capítulo, explico brevemente el proyecto de danza, "Un tren de hecho de las personas", escrito por Lenira Rengel para su uso en las escuelas primarias, he publicado oficialmente en 2006 por el Departamento de Educación del Estado de São Paulo (SEE / SP).

La intención de este artículo es hacer hincapié en el lector de la importancia de la enseñanza de la danza en el ámbito escolar, de modo a traer referencias a los educadores de arte de metodologías significativas para la enseñanza efectiva de danza en la escuela.

Palabras clave: enseñanza de la danza, la práctica docente, la educación artística y el lenguaje.

INTRODUÇÃO

Após uma pesquisa feita na Diretoria de Ensino de Sorocaba-SP (80 escolas estaduais) no ano de 2011, onde 148 artes educadoras responderam um questionário sobre sua formação superior e sobre as Linguagens da Arte que eles atribuíam ter maiores dificuldades em trabalhar em sala de aula, foi constatado que 84% dos professores que atuam nas escolas

desta Diretoria de Ensino possuem formação em Artes Visuais, 14% em Artes cênicas, 2% Música e menos de 1% dos professores possuem formação superior em Dança (apenas 1 ingressante neste ano, com graduação em Dança pela Universidade Estadual de Campinas, com um cargo reduzido de 10 aulas no Ciclo D) isso na compilação de respostas, provavelmente é o motivo de um maior número de professores terem apontado uma maior dificuldade em trabalhar com as Linguagens da Música e da Dança na sala de aula.

Sabendo que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no currículo oficial desta Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) a Dança consta como uma das Linguagens constituintes da disciplina de Arte, como efetivamente esta linguagem, vem sendo trabalhada nas escolas? Qual importância vem sendo dada a ela no espaço escolar e quais metodologias de ensino podem ser utilizadas por esses docentes que não possuem uma formação em dança nem um corpo “preparado” para dançar?

Este trabalho tem a pretensão de analisar e apresentar caminhos para o trabalho do professor e futuramente fomentar outras pesquisas sobre o assunto.

O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: A DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR, SUA IMPORTÂNCIA E APLICAÇÃO.

Na primeira metade do século XX, atividades como desenho geométrico, trabalhos manuais, música e canto orfeônico faziam parte do ensino de arte nas escolas. Os docentes trabalhavam com manuais e livros didáticos, transmitiam a seus alunos técnicas e reproduções de modelos. As linguagens da dança e das artes cênicas somente eram reconhecidas quando faziam parte de alguma festividade escolar. O Canto orfeônico, introduzido por Villa Lobos na década de 30, esbarrou em algumas dificuldades para capacitar os professores que acabou se transformando em aula de teoria musical. Depois de 30 anos de prática, o canto orfeônico deu lugar à Educação Musical, incluída em 1961 pela LDB, com outro enfoque, utilizando de jogos, improvisações, desenvolvimento rítmico e auditivo. Mas nesta época para lecionar essas aulas, bastava ter um curso de nível médio em música, desenho industrial, artes plásticas, ou até ser um professor de outra disciplina. Vigorava no Brasil a educação tecnicista, o ensino era marcado pelo uso de livros didáticos, técnicas e havia pouco compromisso com as linguagens da arte. Em 1971 com a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica e com a exigência de formação do professor, principiou um progresso neste campo científico. “Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte

passou a ser incluída no Currículo Nacional com o título de Educação Artística, mas era considerada ‘atividade educativa’ não disciplina.” (PCN-EF- ARTE, 2001,p.28).

A inclusão do ensino de arte na década de 70 pela LDB, lei 5.692/71, tornou obrigatório seu ensino nas escolas nacionais e exigiu como formação mínima para lecionar a disciplina, Licenciatura Curta em Educação Artística. Apesar de ter sido um avanço na História Do ensino de arte nacional, ocorreu na época algumas confusões que ainda permeiam o espaço escolar. Incluída no currículo escolar com título de Educação Artística, considerada como “atividade educativa” e não como disciplina, dentre as atividades artísticas que deveriam ser trabalhadas pelo professor de arte estavam as linguagens das artes cênicas, da música e artes plásticas. As faculdades de Educação Artística, criadas para suprir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentalizadas para oferecer uma formação sólida a esse professor. Os docentes deveriam atuar em todas as áreas artísticas, independente de sua formação (artes, plásticas, teatro ou Música) e inúmeros deles deixaram de lado sua formação e estudos para tentar assimilar superficialmente todas as linguagens que deveriam ensinar.

Desenvolveu-se a ideia de que bastavam proporcionar aos alunos atividades expressivas e espontâneas de música ou artes visuais para que eles tivessem desenvolvido todas as suas potencialidades.

Em 1980 o ensino de arte sofreu reorientações, em várias partes do mundo se discutia a valorização do ensino de arte. No Brasil a maior contribuição foi de Ana Mae Barbosa, que criou a Proposta Triangular, que orienta o ensino de arte combinando três aspectos: a produção, a leitura e a contextualização, nas salas de aula o produto e o processo passaram a ser considerados fundamentais.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se discussões sobre a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 como leis nº9394, além da obrigatoriedade no ensino de Arte, também exige formação plena para o profissional de Arte educação, esta lei dita as diretrizes da educação até os dias atuais. No ano seguinte a publicação da nova lei, lançou-se no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de documentos que buscava oferecer parâmetros para planejamento e formulação de conteúdos nas escolas. No caso do professor de arte, os parâmetros curriculares trouxeram um norte, o que seria realmente fundamental para ensinar nas aulas em suas especificidades, pois muito do que era realizado na década de 20 ainda estava sendo praticado nas salas de aula.

Segundo Marques, o PCN, foi o primeiro documento nacional que citou a linguagem da dança como uma “linguagem específica de arte”, dissociada das artes cênicas (MARQUES,2007,p.35).

Como historicamente a área de dança vem sendo marcada pela falta de professor qualificado para lecioná-la, o surgimento dos PCNs, trouxeram e ainda trazem, parâmetros para que os profissionais de Arte ou pedagogos que trabalham com a linguagem na escola, possam organizar seu plano de ensino.

O trabalho de dança na formação do indivíduo, pode trazer uma nova percepção a ele de seu próprio corpo, a escola por não estimular suficientemente os alunos neste aspecto, forma seres que não percebem seu próprio instrumento de vida, que é o seu corpo.

“O trabalho com o corpo gera a consciência corporal. O aluno questiona-se e começa a compreender o que passa consigo e ao seu redor, torna-se mais espontâneo e expressa seus desejos de modo mais natural, que pode criar dificuldades para a prática pedagógica autoritária, que ainda acredita que o aluno só aprende sentado na carteira.” (SCARPATTO,2001,p.58)

O ensino de dança deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. Segundo Inês Bogéa (2004) ,é no corpo que se operam nossas transformações, ele é nosso “primeiro instrumento” e para desenvolvermos a capacidade da fala, primeiramente precisamos desenvolver as destrezas corporais e visuais que possibilitarão a comunicação pela palavra.

No processo educacional, o corpo é treinado para desenvolver competências e habilidades para o seu desenvolvimento produtivo, a criança é preparada para o trabalho sedentário da cidade, seu estudo então, enfatiza principalmente suas capacidades intelectuais, deixando de lado, seu corpo. Mesmo as aulas de educação física, privilegiam o esporte e a ginástica, restando às atividades de dança apenas a função de lazer e de festividades.

“A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade”. (PCN-ARTE,2001,p.67)

Ventrella e Mommensohn(1992), fazem um questionamento: “A ação transforma o pensamento ou o pensamento se modifica pela ação?”, mas segundo Piaget(1973), "todo conhecimento está ligado a uma ação e (que) conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-lo, assimilando-o a esquemas de ação (...)"(Piaget apud Ventrella e Mommensohn 1992:100).Pensando nisso, podemos afirmar que as ações físicas são necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, pois, é por meio do corpo que conhecemos o que está ao nosso redor, sentimos o calor, o frio, tomamos um choque ou queimamos as mãos.

A experiência corporal é a primeira base do que dizemos, pensamos e comunicamos. As atividades coletivas, as improvisações darão a oportunidade de experimentar a plasticidade de seu corpo, suas potencialidades motoras e expressivas, exercitando a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade, além de criar e comunicar-se através de seu corpo. É extremamente importante que os alunos saibam que todos os corpos dançam, respeitando seu próprio corpo e do outro, aceitando as diversidades e se aceitando.

O MÉTODO DE RUDOLF LABAN

Rudolf Laban nasceu na Bratislava, Hungria em 1879, além de bailarino, coreógrafo, realizou muitos estudos sobre o movimento humano, fruto de anos de pesquisa, buscou codificar os princípios gerais do movimento e classificou seus fatores (fluência, peso, espaço e tempo),tais fatores compõem qualquer movimento. Nestas quatro palavras Laban criou um tipo de alfabeto do movimento humano, além disso, desenvolveu uma notação para registrar qualquer movimento, essa notação é muito usada até hoje e é conhecida como “Labanotação”. Laban viveu até seus 79 anos e dedicou sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

Maria Duschenes, bailarina, coreógrafa e educadora foi uma das introdutoras deste método no Brasil, tendo formado gerações de alunos que utilizam a referência de Laban em seus trabalhos artísticos e em suas atividades de arte-educação.

A metodologia Laban, permite que o educando amplie seu repertório de movimentos explorando as potencialidades de sua própria Linguagem Corporal, desde os gestos mais simples do seu cotidiano até experimentações de movimentos de máquinas e objetos animados.

“O conhecimento dos princípios gerais do movimento e da técnica de Rudolf Laban é um instrumento importantíssimo para o educador planejar suas aulas, proporcionando a seus alunos uma movimentação menos restrita , menos estereotipada e mais de acordo com a criatividade e o desenvolvimento deles. A

proposta por Rudolf Laban adequa-se perfeitamente aos princípios da educação progressista, possibilitando ao aluno expor-se por seus próprios movimentos. Não ensina apenas a forma ou a técnica, mas educa conforme o *vocabulário de movimento* de cada um, contribuindo para o desenvolvimento emocional, físico e social do participante.” (SCARPATTO,2001,p.59)

Para Laban, a educação deveria integrar corpo e mente, ensinando a pensar sobre o movimento para dominá-lo, e não apenas se preocupar com o domínio da escrita, do raciocínio lógico e da linguagem. Em seu livro “A dança educativa moderna”, de 1978, Laban coloca como um dos princípios da Dança criativa ou dança livre que toda criança/adolescente tem o direito de dançar, para Marques (1999), por trás dessa afirmação, está a justificativa da inclusão da dança como conteúdo obrigatório nos currículos escolares, ou seja, a “dança criativa” seria para *todos*, por direito humano.

Segundo Laban, o homem se movimenta segundo a necessidade de se expressar e os impulsos internos dos seres vivos foram denominados por ele de “esforços”.

"Parece que as características de esforço dos homens são muito mais variadas e variáveis do que as dos animais. Encontram-se pessoas com movimentos semelhantes aos de um gato, doninha ou cavalo, mas nunca ninguém viu um cavalo, uma doninha ou um gato exibindo movimentos semelhantes aos humanos” (LABAN, 1978,p. 33)

O esforço se manifesta pelo movimento e o movimento é composto de quatro fatores:

- **Fluência** – É o primeiro fator a ser observado no desenvolvimento de um ser, o coração bate e não vemos nem pensamos para que ele continue batendo, apenas seu movimento flui para que o ser continue vivo. O fator fluência pode ser livre ou controlada, mas ela nunca pára, a qualidade livre pode ser definida como ininterrupta, expandida, fluente . Ela revela o fluxo do **peso, tempo e espaço.**

- **Espaço** - É o segundo fator a ser observado no desenvolvimento do ser humano, a partir dos três meses ou antes uma criança já com seus órgãos perceptivos mais apurados já conseguem perceber sua mãe e os objetos que lhes chamam a atenção .O fator espaço pode ser direto ou flexível. Qualidade direta, por se tratar do uso restrito de espaço, movimentos retos ou lineares com lugar definido de chegada, já a qualidade flexível é definida como arredondada, ondulante, indireta, ou seja, várias partes do corpo indo a diferentes direções. O fator espaço aponta o tipo de trajeto que o movimento traça no espaço . Nele o aluno faz um estudo das linhas, formas, volumes, retas, curvas, entre outros.

- **Peso** – É o terceiro fator observado no desenvolvimento da pessoa, pois é esse fator que auxilia o ser humano na conquista pela verticalidade. Suas qualidades podem ser leves ou

firmes (ou forte ou pesado), movimentos leves são mais simples de realizá-los para cima, mostram delicadeza e superficialidade, já os movimentos firmes são mais simples para baixo, demonstra solidez, persistência, energia, força entre outras. O peso analisa o movimento em termos da quantidade de força empregada para realizá-lo - é a energia do movimento. Abrangendo intensidade, força, energia e tensão.

• **Tempo** – É o quarto e último fator a ser observada no desenvolvimento do ser, quando começa a andar e correr a criança explora seus movimentos rapidamente ou lentamente, por volta dos cinco ou seis anos a criança já entende quando a mãe sai, pois confia que logo voltará, pois o fator do tempo já começa a ficar claro em sua cabeça. A qualidade desse fator pode ser rápida ou lenta (com nuances como, por exemplo, rapidíssimo ou lentíssimo, isto valendo para o peso também), também pode indicar se o movimento é métrico (medidas de tempo) ou não-métrico (a respiração, as batidas do coração). Abrangendo um estudo do ritmo, duração, pulsação entre outros.

Todos os movimentos são regidos por esses quatro fatores, o ato de escrever, apagar uma lousa, andar. Porém cada pessoa utiliza esses fatores de forma diferente, da forma que seu corpo responde. Por exemplo, um aluno pode ser mais lento para escrever, outro não. Por isso muitas vezes reconhecemos as passadas de uma pessoa e sabemos que ela está chegando sem a vê-la, pois cada pessoa tem uma forma própria de utilizar dos fatores do movimento, uma caminhada forte, pesada, leve, ou arrastando o pé. E é através da dança educativa que a criança descobrirá e observará como é seu movimento e do outro. Seu ritmo, sua fluência e peso.

No livro *A Dança Educativa Moderna* (1984) de Rudolf Laban, ele apresenta dezesseis Temas do movimento, sendo eles um conjunto de possibilidades para se explorar a dança, é um material para o estudo do movimento e de dança de valor educativo. Os oito primeiros Temas ele nomeia de elementares, isso significa que seriam próprios para crianças menores de onze anos, já os temas do IX ao XVI são nomeados por ele de avançados, para crianças maiores de onze anos. Para Lenira Rengel (2008), esses Temas não são apenas para criança, só precisam ser adaptados para cada ambiente, pessoa ou grupo. Segundo Laban, os movimentos da dança livre são os mesmos exercidos nas atividades diárias, o professor deve estimular os impulsos de movimentos do estudante, explorando os fatores de movimento, nesta técnica de ensino, o educador pode utilizar o Tema fazendo as variações necessárias e possíveis de forma que cada tema seja trabalhado e entendido pelo educando.

Os oito primeiros temas estão interconectados pois, todos eles podem utilizar-se de todas as partes do corpo e dos fatores de Peso, espaço , tempo e fluência .Podendo ser explorados em formas de jogos, com o uso da memória do movimento e podem ser intercalados com os temas mais avançados.

Os Temas Elementares são:

- I. Temas relacionados com a consciência corporal;*
- II. Temas relacionados com a consciência do peso e do tempo;*
- III. Temas relacionados com a consciência do espaço;*
- IV. Temas relacionados com a consciência da fluência do peso corporal no espaço e no tempo;*
- V. Temas relacionados com as adaptações aos companheiros;*
- VI. Temas relacionados com o uso instrumental dos membros do corpo;*
- VII. Temas relacionados com a consciência das ações básicas de esforço;*
- VIII. Temas relacionados com os ritmos ocupacionais.*

Através dos Temas elementares², o aluno-dançarino coordena diversas qualidades de movimentos, como: dobrar, esticar e torcer. Experimenta diferentes gradações da qualidade de peso, explora com seu corpo o espaço. Através de jogos e atividades de estátua, o aluno movimenta-se sozinho ou grupo. Exercita sua memória de movimento e espaço. Utiliza de partes de seu corpo como se fossem objetos, explora ações básicas e cotidianas, aumentando seu repertório de movimento na dança. Além de criar composições de dança explorando ações de movimentos laborais.

Já os Temas avançados, segundo Rudolf Laban, são adequados aos pré adolescentes em idade a partir de 11 anos . Para Lenira Rengel (2008) , são tranquilamente aplicáveis até com adultos, dependendo apenas de uma adequação ao público que será trabalhado. Os Temas avançados são.³

- IX. Temas relacionados com as formas de movimento;*
- X. Temas relacionados com a combinação das oito ações básicas de esforço;*
- XI. Temas relacionados com a orientação do espaço;*
- XII. Temas relacionados com as figuras e os esforços usando diferentes partes do corpo;*
- XIII. Temas relacionados com a elevação desde o solo;*

2- RENGEL, Lenira Peral. Temas do Movimento de Rudolf Laban: Modos de Aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII, e VIII. São Paulo. Editora Annablume, 2008: 17-85.

3- LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. Buenos Aires,Editorial Paidós, 1984. Sendo, que foram traduzidos pela própria autora. Págs.: 41-57.

XIV. Temas relacionados com o despertar da sensação de grupo;

XV. Temas relacionados com as formações grupais;

XVI. Temas relacionados com as qualidades expressivas de movimento.

Durante o trabalho com Temas IX ao XVI, é esperado que os alunos vivenciem experiências como: fazer desenhos no ar com o corpo explore ações básicas de esforço (torcer, pressionar, deslizar, flutuar, chicotear, atravessar o ar, dar socos e dar toques), guie seu corpo em diferentes pontos no espaço, crie frases de movimento utilizando diversas partes do corpo, pule, role, realize movimentações grupais variadas, entre outras possibilidades.

Além dos dezesseis Temas de movimento Laban, enfatiza que durante a aula de dança livre, o educador deve trabalhar as ações básicas de esforço e adaptar os Temas do movimento de forma que consiga suprir as reais necessidades de sua turma. Rudolf Laban conseguiu sintetizar sua larga experiência didática de forma simples como um guia prático para professores, sua técnica de ensino, infelizmente ainda pouco dominado pelos arte educadores, deixa um trabalho de singular importância sobre a consciência corporal, do tempo, do espaço, da adaptação em grupo e das formas de movimento.

“UM TREM FEITO DE GENTE” DE RENGEL: UM EXERCÍCIO REFLEXIVO.

Na implantação do ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I) pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2003, Lenira Rengel deixou uma rica contribuição aos docentes da rede estadual de ensino, os arte educadores na época receberam, além do material, diversas orientações técnicas em suas respectivas Diretorias de ensino.

Na publicação do livro “Ensino de arte nas séries iniciais, ciclo I” fornecido em 2006 pela Secretária Estadual de Educação de São Paulo, podemos conhecer cada projeto proposto para Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Lenira Rengel, inicia a proposta de dança abordando a importância de se trabalhar a linguagem da dança com os alunos das séries iniciais e aponta o quão falha com o corpo é o sistema de ensino, pelo fato de nós educadores limitarmos o movimento da criança obrigando-os a ficarem várias horas sentados, limitados ao espaço de sua carteira. Neste documento orientador, escreveu um projeto para proposta de trabalho na linguagem da dança nos anos iniciais de Ensino Fundamental (Ciclo I), e este foi intitulado de “Um trem feito de gente”, nele o professor desenvolveria atividades dentro do método de Laban com a proposta de ampliar o vocabulário de movimento dos alunos, além de trabalhar questões de anatomia. “O objetivo deste projeto é que o aluno crie sua própria

dança, por meio de improvisações e a concretização e/ou fixação delas em seqüências coreográficas” (SEE/SP, 2006,p.71).

Foi intitulado de “Trem”, pois sugere alguns locais por onde o trem passará e desta forma lúdica, o aluno experimenta diferentes movimentos corporais além de podermos reconhecer os Temas de movimento de Laban presentes nas atividades.

A primeira estação onde o Trem pára chama-se “Estação Dobrar, Esticar e Torcer” que na verdade é a primeiro Tema de Movimento de Laban, tema este relacionado com a consciência do corpo, trabalhando movimentos elementares mecânicas do corpo. Através de ações físicas básicas do movimento, dobrando, esticando e torcendo o aluno trabalha grupos musculares muito importantes, fazendo as três ações ao mesmo tempo, com os braços, depois com as pernas, com o tronco, se deslocando, ao som de músicas, num ritmo diferente, experimentando planos no espaço, tempo, enfim, entrando em contato com os fatores do movimento: Peso, tempo, espaço e fluência.

A segunda estação foi intitulada por Lenira de Estação das Ações Corporais, nesta estação podemos observar, os Temas de Movimento II e V, relacionados a consciência do peso e do tempo e a adaptação a dançar com outros parceiros. Sugerindo ações contrastantes como: correr-parar, crescer – diminuir, sumir - aparecer, etc. Ou ações complementares como desmanchar – derreter, desmoronar- ruir, entre outras. E ações comparativas, com animais, objetos, etc. Como por exemplo: desmanchar como uma pedra de gelo, ou crescer como uma plantinha, trabalhando essas ações em grupo ou individualmente.

A terceira estação chama-se: Estação das Partes do Corpo, enfatizando movimentos de partes do corpo individualmente ou em grupos o aluno vivencia a experiência de trabalhar partes inusitadas de seu corpo, como o dedinho do pé ou a ponta do nariz. Podemos relacionar essa estação aos Temas I e V, relacionado a consciência do corpo e adaptação a parceiros.

Na quarta estação, Rengel sugere um trabalho com gênero de danças, buscando no repertório do aluno os tipos de dança de que conhecem e apresentando outros tipos de dança, deu o título deste estação de Estação Forró, pois, sugere uma atividade iniciando com passos básicos de forró para depois deixar que os alunos tragam as danças que conhecem para a aula.

A quinta estação, chamada de Estação das Formas do Corpo no Espaço e Palavras Espaciais e a sexta, Estação da Escrita, nestas estações percebemos que Rengel sugere um trabalho com o Tema Elementar III e avançado IX, relacionado com a consciência do espaço e com as formas do movimento, sugerindo desenhos no ar com o corpo, formas geométricas, cenários explorando o movimento no espaço, escrita de palavras ou nomes no espaço

utilizando o corpo. Trazendo para as crianças novos significados do desenho e da escrita, de forma que seu lápis será seu corpo no momento de escrever e desenhar.

Na sétima estação, o projeto traz o Tema Elementar VI, relacionado ao uso instrumental do corpo, de modo que o aluno explore movimentos em que seu corpo transformará em objetos realizando as ações desses objetos, realizando movimentos miméticos de dança, imitando alguma coisa que para a criança seja significativa. Na penúltima, chamada de Estação Água e Pedra, a autora propõe um trabalho com elementos da natureza e nela o aluno improvisa, utilizando uso do espaço, formas, instrumental do corpo, ações elementares, criando o elemento da natureza, trabalhando o controle e liberação da fluência.

E finalmente na última estação, nona, chama-se Um trem feito de gente, nela Lenira propõe que o aluno crie sua própria dança, como no Tema XVI de Laban: “Así como las letras del alfabeto forman palabras y las palabras se disponen en oraciones, los elementos simples del movimiento se integran em otros más complejos y finalmente em frases de danza.” (LABAN, 1984,p.50), ou seja nesta estação o aluno formará frases de movimentos.

Neste projeto de dança, observamos que Lenira Rengel teve a preocupação de fazê-lo relacionando aos Temas de Movimento de Rudolf Laban mostrando a importância da alfabetização dos elementos do movimento para a conscientização corporal do aluno e do desenvolvimento da linguagem da dança no ensino fundamental. Rengel também teve todo o cuidado de não esquecer conteúdos importantes como noções de anatomia e os Fatores de Movimento de Rudolf Laban.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, enfatizamos a necessidade de estudos posteriores para se verificar as condições que são oferecidas pelos cursos de formação de professores, principalmente arte educadores já que a dança formalmente faz parte do currículo de Arte. Mas, também se faz necessário um novo olhar para a grade curricular da pedagogia e da Educação Física, já que esses educadores também trabalham a linguagem da dança no espaço escolar.

As reflexões aqui apresentadas apontam para o compromisso que se deve ter enquanto educador, assumindo uma atitude consciente na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade. E que o ensino de dança possa desenvolver no aluno sua capacidade criativa contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus

atos, visando a uma transformação social. Espera-se que essas discussões tragam novas idéias e, sobretudo tragam novas discussões em relação ao ensino de dança no espaço escolar, refletindo também sobre a atuação e formação do professor, em busca de um ensino de qualidade trazendo a linguagem da Dança ao patamar que ela merece estar, como área de conhecimento, como uma linguagem capaz de transformar, de fazer pensar corporal e intelectualmente.

Referências Bibliográficas

- ARSLAN, Luciana Mourão e IAVELBERG, Rosa (2006). *Ensino de Arte*. São Paulo, Thompson Learning.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte – educação: Leitura no Subsól (1997)*. São Paulo. Editora Cortez.
- BERTAZZO, Ivaldo (2004). (Org. Inês Bogéa). *Espaço e corpo. Guia de Reeducação do Movimento*. São Paulo: SESC. Pág. 9-26.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental(2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série- ARTE*. V.6. - Brasília: MEC/SEF.
- FREIRE, Ida Mara(2001). *Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento*. Cad. CEDES [online]Vol.21, n.53, pp. 31-55.
< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf> > Disponível em 20 de outubro de 2011.
- FUSARI, Maria F. de R. e e Ferraz, Maria Heloísa C. de T(1993). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo : Cortez.(Coleção magistério 2º grau . Série Formação Geral).
- LABAN, Rudolf (1984). *Danza Educativa Moderna*. Buenos Aires,Editorial Paidós.
- _____(1978). *Domínio do movimento*. 3ª edição. São Paulo. Summus.
- MARQUES(1999), Isabel. *Ensino de dança hoje*. São Paulo. Cortez Editora.
- _____(2003). *Dançando na escola*. São Paulo.: Cortez Editora.
- OSSONA, Paulina (1988). *A educação pela dança*. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto..São Paulo. Summus Editorial.
- RENGEL, Lenira Peral (2008). *Temas do Movimento de Rudolf Laban: Modos de Aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII, e VIII*. São Paulo. Editora Annablume.
- _____(2008). *Dicionário Laban*. São Paulo. Editora Annablume.
- _____(2004). *O Corpo e possíveis formas de manifestação em movimento*. Série Idéias n. 31, São Paulo: FDE. p.53-72.
- _____(2006). *Dança*. O ensino de Arte nas Séries Iniciais: Ciclo I(org. Roselli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia). São Paulo. FDE. Pag. 57-86.
- RENGEL, Lenira Peral e MOMMENSOHN, Maria(1992). *O corpo e o conhecimento: dança educativa*. Série Idéias n. 10, São Paulo: FDE. p. 99-109.
- SCARPATO, Marta Thiago(2001). *Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo*. Cad. CEDES [online], vol.21, n.53, pp. 57-68.
< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>> Disponível em 20 de outubro de 2011.
- STRAZZACAPPA, Márcia(2001). *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Cad. CEDES [online], vol.21, n.53, pp. 69-83.
< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf> > Disponível em 20 de outubro de 2011.

Roberta Jorge Luz- Arte educadora - PCNP de Arte da Diretoria de Ensino de Sorocaba/SP Especialista em Linguagens da Arte- USP/2010- Ensino de Arte (REDEFOR-2011) e Dança e Consciência Corporal - UGF/SP(2012) . Mestranda em Arte (IA-UNESP).
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4488958P2>

INFLUÊNCIA DE JONH DEWEY NA FORMAÇÃO FEMININA E NO ENSINO DE ARTE EM MINAS GERAIS ATRAVÉS DA EDUCADORA BENEDICTA VALLADARES RIBEIRO

Roberta Maira de Melo Araújo. Universidade Federal de Uberlândia/MG.

RESUMO:

Este estudo trata da trajetória profissional de Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989) na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, Minas Gerais, no período de 1926 a 1967. Teve a intenção de verificar se sua formação nos EUA influenciou o desempenho pedagógico da pesquisada, a qual dedicou grande parte de sua vida à educação. De forma pioneira, em 1926 foi em missão oficial do governo de Minas Gerais, com um grupo de professoras, estudar no Teacher's College, na Universidade de Columbia nos Estados Unidos e, ao retornarem, trabalharam na reforma do ensino mineiro, auxiliando na implementação da Escola Nova. A fim de compreender sua atuação, foram abordados aspectos relativos à face mulher e à esfera profissional de Benedicta V. Ribeiro. Sua trajetória profissional foi consolidada através das cartas pessoais de Benedicta trocadas com a família no período em que esteve nos Estados Unidos, as quais deram voz a essa jovem professora pesquisadora. Destaque-se que a professora, ainda de forma pioneira, acreditava na importância da arte integrada a todo ensino e a necessidade de explorar com as crianças a imagem antes da escrita. O aperfeiçoamento no Teacher's College influenciou significativamente a professora. Ela passou a ser uma admiradora de John Dewey e de outros educadores e filósofos precursores da Escola Nova.

PALAVRAS CHAVES: Benedicta Valladares, ensino de arte, Escola Nova e John Dewey.

ABSTRACT

THIS STUDY DEALS WITH THE CAREER OF BENEDICTA VALLADARES RIBEIRO (1905-1989) IN THE NORMAL SCHOOL MODEL OF BELO HORIZONTE IN MINAS GERAIS, IN THE PERIOD FROM 1926 TO 1967. THE STUDY HAD THE INTENTION TO DETERMINE WHETHER THE TRAINING IN THE U.S.A. HAS INFLUENCED THE TEACHING PERFORMANCE OF BENEDICTA, WHO DEVOTED MUCH OF HER LIFE TO EDUCATION. IN A PIONEER WAY, IN 1926 BENEDICTA WENT IN AN OFFICIAL MISSION OF MINAS GERAIS GOVERNMENT, WITH A GROUP OF TEACHERS, IN ORDER TO STUDY AT THE TEACHER'S COLLEGE IN THE UNIVERSITY OF COLUMBIA IN THE U.S.A. AND WHEN THEY RETURNED, THEY WORKED IN A REFORM OF THE EDUCATION IN MINAS GERAIS STATE, ASSISTING IN THE IMPLEMENTATION OF THE NEW SCHOOL. IN ORDER TO COMPREHEND HER PERFORMANCE, IT WAS DISCUSSED OTHERS ISSUES RELATED TO THE WOMEN AND TO THE PROFESSIONAL SPHERE OF BENEDICTA V. RIBEIRO. TO CONSOLIDATE THE RESEARCH, BENEDICTA'S PERSONAL LETTERS EXCHANGED WITH HER FAMILY IN THE PERIOD WHILE SHE WAS IN THE UNITED STATES WERE USED, WHICH GAVE VOICE TO THIS YOUNG RESEARCHER PROFESSOR. IT IS NOTEWORTHY THAT THE TEACHER, EVEN IN A PIONEER WAY, BELIEVED IN THE IMPORTANCE OF ART INTEGRATED INTO ALL EDUCATION AND THE NEEDS TO EXPLORE WITH CHILDREN THE IMAGE BEFORE WRITING. THE IMPROVEMENT AT THE TEACHER'S COLLEGE HAS SIGNIFICANTLY INFLUENCED THE TEACHER,

SHE BECAME AN ADMIRER OF JOHN DEWEY AND OTHER EDUCATORS AND PHILOSOPHERS PRECURSORS OF THE NEW SCHOOL.

KEY WORDS: BENEDICTA VALLADARES, TEACHING ART, NEW SCHOOL AND JOHN DEWEY.

Benedicta Valladares Ribeiro foi uma das cinco professoras enviadas pelo governo mineiro de Antônio Carlos para estudar no Teachers College na Universidade de Columbia, em Nova York para então contribuírem com a reforma do ensino quando retornassem. Tratava-se de professoras de destaque na área de ensino e sempre presentes nos eventos realizados na educação. A educadora pesquisada, Benedicta Valladares Ribeiro, trabalhou com a formação de professores no Instituto de Educação de Minas Gerais, antiga Escola Normal Modelo. Desenvolveu um trabalho de destaque e foi muito respeitada pelas alunas, que tornaram seguidoras das ideias de Dewey pelas influências recebidas da mesma. Valorizavam a educação e acreditavam que a arte deveria estar presente durante todo o processo de ensino. Das cinco professoras, quatro delas foram em missão oficial e uma, Ignácia Ferreira Guimarães, cujo fato de já ter morado nos Estados Unidos e ser a mais velha a tornava a mais experiente do grupo, acompanhou o grupo e concluiu o mestrado. A relação de Ignácia com o grupo é esclarecida pelas cartas de Benedicta Valladares, enviadas ao pai. Na carta de 18/12/1927 fala sobre a Ignácia ter indicado os nomes da Amélia, Alda e Lúcia, enquanto o seu nome foi indicado pelo secretário Francisco Campos. Em outra carta fala da preocupação da mesma com o grupo:

Ela [Ignácia Guimarães] me disse que: se nós ficássemos aqui até janeiro, ela também ficaria, mesmo sem o dinheiro do governo; que não achava direito voltar sem as outras, e que, apesar de não fazer parte da comissão, havia resolvido de modo próprio, agarrar-se a ela e a ela pertencer (RIBEIRO, Benedicta [para] 25.04.1928, Nova York, [para] RIBEIRO, Mercedes, p.04).

A Ignácia Guimarães refere se a comissão que na verdade é o grupo de quatro professoras em missão oficial do governo, sendo cinco com ela que foi concluir o mestrado. As professoras foram para Nova York estudar e Ignácia foi acompanhá-las, pois eram ainda muito jovens.

Na *Revista de Ensino* (1929, n. 37, p. 62) fala do regresso das professoras enviadas aos Estados Unidos e cita os nomes da Amélia Monteiro, Lúcia Monteiro de Castro e Alda Lodi para a Escola de Aperfeiçoamento e de Benedicta Valladares para a Escola Normal Modelo.

O grupo foi enviado em missão oficial do governo e recebido pelo cônsul brasileiro doutor Sampaio, em Nova York. As professoras deveriam aprender novos métodos e práticas

educacionais para aplicar nas suas respectivas escolas em Belo Horizonte. A realização dos exames das disciplinas cursadas bem como a obtenção dos títulos ficava à escolha de cada uma delas¹. Barbosa descreve esse período:

A partir de 1927, os professores brasileiros passaram a fazer cursos na Universidade de Colúmbia, voltando entusiasmados com as ideias de Dewey. Quando, em 1927, Francisco Campos iniciou o seu projeto de reforma da educação de Minas Gerais, enviou um grupo de cinco professores ao Teacher's College². O objetivo não era a obtenção de um diploma, mas a preparação para executar a reforma de maneira apropriada. (1982, p. 40)



Figura1– Navio com destino aos Estados Unidos, 1927. Provavelmente Ignácia Guimarães, à esquerda; Benedicta Valladares Ribeiro, no centro e Amélia Monteiro, à direita. Fonte: Arquivo particular de Maria Mercedes Valadares Guerra Amaral. Fotografia desconhecido.

A FIG. 1, na qual três das cinco professoras enviadas para os Estados Unidos posam para foto, foi trazida de Nova York junto aos livros e pertences pessoais de Benedicta Valladares Ribeiro. Em um período que as mulheres ainda procuravam apenas a instrução básica (saber ler, escrever, desenho e tocar piano), esse grupo foi especializar-se em outro país; portanto, trata-se de um grupo de moças que estavam à frente de sua época.

O ensino feminino no Brasil fora do ambiente doméstico e dos conventos começou com o ensino primário em escolas provinciais, que surgiram na primeira década do século XIX. Nestas escolas o currículo era reduzido e destinado ao ensino das prendas domésticas, das

¹ Informações retiradas das cartas (29/03/1927; 08/09/1927; 18/10/1927) trocadas entre Benedicta Valladares em Nova York, EUA, e a família em Belo Horizonte, Brasil.

² O Teacher's College possuía uma espécie de laboratório-escola, a Lincoln School; trata-se de um modelo de educação experimental, mencionada por professores da América do Sul, inclusive brasileiros. Para outras informações ver Barbosa (1982).

orações e um pouco da leitura. Neste mesmo período surgiram escolas normais para a formação de professores, e a intenção era substituir o “mestre-escola”. O mestre-escola era o professor do ensino primário antes da institucionalização da profissão no Brasil. Em algumas cidades do país surgem as primeiras escolas normais para a formação docente de ambos os sexos, desde que as mulheres e os homens não ficassem na mesma sala, turno ou escola. Primeiramente a educação feminina era ministrada em casa e depois as jovens passaram a ser instruídas em conventos e pequenos colégios, onde permaneciam em média três anos e quando saíam casavam-se ainda meninas. A criação de instituições voltadas para a educação feminina fez este costume se alterar, as escolas ofereciam um currículo que se aproximava do oferecido aos meninos. Havia neste momento diferença do que era oferecido as meninas e aos meninos. Esta melhora da educação levou as meninas a ficarem mais tempo nas escolas e, conseqüentemente, casarem-se um pouco mais tarde³. Para exemplificar estas mudanças podemos citar novamente as cinco professoras enviadas para os EUA. Todas eram solteiras, embora tivessem mais de vinte anos, situação não muito comum para o período e tinham um envolvimento profissional que contrariava a postura feminina naquela época. A quebra de paradigma por mulheres que lutaram pelos seus direitos e por espaços profissionais contribuiu para muitas transformações que usufruímos atualmente e somam as muitas reivindicações ainda existentes principalmente no campo profissional. Podemos citar a necessidade de equiparação salarial de homens e mulheres que desempenham os meus cargos em uma empresa.

Retomando o percurso do grupo de mulheres mineiras que ampliaram seus conhecimentos nos estudos realizados nos EUA. Salientamos que as professoras enviadas para estudarem no Teacher’s College em Nova York foram:

- Ignácia Ferreira Guimarães - professora da Escola Normal Modelo e que, como mencionado acima, não fazia parte da missão oficial;
- Amélia de Castro Monteiro - vice-diretora do Grupo Escolar Silviano Brandão;
- Alda Lodi - professora de classes anexas da Escola Normal Modelo;
- Benedicta Valladares Ribeiro - professora do Grupo Escolar Henrique Diniz;
- Lúcia Schmidt Monteiro de Castro - professora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco.

Segue a foto das professoras já na Universidade de Columbia, no Teacher’s College:

³ Ver Araújo, 2004 e 2008.



Figura 2 – Foto do grupo em Nova York. Em pé: à esquerda, Amélia Monteiro; ao centro, Benedicta Valladares Ribeiro; à direita, Ignácia Guimarães. Sentadas: à esquerda, Alda Lodi; ao centro, desconhecida; à direita, Lúcia Schmidt. Fonte: Arquivo particular de Maria Mercedes Valadares Guerra Amaral. Fotógrafo desconhecido.

Na fig. 2 percebemos que Benedicta Valladares e Lúcia Schmidt são as mais novas do grupo como verificado depois em documentos com as datas de nascimento das professoras enviadas para a missão oficial. A carta de Ignácia Guimarães enviada ao senador Valladares Ribeiro, deixa claro qual era a incumbência destinada as professoras e que este período de estudo fora considerado uma missão também pelo grupo de professores:

[...] reconhecemos a responsabilidade da missão que o governo nos confiou. Todas nós temos empregado o melhor de nossos esforços para adquirir aqui conhecimentos úteis, que possam ser postos em pratica, em nossas escolas, afim de que se inicie um movimento de verdadeiro progresso, tendente à reforma da educação popular em Minas. (GUIMARÃES, Ignácia. [carta] 22.09.1927, Nova York, [para] RIBEIRO, Antônio, p. 1)

Ignácia Guimarães, apesar de não ser oficialmente do grupo, teve seus estudos custeados pelo governo. Sendo a mais experiente da turma, se sentiu na obrigação de manter informada a família de cada uma das moças, bem como o Secretário do Interior, Francisco Campos, acerca do andamento da viagem.

O senador Valladares Ribeiro, em carta enviada à filha Benedicta Valladares, confirma quais eram as expectativas do governo:

[...] foi aos Estados Unidos estudar methodos e sobretudo methodos práticos. Não tenha pressa. Apprenda o inglez com calma, algum methodo theorico [...] e bibliographia da pedagogia, pedotechnia, pedologia, psychopedagogia, etc. Afinal, methodos de tudo. Frequente bibliothecas, livrarias, peça catálogos. (RIBEIRO, Antônio Benedicto Valladares. [carta]. Belo Horizonte, 08.09.1927. [para] RIBEIRO, Benedicta, p. 1)

Em resposta às recomendações do pai, Benedicta Valladares Ribeiro traça o seu percurso de aluna, em carta enviada à mãe, Mercedes de Oliveira Valladares Ribeiro:

Tenho é examinado livros sobre methodos de ensino e assistido o maior numero que me tem sido possivel de aulas nas escolas primarias [...] O Papae, na sua ultima carta (11 de fevereiro), diz que vamos ficar aqui mais tempo. Isto me tranquillizou bastante. A Ignácia já escreveu ao Campos, mas até hoje não recebeu resposta [...] (RIBEIRO, Benedicta Valladares. [carta]. Nova York, 25.04.1928. [para] RIBEIRO, Mercedes, p. 4)

As cinco professoras, enviadas aos Estados Unidos para ficar por um ano, acabaram por prorrogar o tempo de estudos, portanto um ano e cinco meses, ficando de setembro de 1927 a fevereiro de 1929, ano em que retornaram para assumir as aulas ministradas segundo o aprendizado obtido na América.

Outro fato ocorrido durante a reforma de ensino, em 1928, foi a criação, pelo governo mineiro, da Universidade do Trabalho de Minas Gerais, objetivando a renovação pedagógica no estado. A Universidade previa, inclusive, a criação de uma escola de artes. Para tanto, coube a Alberto Álvares trazer da Europa pessoas para compor o grupo que ficaria conhecido como Missão Pedagógica Europeia. O grupo selecionado foi:

Theodore Simon, médico francês, esteve em Belo Horizonte de fevereiro a maio de 1929, professor da Universidade de Paris e diretor da Colônia de Alienados e Anormais de Perry-Vandeuse [...] Leon Walter, do Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra, trabalhava com Claparède [...] Ficou em Belo horizonte no primeiro semestre de 1929. Mme. Artus Perrelet, também do Instituto Jean Jacques Rousseau, assumiu por dois anos a cadeira de desenho e trabalhos manuais e modelagem, que posteriormente seria assumida por Mlle. Milde. Prof. Omer Buyse, diretor do ensino técnico na Bélgica, dedicava-se ao ensino técnico-profissional e não ao magistério. Helena Antipoff, assessora de Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau, chegou ao Brasil alguns meses depois. Substituiu o prof. Leon Walter (RODRIGUES, 2003, p. 50).

Com a Revolução de 1930⁴ são interrompidas as negociações para a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais. Desfaz-se a “Missão Pedagógica Europeia”. Permanecem no

⁴ A “Primeira República” durou quarenta anos. Foi a época da “política café com leite”. Grupo de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (coronéis do leite) e em São Paulo (barões do café) se alternaram no controle da presidência da República. Esse acordo de alternância no governo federal ruiu em 1930, criando a oportunidade de grupos gaúchos e outros

Brasil duas professoras participantes da Missão: Jeanne Milde, a quem caberia à direção da Escola de Artes, e Helena Antipoff, educadora de grande projeção na área da Educação e fundadora da Fazenda do Rosário, que está localizada próxima a Belo Horizonte.

Outra medida resultante das ações educacionais propostas pelo governo de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada foi o Decreto 8.987, de 22 de fevereiro de 1929⁵, que criou formalmente a Escola de Aperfeiçoamento, a qual foi responsável pela formação do grupo de elite do ensino primário do Estado.

Criada com o objetivo de ‘preparar e aperfeiçoar os candidatos ao magistério normal, à assistência técnica do ensino e às diretorias dos grupos escolares, a Escola de Aperfeiçoamento foi um dos pontos altos da Reforma Francisco Campos. (Centro de Referência do Professor/Instituto de Educação de Belo Horizonte-MG)

A sucessão do governo de Minas após 1930, afirma suas intenções em continuar a Reforma Francisco Campos, mas ela é aos poucos desfigurada. Segundo o novo secretário, Noraldino Lima, essa situação deve-se: “ao orçamento restrito imposto à Secretaria a meu encargo, pelas prementes circunstâncias financeiras que nos assolam” (PEIXOTO, 2003, p. 56).

A situação econômica era a todo o momento citada para justificar os cortes no ensino com medidas drásticas nos salários bem como para justificar a falta de verba para a manutenção dos serviços ligados ao ensino. Esse é o panorama que se instaura depois do governo Antônio Carlos e que contribui para que a reforma não alcance todas as suas idealizações. Enquanto para um governo a reforma era uma das formas de conter a crise, para o outro governante era justamente a educação que sofreria cortes.

Algumas alterações ocorreram na educação, mas as parcerias entre o governo americano e o governo brasileiro continuaram. Durante o período de 1955 a 1956, o qual o professor Abgar Renault foi secretário da Educação de Minas Gerais, vários professores foram enviados para os Estados Unidos. Segue a afirmação de uma professora que foi para os Estados Unidos em 1956:

Muito por causa de D. Benedicta tive uma excelente formação como professora e com dezenove anos fui com uma turma de 14 professores mineiros para a Universidade de Indiana nos Estados Unidos. O objetivo era estudar por um ano metodologia do ensino primário tal como estava sendo usada lá e, na volta, ajudar a melhorar o ensino primário em Minas Gerais. Isso em 1956, na época em que o Prof. Abgar Renault era Secretário da Educação de Minas Gerais. Era uma parceria do governo americano com o

ascenderem ao poder, mas não através das eleições, e sim através da Revolução de 1930. Então, passamos a viver uma nova fase, em geral dividida em três períodos: o primeiro período teve Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o “governo Provisório”); no segundo período Vargas governou após a promulgação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou de “Estado Novo” (GHIRALDELLI, 2008, p. 39).

⁵ MINAS GERAIS. Decreto nº. 8.987 – 22 fev. 1929. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

governo brasileiro. (TSUKAMOTO, Beatriz, em entrevista concedida a autora.)

Em 1946, por meio do Decreto Lei 1.666, de 28 de janeiro, a Escola Normal de Belo Horizonte⁶ e a Escola de Aperfeiçoamento são transformadas em Instituto de Educação de Minas Gerais.

O interventor federal no Estado de MG, usando de suas atribuições legais e tendo em vista o decreto-lei federal de 8530 de 2/01/46, decreta:

Art.1º Ref. a Escola Normal.

Art. 2º Passa a denominar-se Instituto de Educação de Minas Gerais a atual Escola Normal de BH, compreendendo os seguintes cursos:

a) de ciclo Ginásial do ensino secundário.

b) de segundo ciclo do ensino normal – curso de formação de professores – com a duração de três anos.

c) de Especialização e Administração Escolar com a duração de dois anos.

Art. 3º Funcionário anexo ao Instituto de Educação de MG um Grupo Escolar e um Jardim de Infância.

Art. 4º A atual Escola de Aperfeiçoamento passa a fazer parte do Instituto de Educação de MG, constituindo os cursos especializados da letra c do artigo 2º deste decreto-lei (REVISTA DE ENSINO, 1946, p. 332).

Com o decreto-lei, o recém-criado Instituto de Educação de Minas Gerais incorpora a Escola Normal, um Grupo Escolar, um Jardim de Infância, e a Escola de Aperfeiçoamento com o curso de Especialização e Administração Escolar.

Das cinco professoras que foram para Nova York, três trabalharam na Escola de Aperfeiçoamento quando retornaram ao Brasil: Alda Lodi, Amélia de Castro Monteiro e Lúcia Schmidt de Castro. As outras duas foram para a Escola Normal Modelo. Ignácia Guimarães já era professora nessa instituição e Benedicta Valladares Ribeiro, que passou a fazer parte do quadro.

Com a volta do grupo de Nova York, era necessário que os conhecimentos fossem colocados em prática nas escolas embora, apenas um das professoras, tenha voltado para a escola de origem. Benedicta Valladares Ribeiro optou pela Escola Normal Modelo, como seu pai, o Senador Antônio Benedicto Valladares Ribeiro a instruiu. A intenção era de que o grupo não ficasse concentrado em um mesmo local.

A escola enfrentava ainda a resistência dos pais em colocarem os filhos nas Classes Anexas⁷, que julgavam muito modernas para os padrões das famílias católicas mineiras. A igreja católica e seus filiados não viam com bons olhos a chegada dos europeus e das ‘professorinhas americanizadas’, defendendo

⁶ É a escola mais antiga e tradicional para formação de professores do Estado de Minas Gerais. Teve sua origem em Ouro Preto, no final do séc. XIX. Em 1906, em virtude da mudança da capital do estado para Belo Horizonte, a escola normal foi elevada à categoria de educandário modelo; escola normal modelo (1907-1946). Ver: Mafra (2005, pp. 137-148).

⁷ As classes anexas eram como um laboratório para a Escola Normal Modelo e para a Escola de aperfeiçoamento. As professoras eram minuciosamente selecionadas e as classes eram observadas pelas alunas do curso normal. Era onde os princípios da escola ativa eram aplicados.

os princípios da escola ativa. Para construir as primeiras turmas das Classes Anexas, foi necessária a interferência do Secretário do Interior. A primeira turma foi formada com crianças carentes do Grupo Caetano Azevedo. Entretanto, essa situação foi sendo rapidamente revertida, pois, com o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela escola, a demanda por vagas cresceu e logo ela passou a ser acusada de ter-se tornado a instituição elitizada. É que o número de pais desejosos de que seus filhos estudassem nas classes Anexas aumentou consideravelmente e, como a escola dispunha de apenas uma turma por série, era preciso selecionar, o que acabou por privilegiar alunos pertencentes às camadas privilegiadas. (MACIEL, 2001, pp. 84-85).

O corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento estava composto por professores brasileiros: Amélia de Castro Monteiro, Lúcia Schmidt de Castro, Alda Lodi, Iago Pimentel dentre outros; e por professores europeus: Helena Antipoff e Jeanne Louise Milde, uma vez que a Escola de Artes não foi criada. O grupo seguia as ideias de: Claparède, Dewey, Kilpatrick, Decroly, Piaget, Cousinet, e fez da Escola um laboratório de pesquisas e experimentação que difundia as concepções da Escola Nova.

Na escola de aperfeiçoamento se destacaram:

Os estudos sobre o processo de aprendizagem infantil desenvolvidos por Helena Antipoff, no Laboratório de Psicologia (1º do país).
A nova orientação metodológica introduzia [ideias escolanovistas] no currículo das escolas mineiras através do Método de Projetos, do Método Global no ensino de leitura e da escrita (Lúcia Casasanta) e do destaque da Arte no processo educativo (Artus Perrelet e Jeanne Milde).
A consideração da aprendizagem como um problema essencialmente da escola. (Centro de Referência do Professor/ Instituto de Educação de Belo Horizonte-MG)

Jeanne Louise Milde continuou seus trabalhos até 1955, quando se aposenta do cargo de professora da cadeira de desenho, trabalhos manuais e modelagem do curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Minas Gerais.

Segundo PEREIRA, que realizou estudos direcionados a Jeanne Milde, a artista e professora:

[...] foi a responsável por uma grande oficina de arte/criação na Escola Normal Modelo, no Curso de Aperfeiçoamento e, posteriormente, no Curso de Administração Escolar. Entre as várias atividades de suas aulas, estava também a prática do Teatro de Bonecos direcionada para a criação de máscaras, cenários, fantoches e outros. (2008, p. 131)

Na década de 1920, Belo Horizonte possuía duas artistas de significância no quadro nacional, a escultora Jeanne Louise Milde, nascida em Bruxelas (1900 - 1997) e a pintora Zina Aita, nascida em Belo Horizonte (1900 - 1967). Ambas de formação europeia. Milde cursou a Real Academia de Belas Artes de Bruxelas enquanto Aita a Academia de Belas Artes de Florença.

Em 1924, Aita deixa o país e vai residir em Nápoles. Milde deixa a Bélgica e vem para Belo Horizonte em 1929.

Aita participa, como artista convidada, da Semana de Arte Moderna de 22, em São Paulo ao lado de Anita Malfatti. Esse evento tornou-se o eixo polarizador ao redor do qual se efetuaram as diferenças entre tradição e modernidade no país. Milde integra a Missão Pedagógica Europeia, em 1929, formada por professores europeus, convidados do Governador do Estado de Minas, Antônio Carlos de Andrade, a fim de participarem da reforma do Ensino, sob a coordenação do Secretário do Estado, Francisco Campos. Iniciava-se no país a modernização da Escola Pública brasileira (VIEIRA, 1990, p. 9).

Aita está envolvida com a Semana de Arte Moderna de 22 em São Paulo e Milde, com a modernização da Educação e com o Movimento Moderno em Minas Gerais. São duas mulheres com posturas corajosas que marcaram presença no mundo moderno.

Pensando justamente nessas mulheres desbravadoras do grupo que foi para Nova York, destaquei a professora Benedicta Valladares Ribeiro. Ela se aposentou em 1967 e lecionava Introdução à Educação e Didática Teórica e Prática, segundo o jornal *Minas Gerais* (Belo Horizonte, 11 jul. 1967), onde saiu a publicação oficial da aposentadoria.

As ex-alunas do Instituto de Educação de Minas Gerais receberam influências significativas na sua formação o que certamente influenciou na postura profissional das mesmas. Tiveram contribuições de Artus Perrelet e Jeanne Milde quanto ao destaque da arte no processo educativo assim como de John Dewey através de Benedicta Valladares Ribeiro. As ex-alunas entrevistadas relataram a importância de Benedicta Valladares na formação das mesmas que se dava não só no âmbito teórico, mas uma vez que a professora vivia tudo que acreditava o aprendizado se dava também pelo exemplo.

ARAÚJO, Roberta M. Melo. “O ensino da arte em uma escola de mulheres”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 49-73.

_____. *O ensino de arte na educação feminina no Colégio Nossa Senhora das Dores (1885-1973)*. 2004. Dissertação (Mestrado) apresentada à Escola de Comunicação e Arte. São Paulo, Universidade de São Paulo. 144p.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982. 136p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 180p.

MAFRA, Leila de Alvarenga. “A formação sociocultural de professoras primárias: rituais e vivências no Instituto de Educação de Minas Gerais 1937-1960”. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus atores – educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 137-148.

PEREIRA, Patrícia de Paula. “Ensino de arte nos primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX”. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 117-134.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Edusp, 2003. 458p.

VIEIRA, Ivone Luzia. “Encontro marcado: Zina Aita e Jeanne Milde”. In: VIEIRA, Ivone Luiza. *Catálogo da exposição de Jeanne Milde e Zina Aita: 90 anos*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/Secretaria Municipal de Cultura, 1990. p. 6-13.

CARTAS E ENTREVISTA:

GUIMARÃES, Ignácia. [carta]. Nova York, 22.09.1927. Carta ao Senador Antônio Benedicto Valladares Ribeiro relatando sobre o aproveitamento obtido pelas professoras enviadas em missão do governo mineiro aos Estados Unidos. 1p.

RIBEIRO, Antônio Benedicto Valladares. [carta]. Belo Horizonte, 08.09.1927. Carta à filha Benedicta Valladares Ribeiro aconselhando quais seriam as necessidades de aprendizagem na Universidade de Columbia em Nova York. 03p.

RIBEIRO, Benedicta Valladares. [carta]. Nova York, 25.04.1928. Carta à mãe Mercedes de Oliveira Valladares Ribeiro comentando a matéria do *Jornal de Minas* que recebeu da família. 6p.

TSUKAMOTO, Beatriz C. São Paulo. 7 de agosto de 2007. Entrevista concedida à autora.

COLOR DISPLACEMENT

Rose Mary Aguiar Borges
JVAC-Nova Friburgo - RJ

We propose a workshop with use of discarded paper. This work insists in the reutilization of graphic ink of old magazines to transform white paper in colored ones by the technique of positive/negative. This technique is very appropriate to be used with children to be inventive and create a lot of figures through many creative compositions and to work with them by using alternating or repetitive combinations. For the accomplishment of this work, we mention the artwork of the artist Vik Muniz who also serves himself of society discarded material and transforms it into art. Ernest Fisher, at **Necessity of Art**, says: “the form is the manifestation of a state of balance reached in a determined moment, and the characteristics you magnetize to the content are the movement and the transformation”.

Membership: 20 to 30 persons

Time: 60 minutes

Necessary material for the workshop: on account of the proponent team

Necessary material in the event: Datashow with laptop.

Keywords: positive, negative, color

Note: This workshop has been held in Budapest in 2011 InSEA Congress.

DESLOCAMENTO DA COR

Rose Mary Aguiar Borges
JVAC-Nova Friburgo - RJ

Propõe-se um workshop com utilização de material gráfico descartado (papel gráfico/lixo). Essa oficina consiste em reutilizar tinta gráfica de revistas velhas para transformar papel branco em colorido utilizando a técnica positivo/negativo. Essa técnica é bem apropriada para crianças inventarem diversas figuras através de variadas composições criativas e trabalharemos-nas utilizando combinação alternada ou repetitiva. Para a realização deste trabalho, mencionamos a obra do artista Vik Muniz que também se serve de material descartado pela sociedade e transforma-o em arte. Fazendo referência a Ernest Fisher em **A Necessidade da Arte** “A forma é a manifestação de um estado de equilíbrio alcançado em um determinado momento, e as características imanes ao conteúdo são o movimento e a transformação”.

Participantes: 20 a 30 pessoas.

Tempo necessário: 60 minutos.

Material necessário para a oficina: por conta da equipe proponente

Material necessário no evento : Datashow com laptop.

Palavras chaves: positivo- negativo-cor

Obs: Esta oficina já foi realizada no InSEA em Budapeste em 2011

PONTAS DE ILHAS

Suzana Carneiro de Souza
Estudante do Curso de Licenciatura em Teatro
Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos –
GPEACC/CNPq
Universidade Regional do Cariri – URCA

Fábio José Rodrigues da Costa
Departamento de Artes Visuais
Líder do
Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq
Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO: Este texto é um estudo sobre o material de divulgação utilizado pelas companhias de teatro do Cariri cearense, lançados nas redes sócias, a partir de uma aproximação com os Estudos Culturais/Cultura Visual como abordagem explicativa. Entendendo a Cultura Visual como pontas de ilhas, ou seja, campos abertos com narrativas depostas no tempo e no espaço, que nos possibilita uma resignificação do olhar a partir de nossas próprias experiências no mundo. O presente estudo narra o início de uma pesquisa sobre Cultura Visual e seu papel social, político e cultural dentro da contemporaneidade, entendendo a Cultura Visual como ferramenta para o ensino de Arte/Educação. As peças gráficas nos dão parâmetros estéticos para pesquisa, é possível com estes registros visuais, mesmo que muitas vezes efêmeros, ver uma gradativa evolução do fazer artístico na região do cariri. Desta feita proponho mais um objeto de troca que pode mediar e provocar contribuindo para uma formação de espectadores.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro, Cultura Visual, Redes Sociais.

RESUMEN: El presente trabajo es un estudio acerca de los carteles utilizados por las compañía de teatro de cariri/Ceará y su difusión en las redes sociales a partir de una aproximación con los Estudios Culturales/Cultura Visual como abordaje explicativa. Comprendiendo la Cultura Visual como puntas de islas, o sea, campos abiertos con narrativas despostas en el tiempo y en el espacio, que nos possibilita una resignificación de la mirada a partir de nuestras propias experiencias en el mundo. El presente estudio narra lo comienzo de una investigación acerca de la Cultura Visual y su papel social, político y cultural dentro de la contemporaneidad, entendiendo la Cultura Visual como herramienta para la enseñanza de la Educación Artística. Los carteles ofrecen parámetros estéticos para la investigación, es posible con estés registros visuales, mismo que muchas veces efímeros, mirar una gradual evolución del hacer artístico en la región de cariri. Todavía propongo más un objeto de cambio que puede mediar y provocar contribuyendo para una formación de espectadores.

PALABRAS CLAVE: Teatro, Cultura Visual, Redes Sociales.

1- ZARPANDO...

A partir das experiências no Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq e das conversas e observações sobre o texto: “Cultura

Visual: no contexto das Pedagogias Contemporâneas e seu modelo educativo”, de autoria do Prof. Dr. Fábio José Rodrigues da Costa e apresentado no III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás – UFG em junho de 2010 abriram-se possibilidades de compreensão e descobertas, sobre nós, nossa presença no mundo e sobre tudo do que vemos e fazemos ser visto. As formas simbólicas, as ações, objetos e expressões que nos cercam, seriam então a seta que norteia nossa identidade e, por conseguinte que dão forma a Cultura Visual.

Desta feita, a cultura visual entra em cena segundo Guasch citado por Raimundo Martins (2007) como algo “congregador”, inclusivo, questionando os modelos de textualidade que reduzem o estudo da arte e, também, das formas culturais e sociais a uma questão de discurso e de linguagem. Para ele a cultura visual é agregadora, ou seja, engloba as diversas formas artísticas e de design ou fenômenos relacionados com o corpo que foram desde sempre negados ou desprezados pelos historiadores. “A cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura”. (MARTIN, 2007, p. 24).

Nesse contexto anuncio a identidade desse estudo: a imagem é fator impulsor das discussões e seu valor não estar apenas no campo simbólico ou estético, mas como portadora de significados. Segundo Mitchell (2002) deve-se operar com uma teoria visual que trata a percepção enquanto dimensão cultural.

Assim, o fator interpretação não é como algo definitivo da compreensão da imagem, as discussões mantêm-se sempre abertas, pois a forma de olhar sempre dependera dos olhos de quem vê. De modo que se pode compreender que ler imagem não se torna algo monolítico, pré-estabelecido e definido, por isso que as trato desde agora até o final deste texto como pontas de ilhas, as quais o sujeito que configura o olhar é o desbravador e seu ponto de vista dependera sempre da parte do imenso oceano de onde se vê, ou seja, sua classe, raça, idade, estilo de vida e muitas outras. Segundo Bal, citada por Raimundo Martins, [...] “esse dialogo acontece em múltiplos campos de recepção, em diferentes circunstâncias, tempos históricos e culturas e que as imagens mudam de significados quando muda o entorno ou contexto em que são veiculadas”. (2007, p. 28)

2- LEVANTAR ÂNCORA, IÇAR VELAS...

Propondo-me ao exercício de eleger entre tantas, uma única forma de Cultura Visual como objeto de estudo, percebi nesse ponto da caminhada que a intuição e a ingenuidade podem ser de grande valia para conduzir-nos a caminhos inteligíveis. Decido então dilatar meu olhar sobre o teatro, este estando diretamente ligado a minha área de atuação. Contudo, entendo que essa linguagem é muito vasta e cheia de ramificações, por isso o foco da pesquisa será no que aparentemente não teria função educativa no teatro, me apropriando então de Peças Gráficas usadas para divulgação dos espetáculos nas mídias, entendendo-as como Cultura Visual e, por conseguinte, como objeto de estudo.

Sabe-se que a Internet é uma ferramenta para os grupos de teatro que publicam, dinamizam e, principalmente, divulgam seus trabalhos, assim, passo a fazer uma busca pelo material de divulgação dos espetáculos produzidos no cariri que estão sendo lançados nas mídias.

Entender tais peças de divulgação como elementos pertencentes ao campo de interesse da Cultura Visual conduz-me a um desafio, que por hora ainda é nebuloso e confuso. Para que e por que estudar os cartazes? Contemplá-los e compará-los, entre si?

A pesquisa nesse caso tem a função de erguer uma ponte entre o que antes era uma imagem virtual (peça de divulgação) e o que pode tornar-se campo de conhecimento, lugar de criação e discussão dos significados. Será essa prática que tecerá a tal ponte de um canto a outro.

Assim, entendendo que a capacidade de me relacionar com o que vejo têm extrema relação com meu olhar sobre tudo que me cerca, a partir das minhas experiências no mundo e dos meus conhecimentos práticos e teóricos, proponho-me, a partir do material recolhido, uma discussão sobre os conceitos estéticos e culturais, baseando-me no pensamento de Mitchell (2002) citado por Costa, quando afirma que “a visão é uma construção cultural apreendida e cultivada”. (2010, p. 12)

Nesse caso, se o que faço e vejo é produto da minha relação com o mundo, então seria possível com esses cartazes lançados na mídia ler, ver e perceber a evolução das produções locais, o desenvolvimento de novos conceitos e tendências, a ruptura das formas provincianas ou a afirmação desta e, por conseguinte, admitir as qualidades ou a banalidades em relação a nosso fazer artístico. Entendemos tais materiais, como recortes da nossa produção teatral local, pontas de ilhas abertas para descobrimentos, desde a linguagem, os signos escolhidos

para representação, “métodos” e “técnicas”. Nesse caso levando-se em consideração Walker y Chaplin (2002) quando afirmam que: “Todos consumimos e desfrutamos de cultura visual, mas seu estudo sistemático no contexto universitário nos indica que o objetivo é mais uma compreensão crítica de seu caráter, poder e funções sociais que uma mera apreciação.” (p. 18).

Mas para que possamos reconhecer as peças gráficas como possibilidade de produção de conhecimento será necessário um aprofundamento no que diz respeito à Cultura Visual. Entendendo suas características, os meios pelos quais circula e o direcionamento que tem para com a imagem. Só assim conseguiremos identificá-la, compreendê-la e associá-la ao estudo. Sobre o conceito de Cultura Visual, temos:

A cultura visual, como campo transdisciplinar ou pós-disciplinar, é espaço de convergência que congrega discussões sobre diversos aspectos da visualidade, buscando fomentar e responder questões que se entrecruzam a partir de campos como a história da arte, a estética, a teoria fílmica, os estudos culturais, a literatura e a antropologia (MARTINS, 2007, p.24).

Nesse sentido, temos dois fatores que em consideração as influencias e ligações diretas ou indiretas de campos externos, corroboraram para se chegar aos padrões atuais de peças de divulgação, pressupondo que influenciaram, estimularam e resignificaram a produção teatral local. A primeira seria de mudanças paradigmáticas que o Cariri sofreu com a chegada do Centro Cultural Banco do Nordeste em 2006. Os artistas locais, a partir de então tem acesso a mais um espaço de apreciação e práticas artísticas, como também, possibilidade de pauta, veiculação e divulgação dos seus trabalhos e mais estímulo para produção. E logo em seguida com a criação e oferta dos cursos de Artes Visuais e Teatro pela Universidade Regional do Cariri (URCA) em 2008, que trouxeram consigo maturidade artística, maior possibilidades de conhecimento e aprimoramento de técnicas, espaço para pesquisa e experimentação.

Foram esses dois fatores potenciais que delimitaram o principio das buscas pelos materiais gráficos. Como já se poderia prever a gama de materiais de divulgação dos anos de 2006 á 2012 é muito vasta, por isso como critério de escolha foquei em grupos de teatro estáveis, que tivessem um repertorio de espetáculos em circulação dentro do período estabelecido para a pesquisa e, principalmente, que os registros de todos os trabalhos estivessem disseminados pelas redes sociais, consegui então resumir quantitativamente o material para estudo, foi então seguindo os critérios citados acima que o Grupo Ninho de Teatro surge como ponto de partida para a pesquisa. Trago como exercício para o presente e para este artigo as primeiras imagens que nos serviram de base e motivos para as discussões.



Direção:
Jânio Tavares
Joaquina Carlos

Bárbaro

yyy.com.vc * Embalando Meninas * Terça-feira Gorda * Passeio Noturno

Local: Teatro SESC Patativa do Assaré

Data: Segunda, 27 de setembro

Hora: 20:00hs

NOVO ESQUETE

Realização:



Casa Ninho

Imagem 01: 2010

Bárbaro
Direção/ Jânio Tavares/ Joaquina Carlos

Dia/ 03 de dezembro
Horário/ 20h
Local/ Cine Teatro - BARBALHA
Classificação/ 12 anos
1kg de alimento não perecível

Realização:

Festival Louco em Cena 2011
BARBALHA CÊNICA

LOUCO EM CENA

Casa Ninho

Imagem 02: 2011

Bárbaro
Direção/ Jânio Tavares/ Joaquina Carlos

Dia/ 26 de novembro
Horário/ 19h
Local/ CASA NINHO - Rua: Ratisbona 266; Refesa; Crato-CE
Classificação/ 12 anos
GRATUÍTO

yyy.com.vc Embalando Meninas Terça-feira Gorda Passeio Noturno

Imagem 03: 2011

Apenas as imagens não podem responder pelo conteúdo do espetáculo nem tão pouco delimitar sua qualidade artística, contudo, são claras, quando evidenciam o desenvolvimento do grupo.

Nas imagens 01, 02 e 03 observa-se uma evolução gradativa que, já como primeira análise, entende-se estarem paralelamente ligadas a diversas outras questões como: organização do grupo, sua linha de pesquisa, maturidade poética e, principalmente, o grupo fixando seu papel no meio artístico.

Para entender esse desenvolvimento e acompanhar esse caminho, não seria funcional estudar as três imagens individualmente, pois elas têm extrema relação umas com as outras, nos dando subsídios para perceber a projeção e maturação do fazer artístico em cada etapa apresentada.

A partir das três imagens é possível entender Cultura Visual se pensarmos que toda imagem esta para “narrar” alguma coisa, o presente estudo parte do pressuposto de que a leitura consciente das diversas formas e conceitos presentes na Cultura Visual e por com seguinte na sua imagem, acarreta um conhecimento pluridisciplinar. Nesse sentido é apropriando-me das convergências de varias disciplinas presentes no objeto de estudo que terço o primeiro passo da ponte entre imagem virtual (peça de divulgação) e o lugar de criação e discussão dos significados.

A primeira questão então seria fixar a atenção apenas nos elementos visuais da imagem, saindo assim da zona de julgamento.

Entendo a IMAGEM 01, como uma abordagem direta, definitiva, induzindo a leitura do público sobre o espetáculo. A imagem traz em destaque outra imagem como elemento reconhecível da cultura popular (Caretta) do Cariri como se a mesma fosse à afirmação da



Direção:
Jânio Tavares
Joaquina Carlos

Bárbaro

yyy.com.vc * Embalando Meninas * Terça-feira Gorda * Passeio Noturno

Local: Teatro SESC Patativa do Assaré

Data: Segunda, 27 de setembro

Hora: 20:00hs

Realização:
filho de Teatro

identidade artística do grupo. Talvez nesse período o Grupo Ninho acreditasse que ser um Grupo de Teatro do Cariri era fundamental que suas peças gráficas ou materiais de divulgação de seus trabalhos não ultrapassassem a fronteira entre o lugar que habita e a pesquisa em/sobre teatro. A peça gráfica ou material de

divulgação deveria comunicar de onde vem o grupo e não a qualidade estético/artística do espetáculo.

Embora a representação do “careta” apareça na imagem apontando-nos rastros de provincianismo (esse termo será usado neste estudo, para evidenciar uma prática estética que usa dos signos culturais e populares da própria região, para definir a identidade do seu lugar). A imagem não permite ao público ter uma aproximação com o projeto artístico do grupo e sim de sua origem já que a figura do “careta” é facilmente reconhecível pela população do cariri. A imagem 01 nos anuncia não o espetáculo, mas um redescobrir-se quanto sujeito/trajetória. As referências pessoais e culturais deixam de apenas evidenciar e passam a “dizer”, ou seja, viraram potência de criação.

E é exatamente a resignificação que, no meu ponto de vista, estar dando força e qualidade às produções locais, fazendo com que a própria cena se revele como objeto de apreciação e fixação da atenção para o tema do cartaz (peça gráfica). Como se percebe, o mesmo espetáculo com o passar dos anos vai ganhando maturidade saindo do lugar de significado para significante.



Na IMAGEM 2, são retirados os indícios, ainda que sutis, de uma abordagem provinciana. A referência deixa de ser local, deslocando nosso olhar, antes restrito a um contexto cultural e histórico, para diluir-nos em uma figura universal. A segunda imagem tira-nos de um roteiro ligado a crenças e tradições gerado pela figura popular do “careta”, e incita-nos a uma investigação, uma leitura mais aprofundada. O grupo investe sobre o leitor possibilidades/provocações, pois é o próprio “investigador” que dará significados, a partir do seu olhar a questões como: a) as bonecas são representações de crianças? b) ou representam apenas bonecas, de fato? c) são bonecas sangrando? d) são representações de crianças

sagrando? Percebemos que para cada resposta de sim e de não para as questões sugeridas acima, existirá uma forma ilimitada de interpretar tal imagem. Partindo desse ponto de vista o cartaz em questão aborda de forma mais abrangente o tema em questão, a narrativa ganha nuance, nos possibilita análises críticas e dialéticas.



Já a IMAGEM 3, não existe representação pelo objeto, contemplamos agora o próprio sujeito como forma de narrativa, a forma de abordagem parte dos mesmos princípios da imagem 2, o que as difere nesse caso é que a imagem 3 oferece recortes de uma narrativa cênica, o leitor nesse caso como na segunda imagem, tem o papel de investigador, o espectador tem oportunidade de passear seu olhar e direcioná-lo para o que lhe atrai. Como por exemplo: tratando-se dos elementos visuais, percebe-se uma unidade entre as cores, o recorte das cenas e o direcionamento cênico sugerem algo de performático. Ou se pensarmos único e exclusivamente na luz presente nas imagens, elas podem entre outras coisas indicar, uma atmosfera específica que em algum momento estará na cena, nos indicando também uma relação harmoniosa e extremamente ligada com o título do trabalho. Nesse sentido, ter no cartaz a imagem dos próprios atores ou das cenas do espetáculo chama nosso olhar de espectador, nos possibilita ter uma prévia um recorte visual do espetáculo. No entanto, não se pode esquecer que não estamos tratando de teatralidade ainda, mas sim dos elementos visuais que a compõe, pois os cartazes de divulgação são apenas pontas de ilhas, nunca nos esqueçamos, e o teatro como bem descreve Renato Ferracine “é uma arte eminentemente

prática, tanto no produto expressivo e estético - o espetáculo - quanto nos processos pré-expressivo”. (FERRACINE, Renato, 2003, p.23).

- DESBRAVANDO ILHAS

Aqui estão expostos apenas os primeiros passos dessa longa jornada por ilhas, travessias por oceanos que por sua vez nos levam a outras ilhas. Este estudo nesse sentido não tem conclusões finais nem pausas quanto à produção do saber. Pois como passos seguintes do estudo, as imagens fixas (peças de divulgação), nos conduzem para a teatralidade no seu sentido pleno, além disso, esse estudo acaba por reverbera no nosso próprio fazer artístico, uma vez que temos a possibilidade de compreender o objeto de estudo para além do seu valor usual. Nesse estudo o artista é convidado a pensar em uma pedagogia teatral que começa desde a divulgação do seu trabalho até a teatralidade em si. Então, concluo este texto revelando o “ciclar” dessa forma de conhecimento, assim sempre teremos oceanos para desbravar e ilhas a serem exploradas.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

FERRACINE, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

COSTA, F. J. R. **Cultura Visual: No contexto das pedagogias contemporâneas e seu modelo educativo**. III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual. Goiânia – GO, 2010.

Suzana Carneiro de Souza:

Graduando no 6º semestre de Licenciatura Plena em Teatro pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Integrante da Comunidade Oitão de Teatro como interprete/criadora desde agosto de 2008. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq na linha de pesquisa Cultura, Arte e Arte/ Educação.

<http://lattes.cnpq.br/6907082737662498>

Fábio José Rodrigues da Costa:

Coordenador do DINTER Artes UFMG-URCA (2013-2016), Chefe do Departamento de Artes Visuais, Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte - NEPEA, Representante do Brasil no Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte - CLEA, Diretor de Relações Internacionais da Federação dos Arte/Educadores do Brasil - FAEB, Membro da Rede Iberoamericana de Educação Artística - RIAEA, Membro associado da Federação dos Arte/Educadores do Brasil - FAEB. Membro associado da International Society for Education throught Art - InSea. Doutor em Artes Visuais pela Universidad de Sevilla - US/España (2007), Mestre em

Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1999), Aperfeiçoamento em Aprendizagem da Arte e Cultura Contemporânea pela Universidade de São Paulo - USP (2000), Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Atualmente é professor Associado da Universidade Regional do Cariri/Departamento de Artes Visuais/Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Pró-Reitor de Extensão (2011-2012). Diretor do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da URCA (2008-2011). Secretário Geral do Conselho Latino Americano de Educação pela Arte - CLEA (2010-2012). Membro do Projeto de Cooperação Internacional para América Latina com a Universidade Autônoma de Madrid com participação do Chile, Cuba, Brasil e Venezuela (2009-2011). Coordenador da área de Mediação Cultural da Híbrido Produções. Membro do Grupo de Apoio à Livre Orientação Sexual do Cariri - GALOSC. Atua e desenvolve pesquisas na área de Arte/Educação com ênfase na Formação de Professores de Artes Visuais, Didática do Ensino das Artes Visuais, Mediação Cultural. <http://lattes.cnpq.br/8911805265683899>

O PROFESSOR COMO MEDIADOR E OS ESPAÇOS DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Taila Suian Idzi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O presente artigo procura tratar dos desafios enfrentados em experiências de mediação em diferentes espaços pela autora no estágio docente, bem como o museu e o espaço escolar. O que trazem e o que levam aqueles que apreciam uma obra de arte? Quais os desafios enfrentados pelo professor/mediador em espaços tão diversos quanto a sala de aula e o museu? A análise do estágio docente procura investigar os processos de compreensão e produção dos sentidos dos alunos, alicerçada pela leitura de autores que se dedicam o tema da mediação, como Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, entre outros.

Palavras-chave: mediação, ensino de arte, estágio docente em artes visuais.

ABSTRACT

The present article aims to address the challenges faced in art teaching experiences in different settings by the author during their teaching internship both in the museum and the in school. What do students in the contact with art pieces bring as a background; and what experiences they acquire from this contact? What are the challenges faced by the teacher as a mediator in spaces as diversified as the classroom and the museum? The analysis of the teaching internship investigates the processes of creation and understanding of the meanings by the students, and is supported on the Work of authors who engage the subject of mediation, such as Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, among others.

Key-words: mediation, art teaching, teaching internship in visual arts.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho problematiza as experiências vivenciadas pela autora no estágio docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais com relação ao uso de imagem no ensino de arte. O estágio foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CAP/UFRGS, com uma turma de segundo ano do Ensino Médio e uma sétima série do Ensino Fundamental, totalizando vinte períodos de cinquenta minutos com cada turma. Tendo como tema *Identidade*, as aulas envolveram atividades práticas relacionadas a trabalhos artistas de diferentes períodos, que continham características autobiográficas em sua produção. Entre eles, o artista gaúcho Iberê Camargo e José Leonilson. As práticas não se desenvolvem unicamente no ambiente escolar. No intuito de promover contatos mais

significativos e intensos com as obras trabalhadas em sala de aula, as turmas também visitaram a Fundação Iberê Camargo.

O diálogo entre estas duas instituições, museu e escola, enriquece a construção de conhecimentos, fornece desafios à prática docente e traz à tona questões acerca da reprodução de obras de arte para o uso pedagógico. Hoje conhecemos uma obra através da internet, por meios virtuais. Mas foi a fotografia que permitiu que fosse possível a sua aparição em outros locais que não aquele onde era exposta ou residia. A reprodução fotográfica de uma obra "destrói a unicidade de sua imagem" (BERGER, 1999, p. 21). O que ocorre a partir de então é a fragmentação de seu significado. Ele será diferente dependendo do contexto em que a obra se encontrar. Esta fragmentação ocorre principalmente na mídia: as obras são manipuladas indiscriminadamente pelos meios de comunicação, banalizadas. Seus sentidos são inventados e reinventados o tempo todo, dependendo do contexto e das necessidades discursivas dos meios que as utilizam.

O contato direto com as obras nos museus e exposições também é intermediado pelo outro: o discurso curatorial, a própria instituição e também a mediação cultural e os programas educativos. De que maneiras podem aqueles que as medeiam - o curador, o mediador, o professor-mediador, exercerem seus papéis de forma a dar visibilidade às características físicas da obra, promovendo leituras mais interpretativas, críticas, analíticas e sensíveis? Como podem os professores exercer uma curadoria educativa eficiente, oportunizando experiências mais ricas no universo da Arte, ainda que com reproduções? Em ambas as situações, como fugir do lugar-comum, do banal, das experiências sem sabor a que as babás contemporâneas, televisão e internet, colocam os jovens com relação às imagens?

Em um caderno da Ação Educativa da 4ª Bienal da Mercosul, Gisa Picosque e Mirian Celeste Martins estabelecem uma relação com a obra Zapatos Magnéticos, de Francis Alÿs, para lançar um desafio ao professor-mediador. No trabalho citado o artista é um andarilho que, com seus sapatos magnéticos, coleta aquilo que está no chão das cidades onde passa. Desta forma, faz uma "curadoria da rua" por meio de seus sapatos, que dão indícios do ambiente econômico e cultural dos lugares por onde passa. Em seu caminhar o artista coleta pistas da civilização contemporânea. Sugerem as autoras que, ao selecionar imagens para apresentar aos alunos, os professores sejam professores escavadores de sentidos. Entre as competências deste professor-mediador estão o olhar cuidadoso para com os saberes dos alunos, articulando as informações sobre as obras como "suaves sopros moventes no pó das camadas interpretativas." (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9).

2. Visita à Fundação Iberê Camargo

A exposição O “outro” na pintura de Iberê Camargo, com curadoria de Maria Alice Milliet, buscou fazer uma leitura da obra do artista a partir das questões de *alteridade* e ambiguidade presentes em sua pintura. A mostra reuniu pinturas, gravuras e desenhos produzidos ao longo da carreira do artista, buscando contemplar diferentes fases em que Iberê Camargo sofreu influências de seus mestres: Lhote, De Chirico e Gignard, em suas representações.

Realizou-se uma visita com cada uma das turmas de estágio separadamente. Tanto com o segundo ano do Ensino Médio, quanto com a sétima série, procurou-se desenvolver uma relação com a série *Carretéis* do artista, objetos estudados por Iberê na gravura entre 1959 e 1973. O trabalho desenvolvido com as turmas buscava uma aproximação com a obra do artista através de trabalhos práticos onde os alunos deveriam tentar falar de si através de objetos. Procuramos pensar os carretéis além da forma do objeto, mas através de sua carga poética e afetiva. Que objetos poderiam ser resgatados da gaveta dos guardados de cada um, em uma representação?

Na sétima série o assunto foi introduzido a partir de uma breve conversa sobre o que seria visto na visita daquela semana. O grupo teve acesso a alguns postais do material didático do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo, com reproduções da série de gravuras *Carretéis*, além de retratos e autorretratos do artista. Esta atividade procurava despertar o interesse para que procurassem, na atmosfera da exposição, as obras já vistas em sala de aula. A estratégia parece ter gerado bastante interesse nos alunos, que participaram massivamente da visita. Dos 15 alunos, 14 se fizeram presentes na exposição. A postura do mediador que nos recebeu foi bastante positiva. Ao subirmos até o primeiro andar expositivo do museu, o grupo foi orientado a circular pela primeira sala expositiva. Os alunos estavam ansiosos em conhecer de perto a obra do artista. O grupo se reuniu, interessado nas gravuras e pinturas expostas na primeira sala: *carretéis* e as *fiadas de carretéis*, pintadas entre 1960-61, nas quais a forma do carretel surge indefinida, muito diferente das obras vistas em aula. Diante da dificuldade de aceitar as formas de Iberê, indefinidas, para grande parte do grupo, distante mesmo das concepções de arte dos alunos, o mediador contou-nos a história dos carretéis. Falou da infância de Iberê, depois, dos problemas de saúde enfrentados pelo artista, que o levaram à reclusão em seu atelier, onde o carretel transfigurava-se em diversas outras formas. Formas incógnitas até mesmo para o artista, imerso em seu intenso processo criativo:

No ato criador, sou arrastado por impulsos que se desencadeiam como vendavais vindos não sei de onde. Vislumbro e persigo miragens interiores, que jamais consigo reconhecer na face da obra criada. (CAMARGO, 2009, p. 76).

Neste sentido, a mediação foi muito importante para que os alunos aceitassem a obra, desarmados de seu preconceito inicial, mediados pela história do pintor. Para o próprio Iberê Camargo vida e obra se mesclam, em um processo de “contaminação”, nas palavras de Milliet:

Em Iberê, é inegável que a angústia existencial afeta a sua produção artística, fazendo com que a obra bascule, ao sabor das inquietações vividas pelo homem-pintor. (MILLIET, 2012, p. 10).

Ou, para o próprio artista:

A obra só se completa e vive quando expressa. Nos meus quadros, o ontem se faz presente no agora. Lanço-me na pintura e na vida por inteiro, como um mergulhador na água. (CAMARGO, 2009, P. 29).

Já na primeira aula após a visita à Fundação, após os registros das impressões dos alunos, alguns lembraram, impressionados, da forma como o artista explorava as tintas, utilizando grossas camadas que produziam interessantes texturas, somente perceptíveis quando diante dos quadros, mas pouco expressivas nas reproduções mostradas em aula. Os autorretratos do artista, mostrados posteriormente em aula, no catálogo da exposição, causaram bastante impacto na turma. Questionados sobre qual deles mais lhes agradava ou confortava o olhar, praticamente todos os alunos apontavam o autorretrato posicionado à esquerda, pintado pelo artista em 1943, em oposição ao autorretrato pintado em 1946, com influências expressionistas. A oposição dos quadros, dispostos lado a lado na mesma parede seriam, conforme a curadora, uma das demonstrações de que “sob a tinta espessa e sombria que recobre a maioria” das telas de Iberê, “subjaz a limpidez da ordem construtiva.” (MILLIET, 2012: 9-10), ou outro que “habita a pintura de Iberê”. Aparente tranquilidade que “submerge em uma onda de turbulência e caos pictórico.”

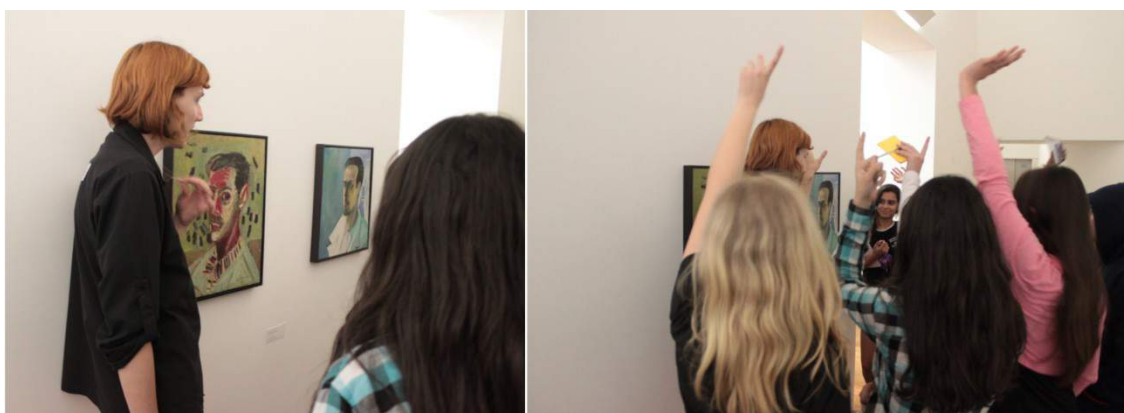


Ilustração 1: Mediação: autorretratos de Iberê Camargo. Foto: da autora.

Segundo alguns depoimentos dos alunos, o autorretrato de 1946 embora vibrante nas pinceladas, parecia retratar uma face esfolada, com sangue. Também nas paisagens de Iberê

Camargo presentes na exposição, a curadoria buscou mostrar este “outro”. De De Chirico, com quem também teve aulas, o artista gaúcho herda o sentimento de melancolia. A afinidade pelo artista Italiano é expressa também filosófica e ideologicamente, ultrapassando os limites dos rudimentos da pintura. Mas o que sentem os pré-adolescentes da sétima série diante de tais pinturas, com influências dechiriquianas? A melancolia é um sentimento facilmente compreensível para eles? A melancolia e a nostalgia das praças e fachadas vazias causa um estranhamento que não pode ser expresso em palavras. Incógnitas, até mesmo as cores quentes expressam fieza, estranha natureza.

O céu de *Paisagem*, 1949, e *Quirinale*, 1948-49, é de um azul esverdeado. Como explicar o verde do céu, que para os alunos, causa uma sensação não muito boa, como se mesmo em uma pintura bastante realista em sua perspectiva, houvesse acontecimentos estranhos, quase sobrenaturais? Para E., um grande leitor de histórias de zumbis, o cenário do quadro *Sol vermelho*, 1951, poderia muito bem figurar uma destas histórias. Ao ser reprimido por uma das colegas, que o critica pelo gosto por contos sobrenaturais, E. explica que para ele o cenário sugere um mistério. Mistérios também se apresentam ao pintor, que em vida descreve este processo da seguinte forma:

Quando eu quero me ver livre, expressar tudo que tenho dentro de mim, lanço o quadro e aparece a imagem. Mas a imagem continua sendo um enigma outra vez. Pensamos que tudo apareceu revelado, e de fato, revelou-se. Mas também não se revelou: está visível, mas continua o enigma. Eu apenas objectivei em forma o enigma que estava dentro. E a interrogação continua. E a resposta não foi dada. (CAMARGO, 2009, p. 32).



Ilustração 2: O aluno E. observa o quadro Sol Vermelho, de Iberê Camargo. Foto: da autora.

É importante ressaltar o protagonismo da turma de Ensino Médio na decisão de realizar a visita: Os alunos se mostraram bastante interessados em visitar uma exposição durante este semestre. Dos doze alunos que compunham a turma, nove se fizeram presentes, sendo que apenas dois deles já conheciam a Fundação Iberê Camargo. A mediadora que atendeu a turma procurou falar da vida e da obra do artista já no início da exposição, falando

de aspectos biográficos do artista: onde nasceu, com quem teve suas lições de pintura, gravura e desenho.

As paisagens presentes na exposição pareceram causar a mesma estranheza nesta turma, frente ao sentimento de melancolia. Entretanto, o olhar dos alunos recaiu mais sobre a diversidade de possibilidades representativas encontradas por Iberê Camargo ao retratar paisagens. As cores de um quadro sem título, de 1946, chamam atenção do aluno D., no qual um céu de vermelho intenso vibra, em contraste com a face branca de um prédio. As linhas grossas contornam a arquitetura. Pássaros sobrevoam a paisagem. “Seriam corvos?”, pergunta-me o aluno.



Ilustração 3: Iberê Camargo, *Sem Título*, 1946. Óleo Sobre Madeira. 45,5 x 54,5 cm. Coleção Maria Coussirat Camargo, Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre. Foto: da autora.

O grupo se reúne em frente a um outro quadro, na direção oposta da sala. *Paisagem*, de 1959, também destaca-se por seus aspectos formais e os tons escuros, característicos da pintura do artista a partir deste período. A paisagem mostra uma propriedade rural com um pátio, onde uma figura humana, uma mulher em um vestido branco, trabalha, com uma enxada nas mãos. Já não possui a mesma sobriedade na construção das figuras expressa nas obras em que se sente uma influência maior de De Chirico. Entretanto, permanece a melancolia, a nostalgia que me remete a um trecho do conto *Gaveta dos Guardados*:

Sempre fui ligado à terra, ao meu pátio. [...] No Rio Grande do Sul estou no colo da mãe. Creio que minha fase atual, neste momento, em 1993, reflete a eterna solidão do homem. (CAMARGO, 2009, p. 29).

O que chamou atenção dos alunos foram, primeiramente, os aspectos formais, mais visíveis à primeira vista. Os tons mais escuros, a luz, presente apenas em uma parede branca, mas sobretudo a expressividade dos traços. Os demais quadros eram mais contidos. Neste, parecia haver uma maior elaboração deste sentimento de nostalgia, uma tristeza. O grupo se deteve a analisar o quadro por alguns instantes.



Ilustração 4: Iberê Camargo, *Paisagem*, 1959. Óleo sobre tela. 65x92 cm.
Col. Lila e Paulo Egydio Martins. Foto: autora.

Mais adiante, as gravuras da série *Carretéis* despertaram o interesse da turma pelos processos da gravura em metal. Diante deste interesse, me prestei a explicar como eram gravadas e impressas as gravuras. Perguntei se poderíamos visitar o atelier de gravura de Iberê Camargo, remontado no subsolo do museu. A mediadora concordou em nos levar até lá. A experiência foi bastante rica. Marcelo Lunardi, impressor do atelier, explicou ao grupo os processos da gravura em metal, além de mostrar obras originais de outros artistas, impressas no próprio atelier. Fragmentos da história de Iberê Camargo, aos quais os alunos tiveram acesso na mediação, despertaram a curiosidade sobre o espaço, ferramentas e maquinário projetados pelo próprio artista.

3. Proposições: entre leituras e criação, a emergência dos sentidos

As produções dos alunos em sala de aula estiveram totalmente ligadas às produções dos artistas vistos no museu e no próprio ambiente escolar, nas imagens trazidas pela professora. Os momentos de criação em sala de aula podem aproximar os estudantes do processo artístico de um artista específico, tanto no sentido técnico, quanto no sentido poético

ou conceitual. Tais momentos podem anteceder ou preceder as leituras das obras. Podem abrir um novo tema ou conteúdo a ser explorado.

Antes da visita realizou-se uma atividade de leitura de imagens com a turma de Ensino Médio, envolvendo postais da série *Carretéis*, de Iberê Camargo, além de duas lâminas do material educativo da exposição Leonilson (ocorrida na Fundação em março do mesmo ano). Primeiramente, ao serem expostos às reproduções das gravuras de Iberê Camargo, os alunos não viam os carretéis. Viam ampulhetas, rodas, botões, bactérias. A figura da ampulheta, entretanto, era reconhecida com maior frequência. Durante a visita, um dos alunos reconheceu a imagem. O diálogo sobre o objeto surgiu novamente. Partindo de dados fornecidos sobre a vida do artista, o aluno concluiu que a figura poderia ser, sim, uma ampulheta, ao invés de carretel. Por que não, se o artista tanto falava, em vida de um andar no tempo por ele sentido e vivido? Ainda em sala de aula, contei brevemente sobre o momento em que Iberê Camargo começou a pintar estes carretéis, recluso à sua casa, em função de problemas de saúde. Carretéis que eram objetos da infância do pintor, restos das costuras de sua mãe, viravam brinquedos em suas mãos: “[...] são soldados, pica-paus e maragatos. [...] Quem poderá explicar o que aconteceu com eles e comigo?” (CAMARGO, 2009, p. 74) – Pergunta o pintor, em seus escritos.

Embora a turma apresente certa apatia na leitura das obras, os carretéis impressionam. Têm uma tristeza em suas formas, são, para alguns, considerados feios. O julgamento de belo e feio ainda está muito presente nas concepções de arte de alguns. Outros, embora tentem ver as obras por outro viés, para além do feio e do belo, ainda guardam fortes resquícios desta distinção. Mas as manchas, as marcas, como teria o artista produzido estes efeitos? Perguntas que são respondidas somente na atmosfera do museu, no contato direto com as gravuras e pinturas. As imagens impressas parecem tornar tudo mais “fácil”, banalizam os processos pelos quais o artista passou para chegar aos resultados. Embora as tecnologias nos tragam imagens cada vez mais “completas” do que são as obras, tais reproduções permanecem distantes de fornecer um contato real com os objetos artísticos.

À representação de objetos por Iberê na série *Carretéis*, relacionamos o uso de objetos nas obras José Leonilson. Este último artista, que a turma conheceu em nossas primeiras aulas, é retomado no intuito de buscar similaridades entre as produções dos dois artistas, que por vias diferentes utilizam materiais do cotidiano como instrumento de expressão de suas subjetividades.

O mesmo processo é feito com a sétima série. Retomamos os carretéis, vistos na atmosfera do museu, e partimos para a leitura das pranchas das obras de Leonilson, observo a mesma lacuna existente entre a reprodução fotográfica e o objeto artístico. Embora a prancha do objeto *El Puerto*, de 1992, seja de grande qualidade, fiel às cores, tonalidades e texturas

dos objetos assemblados pelo artista, a planificação dos elementos utilizados interfere um pouco na leitura. Um espelho é coberto por um tecido estampado por linhas verdes e brancas intercaladas. Bordadas pelas mãos do próprio artista, algumas informações fornecem pistas do que pode se tratar o objeto: *LEO*, 35, 60, 1.79, *EL PUERTO*. Enigmática, a obra se oferece como desafio aos olhos dos quinze alunos da sétima série do Ensino Fundamental. Os adolescentes demoram para ver um espelho. Em seguida, *Voilà mon coeur, de 1990*, é apresentada aos alunos, à qual se mostram mais sensíveis. Nesta situação a reprodução é mais facilmente compreendida pelo grupo. Um pedaço de feltro bordado com cristais representa, na interpretação do grupo, o frágil coração do artista.

Apesar de não se tratar de representações fáceis de si, ou de uma subjetividade, os alunos parecem gostar muito dos trabalhos, pelos elementos que o compõem. Pergunto a eles se eles acham possível representar-se através de objetos, como fizeram os artistas. Peço que pensem, ao longo da semana, em objetos que os representem, e que tragam para a aula seguinte.

A atividade que segue é um exercício no qual os objetos solicitados são ordenados sobre a superfície de um papel já sensibilizado com produtos químicos de um processo fotográfico alternativo, a cianotipia. Expostos ao sol, os trabalhos são posteriormente lavados por longos minutos, e vistos somente na aula seguinte. A surpresa foi geral: objetos de uso cotidiano são revelados aos olhos de seus donos: nitidamente ou não. Alguns apresentam a sombra projetada dos próprios objetos, às vezes revelando certas nuances, em outras, distorcendo suas formas.

Na última aula com as turmas, faço a leitura do texto *Gaveta dos Guardados*, de Iberê Camargo, no intuito de relacionar este exercício ao que diz o artista sobre a memória:

A memória é a gaveta dos guardados. [...] Minha bagagem são os meus sonhos. Fui o poeta das ruas, das vielas silenciosas do Rio, antes que se tornasse uma cidade assolada pela violência. Sempre fui ligado à terra, ao meu pátio. (CAMARGO, 2009, p. 29).

A leitura do texto *Curadoria educativa: inventando conversas*, escrito pelo grupo de pesquisa *Mediação Arte/Cultura/Público*, coordenado por Mirian Celeste Martins, inspirou-me na preparação de um material pedagógico que introduzisse esta leitura aos alunos. As gavetas dos guardados se transformam em tema de estudo do grupo de Martins:

Percebemos que todos nós guardávamos muitos artigos de jornais, calendários, cartões, muitos materiais que sobravam das aulas como retalhos de papel, imagens incompletas, objetos, sucatas, etc. (MARTINS, 2006, p. 17).

Percebendo que diversos materiais que eu guardava por muitos anos eram usados no estúdio, tornando-se matérias-primas dos trabalhos de meus alunos, identifiquei-me com o grupo. Por sua vez, as aulas também eram geradoras de “guardados” que constituíam minha “gaveta”. Resolvi reunir objetos que eu possuía em casa, além de fotografias antigas, parte de uma pequena coleção, assemblando-as, de certa forma, aos fragmentos do texto. Cada um dos objetos, numerados, davam continuidade à leitura do conto do artista. Procurava, com isto, dar visibilidade ao texto lido, chamar atenção para esta imersão na memória do artista. Todos os objetos foram depositados no interior de uma pequena maleta, que despertou a curiosidade da turma. Criou-se uma tensão desde que a mesma foi colocada sobre a mesa. Todos queriam abri-la e revelar o seu interior. Seu conteúdo secreto era retirado por cada aluno, um a um, que fazia a leitura do fragmento textual procurando estabelecer relações entre este e os objetos. A partir desta atividade, pedi que tentassem representar, da forma mais simples possível, como seriam as *suas* gavetas dos guardados.

Os resultados foram os mais diversos possíveis, dada a abertura do enunciado. Alguns alunos haviam trazidos materiais realmente interessantes para este exercício. A aluna A. trouxera uma fotografia da janela de um avião, além de negativos fotográficos e um plástico brilhante, furta-cor. O que fez foi fragmentar estes negativos e criar uma composição com todos estes materiais, que foram colados no plástico. Que cor teria este material? - Nos indagávamos, ela e eu: cor de sonho, cor de memória... A fotografia da janela do avião mostrava Brasília vista do alto, - a cidade onde o pai da menina morava, cidade que agora sumergia, simbolicamente no plástico “cor de memória”, ou talvez “cor de sonho”, por ela trazido.

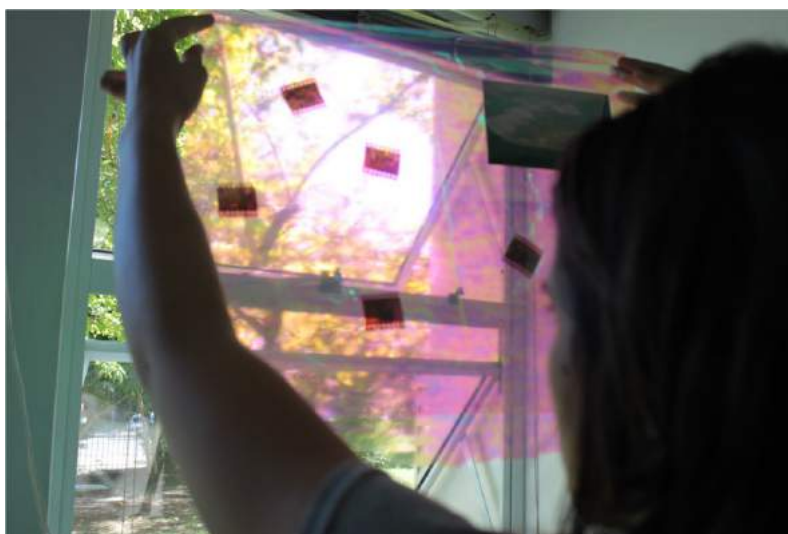


Ilustração 5: A aluna A. e sua gaveta dos guardados cor-de-memória.

Foto: autora.

Em outra situação, ocorrida na mesma aula, o aluno J. veio até mim trazendo em suas mãos uma pequena caixa vermelha, que depositou sobre a mesa, perguntando-me o que fazia com “isto”. Ele abriu a caixa, que continha vários brinquedos de sua infância, com os quais já não brincava. Estavam guardados há algum tempo, talvez esquecidos em algum canto do quarto do menino. Seu trabalho estava pronto, respondi: parecia-me que era a sua gaveta dos guardados materializada, aberta, exposta.



Ilustração 6: A caixa de brinquedos do aluno J.

Foto: autora.

Outros alunos preferiram criar objetos, cartões, responder à proposta com palavras, desenhos, envelopes e até mesmo dobraduras. A atividade gerou trabalhos muito ricos, nos quais, ainda com o pouco tempo de que dispúnhamos, houve total envolvimento por parte da maioria dos alunos.

4. Considerações finais

A experiência da mediação possui tensões que perpassam as inúmeras vezes, os inúmeros discursos acerca das obras. Outras variáveis fazem da mediação em sala de aula uma experiência ainda mais intensa. O professor tem a oportunidade de conhecer melhor o público “mediado”, conhecer seus gostos, atividades de lazer de sua preferência, a forma como estes indivíduos recebem e processam as informações.

Os museus e seus programas educativos, quanto melhor estruturados forem, quanto melhor for a qualidade de seu atendimento, melhor alicerçarão o trabalho dos professores. Porque o trabalho com a imagem pode ter início no ambiente expositivo, sim, mas a imagem

parece perdurar na memória. É no espaço escolar que se dará uma melhor “digestão” destas informações. Ao visitar exposições com turmas de alunos, é importante ter em mente o quanto estes contatos com as obras instigam, suscitam uma série de questionamentos. A utilização do material didático oferecido por estas instituições será sempre um complemento, oferecendo, ainda, um segundo contato com as obras. Proporcionar aos grupos de estudantes este segundo contato pode ser uma rica experiência de elaboração dos sentidos daquilo que já foi visto e discutido durante a visita ao museu.

Ao mediar os contatos de meus alunos com as artes visuais, integrando também o que os mesmos trazem de sua própria cultura para o ambiente escolar, penso estar diante de situações muito especiais de trocas e aprendizado. Acima de tudo, vejo estas situações como momentos em que se pode transformar a disciplina curricular, muitas vezes cumprida burocraticamente, em uma metodologia potente para a apropriação de conhecimentos e ferramentas imprescindíveis para esta era de comunicação em que vivemos.

REFERÊNCIAS:

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados**. Organização e apresentação Augusto Massi. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste (coord); Grupo de pesquisa: Mediação Arte/Cultura/Público. Curadoria educativa: inventando conversas. In: **Reflexão e ação**. Revista do Departamento de Educação da UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, v.14 n.1, p. 9-27, jan/jun. 2006.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v.1, n.1, outubro de 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos Achados: o olhar do professor-escavador de sentidos**. In: _____. 4ª Bienal do Mercosul. Ação Educativa. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do MERCOSUL, 2003.

MILLIET, Maria Alice. **O “outro” na pintura de Iberê Camargo**. (Catálogo de exposição). Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012.

Taila Suian Idzi

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estudante do curso de Bacharelado em Artes Visuais da mesma instituição. Artista e educadora, possui experiência com mediação e oficinas de artes visuais em diferentes instituições. É professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Município de Porto Alegre/RS.
<http://lattes.cnpq.br/1897352109405695>

MEDIAÇÃO CULTURAL – NOTAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COMO CURINGA/MEDIADOR NO TEATRO FÓRUM

Taína Assis Soares

Universidade Federal da Bahia - UFBA

RESUMO

O presente artigo trata da relação entre o Curinga que é um personagem mediador entre o público e o espetáculo do Teatro Fórum de Augusto Boal e o sujeito que se inscreve enquanto Mediador Cultural de processos artísticos e pedagógicos. Neste trabalho serão abordados entendimentos e análises sobre os termos mediar, dialogar, aproximar e organizar processos de formação cultural a partir da perspectiva de que a arte e, mais especificamente, o teatro tem uma dimensão política e social para o desenvolvimento da Cidadania Cultural. Sendo assim, a relação entre o que se entende acerca de Mediação Cultural e o que se promove enquanto Mediação será estabelecida tendo como principal referência à experiência artística e pedagógica realizada com o grupo de teatro Embasart. O grupo é formado por trabalhadores da indústria que apresentaram espetáculos de Teatro Fórum, a partir do projeto intitulado **Teatro-Fórum e Pedagogia da Intervenção: Dimensões Político-Formativas com os Trabalhadores da Indústria** realizado em parceria com a EMBASA, FIEB/SESI, CNI/CNPq e a UFBA. Tratar-se-á de uma abordagem sobre mediação, em que serão apontados aspectos de fruição, recepção, preparação, sensibilização e desdobramentos, com o objetivo de ampliar o entendimento sobre Mediação Cultural. A fim de tecer reflexões, provocações e proposições sobre o lugar e a função de um mediador, seja ele cultural, teatral, de dança, de museu, o trabalho propõe pensar sobre a relação entre o público, o objeto artístico e as formas como se tem realizado processos de mediação. Para tanto será necessário travar um diálogo com uma corrente de pensadores contemporâneos, preocupados com a arte enquanto área de conhecimento e possibilidade de intervenção e transformação de questões sociais, políticas e culturais que perpassam pelo universo das artes e reverberam diretamente no público.

Palavras-chave: Mediação, Curinga, Teatro, Público.

CULTURAL MEDIATION - NOTES ON AN EXPERIENCE AS WILDCARD / MEDIATOR IN THEATRE FORUM

Taína Assis Soares

University of Bahia - UFBA

ABSTRACT

This article deals with the relationship between the Joker is a character that mediates between the public and the spectacle of Augusto Boal 's Forum Theatre and the guy who enrolls as Cultural Mediator of artistic processes and pedagogical . This work will be addressed understandings and analyzes about the terms mediate dialogue , approach and organize cultural formation processes from the perspective of that art , and more specifically , the theater has a political and social dimension to the development of Cultural Citizenship . Thus , the relationship between what is understood about Cultural Mediation and while it promotes mediation will be established with the primary reference to the artistic experience and educational performed with the theater group Embasart . The group is comprised of industry workers who had spectacles Theatre Forum , from project titled Forum Theatre and Education Intervention : Political Dimensions Formative with Industry Workers held in partnership with EMBASA , FIEB / SESI , CNI / CNPq and UFBA . Treat will be an approach to mediation, which will be pointed out aspects of enjoyment , reception , preparation, awareness and developments , with the aim of increasing the understanding of Cultural Mediation . In order to weave reflections , provocations and propositions about the place and role of a mediator , be it cultural , theatrical , dance , museum , work proposes thinking about the relationship between the public, the art object and the ways it has conducted mediation processes . For this you will need to engage in a dialogue with a current of contemporary thinkers concerned with art as a field of knowledge and possibility of intervention and transformation of social, political and cultural factors that underlie the universe of arts and reverberate directly to the public .

Keywords : Mediation , Joker , Theatre , Public

O termo Mediação tem sido bastante utilizado na contemporaneidade por diversas áreas do conhecimento e campos de atuação. Um dos precursores que difundiu e ampliou o entendimento sobre mediação foi Lev Semenovitch Vigotsky (2007), um importante pesquisador que se apropriou do termo aproximando-o ao campo da educação. No mesmo espírito, Paulo Freire (1996) rompeu com a ideia de que ensinar é transmitir conhecimento e propôs o diálogo, o respeito e o reconhecimento aos saberes do

educando. Nessa nova forma de pensar a educação Freire afirmou “... como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996 p. 98), propondo assim uma revisão de conceitos e práticas na interação entre professor – aluno, enfatizando o quanto ela modifica o sujeito a ponto de desenvolver sua própria autonomia criativa e intelectual no processo de aprendizagem.

A compreensão sobre o processo de mediar torna-se importantíssima para uma educação eficaz, tanto nas estruturas formais de escolas, quanto nos ambientes não formais, nesse sentido, MOLON¹ (1995), a partir do entendimento sobre VIGOTSKY (1984), esclarece e amplia o entendimento sobre o termo mediar:

...mediação para Vigotsky não é a presença física do outro, ou seja, não é corporeidade do outro que estabelece a relação mediada, mas a mediação ocorre por meio dos signos, das palavras, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. Sem a mediação dos signos não há contato com a cultura. (MEIER, 2007, p.58).

Embora pareça bastante familiar a afirmação acima, principalmente quando pensamos na mediação durante uma sessão de teatro fórum feita pelo curinga, pensar mediação na perspectiva do MOLON (1995) e a partir do seu entendimento sobre VIGOTSKY (1984), possibilita compreender que o tal processo atinge dimensões relacionados à cultura e as artes. Ou seja, áreas do conhecimento que podem ser acessadas através de símbolos e signos, sejam eles imagéticos, cênicos, fotográficos etc.

No entanto pensar desta forma significa reconhecer a necessidade de um mediador, alguém que estabeleça a mediação, pois como já citado acima, “A presença corpórea do outro não garante a mediação” (MEIER, 1961). É necessário um mediador, um sujeito que provoque, estimule, coordene e organize o diálogo, sem se posicionar de forma tendenciosa, apontando ou expondo algo ou alguém ao constrangimento, considerando as dimensões políticas, históricas e sociais durante o ato da mediação.

O papel do mediador é importante para introduzir o observador nas questões abordadas pela obra, indicando brechas de acesso no universo tratado pelo artista. Sendo assim, os

¹ Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Professora associada - nível I da Universidade Federal do Rio Grande, pesquisadora/orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.

agentes mediadores podem exercer o papel de se colocar entre essas referências/expectativas, o professor, o público e a obra, relacionando, dialogando e propondo um contato diferenciado com a arte.

No entanto não dá pra falar em arte, cidadania e mediação, sem antes discutir brevemente sobre cultura como contexto mais amplo no qual a arte está inserida. Nesse sentido, SANTOS (2006) afirma:

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo, se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social, como por exemplo, se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. (SANTOS, 2006 p.44).

Em resumo, a cultura é um repositório de conhecimentos que abarcam todos os aspectos da vida humana, é tudo aquilo que diz respeito à existência social, conforme afirma SANTOS (2006). Somos seres históricos, e em nossa vida social nada ocorre gratuitamente, pois nosso modo de viver hoje guarda relações com o nosso passado e com o que aprendemos com nossos ancestrais.

Nesse sentido a compreensão sobre cultura é um dos fatores importantes para possibilitar a construção da cidadania e da educação sensível, assegurando o diálogo e o respeito dentro de uma trajetória em que os instrumentos para o processo de mediação estejam cada vez mais fortalecidos sobre o entendimento de uma experiência estética.

A professora Mirian Celeste Martins², uma das referências na contemporaneidade sobre os estudos em Mediação Cultural, afirma que “A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas, não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro” (2005, p. 44). E para isso a atenção ao outro provém, sobretudo do educador, um encontro que acontece de forma consecutiva e consequentemente com o grupo e este encontro sensível é coletivo e de cooperação.

As discussões sobre mediação cultural perpassam principalmente pelo universo da educação e das artes e trazem questões reais que dizem respeito ao problema do ensino

² Professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) Mirian Celeste Martin é Doutora em Arte e trabalha com formação de educadores e coordena o grupo Ação Educativa da Bienal.

de artes nas escolas. Segundo Ana Mae Barbosa (2009) a realidade brasileira sobre mediação se insere na questão da formação que ainda não se institucionalizou no Brasil, a autora coloca que não existe ainda formação específica para ser mediador, citando a experiência em museus como exemplo.

Mesmo Ana Mae apontando um modo específico de atuação que é a mediação em museus, o fato desta função, ainda não ser legitimamente reconhecida e praticada de forma consciente em todas as esferas de formação da cidadania cultural, ainda será equivocada a forma de estar em ação nesse processo de mediação. Principalmente nos casos em que se tem o errôneo entendimento de que mediação cultural e formação de plateia dizem respeito apenas à distribuição de ingressos e facilitação do acesso ao teatro. Essa questão é mais complexa e tem a ver principalmente com a experiência estética consciente, bem como coloca o autor John Dewey (2010):

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. (DEWEY, 2010 p. 551).

Ou seja, a experiência estética é o momento em que acontece o “encontro entre os muitos”, o instante chamado por Celeste Martins no início deste trabalho. O encontro entre a obra, o público, o mediador e as conexões, as reflexões e as possibilidades de relações que este momento permite fazer. O mediador é o personagem que engatilha esses sobrevoos, promovendo através do imaginário e do repertório cultural do grupo a análise e a reflexão sobre o objeto de arte apreciado.

Por isso se faz necessário suprir a escassez de material que trate sobre mediação cultural, a partir de uma abordagem em que a arte e a cultura sejam a tônica para se alcançar uma educação mais sensível e estética.

Segundo MARTINS (2005), durante a primeira fase das investigações do seu grupo de pesquisa atualmente intitulado *Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas* chegou-se a compreensão de que, mediação é um processo que extrapola a ideia de ponte que simplesmente une dois pontos, mas que vai muito além. É o espaço onde o mediador, o fruidor e a obra de arte, dialogam, criando uma fértil rede de relações, o que significa estar entre muitos, e implica não apenas em um diálogo, mais

sim na possibilidade de estabelecer conexões e criar redes a partir da experiência estética.

Concordando com MARTINS (2005), principalmente porque o termo mediação neste caso está acompanhado por outro termo bastante importante e representativo, cultural, em que juntos produzem e renovam o sentido da experiência estética, a ação de mediar implica na capacidade de estar no “entre”, possibilitando o diálogo e a intervenção, estreitando a relação entre a arte, o espectador e suas reverberações, que está diretamente relacionado ao repertório cultural.

Mediação enquanto experiência no Teatro do Oprimido

Augusto Boal (2009) foi diretor de teatro, dramaturgo e militante do teatro como instrumento de político de transformação social. Sistematizou e difundiu a Poética do Oprimido tanto no Brasil quanto em outros países, construindo uma rede sólida composta por um arsenal de técnicas, jogos e exercícios que são praticados tanto para finalidades de formação artísticas quanto políticas e sociais. Nas experiências com o Teatro Fórum, o personagem que se caracteriza enquanto agente que possibilita o momento de intervir, fruir, questionar e se envolver com a obra é chamado de Curinga.

O curinga é um pesquisador e artista do Teatro do Oprimido, que atua como mediador entre o espetáculo e o público. Este personagem coordena o diálogo durante as sessões de Teatro Fórum, estimulando a participação e orientando as análises e reflexões das intervenções feitas pelo público. O curinga possibilita mediar as experimentações e sugestões de alternativas dos espectadores para o problema encenado, ou a pergunta lançada ao público, que neste contexto é chamado por Boal de espect-ator.

No Teatro Fórum o público é incitado a participar ativamente do fenômeno Teatral, saindo do lugar de apreciador contemplativo e atuando como espect-ator, pois “invadindo a cena, na ficção do teatro, pratica um ato: não só na ficção, mas também na realidade social, que é a sua. Transformando a ficção, ele transforma a si mesmo. Libertar-se é ser”. (BOAL, 2003, p. 38).

É possível afirmar que uma das maiores contribuições de Boal para a história do teatro mundial consiste na revisão do lugar do espectador no fenômeno da representação teatral, destacando, nesse contexto, a figura do curinga, como provocador e mediador do debate. O espectador assume, nesse contexto, um papel de enorme responsabilidade, por não mais apenas contemplar, mas constituir-se em alvo de contemplação, ele não apenas assiste e transforma ele é também transformado.

Durante as sessões é firmado um acordo, em que o público ao final da apresentação, participa ativamente da convenção que se estabelece, onde a encenação possibilita o ensaio para a vida real e o palco é o local para experimentar. Segundo Augusto Boal:

O espetáculo é um jogo artístico entre artistas e espec-atores. É necessário que o *Curinga* explique aos espectadores as regras do jogo e os convide a fazer alguns exercícios de aquecimento e de *comunhão* teatral. (BOAL, 2007 p.30)

Nesse sentido, poderíamos nos questionar então: Se o curinga é um tipo de mediador do jogo cênico entre o público e o espetáculo, o que há de particular na sua atuação que o diferencia das outras formas de mediar?

Esta questão leva à reflexão sobre como o processo de mediação em teatro pode ser potencialmente deflagrador de questões políticas e sociais. Foi o caso do Embasart que teve uma experiência com o Teatro Fórum durante o período de 18 meses. Foi feito um trabalho com o referido grupo, no âmbito de um projeto intitulado **Teatro-Fórum e Pedagogia da Intervenção: Dimensões Político-Formativas com os Trabalhadores da Indústria** em que a partir da metodologia do Teatro do Oprimido foi possível montar três espetáculos de Teatro Fórum. *Cresça e Apareça, A Revolução da América do Sul* e *A Máquina Escavadora*.

O espetáculo *Cresça e Apareça*, foi construído a partir das improvisações feitas durante o processo de preparação dos trabalhadores para a cena e a dramaturgia e tratou sobre problemas e opressões vividas no interior da empresa. Este espetáculo teve como mote principal para as discussões durante o fórum, a questão da avaliação e progressão funcional³.

³ Avaliação funcional trata-se de um processo de promoção em que o trabalhador é submetido com o objetivo de participar do plano de cargos e carreira dentro da empresa.

A Revolução na América do Sul foi o segundo espetáculo produzido a partir do texto escrito por Augusto Boal no início da década de 1960 e adaptado para o fórum. O espetáculo levou o nome do texto original *A Revolução na América do Sul*. A história gira em torno do personagem José da Silva, um operário representante da classe trabalhadora, que se vê rodeado por opressões geradas por um sistema capitalista e desigual. José da Silva é um homem humilde com uma esposa e onze filhos que vivem em dificuldades inclusive para conseguir alimento.

Quando José da Silva acredita na possibilidade de melhorar sua qualidade de vida através do aumento do salário mínimo percebe que simultâneo ao aumento do salário, todos os produtos e serviços também subiram de preço. Isso faz com que a sua vida continue ainda mais tortuosa. Não conseguindo mais sustentar tal situação por causa da pressão de sua esposa e de todas as cobranças à sua volta, José da Silva resolve pedir um aumento ao seu patrão e de nada adianta. Então é encorajado pelo seu melhor amigo Zequinha a fazer revolução, unindo forças com todos aqueles que passam por situação de desigualdade e exigindo aos órgãos competentes direitos iguais para todos.

Após abraçar o movimento a favor da revolução, José da Silva sofre na pele as consequências de seus atos, recebendo do seu patrão um ultimato: Ou deixa de lado a ideia de fazer revolução ou é demitido do emprego. Nesse momento o curinga lança para o público a pergunta e dá início a mediação através do fórum.

Adaptado da obra do autor francês Armand Gatti, a terceira montagem do grupo Embasart foi intitulado de *A Máquina Escavadora* e abordou de uma forma poética e romântica três histórias reais de opressão com temáticas sobre discriminação racial, assédio sexual, e acessibilidade.

Construída a partir das improvisações do grupo e da inspiração com a história do amor impossível dos personagens Totuy e Mariane da obra original, o *espetáculo-fórum Máquina Escavadora*, finalizou o ciclo de produções artísticas do projeto **Teatro-Fórum e Pedagogia da Intervenção** realizado com os trabalhadores da Embasa.

Durante as sessões de Teatro Fórum nos três espetáculos, o curinga assumiu a função de pedagogo, mediador do jogo cênico, provocando, coordenando e refletindo junto com a plateia possíveis alternativas e soluções para as opressões encenadas. A ação de mediar no Teatro Fórum foi denominada por Boal pelo verbo Curingar e se assemelha com

outros processos de estar entre fontes de conhecimento e informação, ocupando lugares que se cruzam entre receptor, emissor, mensagem.

É importante, ainda, mencionar a flexibilidade do curinga no que diz respeito ao aproveitamento de todos os momentos e manifestações no ato cênico. O curinga precisa ter a sensibilidade de conduzir o debate, mas também de acolher novas propostas de intervenção do público, evidentemente, sem comprometer a dimensão estética e política do fórum.

O curinga deve ser como o educador mediador, do qual se espera que seja um sujeito que provoca, estimula, coordena e organiza o diálogo, que se posiciona sem ser tendencioso, sem apontar nem expor algo ou alguém ao constrangimento, que considera as dimensões políticas, históricas e sociais durante o ato da mediação como já colocado anteriormente.

No entanto o conceito de espectador contemporâneo converge com o sentido de espectador trabalhado por Boal: aquele que não só lê a obra, mas que também participa, dialoga com ela, intervém efetivamente na obra apresentada no espaço cênico. Boal assume, com esse conceito, o desejo de que “o Espectador se assuma como ator e como Artista, que invada o personagem e o palco, ocupe o seu espaço e proponha caminhos e alternativas” (BOAL, 2003, p. 38).

Ao refletir sobre a dimensão educativa do teatro-fórum e da função do curinga enquanto mediador percebo que o espect-ator ou o mediador, ao assistir o espetáculo ou o objeto artístico, aprende a ampliar a sua capacidade de leitura crítica da obra. Por outro lado, sua leitura será sempre mediada pela sua visão de mundo, que possibilita a interpretação de códigos verbais, imagéticos e sonoros utilizados na encenação.

O grau de intimidade e de conhecimento dos códigos teatrais, construído em experiências anteriores de recepção, certamente influencia na riqueza da interpretação da obra teatral. Nesse sentido, a compreensão da educação pela experiência cada vez mais tem se afirmado a partir de propostas semelhantes conforme coloca LORROSA:

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. (LORROSA, 2002 p.20).

Sendo assim, concluo estas linhas sem a pretensão de fazer afirmações, mas sim, de entender e compartilhar os instrumentos metodológicos para mediação que podem ser utilizados a favor de uma educação sensível, compreendendo a seguinte consigna: A arte é também uma forma de experiência que alcança dimensões estéticas, sensíveis e culturais.

REFERENCIAS:

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. Editora UNESP. São Paulo. 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Jogos para atores e não atores**. 10ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007

_____, **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. 2002

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2010

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996

MARTINS, Miriam Celeste (org.). **Mediação: Provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, outubro 2005.

MEIER, Marcos; GRACIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Edição Curitiba. 2007.

MOLON, Susana Inês. **A questão da subjetividade e da constituição da subjetividade nas reflexões de Vygotsky**. (Dissertação de mestrado em Psicologia Social). PUC. São Paulo. 1995.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. 16ª edição, São Paulo, ed. Brasiliense, 2006

VIGOTSKY. Lev Semyonovitch. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

FRONTEIRA TÊNUE: APROXIMAÇÕES ENTRE OBRA E PÚBLICO PARA UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DE MEDIAÇÃO

Vanessa Alves da Cunha – EBA/UFMG

Patrícia de Paula Pereira – EBA/UFMG

RESUMO

O presente texto é parte de uma pesquisa bibliográfica acerca da diminuição da fronteira entre arte e público e as suas contribuições para o ensino da arte. O objetivo do mesmo é traçar historicamente a importância e as mudanças da relação do público com a arte, e vice-versa, para, então, chegarmos a uma definição do público atual visando uma perspectiva contemporânea de mediação.

Palavras-chave: arte, público, mediação.

ABSTRACT

This text is part of a bibliographic research about the approximation between art and his public and their contributions to art education. The purpose of it is to determine historically the importance and the changes of the relationship of the public with art, and vice versa, to get a definition of the current public seeking to stablish a contemporary perspective of mediation.

Key-words: art, public, mediation.

Muito se discute sobre a autonomia da arte e da estética. A arte por muito tempo esteve relacionada ao fazer manual, e a estética, por sua vez, confundida no meio da filosofia. Ambas tornam-se vastos campos de investigação ao exercício da crítica no final do século XVII e, por sua vez, a estética torna-se uma disciplina autônoma no século XVIII sendo que seu surgimento está intimamente associado à concepção de indivíduo moderno que se dissipava na sociedade nesse período.

Até o século XVIII a arte era extremamente restrita a um grupo privilegiado e que tinha o comando sobre o mundo das imagens. Com as ideias iluministas, houve uma influência direta nessa mudança de perspectiva sobre as obras de arte, permitindo uma socialização que começou com a sociedade burguesa e acompanhou seus interesses. Assim, se a arte também faria parte dessa nova classe social, eles precisariam se identificar com ela.

O início de uma socialização da arte, de forma mais significativa, pode ser observada a partir da expansão do mercado capitalista com enriquecimento da burguesia no século XVIII. Nesse momento surge um público que ultrapassa o quadro de amadores esclarecidos e que se interessam pela arte, atraídos pelos salões.

Ainda nesse período surgem a crítica de arte e a figura do crítico, um sujeito com as ferramentas necessárias para julgar uma obra de arte. Denis Diderot é considerado o precursor da crítica, escreveu e publicou vários ensaios críticos sobre os salões de arte. Diderot desenvolveu critérios para julgar as obras artísticas a partir da sua própria experiência como público. O crítico, nesse período, desempenhava o papel de mediador indispensável para instruir o novo público que se formava para a arte. Sobre sua função diante da sociedade, Gimenez explica:

Sua função [do crítico] é pedagógica. Consiste em instruir o profano, a dar a cada um uma parte do privilégio reservado anteriormente aos letrados, aos aristocratas, aos ricos burgueses e aos próprios artistas. (GIMENEZ, 1999, p. 108)

Quando Kant (1790) publica seu ensaio *A crítica da faculdade do juízo*, ele inaugura uma nova concepção da relação entre público e obra, antes não resolvida pelos estetas. Ele estabelece uma relação do julgamento como algo particular subjetivo do sujeito, ao mesmo tempo que é universal e objetivo, pois o juízo de gosto não se prende a uma regra. Reconhece a capacidade individual e reflexionante de cada indivíduo em emitir um juízo de gosto às obras de arte.

A oposição sentimento/julgamento, tendo sido resolvido por Kant, marca a guinada “subjetiva” da estética. Seja qual for nossa opinião sobre as teses expostas na Crítica da faculdade de julgar – Hegel já recusa aderir a elas -, a importância do sujeito e da recepção na apreciação das obras de arte nunca mais será resposta em causa. O indivíduo é dotado de uma faculdade de distinguir, de julgar, em outras palavras, de “criticar”, e esta faculdade crítica é o sinal de sua autonomia recém-adquirida. (GIMENEZ, 1999, p. 88)

O rompimento com as leis divinas e a importância dada à razão concebe um sujeito moderno em crise, calcado em sua consciência crítica. A esse sujeito moderno também incluímos o

artista e a poética romântica do “sublime” – que interessava a Kant – dos sentimentos individuais mais profundos do indivíduo.

O Romantismo como corrente estética colocou em questão a relação entre sujeito e realidade, arte e natureza, o papel da imitação nas belas-artes que apesar do seu rompimento com a arte neoclássica, ainda guardava características da arte clássica, relativos à concepção espacial dada pela perspectiva herdada do Renascimento. Ao contrário do clássico que prezava uma visão racionalista, de ordem, equilíbrio e objetividade o Romantismo se comprometera com as paixões e a subjetividade. Após quase cinco séculos de Renascimento, ele quebra a temática clássica levando a uma nova concepção de representação, ligada ao realismo, onde artistas pintavam o cotidiano, as pessoas do povo e a natureza.

A pintura romântica quer ser expressão do sentimento; o sentimento é um estado de espírito frente à realidade. Sendo individual, é a única ligação possível entre o indivíduo e a natureza, o particular e o universal; assim, sendo o sentimento o que há de mais natural no homem, não existe sentimento que não seja sentimento da natureza. (ARGAN, 1992, p. 33)

A importância dada ao sentimento individual diante da obra de arte é característica da poética romântica, e antes uma importância também dada ao sentimento do artista. A única regra, na verdade, é alcançar o mais profundo dos sentimentos da alma. O artista é público de si mesmo e de outros artistas que projetam as novas formas de fazer arte de acordo com suas necessidades e do público em geral (a nova sociedade).

A mudança da relação entre arte e público não é algo que ocorreu somente e por causa da área da Arte, pois esta, ainda no século XIX, nem era reconhecida como área do conhecimento como é hoje, sendo responsável pela sua produção teórica a filosofia. Esta mudança vem das novas concepções de indivíduo e coletividade que estavam sendo colocadas em crise desde o século XVIII. Para tanto, é necessário compreendermos o espírito moderno na arte, que caracterizou a passagem do século XIX para o século XX, onde encontraremos de forma mais sistematizada a relação *artista/obra/público*, na qual iremos problematizar mais adiante.

O paradoxo moderno

Existem controvérsias entre historiadores na definição sobre quando surgiu a modernidade. Alguns autores afirmam que é desde a expansão marítima, isto se aplicarmos à Era histórica designada moderna. Mas a consciência do moderno ocorre com a propagação das ideias iluministas, caracterizando o uso da razão e emancipação do homem às leis divinas, gerando uma transformação no comportamento da sociedade. Nesse momento, não quer dizer que o interesse tecnicista se encontrava nas obras de arte, porém em meio à industrialização se questionava a função da arte articulada às outras atividades econômicas que surgiam (ARGAN, 1992).

A palavra “modernização” se refere a uma série de processos tecnológicos, econômicos e políticos associados à Revolução Industrial. A “modernidade” sobre as condições sociais e experiências desse moderno, e “modernismo” sobre aquilo que é moderno ou atualizado. Quando estes conceitos são aplicados à arte encontramos alguns problemas, pois a própria arte desse período, em grande parte, negava a modernidade. Então, fechá-la nesses simples conceitos não contempla ao que realmente foi a arte moderna e o modernismo.

Quando a palavra (modernismo) é aplicada à arte, há, portanto, dois problemas a encarar. O primeiro é que “modernismo” não costuma ser utilizado como um termo genérico para cobrir toda a arte do período moderno. Trata-se antes de uma forma de valor, em geral associada apenas a algumas obras e que serve para distingui-las de outras. Selecionar uma obra de arte como exemplo de modernismo é vê-la como pertencente a uma categoria especial no interior da cultura ocidental do período moderno. As obras que tendem a se enquadrar nessa categoria, porém, não são sempre facilmente vistas como relacionadas seja a processos de modernização seja à experiência da modernidade. (HARRISON, 2001, p. 6)

Diante do que nos interessa nessa pesquisa, o que nos cabe, então, é compreendermos a Arte Moderna como o período de efervescência crítica dos artistas em relação à cultura. Existia um estado de alerta intelectual e moral contínuo, o reconhecimento como ser social com responsabilidades que altera a relação artista/obra/público.

[...] o modernismo pode ser produtivamente pensado como uma forma de tradição, mas que se mantém numa espécie de tensão crítica em relação à cultura mais ampla e circundante. (HARRISON, 2001, p.15)

A modernidade na arte não acompanha a modernidade técnica de forma párea. É, na verdade, uma posição crítica diante de todo o espírito moderno em crise, posição que não é somente uma reação dos artistas. Do público, paulatinamente, a obra cobrará uma reação diferente da simples contemplação do objeto artístico. Por isso, neste primeiro momento, referiremos a público este sujeito que interage com a obra. Mais adiante esboçaremos conceitos para chegarmos a uma palavra que melhor defina este sujeito.

Aberturas com a arte contemporânea

Uma das características da Arte Moderna é a experiência sensível, de efeitos e sensações visuais. Os impressionistas ao retratar paisagens que representavam não mais o real, mas o ponto de vista que se dá pela observação da luz já nos apontavam as possibilidades da criação artística, influenciados pela ciência, tecnologia, invenção da fotografia e todo esse espírito de modernização que tomava conta da sociedade daquele período. A arte expressava com efeitos visuais o real de uma outra maneira que exigia do público um posicionamento diferente diante das obras de arte.

Marcel Duchamp (1887-1968) foi o sujeito avesso a essas questões sensíveis, e se preocupou com as questões racionais das obras de arte. Da Vinci, em seu *Tratado sobre a Pintura* (1490), para separar a pintura do artesanato, afirmou ser a pintura uma *cosa mentale*, uma atividade racional. Para Duchamp o que lhe interessava era resgatar a *cosa mentale*, que segundo ele, a arte havia perdido com o Impressionismo. Por isso a ideia (racional), o discurso sobre sua obra mais importante que o objeto em si. (CABANNE, 1987)

Duchamp antecipou algumas questões da Arte Contemporânea, ele compreendeu o sistema das artes precocemente e, mesmo produzindo pouco, contribuiu em grande parte do pensamento e dos movimentos artísticos que se seguiram até a contemporaneidade. Duchamp sistematiza um ponto de vista sobre a arte, o artista e o público antes pouco mencionado e sua influência tem expressão mais forte na arte dos anos 1960-70.

De modo geral, essa questão de resgatar a *cosa mentale* da obra de arte está expressa na grande quantidade de produção escrita dos artistas no século XX, através de manifestos, reflexões sobre o próprio processo de criação artística, sobre a arte e o movimento da arte em sua época, criando teorias sobre o próprio trabalho.

Principalmente, entre os artistas da década de 1960 e 1970 há uma grande produção teórica, trabalhos que desenvolvem uma relação que podemos entender hoje como interdisciplinar, estabelecendo ligações com outros campos do saber. O contato com o *espectador*¹ como complemento de sua obra são atitudes que Duchamp já tinha em seu trabalho. Uma questão que é muito contemporânea e diz respeito à grande parte das obras de arte produzidas atualmente, é considerar o espectador como parte da obra, do processo ou até como parte imprescindível para que ela exista. Sobre isso Duchamp já havia falado sobre o espectador e a obra de arte em seu ensaio *O ato criativo*, em 1957, onde ele define que existam dois polos para criação da arte: o artista e o espectador.

Afinal de contas, o ato criativo não é executado pelo artista sozinho; o espectador põe a obra em contato com o mundo externo ao decifrar e interpretar seus atributos internos, contribuindo dessa maneira, para o ato criativo. (TOMKINS *apud* DUCHAMP, 2005, p. 519)

O trabalho de arte tem seu papel social enquanto fruto cultural da sociedade e ele só possui esta potencialidade artística se em contato com o público que, de alguma maneira, tem a oportunidade de fruição da obra. Compreendemos o ato de fruição no sentido que Luana Aires afirma:

[...] para a ação de fruir, enfatizamos os sentidos de “estar na posse de; possuir” e “gozar, desfrutar”, indo de encontro à postura de um sujeito apreciador que vivencia e se apropria do universo evocado pelo objeto artístico, seja no âmbito histórico, filosófico, ético ou estético, dentre outros, sempre estabelecendo pontes de conexão com seu repertório pessoal” (AIRES, 2013, p. 21)

¹ Referimos ao público já como espectador, pois Marcel Duchamp utiliza em seu ensaio *O ato criativo, de 1957*.

Para além da ação de vivenciar e se apropriar nos âmbitos acima citado, o ato de fruir também permite um jogo dialógico de conexão e ampliação desse repertório pessoal. Então, sobre a experiência que o público se permitir com o trabalho artístico, podemos considerar como um *ato criativo*, que independe em casar ambas intenções e experiências frente a obra de arte: daquele que cria e daquele que frui.

Nesse sentido, no século XX, os artistas de forma gradual passam a se preocupar com a recepção da arte. É antes uma posição crítica sobre as distâncias entre obra e público, sendo problematizadas e levadas em conta com a intenção de diminuí-las. Surgem várias teorias acerca da recepção da arte, ligada às transformações das técnicas, surgimento das novas formas de fazer e as tecnologias contemporâneas. Trataremos a seguir de algumas reflexões sobre essa recepção na tentativa de definir o que é o espectador na arte.

Identificando o público contemporâneo

O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha.

(DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 29)

Em algum momento diante de uma obra de arte podemos ter usado algumas palavras que definam nossa ação frente a ela. Algumas que já usamos anteriormente, como, por exemplo, público e espectador. Talvez apreciador ou contemplador de “belas obras artísticas”, como alguns ainda esperam na contemporaneidade, que a função maior da arte deveria ser bela. Já encontramos outros termos como *usuários* da arte, o que pode remeter-nos à condição de acesso, como num clique que um sujeito pode ter em relação a uma obra de arte. Mas o que melhor define o público das obras de arte contemporâneas para compreendermos o clímax dessa relação que nos é importante para essa pesquisa?

As palavras *apreciar* e *contemplar* tem seus significados muito próximos. Segundo o dicionário Aurélio (2010) apreciar significa “dar apreço, estimar, admirar, prezar”, já o termo contemplar expressa “olhar atentamente; admirar; meditar em, refletir”. Ambas nos designam a uma sensação positiva frente a algo que nos é colocado como imagem, som, sabor, ou seja, que encontra nossos sentidos. O apreciador ou contemplador é aquele que dá valor, apreço, estima, observa com prazer e olha algo com atenção ou admiração. São reações que direcionam para um prazer e a um julgamento valorativo da obra de arte que limitam sua

fruição. Palavras que denotam ações rasas para definir quem é este sujeito que interage com a obra de arte.

A definição do público como espectador é a mais usada por vários autores para designar o público da arte². O espectador pode nos remeter àquele que assiste a uma peça de teatro, a um programa de TV ou a um filme, é uma posição passiva de alguém que recebe algo de alguém, ou de algum lugar, ou de alguma imagem sem poder reagir ou interferir.

Ainda segundo o Aurélio (2010) espectador é “a pessoa que presencia algum acontecimento”, ou seja, aquela que assiste que recebe alguma informação. Se pensarmos no espectador das artes visuais é este que contempla, meditando e refletindo sobre a imagem que chega aos seus olhos e/ou aos outros sentidos.

Segundo Rancière (2012), ser espectador pode ser algo negativo, pois olhar é contrário ao conhecer e, assim, o espectador permanece na aparência que encobre o processo e olhar também é contrário ao agir, uma situação passiva. Pensar dessa maneira conecta as definições mencionadas anteriormente que tornam pouco relevante para o nosso espectador contemporâneo. Ao contrário do que se refere, o espectador está no lugar de alguém que conduz uma investigação ou uma experiência científica e/ou intuitiva. O que ele vê não é o bastante o que vai contra a identidade de causa e efeito, ou seja, “o que o espectador *deve ver* é o que o realizador *lhe dá a ver*”. (RANCIÈRE, 2012, p. 23)

A partir das leituras de vários autores que tratam da questão do espectador podemos perceber que todo o discurso está na relação dialógica entre o olhar e agir. Quando Jacques Rancière (2012) fala da emancipação do espectador, ele o trata como um cientista que seleciona, compara e interpreta. Ele pode fruir à sua maneira as obras de arte, e a condição não é tornar sua situação passiva em atividade. O olhar também é uma ação que gera uma fruição significativa.

Julio Plaza (2000) em seu texto *Autor-Obra-Recepção*, trata da abertura da obra de arte à recepção, numa linha de raciocínio de inclusão do espectador na obra. Sobre isso, ele afirma que o percurso dessa linha se dá pela

² Jacques Rancière, Julio Plaza e Umberto Eco são alguns autores que usamos para esta análise. Ver referências.

[...] participação passiva (contemplação, percepção, imaginação, evocação, etc.), participação ativa (exploração, manipulação do objeto artístico, intervenção, modificação da obra pelo espectador), participação perceptiva (arte cinética) e interatividade, como relação recíproca entre o usuário e um sistema inteligente. (PLAZA, 2000, p.10)

Ele fala dos graus de abertura das obras de arte que equacionam a participação do espectador. A “abertura de primeiro grau” diz respeito à obra aberta, que nos remete à multiplicidade de sentidos. Seja este, talvez, o grau que aproxima às ideias de Duchamp sobre o lugar da lacuna da obra que só pode ser preenchida pelo espectador, como se fossem obras inacabadas³.

A “abertura de segundo grau” trata das alterações estruturais e temáticas que incorporam o espectador de maneira um pouco mais radical. A partir da década de 1960 ambientes artísticos fazem parte dos interesses dos artistas, refletindo em suas obras. São experiências artísticas que transferem para o público sua responsabilidade criativa, onde o corpo se inscreve na obra. Nessas situações o espectador se vê induzido a explorar e manipular o objeto artístico. Como exemplos, temos os ambientes penetráveis de Helio Oiticica e os bichos de Lygia Clark.

Já a “abertura de terceiro grau” ele trata da interatividade tecnológica, fala da “intervenção da máquina como novo e decisivo agente de instauração estética” (PLAZA, 2000, p. 9). É sobre essa abertura a qual vai interessar Plaza em suas pesquisas, a relação que se dá do espectador como interator de obras de arte tecnológicas. A interatividade não diz respeito a um lugar de comodidade técnica e funcional, pouco exigente em termos criativos e reflexivos, mas coloca o espectador numa situação física, psicológica e sensível numa prática de transformação.

A palavra interatividade ficou mais evidente desde o surgimento da informática. Não quer dizer que interagir com uma obra de arte relacione somente às obras de cunho tecnológico e/ou de informática, pois a palavra interação que deriva o verbo interagir, segundo definição do Aurélio (2010) diz respeito a uma “influência recíproca, num comportamento de estímulo de cada indivíduo para com o outro”.

De fato o espectador se encontra nessa relação recíproca com a obra de arte. A questão que Didi-Huberman levanta resume essa relação: “quando vemos o que está diante de nós, porque

³ Julio Plaza usa como referência *Obra Aberta* de Humberto Eco (2005) para postular a abertura de primeiro grau.

uma outra coisa sempre nos olha, impondo um em, um dentro?” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 30). O que nos olha, as obras de arte, procuram em nós uma identificação, um convite a vivenciar o universo evocado pelo objeto artístico, ou seja, fruí-lo. “[...] Devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui.” (DIDI-HUBERMAN, 1998 p. 31)

Diante da análise aqui apresentada gostaríamos de sugerir definir o nosso público como o espectador-interator. Espectador porque resume as funções dada ao público da arte ao longo da história e se identifica com as ideias de Jacques Rancière (2012) e Julio Plaza (2000), na qual a recepção da obra de arte não dissocia as noções de apreciador e contemplador que possuem suas ligações com a capacidade reflexionante do sujeito numa forma restrita. Porém eles as expandem, a fim de abarcar as reflexões acerca do espectador contemporâneo. Já o interator, reflete na possibilidade recíproca de interação com a obra de arte. Existe ação e reação em ambos os lados (obra/espectador), e isso envolve todos os graus de abertura que Plaza (2000) fala. Possivelmente, as respostas que não podemos premeditar desse jogo ativo é o que definem o grau de interação entre obra-espectador-interator.

REFERÊNCIAS

AIRES, Luana. *Ensino/aprendizagem da fruição artística: abordagens e métodos*. 2013. 49f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CABANNE, Pierre. *Marcel Duchamp: engenheiro do tempo perdido*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HARRISON, Charles. *Modernismo*. São Paulo: CosacNaify, 2001.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?*. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

PLAZA, Julio. *Arte e Interatividade: Autor-Obra-Recepção*. In: Revista de Pós-graduação, CPG, Instituto de Artes, Unicamp, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

TOMKINS, Calvin. *Duchamp: uma biografia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Vanessa Alves da Cunha

Graduanda do curso de Artes Visuais com habilitação em licenciatura da Escola de Belas Artes da UFMG. Foi bolsista do PIBID – FAE/UFMG 2010-2013. Apresentou no XXI CONFAEB pôster e oficina sobre material didático para o ensino de artes visuais. Já participou de exposições coletivas em Belo Horizonte/MG e Novo Hamburgo/RS. Trabalhou como mediadora na 8ª Bienal do Mercosul em Porto Alegre/RS e atualmente atua como instrutora de arte e cultura no Sesc Contagem/Betim.

Patrícia de Paula Pereira

Possui graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica (2004), Bacharelado em Escultura (2006) e Mestrado em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Atualmente é professora efetiva da Escola de Belas Artes pela mesma instituição. Tem experiência na área de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte e tecnologias contemporâneas.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4777174Z1>

PIBID-ARTES VISUAIS/UFPE: INQUIETAÇÕES, PESQUISAS E DESDOBRAMENTOS DO ENSINO DE ARTES NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO

Ane Beatriz dos Santos Reis-Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

RESUMO

O planejamento pedagógico para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Artes Visuais/UFPE/CAPES), realizado na Escola de Referência Diário de Pernambuco, situada no bairro do Engenho do Meio/Recife-PE, foi iniciado com a análise do Programa Anual de Artes/2010 da Secretaria de Educação de Pernambuco. O documento que serve de referência para as professoras que lecionam Arte na Escola Diário de Pernambuco, gerou muitos questionamentos para a equipe do PIBID-Artes Visuais. A proposta curricular não dialoga com o que é discutido na universidade, nos grupos de pesquisas em arte/educação e também nas reuniões de pesquisas e planejamento para o PIBID. Este artigo tem como objetivo expor o documento da Secretaria de Educação, discutir suas particularidades e apresentar as soluções encontradas para iniciar a prática da docência no PIBID Artes Visuais.

Palavras-chave: arte, ensino, história da arte

ABSTRACT

Key words:

The educational planning for the Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID-Visual Arts / UFPE / CAPES), held in the Diário de Pernambuco Reference School, located in the district of Engenho do Meio/ Recife-PE, was started with the analysis of the Annual Art Program/2010 issued by the Department of Education of Pernambuco. The document serves as a reference for teachers who teach arts in the Diário de Pernambuco School and has generated many questions for the PIBID-Visual Arts team. The proposed curriculum does not dialogue with what is discussed at the university, the research groups in arts / education and also in meetings of research and planning for the PIBID. This article aims to explain the document from the Department of Education, discuss its peculiarities and present proposed solutions to begin the practice of teaching in PIBID Visual Arts.

Keywords: art, education, art history

O PIBID-Artes Visuais – iniciação à docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFPE), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com atuação nas universidades federais, aproximando-as das escolas públicas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), tem como objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, antecipando a experiência da docência aos licenciandos, das licenciaturas das universidades do Brasil.

O Subprojeto PIBID-Artes Visuais, foi idealizado pela Professora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, coordenadora do curso de Artes Visuais-Licenciatura/UFPE, atualmente coordenadora do PIBID, e “está pautado pela compreensão da arte em seu contexto social, cultural, histórico e político, no ensino de arte no nível fundamental e médio,

de forma a contextualizá-la à vida cotidiana do estudante”¹. O PIBID-Artes Visuais iniciou suas atividades em agosto de 2012, na Escola Estadual Diário de Pernambuco, situada no bairro do Engenho do Meio/Recife-PE. A equipe é composta pela coordenadora, (a professora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral- daí tira o meu nome daqui); uma supervisora, a professora Ana Maria Barbosa, que leciona Português e Artes na escola Estadual Diário de Pernambuco e cinco bolsistas graduandas de Artes Visuais-Licenciatura/UFPE.

Pesquisa e exercício da docência em Artes Visuais

O PIBID insere o estudante de licenciatura no contexto escolar durante a graduação, antecipando assim a experiência da docência. Essa experiência mostrou-se uma troca enriquecedora de conhecimentos entre os graduandos e os professores das escolas envolvidas, importantes na formação docente desses futuros professores e professoras.

Participar do PIBID-Artes Visuais envolve realizar pesquisa em Artes Visuais e arte/educação; elaborar planos de aula, baseados em estudos teóricos preliminares fundamentando o ato da docência; registrar as experiências vivenciadas em diários de sala; praticar a docência em sala de aula articulando teoria e prática e por fim compartilhar e discutir todas essas informações nas reuniões de estudos.

Nesse ponto, o PIBID-Artes Visuais encontrou um desafio, talvez maior que as outras licenciaturas participantes do programa, pois a professora Ana Maria, não tem formação em Artes, mas em Letras-Português. A Escola Diário de Pernambuco possui também outras duas professoras com graduação em Letras que lecionam Artes. Situação que se repete em outras escolas do estado e também dos municípios².

Ao iniciarmos o PIBID-Artes Visuais tomamos conhecimento das práticas docentes da professora Ana Maria, do perfil das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 2º ano do Ensino Médio (EM), da estrutura física da escola, das orientações da Secretaria de Educação para o planejamento das aulas e dos conteúdos trabalhados durante o primeiro semestre.

O ensino de Arte na Escola Diário de Pernambuco segue o Programa Anual de Arte/2010 da Secretaria de Educação de Pernambuco. O documento é distribuído por séries e

¹Edital PIBID nº 11/2012 CAPES-Detalhamento do Subprojeto Artes Visuais.

²LIESEUX, 2007, segundo dados coletados na Gerência Regional de Educação Recife Sul (GRE Sul) e apresentados na tese de mestrado defendido por Lisa de Liseux na Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação (UFPE/CE), “A construção dos saberes docentes: saberes dos professores de Arte das séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas em PE”, 95% dos professores identificados na pesquisa que ensinam Arte nas escolas não possuem a Licenciatura em Educação Artística (nomenclatura do curso de Artes utilizada pela UFPE até o ano de 2011, alterada para Artes Visuais-Licenciatura)

composto de uma proposta curricular com um eixo temático, competências/habilidades e detalhamento dos conteúdos, estes organizados por bimestres. A Escola Estadual Diário de Pernambuco tem as propostas curriculares em arte para o 9º ano do EF e 1º e 2º anos do EM, séries lecionadas no ano de 2012. A partir de 2013 a escola passou a funcionar somente com o ensino médio, pois está em processo de passagem para “escola de referência com tempo integral”, que no estado inicia com o ensino médio.

Programa anual de Arte para o 2º Ano do Ensino Médio – Proposta Curricular-Arte

O PIBID-Artes Visuais experienciou a docência com turmas do 9º ano do EF, e 1º e 2º anos do EM. Neste artigo será descrito, particularmente, como a equipe solucionou e vivenciou a iniciação a docência com turmas do 2º ano do EM.

Nas reuniões de estudo foram discutidos o conteúdo da proposta curricular de cada ano, o que foi apresentado antes do PIBID-Artes Visuais, o que seria discutido e produzido no segundo semestre de 2012 e como seria conduzido o planejamento das aulas a partir do Programa Anual de Arte/2010. O eixo temático para o 2º ano é intitulado “Quem somos nós?”. Um tema muito interessante, para desenvolver, especialmente com adolescentes, cuja idade é identificada como uma fase de conflitos e descobertas.

O questionamento de Regina Machado, destacado por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2010, p. 29) “que possibilidade o nosso sistema educacional oferece ao adolescente de exercer uma consciência interrogante?” foi norteador na análise dos conteúdos propostos e também na organização dos planos de aula.

A proposta curricular está dividida em dois enfoques: competências/habilidades e os conteúdos, distribuídos por bimestres. As competências/habilidades propostas para o 2º ano são as seguintes:

- 1- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens;
- 2- Compreender a história da arte em sua diversidade cultural;
- 3- Compreender os movimentos artísticos no tempo e no espaço;
- 4- Compreender e utilizar a Arte como linguagem e expressão;
- 5- Compreender e utilizar diferentes materiais e técnicas na produção de manifestações em artes visuais;
- 5- Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte em suas múltiplas funções utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos;
- 6- Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.
- 7- Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas;
- 8- Compreender e aplicar as possibilidades interdisciplinares da Arte;

Com o objetivo de provocar nos estudantes uma melhor compreensão da arte, de si e

do mundo, a tríade da Abordagem Triangular, idealizada pela professora Ana Mae Barbosa, foi a base do projeto metodológico para o PIBID-Artes Visuais. Ao encontrarmos, nas competências/habilidades para o ensino de artes, palavras como analisar, interpretar, compreender, apreciar ou ainda realizar, entendemos que a Abordagem Triangular, embora não enunciada, está no cerne desse planejamento. Julgamos que a proposta metodológica para o PIBID-Artes Visuais não contradiz as competências/habilidades contidas no Plano Anual de Arte/2010.

Os conteúdos propostos foram divididos em quatro unidades e estas em bimestres:

- 1º Bimestre: Arte Mesopotâmica, Arte Bizantina, Arte Nouveau, Neoclassicismo;
- 2º Bimestre: Romantismo, Realismo, Arte Grega, Arte na Idade Média;
- 3º Bimestre: Arte Islâmica, 2-Arte Gótica, Arte Barroca, Rococó, Brasil Holandês, Arte oriental;
- 4º Bimestre: “Com a Luz”, Iluminismo, Renascimento, Fotografia, Op Arte e Arte cinética.

Para analisarmos os conteúdos propostos voltamos ao tema do Programa Anual para as turmas do 2º ano do EM, “Quem somos nós?”. Essa frase nos induziu a pensar em conteúdos que trabalhassem a identidade, a cultura, a comunidade vivenciada pelos adolescentes. Ou ainda em um olhar mais amplo, a cultura das Américas e a formação da história da arte brasileira e suas influências. Contudo, com os conteúdos propostos, pelo currículo do estado, não conseguimos organizar uma linha de pensamento coerente para dialogar com o tema. Vale ressaltar ainda, que o programa apresentado não traz informações ou orientações adicionais para auxiliar o professor de artes do 2º ano do EM, tenha ele formação na área ou não, no seu projeto pedagógico e nos planos de aula. Encontramos no site da Secretaria de Educação de Pernambuco³ o documento intitulado Orientações Teórico- Metodológicas para o Ensino Médio-Artes, com objetivo, conteúdos e referências bibliográficas apenas para o ensino do 1º ano do EM, nas linguagens artes visuais, teatro, dança e música.

Se pensarmos em uma história da arte cronológica, a distribuição dos conteúdos é confusa e não segue uma ordem cronológica linear, ou de assuntos correlatos ou ainda de artistas e movimentos artísticos. No 1º bimestre os conteúdos iniciam nos anos V a.C, saltam para os século V-XV d.C., e inexplicavelmente chega ao século XIX, tem uma ordem cronológica crescente com imensas lacunas entre as histórias. Para o 2º bimestre, o século XIX continua em foco, contudo mais uma vez sem entendermos o que conduz essa proposta,

³<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Orienta%C3%A7%C3%B5es-ARTE.pdf>

os conteúdos voltam aos primórdios da história e depois à idade média. A falta de um fio condutor para o ensino de história da arte é repetida nos bimestres seguintes.

Ao finalizarmos a análise da proposta curricular para o ensino de arte no 2º ano do EM, concluímos que era impossível fazer um planejamento em arte ou história da arte a partir do Programa sugerido pela Secretaria de Educação (SEE-PE). Tal proposta não dialoga em nenhum aspecto com os estudos em história da arte ou metodologia do ensino de arte vivenciados no campo dos estudos e pesquisas acadêmicas.

Projeto pedagógico para iniciação à docência em Artes

Como o Programa Anual de Artes/2010, da SEE-PE, não nos ajudou foi proposto, pela coordenadora do PIBID-Artes Visuais, que cada bolsista fizesse um projeto pedagógico para desenvolver em sala de aula. Para o 2º ano foi elaborado o projeto pedagógico intitulado “Descobrimos a história da arte, construindo uma nova história...”, tema surgido a partir das inquietações provocadas por esse confuso Programa Anual da SEE-PE. Tomamos como pontos norteadores: o tema inicial “quem somos nós?”, e o questionamento de Regina Machado sobre o pensamento crítico na adolescência. A nova proposta visou experimentar arte a partir de metodologias contemporâneas e provocar nos estudantes, do 2º ano do EM, uma melhor compreensão de si e do mundo, problematizando arte como linguagem.

Para “descobrir a história e construir uma nova” a partir da iconografia e apropriando-se da arte como linguagem, que conta histórias e transmite significados desde os primórdios, o projeto pedagógico propôs problematizar a história da arte de forma não linear no tempo, mas como propunham os gregos primitivos, em um tempo cíclico, refletindo a história da arte em ciclos. Não somente a história dos estilos ou movimentos artísticos ou ainda da arte legitimada pelos museus ou instituições culturais, mas também a produzida na comunidade, na cidade e nos espaços visitados e vivenciados pelos estudantes. Degustar a história da arte fazendo conexões do que for visto no objeto de estudo com a realidade da época da produção da obra e a realidade vivenciada pelos estudantes. Ou ainda, imagens e artefatos da contemporaneidade, fotografias, publicidade, arquitetura, design, além de outras demandas advindas dos estudantes, objetos que podem dialogar com outro de uma época anterior.

É importante ressaltar a preocupação do projeto com as demandas do grupo. Um dos focos principais da pesquisa, contar uma história, ou fazer conhecer uma história reconhecida, não implica em deixar de resgatar o que os ouvintes conhecem da mesma ou ainda conhecer

as suas histórias. Portanto, a proposta do projeto, problematizar a história da arte, aquela contada pelos historiadores, antes de mais nada requer reconhecer e resgatar as histórias dos envolvidos, tomar ciência do “capital cultural”⁴ dos estudantes e a partir dessas informações construir novas histórias. Incentivar, os estudantes e as bolsistas, novos olhares para as artes visuais, bem como, formar novos apreciadores, artistas, professores, curadores e críticos de arte.

Duas abordagens, apresentadas e descritas metodologicamente para a arte/educação, por Chanda⁵ (CHANDA in BARBOSA, 2008, p. 67) serviram de subsídios para a leitura e contextualização de imagens:

- **Iconologia**⁶, “processo para determinar significações culturais”, (idem p. 67) possibilita revelar, com o estudo das imagens, noções e conceitos culturais de uma época, de um grupo, de uma cidade. Com isso, exercitar o perceber as particularidades do outro nas imagens estudadas, para o aprendizado do conhecer a si mesmo e desenvolver a sua própria individualidade.

- **Semiologia**⁷, trata da natureza dos signos. “Na abordagem semiótica, preocupamo-nos com o que a imagem diz acerca dos padrões de signos, ou significantes, usados para comunicar um entendimento, o significado de uma coisa” (idem, p. 69). Dentre as correntes teóricas da semiótica, nos identificamos com Charles Peirce que define signo como “tudo aquilo que representa algo para alguém em dadas circunstâncias” (PIERCE, 1977, *apud* LOUSADA in BARBOSA, 2010, p. 230).

Para exercitar as abordagens adotadas três concepções relacionadas com o cotidiano foram definidas, SER, TERRITÓRIO E MOVIMENTO:

- **SER**: o indivíduo e suas relações. Conhecer-se e conhecer o outro. Olhar para si e para o outro e esse “outro”, na contemporaneidade, não compreende somente aquele presente fisicamente, mas todos que convivem nos territórios visitados e partilhados e também aqueles presentes nas memórias do grupo cultural onde se estar inserido.

- **TERRITÓRIO**: espaços de experiências. Tomar consciência de pertencimento do

4 Conjunto de informações, costumes, vivências familiares, orientações transmitidas de forma indireta pela família ou grupo social, desde a mais tenra idade que vai influenciar nas escolhas, no rendimento escolar e na vida profissional de cada indivíduo. Bourdieu, sociólogo francês, faz um paralelo entre o capital cultural, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” e o desempenho escolar, no artigo publicado originalmente em 1996, intitulado *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.41).

5 Jacqueline Chanda é professora da The University of North Texas, USA

6 Abordagem desenvolvida pelo historiador da arte alemão Erwin Panofski estuda e interpreta, de forma ampla, o significado dos ícones ou o simbolismo artístico de uma obra ou artista, em diferentes contextos históricos e culturais.

7 Adaptada da literatura para a história da arte por Norman Bryson, crítico de arte e catedrático de História e Teoria da Arte, University of Cambridge, USA.

território vivenciado, lugar de interações, como nos ensina o geógrafo Milton Santos, espaço praticado e dotado de sentido em constante transformação.

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima (...) A paisagem é, pois um sistema material e nessa condição, relativamente imutável; o espaço é um sistema de valores que se transforma permanentemente (SANTOS, 2009, p. 103).

Muitas vezes o espaço experimentado não é percebido ou ainda é omitido para si e para os outros como uma defesa daquilo que não se quer ver. Esse fechar os olhos para o território ocupado, não percebido e não pertencido, não permite reconhecer as particularidades do espaço, os valores, a tradição, as memórias e a cultura local.

MOVIMENTO: reconhecer as interações do indivíduo nos espaços alterados.

No relacionar-se com o espaço, o seu território de pertencimento, Milton Santos afirma que “há segredos” que precisam ser dominados (SANTOS, 2009, p. 227). Os segredos são as novidades, novos objetos que nos acarretam ações e delas mudanças de comportamentos, transformações que influenciam nosso modo de viver e de nos relacionar com o outro e com o território. O indivíduo questionador, para não se deixar envolver no vóo cego da manipulação do cotidiano, deve conhecer os segredos do funcionamento desses novos objetos, dessas novas ações e assim conduzir a sua própria história. Ter consciência crítica das interações que envolve os indivíduos e os territórios visitados no presente e no passado. Essa simbiose SER-TERRITÓRIO chamamos de MOVIMENTO.

Ser, Território e Movimento são conceitos que dialogam entre si e se complementam para problematizar o passado e o presente como elementos de construção do futuro.

Descobrimo a história da arte a partir da Abordagem Triangular

Como aprendizagem, o projeto possibilita, a partir dos contextos históricos da linguagem visual, compreender arte como uma área de conhecimento construída historicamente e socialmente. Vivenciar processos de compreensão do conhecimento artístico a partir da Abordagem Triangular, sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa. Exercitar a abordagem implica em ler imagens, contextualizar e produzir arte.

Fayga Ostrower (OSTROWER 1999, p. 51), afirma que “percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas”,

nossa mente organiza através de imagens, os conhecimentos adquiridos do mundo e sobre nós mesmos. Dessa maneira, a iconografia auxiliou na proposta de contar a história em ciclos e contextualizada com o cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Para o planejamento das aulas os conceitos definidos foram relacionados com alguns conteúdos da história da arte: arte e arquitetura (GOMBRICH, 2011, p. 248-293, 457-479); arte como registro da história sec XV-XVIII (idem, p. 269-435); o belo na Arte (ECO, 2010, p. 61-90); o feio na arte (idem, p. 131-153); A figura da mulher (idem, p. 154-167); arte que não conta história ou a história é contada de outra forma? Sec. XIX e início do XX (Dempsey, 2010, p. 14-158); arte que não conta história ou a história é contada de outra forma? Arte experimental, século XX-XXI, uma história em processo (idem, p. 163-253);

Conclusão

O exercício da docência através do PIBID-Artes Visuais, com o projeto pedagógico ainda em andamento, continua sendo uma experiência desafiadora para os licenciandos em Artes Visuais. Conhecer as problemáticas do ensino: gestão educacional; comunidade escolar, condições do espaço físico da escola; relações professor-aluno e professor-professor; planejamento de aulas, dentre tantas outras durante o curso de licenciatura favorece o amadurecimento do futuro docente. Importante também é participar dessas problemáticas em equipe, universidade, licenciandos e professores da escola participante, não somente como expectadores, mas também coautores das transformações ocorridas no processo de aprendizagem.

Com a análise e discussão do programa disponibilizado pela Secretaria de Educação para o ensino de artes no 2o ano do EM, e a elaboração do projeto pedagógico como solução proposta para iniciarmos as aulas do PIBID-Artes Visuais, não somente o ensino de arte e história da arte nas escolas da rede pública foi objeto de pesquisa e questionamentos, como também o processo de formação dos licenciandos em artes visuais e sua futura atuação nas escolas públicas do estado. Outra questão levantada é como os professores de Artes, formados ou não na área, reagem e processam em sala de aula as informações da proposta curricular em vigor?

O objetivo do projeto pedagógico, de incentivar um pensamento crítico nos estudantes adolescentes não somente sobre a história da arte, mas também sobre a sua própria história, foi também refletido e assimilado pelas bolsistas, pela supervisora e coordenadora do PIBID-Artes Visuais. Pensar criticamente sobre o conhecimento em arte, sobre as “histórias”

da arte contadas e recontadas e também sobre a prática da docência não só enriqueceu o processo de aprendizagem, mas também serviu como estímulo na busca de encontrar soluções para os desafios da prática da docência e da arte-educação.

PROGRAMA ANUAL DE ARTE/2010 ⁸		
EIXO TEMÁTICO: “QUEM SOMOS NÓS?” - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE (reaplicadas a cada unidade)		
<p>1. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção.</p> <p>2. Compreender a história da arte em sua diversidade cultural refletindo e analisando os aspectos estéticos, filosóficos, históricos, sociais, culturais e antropológicos. Compreender os movimentos artísticos no tempo e no espaço, situando-os no contexto da realidade sócio-política e cultural e sua interferência nas transformações sociais. Compreender e utilizar a Arte como linguagem e expressão, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao fruir e realizar produções artísticas.</p> <p>3. Compreender e utilizar diferentes materiais e técnicas na produção de manifestações em artes visuais, teatro, dança e música.</p> <p>4. Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte em suas múltiplas funções utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.</p> <p>5. Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.</p> <p>6. Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas nas linguagens da arte: música, artes visuais, dança teatro, artes audiovisuais.</p> <p>7. Compreender e aplicar as possibilidades interdisciplinares da Arte, com perspectiva de promover a articulação e a integração entre diferentes saberes curriculares.</p>		
UNIDADE I – I BIMESTRE		
CONTEÚDO/DETALHAMENTO		
<p><u>1. ARTE MESOPOTÂMICA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS ESTILOS E MODALIDADES PINTURA, ESCULTURA, ARQUITETURA OBRAS E AUTORES</p> <p><u>2. ARTE BIZANTINA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES</p>	<p>PINTURA, ESCULTURA, ARQUITETURA ÍCONES. MOSAICO OBRAS E AUTORES</p> <p><u>3. ARTE NOUVEAU</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA, ESCULTURA ARQUITETURA CARTAZES OBRAS E AUTORES: Toulouse Lautrec</p>	<p><u>4. NEOCLASSICISMO</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA: Jacques Louis David, Dominique Ingres, Debret, Rugendas, Vitor Meirelles ESCULTURA: Antonio Canova ARQUITETURA: Grand Jean de Montigny. Gustav Klimt, Eliseu Visconti, René Lalique, Antonio Gaudi, dentre outros.</p>
UNIDADE II		
CONTEÚDO/DETALHAMENTO		
<p><u>1. ROMANTISMO</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES</p> <p><u>2. REALISMO</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA: Manet, Rousseau,</p>	<p>Goya, Delacroix, ESCULTURA</p> <p><u>3. ARTE GREGA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA, ESCULTURA, MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA ARQUITETURA MITOLOGIA</p>	<p>MOVIMENTOS E AUTORES ARQUITETURA. ILUMINURAS E VITRAIS</p> <p><u>4. ARTE NA IDADE MÉDIA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA ESCULTURA</p>

8 Informações contidas no Programa Anual de Arte/2010 da Secretaria de Educação de Pernambuco para o 2º ano do EM. A proposta curricular contém também conteúdos de dança, música e teatro o que implica o ensino polivalente de artes, contudo optamos por não problematizar essa questão.

UNIDADE III		
CONTEÚDO/DETALHAMENTO		
<p><u>1. ARTE ISLÂMICA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA ESCULTURA ARQUITETURA MOVIMENTOS E AUTORES ARABESCOS, MOSAICO, GEOMETRIA</p> <p><u>2. ARTE GÓTICA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES</p>	<p>PINTURA, ESCULTURA ARQUITETURA: Verticalismo, Vitrais MOVIMENTOS E AUTORES</p> <p><u>3. ARTE BARROCA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA: Rubens, Rembrandt, Manuel da Costa Ataíde, dentre outros. ESCULTURA: Bernini, Antonio Francisco Lisboa–Aleijadinho. ARQUITETURA. MOVIMENTOS E AUTORES ROCOCO</p>	<p><u>4. BRASIL HOLANDÊS</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA: Artistas e obras ARQUITETURA CONTRIBUIÇÕES E INFLUÊNCIAS</p> <p><u>5. ARTE ORIENTAL</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO CARACTERÍSTICAS, ESTILOS E MODALIDADES PINTURA ESCULTURA ARQUITETURA MOVIMENTOS E AUTORES</p>
UNIDADE IV		
CONTEÚDO/DETALHAMENTO		
<p><u>COM A LUZ</u> <u>1. ILUMINISMO</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DE OBRAS E AUTORES CARACTERÍSTICAS E MANIFESTAÇÕES Luz, Forma, Volume, Textura, Fotografia DIVERSIDADE CULTURAL</p> <p><u>2. RENASCIMENTO</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO OBRAS E AUTORES CARACTERÍSTICAS E MANIFESTAÇÕES</p>	<p>PINTURA: Leonardo Da Vinci, Michelangelo, Rafael, Guillaume Dufay, Claudio Monte Verdi, dentre outros. ARQUITETURA ESCULTURA DIVERSIDADE CULTURAL</p> <p><u>3. FOTOGRAFIA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DE OBRAS E AUTORES REGIONAIS, NACIONAIS, UNIVERSAIS CARACTERÍSTICAS E MANIFESTAÇÕES</p>	<p>ARTISTAS: Man Ray, Sebastião Salgado, Cartier Bresson, Vik Muniz, Lígia Clark, dentre outros. DIVERSIDADE CULTURAL</p> <p><u>4. OP ART E ARTE CINÉTICA</u> HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DE OBRAS E AUTORES CARACTERÍSTICAS E MANIFESTAÇÕES ARTISTAS DA OP ART: Vitor Vasarely, Bridget Riley, Alexander Calder, etc. ARTISTAS DA ARTE CINÉTICA: Grazia Varisco, Chryssa, etc. DIVERSIDADE CULTURAL</p>

Referências Bibliográficas

- ARGAN, G. C. **História da Arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005;
- BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais (org)**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____ **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____ , CUNHA, F. P. (org). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ECO, H. **História da Beleza (org)**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- GOMBRICH, E. H. **A história da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- NOGUEIRA, M. A. CATANI A. (org). **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1999
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2009.
- SILVA, Lisa de Lisieux Dantas. **A construção dos Saberes docentes: Saberes dos professores de Arte das séries finais do Ensino Fundamental das escolas públicas em PE**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2007.
- http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3796.

NAS ÁGUAS DA AGA - REFLEXÕES SOBRE O GRANDE RIO DE ARTE-EDUCAÇÃO QUE MOVE O SUL DO BRASIL

Auta Inês Medeiros Lucas d'Oliveira – PPGAV/NUTREE/UFPeI

RESUMO: Este artigo refere-se a uma investigação em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Mestrado, do Centro de Artes da UFPeI, dentro da Linha Ensino da Arte e Educação Estética. Focalizo a trajetória da AGA - Associação Gaúcha de Arte-Educadores, movimento do qual participei desde a sua formação, nos anos oitenta até os dias atuais. A investigação é qualitativa, e se divide em dois momentos distintos, realizando um percurso metodológico baseado de um lado nas narrativas (auto)biográficas (JOSSO e MOMBERGER) e por outro realizando um levantamento de dados sobre a trajetória do movimento de arte-educação no RS. Neste duplo movimento, vou articulando a pesquisa de uma farta documentação e entrevistas com pessoas-fonte ligadas a essas quase três décadas de história da AGA e a auto-reflexão sobre o meu processo de formação enquanto arte-educadora, em constante busca de localização das intersecções com este movimento, no que ele me constituiu e permitiu ser a arte-educadora que hoje sou. Espera-se contribuir com um espaço reflexivo, potente e sensível de (re)constituição da história, memória, afetos e cognições deflagrado pela arte-educação, em direção à defesa de uma Educação Estética e suas repercussões no atual Ensino da Arte.

PALAVRAS CHAVE: Arte-Educação. AGA. Tribos Contemporâneas.

RESUMEN: Este artículo se refiere a una investigación en andamiento, realizada en el Programa de Pos-Graduación en Artes Visuales - Maestría, del Centro de Artes de la UFPeI, dentro de la Línea Enseñanza de Arte y Educación Estética. Enfoco la trayectoria de la AGA - Asociación Gaucha de Arte-Educadores, movimiento del cual participé desde su formación, en los años ochenta hasta los días actuales. La investigación es cualitativa, y se divide en dos momentos distintos, realizando un recorrido metodológico basado por un lado en las narrativas (auto)biográficas (JOSSO e MOMBERGER) y por otro realizando un análisis de datos sobre la trayectoria del movimiento de arte-educación en RS. En este doble movimiento, voy articulando la pesquisa de una amplia documentación y entrevistas con personas-fuente ligadas a esas casi tres décadas de historia de la AGA y la auto-reflexión sobre mi proceso de formación como arte-educadora, en constante búsqueda de localización de las intersecciones con este movimiento, en lo que él me constituyó e permitió ser la arte-educadora que hoy soy. Se espera contribuir con un espacio reflexivo, potente y sensible de (re)constitución de la historia, memoria, afectos y cogniciones deflagrado por la arte-educación, en dirección a la defensa de una Educación Estética y sus repercusiones en el actual Enseño del Arte.

PALABRAS-CLAVE: Arte-Educación. AGA. Tribus Contemporâneas.

1. REFLEXOS NA ÁG(U)A

O som das palavras se assemelha: AGA e água. Dois lugares de onde eu venho. Sou filha de Pedro Osório, cidade que prefiro chamar pelo nome antigo, *Vila Olimpo*, banhada por dois rios confluentes, guardiões de nossa alegria e nossa dor. No Olimpo de balneários de águas límpidas, a cada verão alguém morre afogado e a sombra das catastróficas enchentes nos acompanha e recomenda cautela: o rio está vivo e suas águas nos convidam a lembrar que também estamos. Não há espaço mais propício para a reflexão do que junto à natureza,

observando o rio a fluir, com seus reflexos mudando permanentemente o foco do nosso olhar que oscila entre a exterioridade e a interioridade.

A metáfora do rio é utilizada para estimular o fluir das minhas palavras, agora que me proponho a realizar uma investigação sobre os rumos da Associação Gaúcha de Arte Educação, a AGA, meu trabalho e a vida na contemporaneidade. O que tem atravessado o movimento de arte-educação nesses anos todos? Que destino teremos nós, a arte e seu ensino, envoltos que estamos em *tempos líquidos*¹?

Tal como Bauman (2001), percebo que os líquidos mudam de forma muito rapidamente, na verdade, são incapazes de manter a mesma forma por muito tempo. Nesta inconstância, investigo a trajetória da AGA e do movimento de arte-educação gaúcho como um rio-objeto movente, que atravessa o tempo e me arrasta junto, pois dele sempre fiz parte.

A fim de compreender melhor de onde vieram as ág(u)as da arte-educação contemporânea, percorro o curso da história da AGA correnteza acima e abaixo, atracando meu barco em diferentes períodos, teorias e práticas. Em relação aos aspectos históricos, tal como escreveu Walter Benjamin (1994, p. 232), acredito que “o historiador capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior”. Ouço e dialogo com as fontes da pesquisa, ciente de minhas conclusões serem fruto de interpretações influenciadas pela época em que vivo, para construir uma versão contemporânea desta história, que represente minha atual verdade em meio a tantas possíveis. Entre documentos e depoimentos, delineio uma espécie de cartografia hidrográfica que pretendo dividir com aqueles que desejarem prosseguir com o traçado do movimento de arte-educação gaúcho correnteza abaixo.

Contemplo o que Michel Maffesoli (1998) chama de *razão sensível*, quando tomo a AG(u)A em minhas mãos, como quem observa um seixo de cor misteriosa que vem lapidando sua forma ao rolar pelo Rio Grande do Sul há no mínimo três décadas. Longe de elaborar um compêndio oficial da história da AGA, elucido os contornos da forma contemporânea que esta *pedra de toque* adquiriu.

2. OUVINDO A VOZ DAS ÁGUAS

A abordagem metodológica deste trabalho aproxima-se das *Histórias de Vida*, apoiadas pelas Narrativas (Auto) Biográficas. que colocam o *sujeito-aprendente* e suas experiências no centro do processo de formação. Seus objetivos evidenciam, de um lado, um processo de

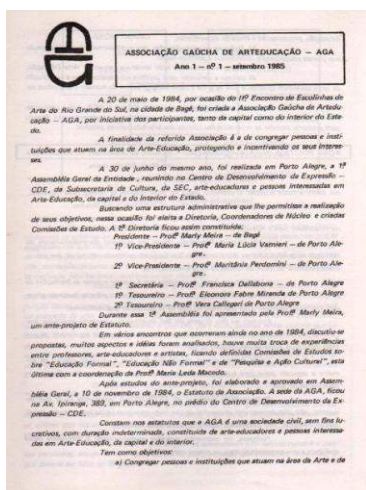
¹ Ou *Modernidade Fluida* (2001, p.15), metáfora utilizada por Bauman para se referir ao momento pós-moderno em que vivemos, responsável por profundas mudanças na condição humana.

mudança de posicionamento do pesquisador, e, de outro, um novo território de reflexão que contempla a intersubjetividade como modo de produção de saber e construção de sentido (JOSSO, 2010, p.31).

Seguindo o fluxo das teorias acerca da pós-modernidade, Delory-Momberger (2012) questiona o que Lyotard (1979) teria chamado de *fim das grandes narrativas* ao chamar a atenção sobre “a emergência de *novas matrizes narrativas* que descrevem as novas formas assumidas pelas relações do indivíduo com o social e do indivíduo consigo mesmo” (MOMBERGER, 2012, p.118)..

Portanto, adoto como principal metodologia a análise das vozes presentes nas narrativas contemporâneas, por acreditar que elas possibilitam uma compreensão *biográfica* do processo, reconhecendo as experiências formadoras como processo de conhecimento. Tal como a teoria do *formismo* de Michel Maffesoli (2007, p.188) que determina que “a forma é formadora”, ao dar forma à AGA, vamos nos (re/trans) formando e percebendo que “todo conhecimento é auto-conhecimento” (JOSSO, 2010, p.22). Como processo metodológico secundário, mas não menos importante, é realizada a análise de boletins, fotografias, manifestos e outros documentos referentes à AGA.

3. NAVEGANDO EM CURVAS RIO ACIMA



Boletim da AGA, Ano 1, nº01

Em uma curva do rio da história, entre as décadas de 80 e 90, localizo a criação da AGA e nela vejo meu reflexo, confundindo o início da minha formação como educadora com o início e formação desta associação.

De acordo com o boletim ao lado, a AGA foi criada durante o II Encontro de Escolinhas de Arte do Rio Grande do Sul, realizado na cidade de Bagé, em 20 de maio de 1984, o mesmo ano em que ingressei no curso de Magistério no Instituto de Educação Assis Brasil, na vizinha cidade de Pelotas.

Conforme o texto deste primeiro boletim da AGA, impresso em setembro de 1985, “a finalidade da referida Associação é a de congregar pessoas e instituições que atuem na área de Arte-Educação, protegendo e incentivando os seus interesses”. Vislumbramos a noção de

tribo² a partir do teor deste primeiro trecho, onde congrega, proteger e incentivar são os verbos principais. Em *O Tempo das Tribos* (2000, p.22), Maffesoli reafirma este sentimento de pertença e alteridade, quando afirma em seu paradigma ético-estético que “aquilo que caracteriza a estética não é de modo algum uma experiência individualista ou *interior*, antes pelo contrário, é uma outra coisa que, na sua essência é abertura para os outros”.

Ainda na primeira página do referido documento, o texto deixa-nos entrever outras duas questões que virão à tona no decorrer deste trabalho: a temporalidade indeterminada desta associação e a complexidade presente desde sua configuração em núcleos no interior e na capital. Tal referência a um trecho do regulamento da Associação diz que “A AGA é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com duração indeterminada, constituída de arte-educadores e pessoas interessadas em Arte-Educação da capital e do interior”.

Capital e interior tinham seus núcleos e a “estadual” seria o polo aglutinador de todos os núcleos, formação *sui-generis* entre todas as outras associações de arte-educadores do país e que mais tarde serviria de exemplo para a própria configuração da FAEB (ver depoimento abaixo). A respeito da questão dos núcleos regionais, destacamos o pronunciamento de duas das fundadoras da AGA: Marly Meira e Ivone Richter:

Nós tínhamos consciência disso: é que o Rio Grande do Sul, ele tem um panorama diversificado de culturas, né, de etnias diferentes, na formação do RS. A região da campanha é diferente da região aqui de Caxias, do alto da serra, que é diferente daqui de Porto Alegre, que é cosmopolita, que é diferente de Pelotas (...) então, a gente achou que pra tu trabalhar arte e vida, tu tem que trabalhar contexto cultural, assim como ele acontece no cotidiano das pessoas. Por isso que a gente já tinha na AGA assim a ideia de núcleos regionais.

(MEIRA, entrevistada em 31 de maio de 2013)

Com o mestrado, eu já fui pesquisadora CNPq, eu já tinha grupo de pesquisa e tudo, porque era assim, ó, era quase o máximo que havia, naquele momento, né. E lá então, em Santa Maria, a gente já fez um grupo de estudos (...) aí, quando houve essa reunião e tal, que estavam outras pessoas, a Marly já estava criando também o seu grupo em Bagé. Então, na verdade, a AGA foi a única associação de todas da FAEB que começou no interior e não na capital. Então, eu acho que isso é uma característica muito interessante da AGA, e característica nossa, de gaúchos. Porque haviam grupos fortes em Santa Maria, Bagé, eu não sei se Rio Grande também.

(RICHTER, entrevistada em 23 de abril de 2013)

Visto que cada núcleo do interior do estado teria seu respectivo contexto respeitado, a capital, Porto Alegre, deveria criar também o seu próprio núcleo, todos ligados a um núcleo central com sede inicialmente no endereço cedido pelo CDE³ de Porto Alegre.

² Segundo Michel Maffesoli (2000, p.194), “as tribos são microgrupos que pontuam a espacialidade a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação.”

³ Na época da criação da AGA, existiam três Escolinhas de Arte ligadas à SEC, os CDEs: Centro de Desenvolvimento da Expressão Odesa Macedo, em Bagé, o CDE Carlos Barone, de Passo Fundo e o CDE de Porto Alegre.

A constituição uno-múltipla da AGA pareceu complexa demais para alguns arte-educadores da época, conforme relata o depoimento a seguir:

A gente fazia as reuniões da AGA em Porto Alegre, mas, pro pessoal entender que tinha que ter um núcleo de Porto Alegre? Isso era uma coisa que não conseguiam entender, porque, imagina né, Porto Alegre tinha que ter a sede, mas na verdade, não tinha que ser sede nenhuma. Então, nessa ocasião, a gente já tava um pouco com a, com o espírito da FAEB, né, de que a FAEB, se decidiu que seria itinerante. Mas isso da AGA foi o que talvez tenha influenciado também para que na FAEB a gente fizesse assim, entende? (RICHTER, entrevistada em 23 de abril de 2013)



III Congresso da FAEB em São Paulo/1990.

Representantes da AGA assumem pela primeira vez a diretoria da FAEB.

Ao centro da foto, a recém-empossada presidente Ivone Richter
e à esquerda, a então presidente da AGA Cleusa Peralta .

Continuando nosso percurso rio acima, quase na fonte de todo este movimento de arte-educação que originou a AGA e posteriormente a FAEB, encontramos outro movimento que atendia por MEAB – Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil.

A AGA foi criada em Bagé, e, se Bagé realizou um segundo encontro, onde e como teria sido o primeiro? Deste, realizado em Porto Alegre, temos o seguinte registro fotográfico:



I ENCONTRO ESTADUAL DE ESCOLINHAS DE ARTE
DAC/SEC-SOBREART-EA/DAC/SEC-EA/UFRGS
MAIO de 1977

Ao centro, Noêmia Varela e Augusto Rodrigues.

Ele, o fundador da Escolinha de Arte do Brasil , no Rio de Janeiro, em 1948; ela, uma das principais militantes do MEAB e fundadora da Escolinha de Arte do Recife, em 1953, ambos, idealizadores da SOBREART⁴, órgão que representava o Brasil na INSEA⁵.

⁴ Sociedade Brasileira de Educação através da Arte, fundada em 1973.

⁵ International Society for Education through Art - sociedade internacional de educação através da arte - criada em 1953 e ligada à UNESCO/ONU. A INSEA continua atuante até hoje, sendo a instância internacional do movimento de arte-

O MEAB no Rio Grande do Sul teve uma atuação bastante forte, como podemos comprovar no trecho a seguir do Boletim “inFORMA”:

A história do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil nos mostra que o Rio Grande do Sul não só teve maior número de Escolinhas do que outros estados como também atividades mais contínuas e permanentes. Segundo levantamento feito para o I Encontro Estadual de Escolinhas de Arte/RS, tínhamos em 17 municípios, 23 Escolinhas em 1977. (inForma. CDE/SEC/RS nº 26, 1986, p.03)

Sobre as memórias deste primeiro encontro, Marly Meira nos conta:

Primeiro encontro: Na época era o Guazzeli, governador do estado. E a Ecléia Guazzeli era muito amiga da Maria Leda Macedo, que era diretora da escolinha de arte (CDE) de Porto Alegre que era ligada à secretaria de educação. Então, assim, foi lá na Vila Manreza, não tinha como chegar até lá que era assim, no meio aqui do Morro do Sabiá, que é no meio de uma floresta. O quê que a Ecléia Guazzeli fez? Um trator abriu uma picada até lá e a gente ficou três dias lá, relatando uns pros outros o que que a gente tava fazendo em matéria de arte-educação no RS.

(MEIRA, entrevistada em 31 de maio de 2013)

E concluindo o trajeto rio acima, entre picadas e florestas, chegamos à nascente, pedra bruta deste reino mineral: a lei, nº 5692/71. Lei da época do regime militar no Brasil, que determinava as diretrizes e bases da educação nacional e criava, instituindo como obrigatória, a disciplina de Educação Artística em todos os níveis do Ensino Fundamental e Médio, na época, 1º e 2º grau. Com esta lei nasceu oficialmente a figura do arte-educador nas escolas brasileiras.

Conforme uma das entrevistadas, mentora e coordenadora de diversos Seminários Nacionais de Arte-Educação da FUNDARTE/Montenegro, a professora Isabel Petry, antes de 1971 não havia este vínculo formal da arte com a educação. O que existiam eram disciplinas isoladas e técnicas, tais como o Desenho Geométrico, o Desenho Técnico e o Canto Orfeônico, sem que houvesse uma preocupação a respeito da integração entre as áreas artística e pedagógica.

A disciplina era Desenho. Nós não nos chamávamos arte-educadores. Era Desenho. Eu acho que quando começa a Educação Artística aí então começa uma discussão de arte e educação. Mas antes não. Porque era bem sectário (...) então não havia essa inter-relação, não havia nada com Arte.

(PETRY, entrevistada em 03 de abril de 2013)

No presente trabalho, não há ág(u)as a navegar antes do início da década de 70, época do meu próprio nascimento. Coincidentemente ou não, o período estudado, de 1970 até hoje, corresponde ao tempo de toda minha vida. Daí vê-se a importância da metodologia das narrativas (auto) biográficas de Marie-Christine Josso e Delory-Momberger. Investigando um

educação. Segundo a mesma Revista do INEP referida acima, Herbert Read foi o primeiro presidente da INSEA, sendo Augusto Rodrigues um de seus sócios fundadores.

movimento, o dos arte-educadores gaúchos, acabo embarcando em outro movimento, o das histórias de vida em formação, onde “viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2010, p.84).

4. DE VOLTA ÀS CORREDEIRAS RIO ABAIXO

Após percorrermos o contra-fluxo até a nascente do movimento, voltamos ao ponto inicial da criação da AGA, o ano de 1984, e iniciamos uma descida pelo rio da história, considerando sete pontos, um para cada presidente da AGA~Estadual.

1ª Presidente: Marly Meira

A criação e a ascensão da AGA viu surgir uma divisão entre os professores de Escolas e os professores de Escolas. Esta afirmação é respaldada por Susana Rangel Vieira da Cunha, ex-presidente da AGA núcleo Porto Alegre e atual professora da UFRGS:

Eu vim trabalhar no Instituto de Educação, conheci a Jovita e a Maria Inês Samarani e daí nós éramos as três professoras de Arte do Instituto e daí a, a Inês nos convidou pra ir nessas reuniões que aconteciam lá no CDE, na Escolinha de Arte do Estado. Foi lá que eu conheci o Alexandre. E daí, naquela época já havia uma divisão entre o pessoal da escolinha e quem era professor de arte do estado. Claro que nós éramos assim, os *não-professores* na visão do pessoal que era das escolinhas (...) então, desde o início, assim, havia essa, digamos, essa supremacia do pessoal das escolinhas como “o” conhecimento de arte. E nós, professores das escolas, que ralávamos, não era considerado. Isso teve, assim, muita... muita discriminação, a gente teve que lutar muito pra ter um lugar.

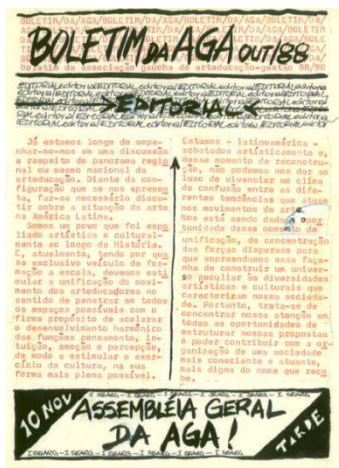
(CUNHA, entrevistada em 04 de abril de 2013)

2º Presidente: Alexandre Schneiders

Neste período, o Brasil vivia um *boom* de movimentos sociais como a *Campanha Diretas Já* e a elaboração de uma nova Constituição pós-ditadura militar no Brasil que traria consigo uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira.

Neste período se deu a criação da FAEB, Federação de Arte-Educadores do Brasil, durante o FLAAC⁶. Arte-educadores do país inteiro aglutinavam forças para garantir o espaço da arte e da cultura na nova legislação. Conforme a arte-educadora e pesquisadora Adriana Aquino (2012, p.46) “é interessante salientar que, quando a FAEB foi fundada, em 1987, o grupo de profissionais que passaram a pertencer à Federação já tinha uma história de envolvimento com as associações de arte/educadores locais.” A este respeito, continua Susana Rangel, vice-presidente da AGA-Estadual durante a gestão do já falecido Alexandre Schneiders:

⁶ Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, realizado em Brasília/DF, em 1987, coincidentemente, o ano em que entrei na universidade. Junto aos “veteranos” da Arte-Educação, integrei a caravana pelotense que viajou de ônibus cerca de 40 horas para participar do FLAAC.



Boletim confeccionado à mão

Outubro / 1988

3ª Presidente: Cleusa Peralta

A partir de 1988, com a criação dos Seminários Nacionais de Arte-Educação da FUNDARTE, em Montenegro, o Rio Grande do Sul se afirmava como polo aglutinador de teóricos, professores e estudantes de arte. Assim relata Isabel Petry:

Eu nunca fui da, dentro da diretoria da AGA, mas aconteceu muitas coisas aqui por conta do Seminário. Esse pessoal vinha pra cá e ficava aquela semana aqui, tinham muitas articulações. Eu tenho, inclusive, documentos assim, que a gente fazia moções e etc etc. e esse pessoal vinha pra cá e transitava aqui. Marcos Pereira, Luciana, ficavam tudo aí. A, a Peralta também, ficavam tudo por aqui. E como vinham esses professores de São Paulo e do Rio (...) em dois, veio a Laís Aderne que era uma das maiores defensoras da FAEB, uma das maiores articuladoras, junto com a Ana Mae, né. Com todo esse envolvimento de impor e de ir lá discutir com os políticos da época, da inclusão da, da arte na LDB, né. Ela sempre estava em todos os movimentos políticos, era sempre uma articuladora, assim, “vamos deixar um documento, vamos deixar uma moção”. Nesta, neste documento, nessa moção, tem que estar escrito AGA, tem que estar escrito FAEB, tem que constar nome do pessoal. Então, sempre esse cunho político dos seminários. A gente fazia esse cunho político com o pessoal que representava essas instituições, que tinha representatividade política.

(PETRY, entrevistada em 03 de abril de 2013)

Ao mesmo tempo em que a diretoria da AGA-Estadual voltava a deslocar sua sede para o interior (Cleusa Peralta era professora da FURG⁷), as articulações políticas dos arte-educadores gaúchos alcançavam projeções nacionais (Ivone Richter e Marcos Pereira assumem a presidência da FAEB por duas gestões consecutivas) e internacionais, com a presença de palestrantes como Eliot Eisner no IV Congresso da FAEB, em Porto Alegre/1991, o maior congresso que a FAEB realizara até então.

⁷ Fundação Universitária de Rio Grande. Rio Grande é o município mais antigo do RS, situado na zona sul do estado, cerca de 300km de Porto Alegre.

4ª Presidente: Maria Benites

Secretária pessoal de Ewellyn Iochpe, esta foi a primeira presidente da AGA que não era gaúcha, sequer brasileira. Maria Benites era argentina, uma *promotora cultural* que chegou ao RS junto com o programa Arte na Escola, do Instituto Iochpe. Ainda assim, nos depoimentos a seguir, de Marly Meira e da arte-educadora Alice Bemvenuti, podemos perceber que Maria Benites fez história no cenário artístico-cultural do RS.

A gente tinha uma certa resistência pra entrar no esquema, na proposta de ação pedagógica da Ewellyn. A gente reconhecia o mérito desse projeto, de que ele trazia subsídios audiovisuais para o professor de arte, mas a gente, e da pesquisa que estava sendo feita pela Denise e pela Analice na Faculdade de Educação lá na UFRGS, mas a gente tinha um certo escrúpulo, porque ele chocava um pouco com a mentalidade que a gente trazia do movimento de arte-educação. Não sei se a Ivone te falou sobre isso... mas a Maria Benites ficou muito nossa amiga depois. Depois ela se separou da Ewellyn. A Ewellyn tomou outros rumos e aí ela se aproximou muito da gente e ninguém queria assumir a presidência da AGA. Aí ela resolveu assumir e... foi interessante, foi interessante. Ela caiu de para-quedas.

(MEIRA, entrevistada em 31 de maio de 2013)

Eu participei da 1ª Bienal do Mercosul, né, constituindo o projeto educativo com a Maria Benites. E aí, nem sei quais foram todos os conflitos que deram, mas a Maria Benites saiu e eu saí junto com ela porque... e ali nós tava pela AGA. Ah, ponto. Falei de uma coisa que eu não podia ter esquecido: quem é que me passou a AGA? Foi a Maria Benites. Gente, e ela foi uma pessoa importantíssima! E a Maria, ah, tava começando então a Bienal Brasil Século XX, e ali eu fui ser mediadora da Bienal Brasil Século XX e eu já comecei a propor um material muito legal e eu comecei a ficar muito próxima da Maria e a Maria me abre portas, me apresenta coisas. Ela me abriu a porta de ter contato com o Iberê Camargo, com o pessoal que era da Fundação da Bienal de São Paulo, enfim, ela abriu muitas possibilidades e portas, só que daí quando ela sai, a gente sai junto.

(BEMVENUTI, entrevistada em 01 de abril de 2013)

5ª Presidente: Nara Marone

Durante este período (segunda metade da década de 90) foi criado um Conselho da AGA que indicou o nome da professora de Rio Grande, Nara Marone, para a presidência da AGA-Estadual. No entanto, a relação Conselho/ Estadual/Núcleos se mostrou ineficiente, causando um descompasso entre a estadual e os três núcleos regionais atuantes na época (São Leopoldo, Pelotas e Santa Maria) que passaram a realizar suas atividades em conjunto.

Entre uma enxurrada de atividades, os núcleos criaram um evento que se repetiu por duas vezes, o Circuito Estadual de Arte-Educação, com atividades simultâneas nos três municípios. Dentre os membros das diretorias dos núcleos regionais da AGA, foi eleita, no CONFAEB de Campinas/1996, mais uma presidente gaúcha da FAEB, Alice Bemvenuti, da AGA/São Leopoldo. Os demais núcleos regionais também compuseram a diretoria a nível nacional. Neste ano, mais de uma década depois da criação da AGA, finalmente a aprovação

da LDBEN 9394/96 garantia o espaço da Arte nos currículos escolares brasileiros, arrefecendo a necessidade de vigília e luta dos arte-educadores.



Monumentos cobertos de preto, ação de protesto promovida pela AGA e FAEB durante a Bienal Internacional de São Paulo, em 1996.

À direita na foto, a recém empossada presidente da FAEB, Alice Bemvenuti.

6º Presidente: Alberto Coelho

Com a aprovação da LDB, os arte-educadores viram sua principal reivindicação atendida e com isso a desmobilização foi se tornando cada vez mais evidente, como salienta o professor Alberto Coelho, último presidente “presencial” da AGA, atualmente professor de Arte do IF-Sul, campus Pelotas:

Quantas vezes eu me vi implorando para as pessoas virem na associação, entregando fichinha, envelope, selo, pra elas fazerem uma inscrição, pagarem uma anuidade e tal, que eu acho que hoje não dá mais né? Não sei, na época já era difícil, então, passaram aí mais dez anos... então a coisa ficou mais difícil ainda. Mas eu vibro muito quando falo da AGA, eu gosto muito de tratar disso. E não é por nada que ela tá no peito aqui (mostra o *botton* da AGA).

(COELHO, entrevistado em 15 de abril de 2013)

A dimensão afetiva é fundamental para compreender o contexto atual em que se encontra a AGA. “Não se trata mais de uma história que construo contratualmente associado a outros indivíduos racionais, mas de um mito do qual participo.” (MAFFESOLI, 2000, p.15) A *socialidade* dos tempos atuais, também promoveu mudanças nesta associação que aos poucos vai se transfigurando entre o real e o virtual. “Assistimos tendencialmente à substituição de um ‘social’ racionalizado por uma ‘socialidade’ com dominância empática”. (MAFFESOLI, 2000, p.16) Sobre esse novo momento que atravessamos, continua o professor:

Hoje as pessoas têm interesse de fazer comunicação para aparecer no Lattes, CNPq, enfim, “tirânicas do CAPES”, é isso. Na AGA tu não vai falar de pesquisa, vai falar como é que tá a tua vida, tuas dificuldades em sala de aula, essa discussão miúda.

Não preocupada em traduzir isso em resultados investigativos. Hoje a AGA vai virar o que? Uma associação de investigação? Voltada pro CNPq pra ganhar bolsa? Essa é a lógica neoliberal (...) esses eventos que às vezes tu vê, as pessoas vão lá fazer a sua comunicação e não tem ninguém. Parece que o que prevalece é o quantitativo e a AGA nunca foi quantidade. A AGA foi amor. Às vezes falta alguma coisa dessa *vibe* que a AGA trazia pra nós.

(COELHO, entrevistado em 15 de abril de 2013)

7ª Presidente: Luciana Loponte

Atualmente o livro de ata está sob a guarda da professora Luciana Loponte, última presidente de uma diretoria provisória que, conforme ela, nunca se efetivou. Luciana criou e ainda é a principal mediadora da AGA Virtual⁸. A criação desta lista de discussão foi um compromisso assumido com Ivone Richter, pessoa a quem considera “sua mãe” na arte-educação. Em última instância, os laços afetivos são o elo que ainda mantém a AGA unida, não mais como uma instituição baseada em um estatuto formal, mas como uma espécie de tribo, um *vínculo em pontilhado*, tal como se configura a *socialidade* contemporânea de contornos mal definidos, como aponta Maffesoli (2005, p.18): “Organizam-se tribos mais ou menos efêmeras que comungam valores (...) numa constelação de contornos mal definidos e totalmente fluidos. Esta é a principal característica da pós-modernidade”.



Grupo responsável pela retomada da AGA-Virtual no início dos anos 2000.

Para mim, a AGA tem a ver com movimento, com arte-educação, a defesa da arte na educação. Tem a ver com militância, então tem afeto. Conhecer pessoas que têm as mesmas paixões que eu. O sentimento que me evoca é esse sentimento de pertencimento.

(LOPONTE, em 02 de abril de 2013)

5. AS ÁGUAS DESÁGUAM PARA O MAR

Conforme Maturana (2000, p.89), “existimos no presente, exatamente como uma ondulação, em mudança contínua” e cada movimento que fazemos gera outras ondulações. A investigação segue, como a vida, e a cada avanço a AG(u)A se move e se transforma.

Um dos desdobramentos desta pesquisa se deu em agosto próximo-passado, quando, em parceria com o Centro de Artes da UFPel e com o IF-Sul (Campus Pelotas e

⁸ AGAgrupos@yahoo.com.br, atual endereço da AGA.

Bagé), congregaram-se mais de 300 profissionais e estudantes no *Seminário de Arte-Educação – Memórias e Perspectivas Contemporâneas*, cuja principal discussão girou em torno do movimento social da AGA. Hoje em outra configuração e sob outro *estatuto*, confirmamos que o trecho do primeiro Boletim, aquele que se referia à duração indeterminada desta associação, continua em vigor. Afinal, no próximo ano, a AG(u)A comemora três décadas de idas e vindas no braço gaúcho do mar da História da Arte-Educação.

REFERÊNCIAS:

- AQUINO, Adriana Carla de. *CONFAEB e suas concepções em processo de 2001 a 2010. – Dissertação de Mestrado – UFPB/UFPE*. João Pessoa, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *A Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter Benjamin. *Sobre o Conceito de História* IN: *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. *Histórias de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio à Razão Sensível*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- _____. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. *O Ritmo da Vida: Variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MATURANA, Humberto. *Transdisciplinaridade e Cognição*. IN: *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- MOMBERGER, Christine-Delory. *A Condição Biográfica: Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRRN, 2012.

Auta Inês Medeiros Lucas d’Oliveira

Professora Especialista em História da Cultura e da Arte (UFMG /2005), possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística (UFPel /1990). Atualmente cursa o Mestrado em Artes Visuais (UFPel /2012), na linha Ensino de Arte e Educação Estética e ministra aulas de Arte em Pedro Osório/RS, vinculada à Secretaria Estadual de Educação RS. Tem experiência na área de Arte, Educação e Cultura, com ênfase em Educação Artística (Arte-Educação).

<http://lattes.cnpq.br/5937202961823418>

A DISCIPLINA DE ARTE NOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL: DOCUMENTAÇÕES INSTITUCIONAIS E CONCURSOS PÚBLICOS

Daniel Moreira de Alcântara
Colégio Militar do Recife

Maria Betânia e Silva
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Referência no país na qualidade do ensino, os Colégios Militares, vinculados ao Ministério da Defesa, oferecem a Educação Básica (nos níveis Fundamental e Médio) conforme os valores do Exército Brasileiro. Uma vez obrigatória em qualquer escola nos diversos níveis de ensino, a disciplina de arte está presente nestes colégios como componente curricular obrigatório. Este trabalho explanará de forma breve algumas problemáticas referentes a esta disciplina frente aos documentos oficiais da instituição (diretrizes curriculares, normas de avaliação) e aos últimos concursos públicos ocorridos em 2013 destinando vagas para professor de arte em vários estados brasileiros nestes colégios. As seleções públicas tiveram um caráter polivalente, propiciando a concorrência de todas as linguagens artísticas para a ocupação de uma mesma vaga, sendo necessário, portanto, a identificação dos obstáculos inerentes ao contexto do ensino de arte nos Colégios Militares frente aos seus concursos públicos e documentos institucionais.

Palavras-chave: disciplina de arte; colégios militares; concursos públicos para arte.

ABSTRACT

Reference in the country in the quality of teaching, the Military Colleges, linked to the Ministry of Defense, offering Basic Education (Primary and Secondary levels) as the values of the Brazilian Army. Once mandatory in any school in various levels of education, the discipline of art is present in these colleges as a compulsory component of the curriculum. This work will talk briefly some issues related to this discipline forward to official documents of the institution (curriculum guidelines, standards of evaluation) and the last public contests in 2013 occurred allocating places for art teacher in several Brazilian states in these colleges. The public process had a character multipurpose, providing competition for all artistic languages to occupy the same job, is necessary, therefore, to identify the obstacles inherent in the context of teaching art in the Military Colleges front of their public contests and institutional documents.

Key words: discipline of art; military colleges; public contests for art teachers.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Investigar as especificidades da disciplina de arte nas escolas brasileiras é e tem sido sempre necessário. Sua obrigatoriedade enquanto disciplina com a nomenclatura “arte” foi

conquistada legalmente através da LDB 9394/96 (em um texto relativamente ambíguo), no artigo 26, parágrafo 2º, afirmando que "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". De caráter incompleto por não especificar que linguagem artística ou mesmo esclarecer a devida formação docente para ministrar a disciplina, a promulgação do artigo vem gerando controvérsias e dificuldades para a verdadeira consolidação do ensino de arte no Brasil.

Neste sentido, diante de um concurso público realizado em 2013 para diversas unidades dos Colégios Militares (CMs) do Brasil, contemplando vagas em alguns estados para professor de arte com a nomenclatura "Educação Artística", buscamos pesquisar de forma sucinta como essa disciplina está configurada nessas instituições, tendo em vista que este termo nos remete ao ensino de arte da década de 1970 no Brasil. Atentamos também para o forte caráter da polivalência presente nesses procedimentos de avaliação, propiciando a concorrência de todas as linguagens artísticas para a ocupação de uma mesma vaga.

Utilizamos para a análise dessa problemática os documentos referentes aos concursos públicos nos sete estados nas páginas virtuais dos CMs. Também acessamos dados virtuais na página do órgão que faz a gestão de todos os CMs, o Departamento de Educação Preparatória e Profissional (DEPA), que por sua vez está vinculado ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (Ministério da Defesa). Coletamos informações dos seguintes documentos: Regimento Interno, Normas de Planejamento e Gestão Escolar, Normas Internas para Avaliação Educacional e os Planos de Sequencia Didática. As características dessas documentações serão exploradas neste trabalho no sentido de compreender seus nortes conceituais e metodológicos.

De acordo com informações da DEPA¹, as práticas pedagógicas dos Colégios Militares "subordinam-se às normas e prescrições do sistema de ensino do Exército e, ao mesmo tempo, obedecem também à Lei de Diretrizes e Bases, principal referência que estabelece os princípios e finalidades da educação nacional".

A PRESENÇA DA DISCIPLINA NOS COLÉGIOS MILITARES

Em todos os documentos institucionais dos Colégios Militares, o componente curricular de arte é chamado de Educação Artística. Esta nomenclatura, já em desuso desde a

¹ Sistema dos Colégios Militares do Brasil. Departamento de Educação Preparatória e Profissional. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/pag_sistemaCM.htm Acesso em 31/07/2013.

LDB de 9394/96, tem seu perfil caracterizado da seguinte forma (de acordo com informações da DEPA extraídas do seu ambiente virtual, já citado na referência anterior):

Educação artística. Presente, em caráter obrigatório, no ensino fundamental e no ensino médio, revela-se à plenitude em atividades voluntárias, com a participação de alunos em bandas e corais e em grupos folclóricos, de teatro, de capoeira, de declamadores, de dança e de ginástica rítmica e desportiva.

Observa-se que a área da Educação Artística abarca tanto as atividades curriculares obrigatórias (cumprindo a lei atual) como também prevê trabalhos extracurriculares de forma a potencializar o conhecimento artístico, relacionando a arte com atividades de educação física. Entretanto, o nome da disciplina utilizada pelos Colégios Militares, é “instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança” (BELLO, 2008, p.40).

A partir de uma experiência de formação superficial nos diversos campos, um esvaziamento de conteúdos passou a ser característico nos cursos de graduação, e através de lutas de associações de arte/educadores a polivalência foi pouco a pouco sendo retirada dos cursos, na busca de criar licenciaturas específicas nos campos artísticos. Um dos objetivos da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), com relação a este aspecto, (BELLO, 2008, p.42), por exemplo, foi de “rejeitar, denunciar a *educação artística* polivalente nos cursos de quatro anos, como também nos de dois anos”.

A nomenclatura também foi detectada nos últimos concursos públicos para professor de arte, nesta instituição, que coincidentemente agiu de acordo os pressupostos conceituais do termo e exigiu em seus editais habilidades de estudo em conteúdos de música, dança, artes visuais e teatro, em uma mesma prova, o que dificultou a boa desenvoltura do candidato. De acordo com Ana Mae, a reforma educacional de 1971, que embasou o conceito da polivalência no ensino de arte, reforçou a ideia que “as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira a oitava séries do primeiro grau” (BARBOSA, 2008, p.10).

A disciplina de arte nos Colégios Militares, mesmo que não seja ministrada pelo viés da polivalência por parte dos docentes, necessita ser modificada em termo de nomenclatura, pois seu contexto remete a um período do ensino de arte específico. O termo apresenta-se inadequado tendo em vista as abordagens contemporâneas da arte/educação, de seus pressupostos filosóficos e conceituais, tão explorados hoje a partir da consideração da arte

como conhecimento, da cultura visual como importante eixo de aprendizagem e também da proposta triangular, por exemplo.

Detectamos, entretanto, algumas passagens em certos documentos institucionais que enfatizam um determinado campo, como é o caso da música. O destaque para essa área é perceptível no regimento interno² dos Colégios Militares, possivelmente pela tradição das bandas marciais em eventos cívicos e solenes praticados pela instituição. Abaixo podemos conferir o que diz a Seção IV Da Banda de Música e do Coral no Regimento Interno dos Colégios Militares (RI-CM):

Art. 32. A banda de música e o coral têm as seguintes atribuições:
 I - selecionar, despertar e estimular os talentos musicais, visando ao desenvolvimento de atributos da área afetiva, em especial, da solidariedade e do trabalho em grupo;
 II - representar o CA³, abrilhantando solenidades e cerimônias do CM; e
 III - oferecer espaço para o desenvolvimento artístico-cultural de alunos com habilidade específica para a música e o canto.

O tratamento específico com relação a um campo artístico enquanto orientação institucional foi encontrado apenas nesta seção. No que diz respeito ao ensino regular do colégio, a disciplina de arte é encontrada nos sextos e sétimos anos (ensino fundamental) e segundos e terceiros anos (ensino médio), de acordo com a imagem a seguir extraída das Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NGPE⁴):

Imagem 1 – Grade Curricular do Ensino Fundamental

ATIVIDADES		CARGA HORÁRIA				Total (h/a)
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	800
	MATEMÁTICA	5	5	5	5	800
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	4	4	3	4	600
	GEOGRAFIA	3	3	3	2	440
	HISTÓRIA	3	3	3	2	440
	EDUCAÇÃO FÍSICA	4	4	4	4	640
	ARTE I (g)	2	2	-	-	160

A opção adotada em todos os Colégios Militares do Brasil, portanto, não é a de oferecer o ensino de arte em todos os anos do ensino fundamental, que, de acordo com a tabela acima, é a disciplina que contém a menor relação de horas/aula do ano, frente a outras

² Disponível em <http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/2009/Regimento%20Interno/RICM2009.zip> Acesso em 31/07/2013.

³ Significação da sigla CA: corpo de alunos.

⁴ Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/NPGE%202013/NPGE_2013.rar Acesso em 31/07/2013.

áreas de conhecimento (como português e matemática) contendo estas até cinco vezes mais o número total de horas/aula neste nível de ensino. No ensino médio, a carga horária chega a ser ainda menor, de apenas quarenta horas/aula por ano, sendo a única disciplina que não está presente em todos os anos deste nível, conforme observamos abaixo:

Imagem 2 – Grade Curricular do Ensino Médio

ATIVIDADES		CARGA HORÁRIA			
		1º ano	2º ano	3º ano	Total (h/a)
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3	360
	LITERATURA	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	4	4	4	480
	BIOLOGIA	3	3	3	360
	FÍSICA	3	3	3	360
	QUÍMICA	3	3	3	360
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	FILOSOFIA	1	1	1	120
	SOCIOLOGIA	1	1	1	120
	ARTE II (g)		1	1	80

Constata-se que no ensino fundamental a carga horária para a disciplina de arte é maior (duas aulas) para os sextos e sétimos anos, enquanto que no ensino médio há a redução de um tempo de aula, tendo a disciplina apenas uma aula por semana, nos segundos e terceiros anos. Nota-se que no ensino médio a área de arte possui menor destinação de tempo frente a todas as outras áreas, inclusive as de filosofia e sociologia, recém-ingressadas na escola básica. Tanto no ensino fundamental quanto no médio, o documento deixa como opcional, caso o colégio tenha condições de atender, a ampliação da carga horária para arte de acordo com um item de observação “g”.

Diante dessas circunstâncias constatamos a seguinte situação: o aluno passa por um processo de aprendizagem na disciplina no sexto e sétimo ano, e, entretanto, no oitavo e novo ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, a disciplina simplesmente deixa de fazer parte da grade curricular dele, voltando a existir só no segundo ano do ensino médio. Os colégios, apesar disso, cumprem a LDB atual, cujo texto permite que uma escola coloque a disciplina em alguns anos de um determinado nível, não a obrigando existir em todos os anos dos diversos níveis da educação básica.

A dificuldade que se estabelece é a de como o corpo discente poderá construir a ideia da importância da disciplina de arte, tendo em vista sua presença reduzida tanto no aspecto das séries quanto na carga horária. O aluno, portanto, em sua trajetória escolar, fica sem o ensino de arte durante três anos consecutivos, para somente no estágio final da educação

básica a área de arte reaparecer. Nessa direção, como construir um planejamento que viabilize o desenvolvimento cultural dos alunos nos diversos campos com tão pouco espaço de encontros com a disciplina? A complexidade do caso se amplia na medida em que a instituição cria concursos públicos para professor de arte de caráter polivalente.

CONCURSOS PÚBLICOS DOS COLÉGIOS MILITARES – A POLIVALÊNCIA COMO EIXO NORTEADOR

Em 19 de abril de 2013, foi publicado no Diário Oficial da União⁵ (Seção 3, nº75) um edital de abertura de concurso público pelo Departamento de Educação e Cultura do Ministério do Exército. A publicação fazia referência a um processo seletivo com cento e uma vagas para professores dos Colégios Militares espalhados por doze Estados brasileiros. A área de artes foi contemplada em sete Colégios Militares, com uma vaga para cada uma das escolas (Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Juiz de Fora, Manaus, Porto Alegre e Rio de Janeiro).

Houve certamente uma organização geral para todos esses concursos públicos por algum órgão que faz a gestão dessas escolas militares, uma vez que a data das avaliações foi a mesma para todo o Brasil, impossibilitando, portanto, que o candidato tentasse uma vaga para professor de arte em Fortaleza e Brasília, por exemplo. Com isso, esperava-se acontecer uma prova geral para ocupação desses cargos nos sete Estados. Entretanto, como isso poderia ser feito, se em todos os editais a nomenclatura da ocupação da vaga era professor de Educação Artística? Seria exequível uma proposta de avaliação nacional com base neste termo?

Observa-se que cada uma das unidades escolares elaboraram seus editais de avaliação, com grades curriculares diferentes entre si. Sendo assim, nos deparamos com sete editais para professor de arte com relevantes diferenças nas exigências de estudo e níveis de abrangência para ministrar numa mesma instituição de ensino, o Colégio Militar. Claro que cada região terá suas especificidades culturais, sociais, políticas e etc., e o processo de ensino/aprendizagem não será o mesmo.

Mas o que está em questão é: diante da nomenclatura utilizada, professores de todas os campos artísticos podem pleitear a ocupação de uma mesma vaga. Essa situação, infelizmente, ainda reflete (pelo próprio termo utilizado – Educação Artística) a polivalência no ensino de arte, afetando o processo de profissionalização do professor de arte que, neste

⁵ Governo Federal. Diário Oficial da União. Disponível em <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=25&data=19/04/2013>. Acesso em 20/05/2013.

caso, acaba tendo duas opções: ou buscará realizar o concurso público da região mais próxima a sua moradia (questões geográficas) mesmo que os componentes curriculares não coincidam com o da sua formação, ou o candidato poderá procurar em regiões mais distantes pleitear uma vaga que em uma unidade escolar que contenha conteúdos que se aproximem de sua graduação. O termo “aproximar” é bem apropriado, tendo em vista que em um mesmo processo seletivo os componentes curriculares mesclaram-se entre os vários campos artísticos. A tabela abaixo destaca os conteúdos para serem estudados pelos professores candidatos de cinco desses concursos, elucidando essas problemáticas:

Tabela 1 – Assuntos cobrados nos Colégios Militares

Colégio Militar	Conteúdo Programático [Recortes] ⁶
Belo Horizonte	A Arte e a Educação Didática do ensino de Arte Reflexões em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. A Educação Artística e a Educação Estética
Brasília	O desenho industrial Teoria da cor e composição Design moderno e contemporâneo História e teoria da música História do teatro no Brasil e no mundo
Fortaleza	Arte e cotidiano (gravuras e estamparias) Arte e tecnologia (fotografia e arte digital) Danças típicas e regionais História da Música no Brasil Processos criativos no teatro
Juiz de Fora	Análise crítica de obras de arte Arte afro-brasileira Cultura visual e leitura de imagem As múltiplas ling. artísticas. na contemporaneidade
Manaus	Processos de musicalização. Arte brasileira: do período pré-cabalino à contemporaneidade. Cinema e educação. A evolução da dramaturgia e do espetáculo da antiguidade à contemporaneidade.

⁶ O acesso a esses documentos estão disponibilizados em arquivos no formato PDF no sítio de cada Colégio Militar no link Concursos Públicos. Seus endereços estarão disponibilizados nas referências.

A partir destes breves dados demonstrados na tabela acima, que recortou alguns temas dos conteúdos programáticos, é possível observar o quanto a estrutura é multiforme na exploração de temas, mesmo para uma mesma seleção, como dito anteriormente. Em Brasília, por exemplo, os assuntos exploram desde o design, perpassando por desenho industrial, teatro, música e teoria da cor. Como detectar as especificidades da profissão do docente de arte através de temas tão diferenciados?

Nos vários editais, podemos encontrar a explicação das exigências para assumir esse cargo público. No documento de Fortaleza (Manual do Candidato, p.3), encontramos a seguinte descrição:

V - Serão considerados candidatos habilitados às vagas de professor de Educação Artística, os que se seguem:

- a) Os portadores de diploma de Licenciatura em Educação Artística;
- b) Os portadores de diploma de Licenciatura em Arte, em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas;
- c) Os portadores de diploma de Licenciatura em Artes Plásticas com ênfase em Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança.

Há uma incompreensão no uso dos termos “Visuais” e “Plásticas”, além de não ficar claro a explicação do termo Licenciatura em Artes Plásticas “com ênfase em”, ficando ambígua a ideia de a exigência ser de um professor de Artes Plásticas com pós-graduações em outras áreas ou de um professor de outros campos artísticos. Por fim, os manuais para orientação de estudo, em geral, contem uma bibliografia de uma dimensão impossível de ser consultada.

Houve processos em que se sugeriu mais de vinte livros, de temáticas abrangentes e não complementares entre si. Foi o caso do Colégio Militar de Manaus, que entre seus títulos, vemos a sugestão de obras como: Pequena História da Música Popular: da modinha à lambada; Arte/educação Contemporânea – consonâncias internacionais; e Natureza e sentido da improvisação teatral. Por certo, uma abrangência impossível de ser estudada em um tempo relativamente curto de preparação para o concurso.

O que a instituição espera de um professor que passou por esse processo seletivo? Que ele ministre todos esses conteúdos para seus alunos? Ou a seleção foi apenas uma maneira equivocada de determinar currículos específicos de acordo com o campo artístico? Somente um estudo mais aprofundado poderá responder essas questões. O fato é que analisando as Normas Internas de Avaliação Educacional (NIAE⁷) dos Colégios Militares, detectamos um dado importante, com relação ao caráter de aprovação ou desaprovação da disciplina de arte

⁷ Normas Internas de Avaliação Educacional. Colégios Militares do Brasil. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/Legislacao_arquivos/NIAE2012.pdf Acesso em 20/05/2013.

nesta rede federal de ensino. Conforme o NIAE de 2012 (p.29), que discorre sobre os vários tipos e metodologias de avaliação educacional:

As disciplinas da área cognitiva: Informática Educacional (IE), Educação Artística (EA) e da área afetiva/psicomotora: Instrução Cívica e Militar (ICM) e Educação Física (EF) serão avaliadas no atendimento aos objetivos específicos relacionados nos PLAEST/PLADIS dos respectivos anos escolares, utilizando-se de AP para transformar grau em menção, **sem caráter reprovativo**. Os resultados dessas avaliações deverão ser registrados no Histórico Escolar como apto ou não apto **e não influirão no cálculo global da série**. (Grifos meus)

Enfatizo a consideração feita no item Julgamento do Rendimento Escolar em que o documento deixa claro que o rendimento do aluno na disciplina de Educação Artística não influirá no cálculo global que diz respeito às outras áreas de conhecimento. Esta ação diminui a importância da disciplina frente aos demais componentes curriculares, pois uma vez considerando apenas os alunos aptos ou inaptos a disciplina não ter caráter reprovativo. Entretanto, o que vem a ser um aluno apto ou inapto na aprendizagem em arte?

Ana Mae Barbosa (2010, p.12), pesquisadora de referência no país no âmbito da arte/educação, investigou a situação política do ensino de arte no Brasil nos fins dos anos oitenta, registrando um fato importante para compararmos com a situação dos Colégios Militares: “O sistema educacional não exige notas em arte porque a educação artística é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692”.

Dessa forma, a nomenclatura, a diretriz sobre avaliação, os procedimentos de concurso público e a divisão arbitrária da disciplina em séries específicas, vinculam-se, no geral, a um conceito de arte/educação da época da lei 5692/71. Acreditamos, portanto, que os Colégios Militares, considerados como centros de referência em educação no Brasil, possam ampliar e consolidar em seus documentos oficiais uma concepção de arte/educação que se aproxime dos estudos mais recentes, dos anos noventa para os dias de hoje.

A criação de ações para desenvolver um bom programa de ensino em arte, na ideia também de formar um público em diálogo com a produção artística no contexto cultural dos alunos, encontra grandes resistências a partir das perspectivas dessas normatizações. Sintonizamos com pensamento de Ana Mae (2010, p.33), quando considera que:

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Por fim, exploramos os documentos referentes ao Plano de Sequencia Didática⁸ (PSD), os quais contem a proposta filosófica das disciplinas para cada ano especificamente além de descrever os objetos de conhecimento e habilidades. Para o sexto ano (2013, p.1) na disciplina de arte, por exemplo, a diretriz objetiva, dentre outras questões, “contribuir na formação de um aluno-cidadão criativo, participativo, de um leitor consciente de Arte e de cultura em seus diferentes campos (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança)”.

Vimos anteriormente essa problemática. Como formar esse aluno criativo e leitor consciente de produções artísticas com uma baixa carga horária e ausência em algumas séries dos ensinos fundamental e médio? Como um profissional pode dominar tantas áreas de conhecimento específicas e lecionar simultaneamente todas elas? A dificuldade se agrava quando a ação de propiciar essa aprendizagem se estende aos quatro campos artísticos. Neste sentido, os PSD já visualizam as especificidades dos campos artísticos, no entanto, por conta de normatizações a disciplina não demanda de tempo para a realização da proposta.

As ambiguidades, entretanto, voltam a surgir neste documento no que diz respeito à polivalência. Em todos os anos em que a disciplina de arte está presente, o currículo dos quatro bimestres ao longo do ano letivo se constrói a partir de uma visão estanque no trabalho dos campos artísticos. O documento não especifica se esta proposta deverá ser ministrada por diferentes professores de arte, para que eles possam dar conta do programa multiforme. Além do mais, como é possível lecionar em um bimestre letivo em uma ou duas aulas semanais conteúdos que se estendem desde a pré-história até a contemporaneidade?

Imagem 3 – Planos de Sequencia Didática – 3º Ano

	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
ARTE E VISUALIDADE	História da Arte e da cultura Brasileira <ul style="list-style-type: none"> - Arte Pré-Histórica - Arte Indígena - Arte Barroca - Arte Negra - Arte Acadêmica e outras influências - Arte brasileira - Vanguardas europeias - Semana de Arte Moderna - Pós-modernidade - Arte Contemporânea Linguagens artísticas <ul style="list-style-type: none"> -Leitura de imagem Processos criativos <ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuais 	História da música <ul style="list-style-type: none"> - Música através dos tempos - Gêneros / Estilos - Arte e artistas Elementos da linguagem musical <ul style="list-style-type: none"> - intensidade, altura, duração, timbre e - textura, harmonia, melodia, ritmo Música na atualidade <ul style="list-style-type: none"> -Instrumentos - Gêneros / Estilos - Arte e artistas - Mercado cultural 	História do Teatro <ul style="list-style-type: none"> - Origens -Manifestações da história do teatro no Brasil e no mundo no período entre as guerras à contemporaneidade Elementos da linguagem Teatral <ul style="list-style-type: none"> - Elementos da linguagem e dos códigos cênicos (corpo/voz) - Objetos cênicos, cenário, figurino, luz, som, imagem... - Espaços cênicos, gêneros, produções e artistas Processos criativos – Teatro <ul style="list-style-type: none"> - Criação de dramaturgia textual - Arte da interpretação
		SOM E ESTILO	DRAMA E AÇÃO

⁸ Planos de Sequência Didática. Colégios Militares do Brasil. Disponíveis em <http://www.cmc.ensino.eb.br/index.php/plaest-pladis> Acesso 31/07/2013.

Diante da problemática apresentada destacamos as seguintes variáveis: persistência de demandas pela polivalência nos concursos, a falta de concatenação entre o que solicita os conteúdos programáticos e a formação acadêmica docente, a presença de grande lacuna de espaço na oferta da disciplina durante o ensino fundamental e médio, a baixa carga horária da disciplina para desenvolver trabalhos em todos os campos artísticos, de acordo com as orientações curriculares da instituição, e, por fim, a desvalorização da disciplina no que diz respeito ao caráter de aprovação/desaprovação frente a outras áreas de conhecimento.

Tais contingências induzem a necessárias reflexões sobre as dificuldades inerentes a este componente curricular no cenário desta instituição presente em doze estados brasileiros, e que, entretanto, elas podem pertencer a outras escolas de distintas esferas na Educação Básica. Neste contexto apontamos como atitudes responsáveis atentar para os objetivos gerais que vislumbrem uma educação artístico/estética/crítica dos sujeitos na disciplina de arte, bem como sobre o papel e a dignidade do profissional desta área de educação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *Ensino de arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BELLO, Lucimar. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental): arte*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.
- Colégio Militar de Belo Horizonte. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmbh.ensino.eb.br/images/materias/2013/edital/manual4julho.pdf> Acesso em 20/05/2013.
- Colégio Militar de Brasília. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em http://www.cmb.ensino.eb.br/index.php/documentos-e-fotos-para-downloads/downloads/cat_view/194-concurso-para-professores-2013. Acesso em 20/05/2013
- Colégio Militar de Fortaleza. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmf.ensino.eb.br:7000/concurso/index.action;jsessionid=AF35BBB95CB4ADC6AE504922433CAE37> Acesso em 20/05/2013.

Colégio Militar de Juiz de Fora. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmjf.ensino.eb.br/concursoprofessor/> Acesso em 20/05/2013.

Colégio Militar de Manaus. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmm.ensino.eb.br/index.php/concurso> Acesso em 20/05/2013.

Governo Federal. *Diário Oficial da União*. Disponível em <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=25&data=19/04/2013>. Acesso em 20/05/2013.

Normas Internas de Avaliação Educacional. *Colégios Militares do Brasil*. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/Legislacao_arquivos/NIAE2012.pdf Acesso em 20/05/2013.

Planos de Sequência Didática. Colégios Militares do Brasil. Disponíveis em <http://www.cmc.ensino.eb.br/index.php/plaest-pladis> Acesso 31/07/2013.

Sistema dos Colégios Militares do Brasil. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Legislações. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/pag_legislacao.htm Acesso em 31/07/2013.

Daniel Moreira de Alcântara

Licenciado em Artes Cênicas pela UFPE. Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestrando em Artes Visuais pela UFPB/UFPE. É ator e professor de arte no Colégio Militar do Recife.

Maria Betânia e Silva

Graduada em Artes Plásticas pela UFPE. Mestre em Educação pela UFPE. Doutora em Educação pela UFMG. Professora da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE.

HISTÓRICO DOS TRABALHOS DA ANPAP¹, SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: PRIMEIRAS REFLEXÕES

Maria Cristina Blanco²

Escola de Comunicações e Artes – USP
tinablancaeca@usp.br

RESUMO

Este estudo faz parte das investigações do grupo de pesquisa **Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina**. Tem como objetivo principal analisar a situação das Licenciaturas em Artes Visuais, no Brasil. Foi realizado um levantamento dos artigos apresentados em anais do congresso nacional ANPAP- no período de 2007 a 2011. A metodologia utilizada denominada “análise de conteúdo em educação”, (MORAES, 1999), tem por objetivo organizar os dados a partir da oferta que nos é dado pelos próprios documentos a nossa disposição. No processo de coleta e seleção, encontramos cinquenta artigos versando sobre essa temática. Na etapa de codificação os dados foram classificados em oito categorias a partir de similaridades entre os sub temas abordados nos artigos. A etapa de tabulação está em curso. Esta investigação colaborará com apontamentos para inovações nesta área considerando os países Brasil e a Argentina.

Palavras chave: formação de professores, licenciatura, Artes Visuais

ABSTRACT

*This study is part of the investigation of the research group **Training Observatory's Teachers under Art education: comparative studies between Brazil and Argentina**. Its main objective is to analyze the situation of Undergraduate Visual Arts in Brazil. A survey of articles presented in proceedings of two Brazilian conference, ANPAP - in the period from 2007 to 2011. The methodology called "Content analysis in education" (MORAES, 1999), aims to organize the available data. In the process of collection and selection, there are fifty articles dealing on this topic. In the process of codification the data were classified into eight categories from similarities between sub topics covered in the articles. Data codification is ongoing. This investigation will collaborate with notes for innovations in this area considering Brazil and Argentina.*

Keywords: teacher training, licensure programs, Visual Arts

1. Introdução

Esta pesquisa nasceu das investigações de um grupo de pesquisa formado por três universidades brasileiras: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Santa Catarina e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e duas universidades argentinas: Instituto Nacional del Arte, de Buenos Aires e Universidad Nacional de La Plata, de La Plata.

¹ ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

² Pesquisadora da Universidade de São Paulo- Escola de Comunicações e Artes, nível de doutorado, orientanda da professora Dra Maria Christina de Souza Lima Rizzi, na linha de pesquisa: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte.

O objetivo central deste grupo é investigar qual é a situação da pesquisa com tema relacionado à formação inicial de professores, presentes nas licenciaturas em Artes Visuais. O excerto do documento a seguir relata as missões do grupo:

Em uma primeira etapa, o estudo consistirá em analisar de que maneira temas como tecnologia, gênero, inclusão, educação especial, ecologia, multiculturalismo e outras questões inovadoras aparecem nesses contextos de formação de professores de artes visuais. Tratar-se-á basicamente do levantamento das pesquisas realizadas de 2000 a 2011³ sobre as relações entre o ensino de arte e a formação de professores que ensinam arte no Brasil e da criação de um portal que acondicione os dados produzidos. A coleta dos dados na Argentina ficará a cargo da equipe do observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Argentina (OFPEA/ARG), [...].

Com base nas sistematizações acerca da formação de pesquisadores na inovação no campo, a missão deseja produzir material bibliográfico que subsidie a formação do pesquisador na graduação e pós-graduação, bem como ampliar e fortalecer a formação de recursos humanos nos programas de pesquisa na área no Brasil. Da mesma forma, esperamos contribuir no fortalecimento de parcerias institucionais, intercâmbios e missões de trabalho com a Argentina, sedimentando o Observatório como núcleo de pesquisa. (UDESC; USP e UERJ: CAPES – MINCYT – 2011, p. 1-2).

Cada uma das universidades citadas acima se incumbiu de pesquisar um modo diferente de *registro de pesquisa*. A Universidade Estadual de Santa Catarina levantou os dados desta temática presente nas teses e dissertações, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro os artigos em revistas acadêmicas e a Universidade de São Paulo, averiguou os dados presentes em anais de congressos nacionais brasileiros. Os congressos nacionais que apresentaram uma quantidade significativa destas pesquisas foram: CONFAEB – Confederação Nacional dos Arte– Educadores de São Paulo e ANPAP- Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas e ANPEd- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Porém neste artigo direcionamos nosso estudo apenas, para o levantamento de artigos presentes no congresso ANPAP.

Para que as soluções práticas da pesquisa se formassem foram necessários vários encontros, sendo alguns presenciais e outros à distância com a finalidade de direcionarmos os estudos. Após as definições metodológicas, (detalhadas no item dois, a seguir), iniciou-se a coleta de dados. Selecionamos somente os artigos que versavam temas sobre a formação de professores de Artes Visuais. Esta seleção abrangeu os artigos presentes nos anais entre os

³ Nesta pesquisa relatamos resultados parciais do estudo, pois abordamos os temas dos artigos publicados somente entre os anos de 2007 e 2011. Os anais dos congressos referentes ao período de 2000 a 2006 não estão disponíveis em meio eletrônico e ainda não foram analisados.

anos de 2007 e 2011. Os cinquenta⁴ artigos foram organizados em oito categorias definidas de acordo com o critério da similaridade, ou seja, cada categoria engloba artigos que versam sobre um mesmo tema (exceto a categoria oito). A tarefa de definição das categorias foi complexa devido à diversidade de assuntos abordados no material pesquisado. Cumpre ressaltarmos que essas categorias ainda são passíveis de sofrerem modificações, pois a pesquisa ainda está em andamento.

Ao final do trabalho de leitura dos artigos selecionados notaram-se vários grupos de similaridade entre eles. Dessa maneira viu-se a necessidade de criar a separação dos artigos em “temas”, ou seja, criou-se então o que chamamos de “categorias”, e entre algumas delas podemos citar, por exemplo, “Educação a distância”, outra trata da questão da evasão nos cursos de licenciatura, e assim por diante.

As categorias criadas diante do montante de artigos são: 1- A questão da modalidade EaD nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, 2- Demanda na formação de professores de artes visuais/ evasão nos cursos de licenciatura, 3 e 4- Destaque de um elemento compositivo na formação de professores e nas práticas educativas do ensino da arte, 5- Temas ligados as questões do “currículo” nos cursos da Licenciatura, 6- Temas relacionados à legislação no ensino da arte nas licenciaturas e no ensino da arte na escola, 7- Relatos de Experiências sobre Estágios Supervisionados, 8- Temas que não se encaixam em nenhuma das categorias acima, que denominamos “diversos”. O conjunto dos conteúdos presentes nos artigos nos revelou como está o “estado” da pesquisa em formação de professores, dentro do contexto dos cursos de licenciatura apontando assim para uma reflexão sobre as possíveis necessidades de expansão para as investigações desta área.

2. Metodologia do trabalho

Notou-se durante a organização dos dados, que os artigos possuíam objetivos em comum. A metodologia veio ao encontro da necessidade de organização destes dados denomina-se, *análise de conteúdo*, que visa trabalhar os conteúdos presentes na pesquisa e suas inter relações. Esta metodologia cria um sistema que estabelece parâmetros capazes de agrupar as idéias e objetivos comuns dos pesquisadores. Sobre essa metodologia explica Moraes, (1999):

⁴ No cômputo geral, selecionamos cento e vinte e dois artigos, sendo somados neste total, os artigos do congresso da ANPED, e do CONFAEB, porém neste trabalho só desenvolveremos as questões do congresso da ANPED.

A *análise de conteúdo* tem sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos. Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações. (MORAES, 1999, p. 2).

O processo de análise de conteúdo, no presente texto foi concebido em seis etapas:

- 1- *Coleta dos dados* – seleção dos artigos que versam a temática de formação de professores.
- 2- *Preparação e organização das informações* - leitura dos artigos e organização inicial das idéias
- 3- *Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*- divisão e separação dos artigos temáticos
- 4- *Categorização ou classificação das unidades em categorias*- criar critérios para definir as categorias
- 5- *Descrição*- o que é cada categoria e o que implica as diferenças para a pesquisa.
- 6- *Interpretação*- análise dos dados.

Ao discutirmos estas etapas focalizamos principalmente uma análise qualitativa. Quando reunimos a quantia de cento e um artigos, já lidos, percebemos que eles possuíam características comuns devido ao grupo de trabalho que estes estavam dispostos nos sites dos congressos, ou seja, ensino da arte e formação de professores de artes, (Comitê de Ensino e Aprendizagem da Arte, ou uma nomenclatura mais recente, Comitê de Ensino das Artes Visuais). Dessa forma percebemos que o ensino da arte com usos de tecnologias, aparece com certa constância entre os artigos, e assim foi denominada: categoria um - a questão da modalidade EaD- Educação a Distância nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Outra preocupação nossa foi a categoria dois, diz respeito à demanda na formação de professores de artes visuais/ evasão nos cursos de licenciatura. Na categoria três estão os textos que destacam um elemento compositivo na formação de professores⁵. Na quatro destacou-se um elemento compositivo nas práticas educativas do ensino da arte.⁶ A categoria cinco corresponde a temas ligados às questões do currículo nos cursos da Licenciatura. A seis é representada por temas relacionados à legislação no ensino da arte nas licenciaturas e no ensino da arte na escola. Na categoria sete estão os relatos de experiência sobre Estágios Supervisionados e finalmente, na oito, denominada “diversos” são representados os temas que não se enquadram em nenhuma das categorias citadas acima.

⁵ Nesta categoria destacam-se elementos que são relevantes na formação dos licenciandos como, por exemplo: a memória da infância do licenciando na sua formação, o diário pessoal do graduando entre outros.

⁶ Esse elemento compositivo se refere às práticas educativas do ensino da Arte e suas metodologias.

Dessa forma conseguimos estudar e analisar como estes artigos estão escritos, com que propósito, para quem, quais os objetivos de cada um, qual a quantidade que cada categoria aparece e a variação delas ano a ano. Ao final de todas as etapas metodológicas, percebeu-se qual é o estado das pesquisas sobre a situação das preocupações da formação dos professores de Arte dentro do contexto das licenciaturas em Artes Visuais no Brasil, o que nos permite apontar para as necessidades de pesquisa no futuro.

3. Organização e análise dos dados

Para a organização de coleta e organização dos dados contamos apenas com os congressos nacionais que possuíam anais disponíveis em meio eletrônico. Os artigos da ANPAP; dividido em categorias; entre o período de 2007 a 2011, apresentaram-se da seguinte forma: (Tabela 01)

Categorias temáticas presentes nos artigos	Número de artigos ANPAP
1- Questão da modalidade EaD, TIC e AVA (Ensino a Distância, Tecnologia da Informação e Comunicação e Ambientes Virtuais de Aprendizagem) nos cursos de licenciatura em Artes Visuais	4
2- Demanda na formação de professores de artes visuais/ evasão nos cursos de licenciatura em Artes Visuais	2
3- Destaque de um elemento compositivo na formação de professores em Artes Visuais	24
4- Destaque de um elemento compositivo nas práticas educativas do ensino da arte	9
5- Temas ligados as questões do “currículo” nos cursos da Licenciatura em Artes Visuais.	4
6- Temas ligados a legislação no ensino da arte nas licenciaturas e no ensino da arte na escola	4
7 - Relatos de Experiências sobre Estágios Supervisionados	0
8- Outros – temas que não se encaixam em nenhuma das categorias acima	3
Total de artigos estudados / analisados neste congresso	50

Tabela – 01 - Tabela com as categorias temáticas presentes nos artigos da ANPAP – período de 2007 a 2011

Na categoria 1- Questão da modalidade EaD, TIC e AVA (Ensino a Distância, Tecnologia da Informação e Comunicação e Ambientes Virtuais de Aprendizagem) nos cursos de licenciatura em Artes Visuais foi encontrada apenas quatro artigos na ANPAP. Número este que nos revela a pouca preocupação com este tema, tão debatido nos últimos anos. Na categoria 2- Demanda na formação de professores de artes visuais/ evasões nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, também foram localizados poucos artigos sobre este assunto, apesar de ser um tema que nos pareceu importante para a pesquisa. Sabemos que tanto a demanda da formação de professores quanto à evasão de alunos nos cursos de licenciatura acarretam sérios problemas, que acabam por refletir na vida diária e funcional das escolas de ensino básico, isso é parcialmente responsável pela falta de professores nas escolas públicas e nas privadas atualmente.

A categoria 3- Destaque de um elemento compositivo na formação de professores em Artes Visuais⁷, nos pareceu uma categoria ligada a organizar características que são relevantes para a formação inicial do professor, ou seja, um componente importante para o estudante de graduação adquirir qualificação, mesmo que este “componente importante” seja gerado por poéticas de chamados internos, denominado por MACHADO, (1989) de recursos internos.

Na categoria 4- Destaque de um elemento compositivo nas práticas educativas do ensino da arte, como por exemplo: contexto e conteúdo como objeto da prática educativa em Artes Visuais, existiu a questão da metodologia no ensino da arte, abordada pelos pesquisadores de maneira conscienciosa.

A categoria 5- Temas ligados às questões do currículo nos cursos da Licenciatura em Artes Visuais abordam como estão formulados os currículos nos cursos de licenciatura. Este tema é muito importante na contemporaneidade, pois diante de tantas mudanças que estes cursos vêm sofrendo nos últimos dez ou quinze anos, há pouca pesquisa a este respeito.

O tema presente na categoria 6, ou seja, temas ligados a legislação no ensino da arte nas licenciaturas e no ensino da Arte na escola, foi uma categoria criada especialmente pelo fato de serem artigos que trazem um histórico de leis ou citam algumas delas responsáveis por oficializar o ensino de Artes no ensino fundamental e médio. A pesquisa revelou que a maioria dos artigos presentes nesta categoria, foram elaborados nos estados presentes na região Norte e Nordeste.

⁷ Exemplo 1a: a memória da infância do professor na sua formação, exemplo 1b: Aprendizagem sobre arte contemporânea na formação do professor.

Na categoria 7 - Relatos de Experiências sobre Estágios Supervisionados, encontramos reflexões sobre como foram as experiências dos estudantes de licenciatura quando fizeram os estágios supervisionados. Estes alunos relataram o quanto esta vivência foi significativa para a formação deles.

Na categoria 8 encontram-se diversos tipos de artigos, que não se encaixavam em nenhum aspecto das setes demais categorias. Alguns possuem temáticas variadas e em outros encontramos várias das categorias presentes em um só artigo. O fato de a categoria oito agrupar artigos com características diversas nos deu a oportunidade de lermos artigos singulares como, por exemplo: uma pesquisadora que mapeou as diferenças tanto curriculares como operacionais dos cursos de licenciatura em todo o país; e outra que levantou um recorte temporal das teses e dissertações que abordavam a questão da inclusão social nos cursos de licenciatura.

4. Conclusões parciais

Ressaltando que esta pesquisa ainda encontra-se em andamento chegamos a algumas conclusões preliminares sobre os conteúdos presentes nos anais de congressos que versam a respeito da formação de professores de Artes Visuais.

Foi encontrado nos anais da ANPAP, no período entre 2007 e 2011, um total de 347 artigos⁸, deste total 50 versavam sobre formação de professores. Ver gráfico 1, abaixo:

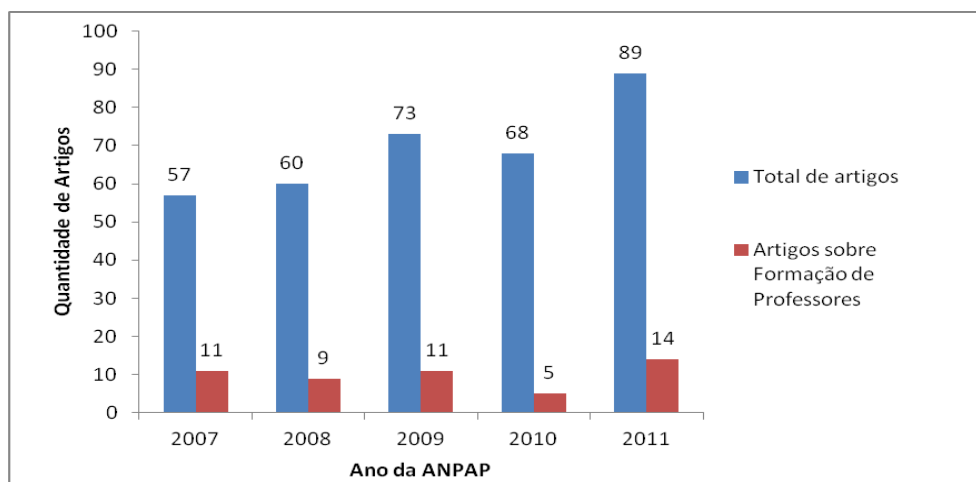


Gráfico 1- Quantidade total de artigos da ANPAP e quantidade de artigos sobre formação de professores.

⁸ Dados retirados do artigo: BLANCO, Maria C.; ZYNGIER, Silvia. **Investigações sobre as licenciaturas em artes Visuais em Anais de Congresso Brasileiros: Subsídios para uma reflexão**. 2013. Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones actuales y sus contextos, 2013, Bogotá.

O gráfico dois, refere-se à quantidade total (durante os seis anos), dos artigos distribuídos entre as oito categorias. Notou-se que a categoria três (destaque de um elemento compositivo na formação de professores em Artes Visuais) e quatro (destaque de um elemento compositivo nas práticas educativas do ensino da arte) são as que mais apresentam artigos dos seus respectivos temas. A categoria 2, constante como, Demanda na formação de professores de artes visuais/ evasão nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, também apresentou um número pequeno no computo geral, sendo este tema muito importante na contemporaneidade, pelo fato de grande carência de formação de professor na área de Artes.

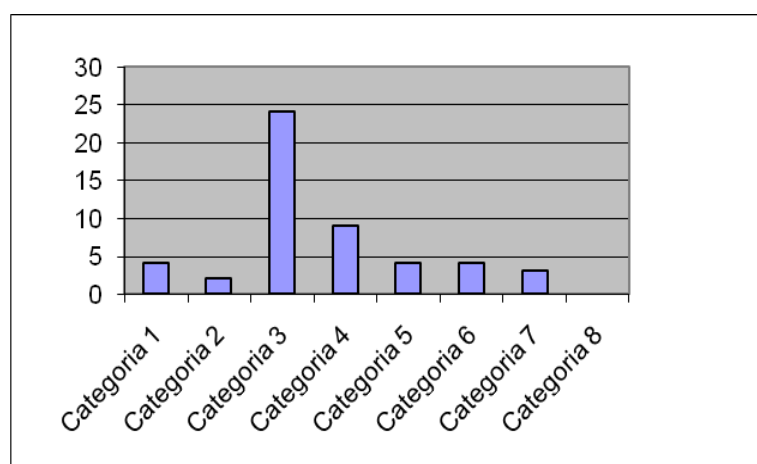


Gráfico 2 – Quantidade de artigos total, distribuídas nas oito categorias.

Aspectos pouco presentes e até mesmo inexistentes nas temáticas dos artigos são os relacionados à: formação de professores com preparo para ensino de jovens e adultos (EJA). Carece também artigos que versam sobre a capacitação de estudantes da graduação para ensinarem pessoas portadoras de necessidades especiais; estudos que realizem uma comparação com as licenciaturas de outros países; pesquisas sobre formação continuada, evasão e pós-graduação.

Sobre a pesquisa a do ensino da arte nas universidades, nos anos noventa ressalta Barbosa, (1993): “Os congressos sobre o ensino da arte pouco tem tratado, da universidade de suas especificidades. Embora muito eficientes, os encontros de arte-educadores tem-se se centrado na escola de primeiro e segundo grau” (BARBOSA, 1993, p.15).

Apesar de em todos os congressos analisados ter havido produção relevante de artigos sobre formação de professores, o número de publicações não é significativo diante das múltiplas facetas desta temática.

No decorrer do novo milênio as pesquisas presentes nos anais de congressos, não eram divulgadas por meio eletrônico, esse fato talvez tenha provocado, em certa medida a falta de acesso a estas pesquisas. Além disso, os conteúdos analisados nos artigos dos anais entre os anos de 2000 a 2006 (meio impresso) possuem um caráter teórico de definição de estudos para pesquisa das licenciaturas. Notamos que após a divulgação por meio eletrônico, deu-se início de certa forma a expansão da divulgação das pesquisas sobre artes visuais e conseqüentemente as investigações das licenciaturas. Esse fato revela que houve um estímulo pela pesquisa em arte entre os anos de 2007 a 2011. Afirmamos isso com base no aumento de 40% no número de artigos totais após o ano de 2007. Acredita-se que a colaboração mediática da rede internacional de conhecimento “www⁹”, otimizou o contato entre organizadores de congressos e participantes. Funcionou como um agente democratizador e dinâmico para unir e agregar a pesquisa acadêmica. No ano de 2003 observou Medeiros, a respeito da perspectivas futuras do congresso:

Desde a fundação da ANPAP, o mundo sofreu e infringiu mudanças enormes. Na área de tecnologia, o mundo, literalmente, se redimensionou. Apesar de jovem, a ANPAP, necessita, constantemente, de estudar a si mesma: dinamizar seus métodos e espaços tornar-se visível e efetivamente um fórum permanente de discussões na rede mundial de computadores; abraçar novos associados e tornar-se mais representativa da pesquisa em artes no Brasil. Um encontro Nacional é o momento propício para este refletir. (MEDEIROS, 2003, p. 1).

E após estas indagações, de fato o congresso da ANPAP graças à modernização da era digital, ganhou espaço sócio-educativa no cenário da pesquisa eletrônica, que após o ano de 2007, passou a disponibilizar os artigos dessa forma. Acredita-se também que o fato do crescimento do incentivo à pesquisa pelas agências de fomento, também foi responsável por este aumento na produção de pesquisa em arte.

O congresso da ANPAP foi e continua ser um importante agente de transformação que trabalha a favor da pesquisa em artes Plásticas, porém dentro do escopo desta pesquisa,

⁹ A World-Wide Web (WWW) surgiu quando Tim Berners Lee, do European Organization for Nuclear Research (CERN), em Genebra - Suíça, cria, em 1990, protocolo Hyper Text Transport Protocol 18 (HTTP). Nos EUA, neste ano, a ARPANET é retirada de operação devido ao surgimento de outras redes que já realizavam a sua função. (PERSEGONA; ALVES, 2008. p. 6)

pensamos ser necessário um olhar voltado às investigações do seu histórico, sua função, e suas ressonâncias dentro da comunidade pesquisadora. Necessita sim, de investigações aprofundadas sobre esses ricos artigos que compõem a cada ano o conjunto de pesquisa que nele se apresenta.

Achamos oportuno o momento para convidar todos os interessados no tema desta pesquisa, a colaborar conosco nesta empreitada de relevar as descobertas sobre as necessidades da pesquisa na formação de professores em Artes Visuais.

Referências

ANPAP – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. 2007 a 2011. Anais dos Congressos.

BARBOSA, A. M.. **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: Edusp- Editora da Universidade de São Paulo. 1993.

BLANCO, Maria C.; ZYNGIER, Silvia. **Investigações sobre as licenciaturas em artes Visuais em Anais de Congresso Brasileiros: Subsídios para uma reflexão**. 2013. Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones actuales y sus contextos, 2013, Bogotá.

MEDEIROS, Maria B.; **Mídias interativas, sua história, teoria, crítica e curadoria**. IN: Anais da Associação Nacional de pesquisadores em artes Plásticas. A arte Pesquisa. Volume 2. História, teoria e Crítica da arte. Brasília, D.F. Mestrado em artes. UnB, 2003. Org. MEDIEROS, Maria Beatriz.

MACHADO, R.. **Arte Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário**. 1989. (Tese de doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte), Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo – São Paulo.

MORAES, R.. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, nº 37, p. 7-32. 1999.

PERSEGONA, M. F. M.; GAMA ALVES, Isabel Teresa. **História da Internet: Origens do e-Gov no Brasil**. In: Conferência Sul-Americana em Ciência e Tecnologia Aplicada ao Governo Eletrônico - CONEgov 2004, 2004, Florianópolis. Conferência Sul-americana em Ciência e Tecnologia Aplicada ao Governo Eletrônico. Florianópolis: Ijuris, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO e UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – **Edital do Projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina** - (OFPEA/BRARG). CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, MINCYT –Ministerio de Ciencia, Tecnologia y Innovación Productiva. 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, – UDESC, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, INSTITUTO UNIVERSITARIO NACIONAL DEL ARTE– IUNA, Universidad Nacional de La Plata – UNLP. Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG) Brasil. **Relatório Parcial. CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, MINCYT –Ministerio de Ciencia, Tecnología y Innovación Productiva. 2012.**

Maria Cristina Blanco – Doutoranda e mestre em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sua área de investigação consiste em Arte-educação, educação em museus e história da gravura. Investiga no momento aprofundamentos na *Leitura da obra de arte*. A pesquisadora faz parte do projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Atualmente leciona a disciplina de Artes na Rede Estadual de São Paulo.

Quintais, garagens, colas e vinis: palavras e memórias da Escola Viva

Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo – Instituto de Artes da UNESP

RESUMO

Este trabalho é resultante de uma pesquisa que investigou a história e memória da Escola Viva, escola particular de ensino regular em São Paulo, que em sua origem foi um atelier de arte para crianças. Como fonte e campo da pesquisa foram analisadas as crônicas do livro “Escola Viva”, que conta com textos do escritor Antonio Prata. O enfoque teórico para a análise das memórias de Antônio, contou com planos de pensamento de autores como Maurice Halbwachs e Lev Vygostky, entre outros.

Palavras chave: arte/educação, memória, história, crônicas.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un estudio que investigó la historia y la memoria de la “Escola Viva”, una escuela privada de la educación en Sao Paulo, que en su origen fue un taller de arte infantil. El libro “Escola Viva”, que cuenta con crônicas del escritor Antonio Prata fue la fuente, el campo de investigación y lo material para analisis acerca de la temática de la memoria . El enfoque teórico para la análisis de los recuerdos de Antonio se basó en los planteamientos de autores como Maurice Halbwachs y Lev Vygotsky, entre otros.

Palabras Clave: educación artística, historia, memoria.

Primeiras palavras

Do que são feitas as memórias de uma escola? São impressões, assombros, reminiscências, sensações? São carregadas, lançadas, diluídas, reais, inventadas? Quem as tece ou quem puxa os fios, quem atualiza as memórias? Muitos lembram (ou esquecem!) de imagens, momentos, palavras, afetos, gestos, objetos, sons, conflitos que permearam os cenários de um mesmo grupo escolar. Educadores, alunos, ex-alunos, funcionários, ex-professores, coordenadores, diretores, podem ter diferentes histórias para narrar a partir dos seus papéis sociais – dos lugares que ocuparam no passado e que ocupam no presente. As atualizações das memórias dependem de quem as narra, de quem as ouve, dos objetos e dos espaços que os rodeiam.

Ao comentar sobre o pensamento de Maurice Halbwachs, reconhecido estudioso desse tema, Ecléa Bosi pontua: “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado”. E adiante continua,

“A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, a nossa disposição, no conjunto de representações que

povoam a nossa consciência atual. (...) O simples fato de narrar o passado no *presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e propõe a sua diferença em termos de pontos de vista”.¹

Sobreposições de imagens diversas, ressignificações, novos arranjos psíquicos, novos sentidos, são possibilidades potenciais nos terrenos da memória. A passagem do tempo implica em processos dinâmicos de relembrar, memorizar, atribuir sentido, esquecer, aprender. O lugar de onde se fala, o ponto de vista, está em constante transformação.

Um pouco da história da Escola Viva e sua ligação com a arte/educação

A Escola Viva nasceu como um atelier, o Atelier: Arte Expressão, que foi inaugurado no ano de 1974 por três educadoras inquietas com a educação tradicional da época e com o sistema político ditatorial. Anos antes, as três, Heloisa Pavan, Maria Ignez Americano e Mariângela Fiorini encontraram-se lecionando numa mesma escola na zona sul de São Paulo, e concluíram num dado momento que os modelos educacionais existentes não estavam de acordo com seus sonhos e ideais. Começaram a planejar então a construção desse novo espaço pedagógico que se pretendia libertário e vinculado às linguagens artísticas.

No início da década de 1970, ideias de diferentes autores alimentaram esse projeto e orientaram escolhas. Eram elas as de Celestin Freinet,; Victor Lowenfed; Hebert Read; John Dewey; Fanny Abramovich; Paulo Freire, Augusto Rodrigues e de diferentes autores da área da psicanálise como Sigmund Freud e Dolnald Winnicott. Nessa época as três educadoras frequentaram cursos, como o oferecido pela educadora e escritora Fanny Abramovich no bairro do Bom Retiro; cursos ligados à difusão do pensamento de Celestin Freinet no Brasil, bem como organizaram grupos de estudos. Buscavam teorias de diferentes áreas do conhecimento que fomentassem seus ideais.

O embrião dessa escola, o Atelier: Arte Expressão, foi fundado no bairro do Itaim – Bibi e em seus primeiros anos foram oferecidas aulas semanais de arte para crianças, cursos de formação em arte para educadores e adolescentes e palestras de profissionais ligados a essa área. Ainda que esse espaço oferecesse aulas de música e de jogos teatrais, o ponto forte do trabalho eram as artes plásticas.

¹ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 55.

A partir da demanda de algumas famílias, que insistiam para que a escola recebesse seus filhos mais de uma ou duas vezes por semana, três anos depois o ensino virou regular, e o Atelier passou a chamar-se Escola Viva, tornando-se uma instituição voltada à educação infantil. As três fundadoras da escola pretendiam que a presença das linguagens artísticas continuasse intensa e que a rotina escolar das crianças fosse permeada por atividades de música, artes plásticas, brincadeiras no quintal, brincadeiras de “faz-de-conta”, teatro, dança, culinária. Originava-se uma escola que buscava o conhecimento fundamentado na experiência e na sensibilidade.

Um livro como campo e fonte de memórias

Nesse trabalho, pretendo apresentar e comentar alguns textos escolhidos de um livro que trata sobre a escola em que leciono na atualidade e que, no passado, fui aluna: A Escola Viva. Ex-aluna e arte-educadora, por vezes, e principalmente, nos primeiros dias em que ingressei nesse espaço com um novo papel, muitas memórias vieram à tona. Emergiram diferentes sensações: de conforto ao sentir o cheiro de amora e de bolo quente, de alegria ao fazer uma massinha de modelar com farinha e goma, de frio na barriga ao acompanhar as descidas das crianças pela tirolesa. São memórias concretas, intensamente mediadas por objetos, espaços e pessoas e por aquela cultura escolar. Memórias que vêm da experiência e do afeto. O presente trabalho alcança então uma dimensão pessoal e revela-se parcial, limitado. Mas, como diz o Antônio, co-autor do livro que abordaremos “Deixemos a imparcialidade para as bulas de remédios e os manuais de instruções de armários embutidos”.²

Para mim a releitura desse livro, acende lembranças, evoca imagens conhecidas. Antônio e eu temos idades aproximadas e suas memórias tratam do mesmo período vivido por mim nessa escola durante a infância. Não nos conhecemos pessoalmente, mas, soa como se pertencêssemos a um mesmo grupo social. A seguinte passagem escrita por Halbwachs, em sua obra sobre a memória coletiva, elucida essa identificação:

“É assim que, quando percorremos antigos bairros de uma grande cidade, experimentamos uma satisfação particular em que nos contem de novo a história daquelas ruas e casas. Ali estão tantas informações novas, mas que nos parecem familiares, porque se amoldam às nossas

² PRATA, Antonio. *Escola Viva*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2002, p. 11.

impressões e ocupam um lugar sem dificuldade no cenário subsistente. (...) O novo quadro projetado pelos fatos que já conhecíamos, ali nos revela mais de um traço, que nele se posiciona, e que dele recebe um significado mais claro. É assim que a memória se enriquece de bens alheios que, desde que se tenham enraizado e encontrado seu lugar, não se distinguem mais das outras lembranças”.³

Metaforicamente, é como se passear pelo antigo bairro fosse passear pelas palavras e memórias de Antonio. Não se trata aqui de validar recordações, confirmar fatos, mas, justamente, de atravessar novos contornos ao que era familiar e ressignificar ou até construir lembranças de uma mesma escola.

O livro *Escola Viva*⁴, publicado em 2002, apresenta, de maneira bem humorada e perspicaz as memórias e observações daquela realidade escolar pelas palavras do escritor e ex-aluno, Antônio Prata. Além dos textos, o livro conta também com fotos de Jade Stickel, projeto gráfico da Rex Design e um depoimento de uma das fundadoras da escola, Heloísa Pavan. O projeto desse livro foi idealizado no ano 2000 por pais de alunos, pelas fundadoras da escola e pelo próprio Antonio, que aos vinte e dois anos, voltou a frequentar as salas de aula de sua infância. Para escrevê-lo, o escritor observava e interagia com as crianças e educadores, levando sempre junto consigo, um caderno onde fazia suas anotações. O livro apresenta então o peculiar ponto de vista de um ex-aluno e jovem escritor, que volta ao seu antigo contexto escolar para coletar e dar sentido às impressões, palavras e memórias. Na introdução do livro, Antonio descreve o início de seu processo de trabalho:

“Em agosto e setembro de 2000, depois de dezessete anos, voltei às salas de aula, ao calendário de cores, ao brinquedão, aos uniformes coloridos, ao quintal, à horta, aos bichos, enfim, ao mundo da Escola Viva. Chegava com os alunos da tarde, escolhia uma turma e me sentava no fundo da classe. Passava ali o dia inteiro, acompanhando as aulas, conversas, brigas, choros e genialidade das crianças. Assisti às aulas em

³ HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. Trad, L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice, p. 78.

⁴ PRATA, Antonio. *Escola Viva*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2002.

todas as turmas, do amarelinho, onde vi crianças aprendendo a segurar uma caneca, à quarta série, em que calculavam a área da sala”.⁵

É importante informar, para esclarecer esse e os próximos textos que selecionei que, nessa escola, os grupos/sala são organizados por faixa etária e seriação, e que no ensino infantil, cada faixa etária corresponde a uma cor. Por exemplo, as crianças que usam uniformes azuis, tem quatro a cinco anos de idade; os “amarelinhos”, tem de um a dois anos. Já nesse primeiro trecho, e ao longo do livro notamos descrições detalhadas que nos oferecem a possibilidade de tecer relações e provocar análises à luz de autores que tratam do tema da memória e da infância.

A meu ver, Antonio permitiu-se ser conduzido pela possibilidade de ter *experiências* na escola e escrever sobre elas. Acerca da ideia de *experiência*, compartilho a fala do filósofo da Educação Jorge Larrosa:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempo que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.⁶

Sujeito da experiência, Antonio se expôs ao grupo de alunos, que por vezes interrogou-o, mostrou-se curioso, perplexo, indiferente. E como nos lembra Jorge Larrosa, a palavra experiência, comporta o *ex* de estrangeiro⁷, de exílio, de existência, de exterior. Esse sujeito da experiência que viaja, passa, se distancia, padece e busca nas travessias suas oportunidades, acontecimentos, ocasiões. Em um de seus textos intitulado *Marcas*, Antonio anuncia: “A memória é assim, como uma história contada por um estrangeiro, que acha muita graça em partes que não compreendemos, e deixa de

⁵ Idem, p. 69.

⁶ LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, Jan/fev, mar, abr, 2002, p.24.

⁷ Extranjero, em espanhol, língua materna do autor espanhol Jorge Larrosa.

lado passagens que julgamos imprescindíveis.” E o autor se surpreende com a sua memória estrangeira, nesse momento vinculado à sensação de criar ao marcar as paredes da garagem de sua infância.

Talvez seja um paradoxo analisar as crônicas desse livro à luz de autores consagrados – e provocar uma possível separação entre conhecimento e existência humana. Mas penso que o intuito é válido justamente como exercício de mediação entre essas esferas tão separadas no mundo de hoje. Ao reler essas pequenas crônicas do Antônio, recordei-me, principalmente dos escritos de dois autores lidos recentemente: o já citado, Halbwachs, em suas ideias sobre a interpenetração da memória coletiva e individual, e Vygotsky, nas suas palavras sobre a memória no pensamento das crianças.

Selecionei o texto *Sucata*, para uma breve análise, vejamos:

Sucata

Nas prateleiras da marcenaria estavam guardadas as sucatas. No meu tempo sucata era botão, pote de Danoninho, garrafinha de Yakult, isopor, miolos de carretéis. Olhando a sucata de hoje eu percebi que, realmente, o mundo era outro. Os potes de Danoninho continuavam lá, assim como os miolos de carretéis, mas agora dividiam espaço com discos de vinil e CDS.

Vendo as crianças do vermelho despejarem cola em cima dos velhos discos pretos, me deu um nó na garganta. Uma vontade louca de arrancá-los dali, salvá-los da sucata e guardá-los novamente na estante. Dar um sermão naquelas crianças, como se elas estivessem brincando de jogar num lago os cacos de uma antiga civilização extinta. E depois que aqueles cacos afundassem, não haveria mais nenhuma lembrança daquele povo. O meu povo.

Em vez disso, perguntei pras crianças se elas sabiam o que era aquele estranho objeto preto. Sabiam. “Era pra ouvir música antigamente.” “Mas tinha que ter um rádio grandão assim ó” “Eu sei, eu tenho discos na minha casa”, disseram umas meninas. Fiquei mais aliviado. A minha antiga civilização ainda era lembrada. Aí falei pras crianças que, quando

eu era pequeno não existia CD. Uma menina, sem parecer muito entusiasmada com a notícia comentou: “Eu sei, a minha mãe já me falou. Várias coisas não tinham antigamente. Não tinha CD e também não tinha Pokémon, minha mãe falou”.

Nessa hora percebi uma coisa que já estava me rondando, mas ainda não tinha captado. As crianças não entendem direito o que é antigamente. O tempo dos dinossauros e o tempo em que não havia Pokémon são mais ou menos a mesma coisa. Um lugar obscuro do qual eles já ouviram falar, mas que não sabem exatamente o que significa. Engraçado perceber que aos 22 anos, eu pertenço a esse lugar obscuro. Eu e meus obsoletos monolitos pretos”.⁸

No início da crônica, Antonio nos apresenta a mudança encontrada nos materiais da sucata, geralmente oferecidos nos momentos de ateliê, devido a passagem do tempo e constata que “realmente, o mundo era outro”. A observação e descrição das sucatas dão corpo à sua memória e ele surpreende-se com o fato de que objetos que, antes, em sua época, jamais seriam descartados, agora o serem. O autor, de forma bem humorada, indigna-se perante as novas finalidades dadas aos vinis e CDs, aos objetos de seu tempo, de seu “povo”.

É como se o seu tempo também fosse descartável, consumido e possivelmente extinto. Um confronto de tempos provoca um distanciamento do autor em relação ao grupo de crianças. Um estranhamento se deu num grupo até então parecido, familiar: Antonio não era mais uma criança, não pertencia aquele grupo. A angústia de um jovem, que, numa imagem aparentemente espelhada, não reconhece a posição de alguns elementos.

Em seguida o escritor tenta explicar o que era aquele objeto, busca pontos de contato entre suas lembranças e a das crianças e alivia-se ao encontrar quadros coincidentes com as gerações de seus pais e mães. Mesmo assim, continua frustrado com a indiferença, com a impossibilidade de encontrar fundamentos comuns naquele fórum infantil.

⁸ PRATA, Antonio. *Escola Viva*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2002, p. 69

As crianças não compartilhavam, ou não “alcançavam” sua a lembrança acerca dos vinis, daquele signo repleto de densidade (como os monolitos!). Sobre a angústia do não reconhecimento de uma lembrança, nos fala Halbwachs:

“Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade”.⁹

Ao final, era quase como se não pertencessem a uma mesma sociedade. Antônio diferencia-se completamente: numa ponta estava ele, um ser isolado, carregado de antigamente e numa outra, por contraste, estavam as crianças, que em seus “estritos” passados de vida sobrepunham imagens, noções de sua vida prática. Poeticamente Antonio percebe que apesar de seus meros vinte e dois anos, já tinha um passado alargado pelo tempo. E, como num disco, o tempo deu voltas e da agulha que fazia soar os vinis de antigamente saía agora uma cola espessa a fim de aglutinar memórias.

Nessa crônica o autor apresenta um *insight*: percebe que, quando o tempo de vida é pequeno, a noção de antigamente ainda não cabe e se esboça como “um lugar obscuro”. Aproxima-se então da noção Vygotskyana de que a lembrança, nas crianças pequenas, é sincrética, e que pensar, nessa fase, significa lembrar-se de forma concreta.

10

Para darmos maior atenção a essa ideia de Vygotsky esboçada acima, proponho a leitura de uma próxima crônica do livro *Escola Viva*, intitulada *buraco sem fundo*:

Buraco sem fundo

Conduzir uma discussão organizada entre quinze crianças de cinco anos, fazendo com que cada uma ouça enquanto o outro fala e atenha-se ao tema proposto, é mais difícil do que mediar debate de candidatos em

⁹ HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. Trad. L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice, p. 78.

¹⁰ VYGOTSKY, L.S. O domínio sobre a memória e o pensamento. In: *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. J. Cipolla Neto *et al.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

vésperas de eleição. E, pior ainda, a professora não tem aquela campainha.

Na roda do vermelho o tema era: “É possível desenharmos alguma coisa que a gente nunca viu?”, Sem nem ouvir direito a frase, mas já se atendo à parte “a gente nunca viu”, um menino já levantou entusiasmadíssimo, parlamentando:

-Os dinossauros! Os dinossauros vieram há muito, muito, muito, muito, muuuuuuuito tempo atrás! Eles eram enormes! Eles morreram por cauda de um vulcão!

Outros dois garotos levantaram para contra argumentar:

-Não foi vulcão, foi um meteoro! – disse um.

-Foram vários meteoros, caiu um na cabeça de cada dinossauro e todos morreram! – explicou outro.

Um quarto menino pulou para continuar o debate paleontológico, mas a professora interveio, trazendo a conversa pros dias de hoje.

-É, a gente nunca viu um dinossauro de verdade, mas a gente já viu em desenhos. Mas e alguma coisa que a gente nunca viu nem de verdade, nem em desenho, nem em filme dá pra desenhar?

Cutucado pela pergunta, outro garoto se levantou, vestido de Super-Homem:

-Eu já vi o Super-Homem! Eu vi um cara voando com um S na barriga, então eu acho que era o Super-Homem! – e sentou-se.

Mais uma vez, a pergunta foi feita. O problema (ou não) é que não importava muito para as crianças a pergunta da professora. Importava eram as idéias que surgiam. Da mesma forma, numa aula de geometria na terceira série, a professora explicava a diferença entre área e volume. Dizia que a área tem só duas dimensões, e volume tem três. Partindo disso um menino perguntou:

-Existe buraco sem fundo?

Claro que como sempre, três outros entraram na conversa e em segundos, segundos mesmo, a discussão já era se a Terra podia ou não ser engolida por um buraco negro. Acho que tudo surgiu da palavra “dimensão”. Falou em “dimensão”, a coisa já foi pro terreno da ficção científica. Terreno inclusive, onde o volume tem quatro dimensões. A professora teve que dar uma breve explicação sobre os buracos negros para poder voltar à questão da área e do volume.

O que acontece é que, se deixar, as rodas viram umas conversas de doido. É como se fosse um texto só de notas de rodapé. Cada nota de rodapé abre uma outra nota de rodapé. Um fala a palavra: bolo. A partir disso outro já conta do bolo que comeu ontem na casa da tia. Ouvindo “tia”, uma menina diz que a tia dela é legal e mora em Ourinhos. Já quase se falou em outra cidade, uma garota diz que nas férias vai para a Bahia, e assim por diante. Ou melhor, assim até a professora conduzir o papo pro assunto pré-determinado. Se ela não puxar de volta, pode ter certeza, a conversa acaba só na quarta dimensão.¹¹

Situações, como as descritas nessa crônica, fazem parte do cotidiano de educadores que trabalham com crianças pequenas. Vemos as crianças formulando frases, compartilhando informações, a partir das palavras de outros. Os exemplos das palavras “dimensão”, “bolo”, “tia” ou “Ourinhos” no texto detonam nas crianças um tipo de reação direta, oriunda de suas experiências recentes ligadas àquele “estímulo”. A partir dessa memória concreta, enxergamos uma fase elementar no desenvolvimento das funções psicológicas básicas durante a interação social pelo ato de lembrar. Aqui vejo menos a memória individual de Antônio em si, mas percebo uma bela ilustração de alguns dos conceitos elaborados por Vygotsky.

Para esse autor russo, em seu livro sobre a formação social da mente, existem dois tipos de memória, a memória natural e a memória indireta ou mediada: a primeira se relaciona à situação descrita nas salas de aula e está próxima da percepção, surge como consequência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos; a segunda relaciona-se as funções superiores e são caracterizadas por “uma estimulação

¹¹ PRATA, Antonio. *Escola Viva*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2002, p. 66

autogerada, isto é, a criação e uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento”.¹² O segundo tipo seria caracterizado então pela utilização de signos para a mediação da memória. Esses signos podem ser desenhos, escrita, leitura, uso de sistemas de números e etc. Para Vygostky as operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social.

Na descrição feita por Antônio, parece-me na verdade que as diferentes crianças podem estar entre esses dois tipos de memória. Reagem diretamente a partir do ambiente, mas, também, são convocadas pelos signos da professora e dos outros alunos. A interação na roda é condição potencial para gerar a memória no grupo, para a criação de signos e repertório e nela apresentam-se diferentes níveis de internalização.

Mais adiante, no mesmo capítulo intitulado o “Domínio sobre a memória e o pensamento”, Vygotsky escreve:

“A memória das crianças mais velhas não é apenas diferente das memórias das crianças mais novas; ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva. A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver a conexão íntima entre as duas funções psicológicas”.¹³

Com essa passagem, verificamos essa forma de pensar/lembrar nas crianças pequenas, diferente da forma de lembrar nas fases em que as crianças são maiores, na adolescência ou na vida adulta. Antônio, pelo viés da lente adulta chama os diálogos das crianças de “conversas de doido”, e com humor e associa as suas falas como “notas de rodapé”. Mas no fundo, pela forma detalhada e cuidadosa com que compartilha suas impressões parece-me que ele nota a potencialidade da roda: um momento das crianças falarem e elaborarem, da educadora provocá-las e orquestrar os fios para uma interação

¹² VYGOTSKY, L.S. O domínio sobre a memória e o pensamento. In: *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. J. Cipolla Neto *et al.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 66.

¹³ *Idem.*

social. A roda como raiz fundamental, como oportunidade para complexas operações de memória no futuro.

Na relação entre crianças e adultos, pela potência do diálogo, da mediação dos signos, vejo o brilho no olhar de quem acessa as memórias de dentro. Que essa comunicação com as crianças, nos ensine a elaborar frases, ideias, objetos, de dentro para fora! E que nós, adultos, ampliemos seus horizontes, pouco a pouco, inventando e desinventando contornos.

Bibliografia

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. Trad, L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, Jan/fev, mar, abr, 2002.

PRATA, Antonio. *Escola Viva*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2002.

VYGOTSKY, L.S. O domínio sobre a memória e o pensamento. In: *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. J. Cipolla Neto *et al.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, atualmente é mestranda no Instituto de Artes dessa mesma instituição. Trabalha como professora atelierista no ensino Fundamental I e como professora de apoio da área de Artes no ensino Infantil da Escola Viva.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4319995D1>

ATRÁS DO MURO DA ESCOLA

Leísa Sasso

Universidade de Brasília

RESUMO:

Busco entender nesse artigo as práticas pedagógicas de projetos de trabalho como pedagogias culturais, e ainda mais como articulam-se com os Estudos da Cultura visual. Entre os anos de 2002 e 2007, eu realizei estas experiências como professora no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, na periferia de Brasília-DF, e o sucesso dos projetos pôde ser comprovado pelo interesse e envolvimento dos estudantes para a realização dessas práticas.

Levando em consideração o desinteresse dos estudantes pelas imagens da História da Arte, considerei levar para a sala de aula o cotidiano dos estudantes em suas diversas formas de representações como forma de tornar a aprendizagem mais significativa e estimulante. Os escritos de Paulo Freire apontavam nessa direção e fundamentaram minhas práticas pedagógicas à época. Para conquistar a audiência a arte e suas representações da cultura ocidental hegemônica, cobradas dos estudantes para que possam ser admitidos no Ensino Superior, foram trabalhadas de forma a estarem em diálogo com as representações da cultura popular.

Essas práticas buscavam estimular a consciência crítica e proporcionar agência nos estudantes situados em contextos socioeconômicos desfavorecidos. Além disso, visavam habilitar o estudante para as avaliações externas bem como tornar a escola um espaço de experimentação e criação mais abrangente do ponto de vista político.

PALAVRAS CHAVE: Pedagogia cultural. Práticas pedagógicas. Cultura visual. Projeto de trabalho.

SOMMAIRE:

Je cherche à comprendre dans cet article les pratiques pédagogiques que travaillent projets de travail en tant que pédagogies culturelles et aussi comment ils s'articulent avec les Études sur la culture visuelle.

Entre 2002 et 2007, j'ai réalisé ces expériences en tant que professeur au Centre de Ensino Médio 01, une école à São Sebastião, dans la périphérie de Brasília-DF. La réussite des ces projets ont été prouvé par l'intérêt et la participation des étudiants qui ont mené à bien ces pratiques.

Tenant compte du manque d'intérêt des étudiants par l'histoire de l'art, j'ai considérée porter à la salle de classe la vie quotidienne des étudiants dans leurs diverses formes de représentations, comme un moyen de rendre l'apprentissage plus significatif et stimulant. Les écrits de Paulo Freire ont signalé dans cette direction et justifient mes pratiques pédagogiques à l'époque. Pour conquérir le public, les pratiques pédagogiques que conduisaient à l'histoire de l'art et ses représentations de la culture occidentale hégémonique, ont été élaborées de manière à dialoguer avec les représentations de la culture populaire. L'Histoire de l'Art s'imposé aux étudiants pourqu'ils puissent être admis dans l'enseignement supérieur.

Ces pratiques, ont cherché à stimuler l'esprit critique et aussi fournir agence chez les élèves, situées en milieux socio-économiques défavorisés. Entre autres objectifs, les pratiques visent à permettre à l'étudiant le succès dans des évaluations externes et faire de l'école un lieu d'expérimentation et de création tout en considérant le point de vue plus large que conduit l'école et ses sujets vers la politique.

MOTS CLÉS: Pédagogie culturelle. Pratiques pédagogiques. Culture visuelle. Projet de travail.

Ao refletir sobre minhas práticas como educadora em artes visuais entre os anos de 2002 e 2007, percebo a influência que Paulo Freire exerceu no meu trabalho, e também nos projetos desenvolvidos por mim e por outros educadores na escola. Mesmo que a pedagogia crítica não estivesse voltada diretamente para as práticas de arte/educação, não me parecia lógico abandonar os referenciais culturais dos estudantes.

Na medida em que a pedagogia cultural defende que é necessário agregar aos currículos escolares os objetos de investigação externos ao processo escolar e que existe um currículo além das fronteiras da escola constituído por artefatos culturais disseminados pelas mídias que estão presentes na vida cotidiana das pessoas, é importante problematiza-los e ressignifica-los, a partir de análises e críticas.

Em termos estritos, a pedagogia cultural, assim como a pedagogia crítica, são abordagens fundamentadas nos Estudos Culturais que repensam, negociam e transformam as relações de ensino-aprendizagem, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da escola, as relações sociais e materiais mais amplas das comunidades, sociedades e nações (MCLAREN,1998). Esses estudos se debruçam sobre as mudanças ocasionadas pela propagação das imagens, com o intuito de eliminar bases injustas que criam currículos com características sexistas, racistas, homofóbicas e classistas, características estas que são agravadas pela dinâmica da sociedade individualista de consumo.

Essas novas abordagens da educação, ao mesmo tempo mais crítica e mais receptiva, encoraja as discussões na sala de aula, a partir da análise e compreensão das imagens que povoam nosso cotidiano, possibilitando a crítica às estruturas de poder, inclusive aquelas exercidas dentro da escola. Além disso, o desconhecimento de uma abordagem teórica pós-estruturalista produz uma prática descontextualizada, que não considera a comunidade em que a escola se insere e privilegia a educação da arte exclusivamente a partir de obras artísticas relevantes na história da arte.

Em verdade, a fundamentação dos Estudos Culturais se constrói a partir de debates de inspiração pós-estruturalistas, pós-colonialistas e pós-modernistas. Apesar de não estar direcionada expressamente para as práticas de arte/educação, essa nova forma

de ver o ensino da arte possibilita aos docentes considerarem as relações de poder e dominação social visíveis nas divisões de classe, de gênero e de raça, além das mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo. Dessa forma, as imagens produzidas pela mídia, internet, publicidade, etc. podem ser resignificadas de forma crítica, o que direciona o trabalho docente e suas práticas pedagógicas às visualidades e à cultura visual.

O termo cultura visual, ainda não incorporado ao currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, amplia possibilidades de novas abordagens pedagógicas. Segundo Freedman e Sthur, (2009 p. 10) a cultura visual possibilita questionamentos “referentes ao poder da representação, a formação de identidades culturais, funções de produção criativa, significados das narrativas visuais, reflexão crítica sobre a proliferação tecnológica e a importância de conexões interdisciplinares”. Orientar o trabalho nesse sentido parece ser, na perspectiva da Pedagogia Cultural e dos estudos de cultura visual, a estratégia mais adequada para educar por meio da arte e da cultura visual, cidadão críticos e voltados para ações que antecipem as mudanças almeçadas. Vieira da Cunha esclarece:

[...] o ensino da arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre o efeito das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte [...] mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos da educação (2012, p. 104).

Esse conhecimento que pode redefinir os estudantes deve ser considerado e torna-se cada vez mais importante na medida que a mídia tem contribuído mais do que a educação das artes visuais no momento atual para a articulação de imagens e significados, muitas vezes direcionando os sujeitos para o consumo e para o individualismo. Charréu reforça o que disse Vieira da Cunha e critica aqueles educadores que defendem os conteúdos tradicionais dos currículos escolares como “úteis para o resgate de uma difusa identidade coletiva”.

[...] as imagens globais, as artes visuais, a cultura visual e a educação artística, em geral, são importantes vetores em que poderão se apoiar muitas das idéias de regeneração e de emancipação de uma sociedade contemporânea que hoje tem dificuldade em vislumbrar, no horizonte, um rumo a seguir (CHARRÉU, 2012, p. 46).

Essa visão de uma educação emancipadora, de uma pedagogia crítica, já tinha sido descrita por Paulo Freire há décadas atrás. Apesar de ela ter sido incorporada no

discurso teórico da maioria dos docentes e encorajada pela legislação e pelos parâmetros curriculares, ela ainda espera sua utilização efetiva nas práticas de educação em artes visuais. Muitos colegas ainda encontram, infelizmente, dificuldades em trabalhar para a autonomia e para a emancipação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e não entendem como é possível associar o conteúdo curricular com a edificação de cidadãos conscientes, especialmente na educação em artes.

Sobre isso, Victorio Filho identifica uma espécie de conformidade dos envolvidos com a educação no sentido de “manter revigorada a hierarquia confirmadora da superioridade de tudo o que constitui a tradição da 'cultura culta',” (2012, p.152) e identifica a invisibilidade, a desqualificação do que seria diferente e, em certa medida, como algo oposto a essa tradição. Diante dessa constatação, ele aponta para importância da educação em artes visuais:

Pensar a participação da Arte na Educação compatível com a contemporaneidade, nos parece exigir ultrapassar os limites da discussão limitada às territorialidades curriculares convencionais e avançar em direção à terrenos que as margeiam e contaminam. [...] a vida vibrátil do dia a dia e suas diversas conexões com informações e práticas ainda não apreendidas pelos programas escolares (VICTORIO FILHO, 2012, p.152).

Não obstante o desconforto causado na sala de professores por estas novas teorias, reconhecemos, todos, que ainda não existe uma direção consensual. Ainda mais porque trabalhar o ensino de arte em contexto de escola pública de Ensino Médio não é tarefa fácil. Além da carência e precariedade dos materiais ofertados, da estrutura física geralmente inadequada à atividade artística e equipamentos tecnológicos sucateados, o acesso à rede mundial, quando existe, é limitado. Além do mais, geralmente inicia-se o trabalho sem que haja uma orientação pedagógica e uma metodologia prescrita, cabendo ao docente escolher, entre as orientações e metodologias existentes, aquela que se adequa melhor ao seu perfil de educador e ao conteúdo que será tratado.

Se, por um lado, essa liberdade de escolha quanto à orientação pedagógica e metodológica permite ao docente a tão almejada autonomia e amplia as possibilidades pedagógicas, por outro lado, corre-se o risco de adotar práticas e procedimentos defasados e anacrônicos que não consideram as novas abordagens pedagógicas para educação em artes visuais, seja por deficiência de formação ou por falta de planejamento adequado.

Em verdade, existe a percepção dos teóricos da Pedagogia Cultural que é preciso ressignificar conceitos pedagógicos, políticos, artísticos, culturais, sociais, posto que

novos paradigmas se impõem. A educação da arte, na forma como oferecemos aos estudantes, não os alimenta com uma crítica, e os expõem às manipulações. É necessário, portanto, que a educação da arte repense suas finalidades.

1.1 Percurso: projetar, atirar-se

Durante treze anos de magistério, cinco dos quais, como professora regente no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, seis como diretora do Centro Educacional São Francisco, outra escola de Ensino Médio e Fundamental também em São Sebastião, foi possível constatar a falta de sintonia, muitas vezes de comunicação, entre professores e estudantes em sala de aula. De fato, entreter e manter a atenção e o foco de algumas dezenas de adolescentes inquietos e arredios não é tarefa simples, muito menos quando o que se oferece em troca são aulas monocórdias, unilaterais e passivas.

Durante esse período, fiz um esforço no sentido de promover e estimular uma mudança nas práticas de ensino, a fim de tornar o processo de ensino aprendizagem mais interessante e, portanto, mais efetivo. Uma vez que a escola e a comunidade escolar tem pouca ou nenhuma influência na definição de seu currículo, que é também uma das causas do referido desinteresse, considero que é urgente trabalhar na forma da apresentação dos conteúdos e na maneira de ensinar conhecimentos e saberes. Essa mudança exige humildade para ouvir os jovens, coragem para discutir de forma crítica a sua realidade e disposição para perceber e levar em consideração a visualidade cotidiana que eles aportam.

No mesmo período comecei a entender a importância de um trabalho diferenciado. A palavra “Projeto” inspirou meu trabalho. Projeto remete ao futuro, significa prever, antecipar, imaginar algo que ainda será. Segundo o dicionário Aurélio (2000) significa também plano, intento, desígnio, empreendimento como indica sua gênese do latim *projectu* - lançar para diante. Projetar também significa atirar-se, lançar-se, precipitar-se, arrojarse e, talvez, seja esse último significado que cause tanto temor àqueles que se deparam com essa proposta de trabalho que não tem prescrição.

Os projetos concretizam ideias, se materializam em produtos, visam resultados, são elaborados progressivamente e são realizados por pessoas que ousam realizar. O projeto engendra desprendimento e ousadia para aventurar-se, assim com humildade e prudência para reconhecer que é preciso investigar mais, para conhecer mais, que se pode adquirir informações sem recorrer ao livro texto; e que o professor não está necessariamente no centro da ação pedagógica. O projeto tange o domínio político,

sociológico, cultural e conseqüentemente pedagógico no âmbito escolar. Os projetos de trabalho significam ainda segundo Hernández:

[...] reposicionar a concepção e as práticas educativas na escola, pode ser um meio de nos ajudar a repensar e refazer a escola, também podem reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os estudantes, apresentam mudanças voltadas à reorientação da função da escola, são evidências que indicam uma das direções da mudança (HERNÁNDEZ, 2006, p.179).

Considero importante a premissa de que os projetos de trabalho na perspectiva crítica da cultura visual podem ser o meio privilegiado para promover as mudanças necessárias à transformação da educação, entre elas a promoção da identidade individual e a justiça social na educação. Dias afirma que: “a Educação da Cultura Visual conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, a ação” (2011, p.62). A ação dos sujeitos se dá nesse caso a partir dos projetos de trabalho. A partir da crítica social o estudante propõe a ação interventiva. A execução do projeto é a culminância da ação pedagógica.

Há que se reconhecer o potencial transgressor dos projetos de cultura visual e de como eles podem mudar a educação e promover uma escola que empodera seus estudantes. Uma escola capaz de questionar a sociedade e representá-la ou a recriá-la em imagens e textos críticos. A educação da cultura visual é, portanto, uma ferramenta para a criação artística e para a transformação da escola. Negligenciar sua potencialidade é desconsiderar a possibilidade de repensar criticamente essa instituição secular e propor ações que visem sua transformação e também da sociedade.

Nesse momento de mudanças de paradigmas em todos os setores, quando a sociedade passa a se organizar em rede e se dispõe fortemente a compartilhar, nada mais anacrônico que um professor que pensa e trabalha sozinho, um instrutor especializado que considera o seu saber estanque e definitivo. A utilização dos projetos como possibilidade de trabalho transdisciplinar pode dar mais sentido à aprendizagem. Trata-se, sobretudo de instituir novas formas de se pensar e organizar a escola, de influir na pré-disposição do docente para desenvolver habilidades novas.

Segundo Freire, “as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo pelos objetos cognoscíveis” (2005, p. 79). Minhas práticas pedagógicas propõem, a partir desse enfoque Freireano, a construção de uma escola onde os estudantes conectem, relacionem os conteúdos curriculares com a sua vida, a sua cidade e a sua

própria escola, bem como possam compreender em quais contextos se produziram as obras artísticas, as imagens, por quem e porque se apresentam de determinada forma e não de outra, e que essa nova postura se construa por intermédio de projetos de trabalho.

Defensor dos projetos de trabalho, Hernández (1998) afirma que os projetos constituem lugares, onde a aproximação com a identidade dos estudantes é favorecida, onde a função da escola não é apenas ensinar conteúdos. Trata-se de uma proposta de revisão curricular de forma não fragmentada onde se leva em consideração o que acontece fora da escola e as informações que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aportam, além do posicionamento questionador diante dessas informações.

Neste caso o projeto de trabalho engendra abordagens pedagógicas críticas e inclusivas tão mais importantes quanto mais desfavorecidas ou excluídas forem as comunidades escolares. A educação voltada à compreensão crítica da cultura visual considera que a cultura popular é portadora de discursos que precisam ser abordados no espaço escolar de forma a “eliminar as hierarquias de sensibilidade, riqueza e poder que dividem as pessoas em classes” (MITCHELL, 2012, p.20).

Dentro dessa perspectiva podemos entender que os jovens da periferia são sujeitos ordinários que aspiram serem extraordinários. Inseridos em uma comunidade periférica desejam, mas ainda não vislumbram uma mudança de condição social. Também nesse aspecto, a escola não cumpre o que dela se espera, uma vez que pratica relações baseadas na hierarquia restrita e na diferenciação. Em outras palavras, a escola reproduz e reforça uma sociedade desigual e com pouca ou nenhuma mobilidade (BOURDIEU *et* PASSERON, 1970; MEKSENAS, 2002; Busetto, 2006).

Nesta conjuntura, é importante descrever o contexto sócio econômico de São Sebastião. A cidade nasceu a partir de um vilarejo que se formou ao redor das olarias da penitenciária da Papuda, no início da construção de Brasília, em 1957 e durante muito tempo permaneceu como zona rural. A partir do final dos anos 80, o aumento acelerado da população e a carência de um planejamento urbano, transformaram o antigo vilarejo rural em um conglomerado urbano com uma população estimada em 100 mil habitantes, 47% dos quais, jovens de menos de 20 anos. Segundo levantamento encomendado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal à Rede de Informação Tecnológica Latino-americana (RITLA), trata-se de uma das cidades satélites mais pobres do DF com 88,6% dos moradores recebendo apenas um salário mínimo. É a terceira cidade mais violenta do DF e 69,7% dos estudantes dessa localidade já presenciaram alguma

agressão física no âmbito escolar. Para usar uma criativa definição, os nossos estudantes são, como eles mesmos dizem: pobres, pretos e "putos" com a exclusão social e econômica a qual estão submetidos.

Nesse quadro de precariedade, em uma cidade sem nenhum cinema ou teatro, onde o lazer são banhos de rio, bilhar no boteco e sermão de bispo, a cultura visual exerce uma grande influência, especialmente aquela apreendida a partir dos meios de comunicação de massa ou nas redes sociais. A cultura de massa é, para muitos brasileiros, a cultura acessível, a “única” cultura. No nosso caso, as TVs abertas e as redes sociais, nas *Lan Houses* a R\$1,50 a hora, são os principais veículos. Só por este motivo, já se justificaria a utilidade e a pertinência da educação da cultura visual como elemento central da Proposta Pedagógica da escola. “A educação da cultura visual cruza abordagens da arte e das ciências sociais visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades” (TOURINHO, 2011, p.4).

Além disso, o suporte dessa iniciativa nas novas teorias da educação da cultura visual reforçam minhas convicções, uma vez que também consideram essencial uma prática pedagógica que leve em conta a realidade social e econômica dos estudantes, assim como as experiências e informações visuais que eles aportam. Freedman já tinha apontado as mesmas preocupações anteriormente, afirmando que as representações conflitantes da arte, relacionadas a dualismos, complexidades, e não contradições se devem a negligência por parte dos docentes das experiências do estudante fora de sala de aula (FREEDMAN, 2005). “Oportunidade de atentar para questões de representação e de conceituação, criação e interpretação da arte. Esse conhecimento proveniente de formas populares de cultura, o conteúdo da mídia, pode receber mais atenção, pode ser trabalhado para ampliar conhecimento e imaginação” (Idem, p. 140-141).

Sendo assim, dar atenção aos conteúdos da mídia, da arte contemporânea, das redes sociais, da publicidade é considerar, entre outros saberes, o saber popular, é interessar-se pelo outro e criar lugares de troca e compartilhamento de experiências, é construir um espaço de participação. Acredito que a pedagogia de projetos é a melhor forma de trazer os estudantes, afinal a razão de todos os esforços, para o centro do processo. Não se trata apenas de uma abordagem pedagógica, mas de um ato político, um ato político-pedagógico. Hernández vai direto ao ponto quando afirma que:

Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual é fazê-lo, em parte da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e bagagem dos cidadãos mais jovens. [...] falar da educação escolar desde uma parcela de conhecimentos caracterizada por sua inutilidade pode ser uma ousadia. [...] Não estamos diante de uma disciplina marginal se olharmos as páginas econômicas dos jornais, onde se oferecem conselhos para investir no mercado de artes ou se estuda os resultados econômicos da indústria do desenho, publicidade e do lazer audiovisual. [...] talvez acabemos nos dando conta da miopia de alguns planejadores da educação, incapazes de pensar nos estudantes mais do que como consumidores de imagens. (HERNÁNDEZ 2000, p.27)

Além disso, existe um temor quase que generalizado em se romper com a compartimentação do saber do professor. Essa verdadeira zona de conforto, um mundo onde os conceitos, os caminhos e os procedimentos são todos conhecidos, é um território defendido com unhas e dentes, quase uma terra santa do professor tradicional, como se a questão fosse sobre o seu poder e autonomia em sala de aula. Acontece que não se trata disso, ou melhor, apenas disso. A questão central é o anacronismo de uma educação francamente descompassada com o seu tempo.

Possibilitar a articulação de saberes, mobilizar as pessoas em torno de uma ideia, estar aberto à escuta sensível, saber conviver e trabalhar com as diferenças, buscar desafios para si mesmo, ter postura curiosa e buscar respostas, assumir que é preciso investigar, respeitar opiniões divergentes, trabalhar coletivamente, valorizar as experiências dos outros e ser capaz de estabelecer vínculos e administrar conflitos é tudo o que se pretende, quando se constata que esses objetivos não estão sendo atingidos na educação que propomos. Hernández afirma ser necessário “restabelecer o significado do saber escolar, hoje baseado em algumas disciplinas concebidas como compartimentos estanques em torno das quais se apresenta a distribuição dos conteúdos, num marco rígido de espaço e de tempo” (2000, p.30).

Esta pedagogia ortodoxa e conservadora tem se provado ineficiente, pior, ineficaz, razão pela qual o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi criado pelo Ministério da Educação em 2009. Pouco a pouco, vai estabelecendo-se o consenso de que a educação que se pratica atualmente não atende ao que a sociedade e a comunidade escolar dela esperam. Existe a clara percepção de que a escola parou no tempo. Mesmo aquelas que estão bem servidas e atualizadas em termos de tecnologia da informação, se servem delas para perpetuar uma forma de Educação anacrônica. Hernández afirma que:

[...] a educação escolar precisa ser repensada, porque as representações, os valores sociais e os saberes disciplinares estão mudando, e a Escola que hoje temos responde em boa medida a problemas e necessidades do século XIX, assim como as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVII. (HERNÁNDEZ, 2000, p.26)

Considerando-se que as mudanças sociais afetam a educação escolar e que com o advento da internet produziu-se uma quantidade enorme de informações durante os últimos 30 anos, é preciso, portanto, primeiro aprender a selecionar essas informações e depois aprender a relacioná-las, a fim de construir conceitos e opiniões. Nesse contexto de informação abundante e acessível, é indispensável que os professores de arte, assim como toda a escola, forneçam aos estudantes experiências que os ajudem a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções, a fim de construir uma visão questionadora do mundo. Transpor esses objetivos para as práticas artísticas, por meio da pedagogia cultural, me pareceu indispensável naquele momento.

Utilizar nos projetos de trabalho a cultura visual significa utilizar os artefatos, as imagens produzidas pelas novas tecnologias da informação e comunicação e pelas mídias convencionais de forma a ressignificar conceitos e principalmente tornar a proposta educativa a partir de perguntas mais interessante e estimulante para os estudantes e professores. Questionamentos como esses sugeridos por Hernández (2007, p.57): Quem sou e para onde vou? Como dou sentido ao mundo e me comunico com ele? Como descrevo, analiso e configuro o mundo que me rodeia? Permitem que se questione a realidade e se questione sua representação única, que se relacionem imagens com outros contextos, com outras abordagens culturais e que se produzam novos questionamentos sobre relações de poder, de representação de gêneros, etnias e divisões da sociedade.

Para que o conhecimento seja percebido de forma transdisciplinar, e a cultura visual permite essa abordagem, é necessário mais do que o diálogo entre as disciplinas. É o conhecimento coordenado que possibilita o trânsito entre os campos de saberes, ultrapassando a concepção disciplinar e fazendo com que uma única questão seja abordada a partir de uma perspectiva plural. Alguns temas definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) permitem que se compreenda melhor o conceito: sexualidade, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e ética por exemplo.

Abordar esses temas no contexto educacional permite aos sujeitos envolvidos no processo educativo sincronizar o momento que vivemos com uma educação

contemporânea que leve em questão, novas metodologias, o trabalho com projetos, a cultura visual, a interatividade, o compartilhamento de experiências e informações entre discentes e docentes e entre o universo escolar e as sociedades e culturas. É importante, sobretudo, para que os sujeitos envolvidos na educação tornem-se protagonistas da cena de inovações no ensino em geral e nas artes visuais em particular. Dessa forma, essa disciplina curricular, poderá contribuir para a construção de identidades mais solidárias, tolerantes, generosas, participativas, fraternas e empenhadas nas mudanças sociais.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, Míriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: Violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, SEEDF, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

BUSETTO, Áureo. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: **Sociologia e Educação: leituras e interpretações**. CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (orgs.). São Paulo: Avercamp, 2006. p. 113-133.

CHARRÉU, Leonardo. Imagens Globais, cultura visual e Educação Artística: impacto, poder e mudança. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

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

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte\Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez. 2005.

FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. Curriculum charge for the 21 century: visual culture in art education. **VIS– Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? In: **Educação & Realidade**, v.30, n.2, p. 9-35. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MCLAREN, Peter. **Life in schools**: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. 3rd ed. New York: Longman, 1998.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MITCHELL, William John Thomas. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens**: desafios para a arte e para a educação, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas de estudantes: nas aulas de artes eu quero aprender...In: MARTINS, Raimundo. (Orgs.). **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 71-87.

TOURINHO, Irene. Cultura visual e escola. In: **Salto para o futuro**, TV Escola, ISSN 1982 – 0283, Boletim 9, Agosto 2011. Acessado em: 21 março de 2013 Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf>

VICTÓRIO FILHO, Aldo. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens**: desafios para a arte e para a educação, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.

VIEIRA DA CUNHA, Suzana Rangel. Questionamento de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens**: desafios para a arte e para a educação, Editora UFSM: Santa Maria, 2012.



ESPAÇOS DA/NA INCLUSÃO



XXIII CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO

NO PÓS MUNDO

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

PROGRAMAÇÃO DAS SESSÕES DE COMUNICAÇÕES

- Cada sessão de comunicação terá 5 apresentações de 15 minutos (cada) e 15 minutos finais para debates.
- Cada sala terá 1 mediador(a).

EIXO: Espaços da/na Inclusão

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Roberta Puccetti		
LER IMAGENS: ÁUDIO-DESCRIÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EXPOSIÇÃO OS OLHOS CEGOS DO RIO	Andreza Nóbrega	S. BAOBÁ 4
INCLUSÃO E ARTE: PROPORCIONANDO A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DA ARTE/ EDUCAÇÃO	Dayse Oliveira Martins Silva Smirna Albuquerque dos Santos Everson Melquíades de Araujo Silva	
TATOESCULTURA - MÉTODOS MODELÁVEIS PARA CRIANÇAS PORTADORAS DE CEGUEIRA	Edison da Silva Farias Alessandra Borges do Carmo Aylana Teixeira Pimentel Canto	
POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS EDUCATIVAS TRABALHADAS NA ASSOCIAÇÃO DE APOIO AOS DEFICIENTES DA CIDADE DE ALTINHO/PE	Juliana Soares dos Santos Édila Jacqueline do Ó da Silva Maria Letícia da Silva	

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Fernando Azevedo		
O TEMA ARTE INCLUSÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES NO BRASIL	Clara Braga de Oliveira E Silva	S. BAOBÁ 4
MUSEU ACESSÍVEL, SIM É POSSÍVEL?!	Lucilainy Do Socorro de Oliveira Sampaio	

	Ana Cláudia de Souza Farias	
MALA DOS SENTIDOS: MEDIAÇÃO INCLUSIVA E OBJETOS MEDIADORES NO SOBRADO DR. JOSÉ LOURENÇO	Sara Vasconcelos Cruz	
IMAGINAÇÃO, ARTE E SOCIOEDUCAÇÃO	Paulo Cesar Duarte Paes	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Clécio Ernande		
UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL DO ENSINO DA ARTE	Rebeca Vasconcelos Matos	S. BAOBÁ 9
DIÁLOGOS ENTRE O OLHAR E O DIZER: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES VISUAIS NA REPRESENTAÇÃO NEGRA	Rosangela do Socorro Ferreira Modesto	
CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO	Vera Lúcia Penzo Fernandes	
ESCOLA INDÍGENA	Amanda Vieira Sandim	
ARAÇATIBA: O DESENHAR DAS LINHAS DA ALFABETIZAÇÃO	Fábio Vieira de Meira	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Emília Freitas		
BULL: A PERCEPÇÃO DO GESTUS SOCIAL A PARTIR DA PALAVRA QUE GERA. UMA REFLEXÃO SOBRE O BULLYING NO PIBID DE TEATRO	Cleilson Queiroz Lopes	S. BAOBÁ 6
ÉDIPO, DE GIANFRANCESCO GUARNIERI E FERNANDO PEIXOTO: UM ESPINHO NO PÉ DA SOCIEDADE	Jeronimo Vieira de Lima Silva	
UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DE DESENHO A CRIANÇAS COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL	Liane Carvalho Oleques	
ARTE/EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL, E A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	Eliane Aparecida Andreoli	
DE LAGARTA À BORBOLETA: DESDOBRAMENTOS DO PROCESSO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Gabriel Edeano Silva Reis	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

06/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Emília Patrícia de Freitas		
OFICINA DE TIRINHAS: O USO DA LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA PRÁTICA DOCENTE	Dennis Augusto Ferreira Bueno	S. BAOBÁ 10
O DESAFIO DA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA - A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE DE UMA ORGANIZAÇÃO NÃO FORMAL COM MULHERES DA COMUNIDADE DO COQUE	Emília Patrícia de Freitas Flaviana Ferreira da Silva Andrea Oliveira Santana da Silva	
O ENSINO DE ARTES NO MOVIMENTO PRÓ CRIANÇA E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO JOVEM	Luciene Pontes Xavier	

ARTESÃO		
ESPAÇO PARA TROCAR GENTILEZA: UM PROCESSO COMPARTILHADO PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM	Felipe Eduardo Lopes da Cunha	
DIÁLOGO ENTRE LINGUAGENS: HISTÓRIA EM QUADRINHOS NAS ARTES VISUAIS	Francisco Luiz Fernando Silva Fábio Tavares da Silva	

LER IMAGENS: ÁUDIO-DESCRIÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EXPOSIÇÃO OS OLHOS CEGOS DO RIO.

Andreza Nóbrega
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente artigo reflete sobre o olhar, a dimensão da áudio-descrição para a pessoa com deficiência visual, e a leitura de imagens. Para contextualizar, faz um breve relato das estratégias utilizadas na aplicação deste recurso na exposição “O Olhar Cego do Rio”, de Ana das Carrancas. Ao situar a imagem como relevante para a pessoa com deficiência visual, lança uma reflexão sobre os recursos assistivos que possibilitam este privilegiar da imagem de forma a harmonizar o pensamento da arte-educação em tempos de inclusão.

Palavras-chave: olhar, áudio-descrição, leitura de imagens, artes visuais.

ABSTRACT

This present article reflects about the look, the dimension of audio description for the visually impaired person, and reading of images. To contextualize, gives a brief report of the strategies used to implement this feature in the exhibition “O Olhar Cego do Rio”, by Ana das Carrancas. By placing the image as relevant to the visually impaired person, propose a reflection on the assistive technologies that enable this privilege image to harmonize the thought of art education in times of inclusion.

Key Words: look, audio description, Reading of images, visual arts.

OLHAR INTRODUTÓRIO

Olhar. Captar luz. Transformar em imagens. Os olhos estão incumbidos de captar a luz e transformá-la em impulsos nervosos - que serão interpretados pelo córtex visual. As vias ópticas, por sua vez, são as extensões periféricas que servem como porta de entrada da informação imagética. Fisiologicamente, o cérebro é o órgão responsável por enxergar. (SILVA, LUZIA, 2008).

A complexidade do olhar vai além da sua gênese fisiológica. Ele não é neutro e considera o espectador, sujeito responsável pelo olhar.

Esse sujeito não é de definição simples, e muitas determinações diferentes, até contraditórias, intervêm em sua relação com uma imagem: além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que por sua vez, são muito modelados pela vinculação a região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura). (AUMONT, 1993, p.77)

Diante da expressão artística o nosso olhar seleciona, atribui valor, constrói sentido. É um olhar impregnado do ontem e do outro, que se reconstrói na efemeridade

do hoje. Sobre tal aspecto, Analice Dutra Pillar, (2011) no Livro “A Educação do Olhar no Ensino das Artes” afirma que o “nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com o nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais.” (PILLAR, 2011, p.13)

Ou ainda, conforme Jacques Aumont, (1993) “o olhar é o que define a intencionalidade e a finalidade da visão. É a dimensão propriamente humana da visão.” (1993, p.59) Nesse sentido, compreendemos que a singularidade do olhar singular traz consigo uma pluralidade de leituras de mundo, na qual há uma espécie de seleção natural. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do objeto que é visto, e eleito como significativo:

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constitui uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que a objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo. (PILLAR, 2011, p.11)

A leitura da expressão artística é uma articulação entre o que é visto (ou seja: o objeto da leitura) e as nossas experiências anteriores como apreciadores e fruidores de arte e da vida, além da disponibilidade de participar da construção de sentido na experiência estética.

A experiência estética não pode, pois, ser concebida como algo que se dê sem a efetiva atuação do leitor, e sem que este se disponibilize para uma produção de sentidos a priori inexistentes. [...] O papel do leitor em arte, assim concebido, muito se aproxima do próprio papel do escritor. (DESGRANGES, 2012, p.18)

O mundo é visualidade viva. Viva e pulsante é a profusão de imagens que nos é lançada todos os dias, similar a uma ação orgânica tão previsível quanto respirar para viver. Imagens que nos provocam, nos distraem, e – sobretudo - nos comunicam algo. Seja pelas imagens veiculadas pela televisão, pela publicidade, pelos diferentes recursos midiáticos, ou ainda pelas obras de artistas consagrados (ou não) selecionadas pelo professor e disponibilizados para o aluno a fim de contribuir com a alfabetização estética. Proposições visuais para serem lidas e usufruídas por todos.

No entanto, convém considerar que dentre esses leitores há uma parcela da população, a pessoa com deficiência visual, que - em razão da falta de acessibilidade - é

privada das informações veiculadas pelas imagens, o que as impossibilita de usufruir do amplo repertório artístico, cultural e social de tais representações visuais.

A acessibilidade visa assegurar à pessoa com deficiência a “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação”. (BRASIL, Lei de Acessibilidade - Lei 5296 de 2 de dezembro de 2004). Neste contexto, em que se amplia o desejo de construir uma sociedade que possibilite a participação ativa e empoderada de todos nos mais diversos espaços coletivos, faz-se necessário pensar as estratégias e recursos facilitadores da transposição de barreiras, aqui compreendidas como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, Lei de Acessibilidade, 2004).

Trazendo para a conjuntura das artes visuais, os desejosos por agir de forma inclusivista (gestores de galerias, museus, professores de artes, entre outros) poderiam se perguntar: *como tornar uma exposição de artes visuais acessível para deficientes visuais? É necessário e possível tornar as imagens acessíveis?*

PASSO A PASSO: ÁUDIO-DESCRIÇÃO NA EXPOSIÇÃO OS OLHOS CEGOS DO RIO

Parafraseando Denis Guénoum, questionáramos: então, é impossível exposição de artes para cegos? Não. Ela existe. É aquele que, num sentido extremo, os faz ver, nesse caso, a áudio-descrição. Portanto, os gestores de galerias, museus, professores de artes, desejosos por tornar o espaço museológico acessível à pessoas com deficiência visual poderão adotar a áudio-descrição que além de recurso de acessibilidade, tem por finalidade contribuir com a educação estética da pessoa com deficiência.

A áudio-descrição é um olhar pelo qual é possível se acessar uma dada realidade. É pintar o vazio por meio de palavras, suscitar a construção de imagem. O responsável por esse olhar é o áudio-descritor, que deverá ter um olhar objetivo, comprometido com os elementos visuais essenciais que dão a conhecer a obra, portanto, livre de juízo de valor sobre a obra em questão. Sendo assim, a áudio-descrição por meio da locução descritiva, clara e objetiva, cujo pilar norteador da técnica é ‘descreva

o que você vê’, sem inferências pessoais, nem censura de informações relevantes, colabora para o processo de leitura e compreensão da obra.

As etapas de trabalho desse profissional consistem genericamente em: estudo da obra, preparação do roteiro e locução. Esse último não exclusivamente executado por um áudio-descritor, a exemplo do que poderá ocorrer numa exposição de artes visuais, na qual o mediador poderá fazer a locução do roteiro.

Esse recurso, também compreendido como tecnologia assistiva¹, ao descrever o que é visto, utiliza essencialmente as palavras como nutriente para a imaginação criadora do sujeito, usuário e espectador do evento visual. Trata-se de uma técnica cujo propósito fundamental é a comunicação. No caso, prioritariamente, a informação advinda das imagens.

Os primeiros registros da áudio-descrição datam da década de 60 e 70, nos Estados Unidos. Porém, a atual concepção de áudio-descrição é atribuída à Dra. Margaret Pfanstiehl, fundadora do *Metropolitan Washington Ear Radio Reading Service*, e ao seu marido, Cody Pfanstiehl. (NÓBREGA, 2012)

O contexto brasileiro, no que se refere às produções culturais e artísticas acessíveis, apresenta uma modesta – mas significativa – expansão na área do cinema e do teatro. Especificamente no campo das Artes Visuais, podemos mencionar algumas experiências que fizeram uso do recurso da áudio-descrição, tais como a exposição “Namastê”(SP), "Crux Crucis Crucifixus" (RJ), “O Solar que Virou Museu” (RS), “Paurillo Barrisi” (CE), “O Legado da Coruja”(CE), “Jorge Amado e Universal” (BA), “Por Contato” (PE) e “Os Olhos Cegos do Rio”(PE), sendo esta última objeto de nossa reflexão.

Em junho de 2013, a VouVer Acessibilidade² foi convidada pelo Serviço Social do Comercio (SESC) para realizar a primeira áudio-descrição em uma exposição, intitulada “Os olhos Cegos do Rio” uma homenagem a Ana das Carrancas, na cidade de Petrolina, sertão pernambucano. A seguir, apresentaremos um breve relato dos caminhos trilhados para a realização da áudio-descrição na exposição “O Olhar Cego do

¹ Tecnologia assistiva: arsenal de recursos, serviços, metodologias que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover o empoderamento.

² Equipe de acessibilidade. Coordenação: VouVer Acessibilidade. Roteiro da áudio-descrição: Andreza Nóbrega e Líliliana Tavares. Consultor: Milton Carvalho.

Rio”, tal explanação tem caráter demonstrativo, de como pode ocorrer a inserção deste recurso em artes visuais.

Inicialmente, realizamos algumas reuniões de planejamento entre a equipe de acessibilidade e o coordenador geral, que era também curador da exposição, André Brandão. Nestas reuniões, ele nos falou sobre os desejos, limitações e motivações para realizar a exposição acessível para pessoas com deficiência visual. Explicou-nos que, além de fortalecer a política de inclusão em ações culturais e artísticas do SESC, a exposição “Os Olhos Cegos do Rio”, visava prestar uma homenagem à artista/artesã Ana das Carrancas e ao marido que é pessoa cega.

Nas reuniões de planejamento, tomamos conhecimento de que a áudio-descrição da exposição, devido a limitações temporais e estruturais da instituição promotora, e também, por se tratar de um projeto piloto, não seria gravada. Diante da problemática exposta, sugerimos que os mediadores da exposição, que comumente acompanham os visitantes, desempenhassem a função de narrar a áudio-descrição; para tanto, propusemos que fosse realizada uma oficina de capacitação, sobre a qual discorreremos em detalhes mais adiante.

Outro dado importante a ser comentado, é o fato de Petrolina (cidade da exposição) e Recife (cidade da equipe de acessibilidade) estarem a mais de 700 km de distância, e que, portanto, não teríamos como ter o contato constante com as obras durante esta fase de estudo e elaboração do roteiro. Recorremos ao recurso fotográfico para auxiliar a elaboração da primeira versão do roteiro. Utilizamos para cada peça tridimensional, cerca de quatro fotografias, em diferentes ângulos, que foram disponibilizadas pela coordenação da exposição. As fotos em diversos ângulos possibilitam contemplar o maior número de detalhes, um subsídio paliativo, porém necessário para o primeiro momento de discussão e reflexão a cerca das escolhas tradutórias. O contato prévio com as fotografias para a elaboração da primeira versão do roteiro, foi uma estratégia adotada para otimizar as discussões na busca de descritivos para as obras, que consistem em escolhas complexas que buscam conciliar os múltiplos olhares da equipe de trabalho. No entanto, não dispensamos o trabalho *in loco*.

Em síntese, seguimos as seguintes etapas de trabalho para elaboração do roteiro da exposição Os olhos cegos do Rio.

- 1º etapa - Estudo e elaboração do roteiro por meio de fotografias- em Recife.

- 2º etapa - Contato presencial com a obra, tour tátil, reconstrução do roteiro áudio-descritivo, notas proêmias, e capacitação dos mediadores em Petrolina.
- 3º etapa - Revisão e texto final da áudio-descrição-em Recife

Na primeira etapa, a equipe de acessibilidade- áudio-descritores e o consultor iniciaram as pesquisas e aprofundamento sobre o universo da artista, técnica, estética e poética da obra. Vale ressaltar que o consultor foi incorporado desde o início do trabalho de forma ativa e não apenas, quando os roteiros já estavam prontos.

A dinâmica de trabalho consistiu em estudos individualizados, elaboração de roteiro, encontros presenciais e virtuais para discussão das escolhas tradutórias da primeira versão do roteiro.

A segunda etapa consistiu na visita de um áudio-descritor e do consultor à Petrolina. Ficamos imersos no universo de Ana das Carrancas, conhecendo, inclusive a casa/ateliê da artista, e tendo um momento de conversa sobre a arte de modelar o barro com Maria de Ana, uma das filhas de Ana das Carrancas. Na ocasião, realizamos a leitura de um dos roteiros, e já naquele momento observamos que precisaríamos readequar o vocabulário, entre outros aspectos para que se adequasse melhor ao contexto da obra.

Em Petrolina foi possível confrontar o roteiro com as obras. A estratégia realizada na revisão foi à leitura do material produzido, enquanto o consultor, que é deficiente visual, realizava o tour tátil pela obra. A percepção tátil, o olhar das mãos, também sugeriram mudanças. Realizamos uma série de ajustes quanto aos aspectos descritivos referentes à cor, profundidade dos traços entre outros detalhes, o que evidenciou e comprovou a prerrogativa de que é essencial o contato presencial com as obras tridimensionais.

As modificações realizadas no roteiro eram enviadas por e-mail para outro áudio-descritor que estava em Recife, a fim de que ele analisasse e contribuísse com as definições das escolhas tradutórias, na discussão coletiva.

Concluída essa etapa, fizemos a leitura do roteiro para parte da equipe da organização que compunha a exposição, eles, por sua vez, fizeram alguns questionamentos e expuseram dúvidas sobre questões técnicas da áudio-descrição. Esse momento foi importante para que pudéssemos explicar um pouco da técnica da áudio-descrição e suas peculiaridades, um aspecto importante para a formação dos profissionais envolvidos no que concerne a tecnologia assistiva e a inclusão.

Nos primeiros dias da nossa estadia em Petrolina, a expografia não estava finalizada, tomamos conhecimento dos elementos que a constituiriam, um dia antes do retorno à Recife, no entanto seguimos a mesma estratégia realizada para as obras: contato com o evento visual (expografia), elaboração do roteiro, observações e discussões de todos os membros da equipe, e revisão final- sendo essa última ação realizada em Recife.

Ainda na segunda etapa, foi realizada uma oficina direcionada a arte-educadores, mediadores de exposição, intitulada “Mediação Inclusiva”. Nesta oficina foram abordados os seguintes conteúdos: diversidade humana na perspectiva da inclusão; barreiras atitudinais; deficiência visual e noções introdutórias sobre orientação e mobilidade; tecnologias assistivas: áudio-descrição e braile; conceitos e diretrizes da áudio-descrição; demonstração em obras estáticas e dinâmicas; áudio-descrição da exposição Ana das carrancas; mediação inclusiva; locução da áudio-descrição.

A metodologia utilizada consistiu numa exposição dialogada, na qual foram realizadas demonstrações técnicas da áudio-descrição em vídeos e áudios de exposição acessível, bem como em vivências práticas com simulação e resolução de casos. Como orientação geral para o mediador inclusivo poderíamos mencionar os seguintes pontos:

- Ao receber as pessoas com deficiência, atentar para as normas de orientação e mobilidade. Lembrar-se de descrever o espaço e ações.
- Observar se todas as pessoas com deficiência estão voltadas para o evento visual áudio-descrito.
- Fazer a locução/narração da áudio-descrição de forma clara e pausada.
- É necessário saber quanto tempo o grupo pretenderá ficar na exposição para que dessa forma, o mediador inclusivo trace a estratégia para a locução. Caso o grupo disponha de pouco tempo, há de se fazer escolhas de quantas obras serão áudio-descritas em detalhes. Tais escolhas deverão ser realizadas em conjunto com os usuários da áudio-descrição.

Após a oficina, e já em Recife, deu-se início a terceira etapa, na qual foi realizada, por toda a equipe de acessibilidade, a revisão geral do roteiro da áudio-descrição, incluindo-se às notas proemias, informações complementares sobre a expografia, a iluminação. Por fim, o arquivo final áudio-descrito foi submetido a uma revisão ortográfica e posteriormente, enviado à coordenação do evento para impressão.

AUDIO-DESCRIÇÃO E LEITURA DE IMAGENS

Conforme mencionado, o olhar, a leitura de imagem, não é algo restrito ao sentido dos olhos. Logo, é possível que pessoa com deficiência visual também a faça. Desde que as informações visuais essenciais captadas pelos olhos sejam transmitidas pela áudio-descrição. Com isto, a acessibilidade abre campo para reflexão sobre este recurso, sua aplicação e os benefícios para o desenvolvimento estético da pessoa com deficiência visual na leitura de imagens.

Na exposição “Os Olhos cegos do Rio”, a áudio-descrição de dezoito peças tridimensionais e quatro fotografias nos revela um pouco do universo criativo da artista, o qual, articulava em sua produção questões ligadas ao seu imaginário, suas memórias e suas afetividades. Por meio das notas proêmias, que segundo Lima (2011) “antecipam, apresentam e instruem a áudio-descrição”, os usuários da áudio-descrição têm um panorama dos aspectos contextuais relativos à obra:

Ana das Carrancas (1923-2008), Pernambucana de Ouricuri é considerada a “dama do barro”. Desde a infância ajudava a mãe na produção de brinquedos de barro que eram vendidos na feira. Já adulta, no segundo casamento com José Vicente, muda-se para Petrolina em busca de melhores condições de vida. Inspirada pelas carrancas das embarcações que trafegavam o rio São Francisco, Ana produz sua primeira carranca de barro. (Notas proêmias. Roteiro de áudio-descrição, NÓBREGA, TAVARES).

Além de elementos da vida do artista, aspectos relacionados à estética são contemplados nas notas proêmias:

Carrancas são figuras zoopomorfos, que misturam características humanas e animais, feitas de madeira expostas nas proas dos barcos. Ana se apropriou dessas figuras e as resignificou, modelando peças assimétricas, incluindo referências pessoais como, por exemplo, os olhos vazados, homenagem ao marido cego, além das feições negras presentes em algumas peças. (Notas proêmias. Roteiro de áudio-descrição, NÓBREGA, TAVARES).

As notas proêmias não são uma concessão graciosa de informações “privilegiadas”, aos espectadores com deficiência visual elas cumprem um papel complementar. A antecipação ocorre para igualar o acesso à informação, que muitas vezes é disponibilizada - por exemplo - no catálogo, no entanto, sem acessibilidade. No texto “As Múltiplas Anas”, presente no catálogo da referida exposição, Emmanuela Lins (2013) aponta que:

Ana partiu da releitura de um dos ícones da navegação do Rio São Francisco, que teve contato no Vale, a carranca, para a divulgação de temas de seu cotidiano em formas tridimensionais, como a religiosidade, a representação do negro, o masculino, o feminino, o popular e principalmente, os olhos que não viam. (LINS, 2013, s/p)

Conforme o extrato exposto é possível perceber que há semelhanças entre o conteúdo das notas proêmias e o fragmento do texto do catálogo elaborado e impresso para a referida exposição -que dentre outros textos- apresentam um vasto panorama sobre a vida, obra e estética, própria da artista. Estas informações estão presentes no catálogo, mas em geral, estão inacessíveis à pessoa com deficiência visual.

Por meio das notas proêmias da áudio-descrição, o público tem acesso aos diversos elementos visuais da expografia:

No interior da galeria. Ambiente em penumbra. Sala retangular 14mX 6,40m e 5 metros de altura, com paredes na cor marrom escuro e piso de madeira.[...] No centro da sala, há uma mesa de 4m X 8m e 1 m de comprimento, ela tem cor amarela e bordas onduladas. Ao caminhar em torno da mesa é possível acompanhar a sinuosidade das curvas que fazem alusão ao trajeto do rio. As peças de Ana das Carrancas estão distribuídas ao longo da mesa, iluminadas por dezenas de pequenos lustres cilíndricos de barro suspensos por fios à cerca de 2m das obras. (Notas proêmias, Roteiro de áudio-descrição, NÓBREGA e TAVARES).

A áudio-descrição, seja de obras bidimensionais (imagem 1) ou tridimensionais (imagem 2), abaixo ilustradas, busca fornecer os elementos visuais essenciais para a construção da imagem (forma, cores, textura, tamanho, profundidade):



Imagem 1. Crédito: Regina Lima



Imagem 2. Crédito: Regina Lima

Áudio-descrição foto 1. Fotografia colorida, com tom esverdeado, em orientação retrato de 1,90 de altura por 1,30 de largura. Rosto de Ana das carrancas voltado para esquerda. Mulher negra de

cabelos crespos e grisalhos, testa pequena com suaves linhas de expressão. Ela tem sobrancelha rala e grisalha, os olhos são pretos e olham para direita. Ela tem nariz largo. Ao lado nas narinas, uma marca de expressão alonga-se até próximo à boca. A boca possui lábios finos. O lábio superior está levemente aberto e deixa parte dos dentes à mostra. Em todo rosto e pescoço há sinais pretos e alguns sinais de carne. Na extremidade externa da pálpebra esquerda, há um grande sinal de carne. (Extrato da áudio-descrição. NÓBREGA, TAVARES, 2013)

Áudio-descrição foto 2. Carranca de bigode (52cm altura X 19cm de largura na base e extensão alongada para trás de 51 cm). A parte frontal e superior é a cabeça da carranca. Cabelos são riscos contínuos em linhas retas para trás a partir da testa. Descem por trás da orelha e alongam-se até o pescoço. As orelhas pequenas e arredondadas estão na altura dos olhos. A orelha esquerda está quebrada na lateral. As sobrancelhas são demarcadas por uma parte mais elevada em arco. Os olhos ovalados na horizontal, puxados nas extremidades possuem contorno com linhas profundas e são vazados ao centro. Nariz estreito e alongado tem base larga e narinas arregaladas. Abaixo, cava na vertical no mesmo sentido das linhas curvas do bigode ralo. A boca é cavada e arqueada. O pescoço unido à base da peça se alonga para trás na horizontal semelhante a uma barca. Por trás da cabeça há uma abertura circular. O nariz e a orelha esquerda estão levemente deteriorados. (Extrato da áudio-descrição. NÓBREGA e TAVARES, 2013)

Conforme exposto, a áudio-descrição se apresenta como recurso empoderativo para apreciação do evento visual. Apresenta-se como um elemento potencializado para alfabetização visual e para a leitura de imagens da pessoa com deficiência visual ao passo que dá acesso aos elementos constituintes da linguagem, a exemplo das informações contextuais presentes nas notas proêmias (vida e obra) e dos próprios elementos estéticos (formas, cores, linhas, texturas) peculiares e presentes em cada obra artística.

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem. [...] Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p.13)

Sendo assim, numa perspectiva inclusivista, a áudio-descrição é um recurso essencial ao pensar o ensino de artes para pessoa com deficiência visual. Possibilitar o acesso à imagem é um elemento consoante à perspectiva pós-moderna do ensino de artes, no qual a imagem desempenha uma posição de destaque. A visualidade, segundo

esta perspectiva, está presente nas etapas que envolvem a produção, apreciação, e contextualização. Sendo, portanto, o aspecto contemplativo - tanto do apreciador, quanto do fazedor de arte - ação significativa para a apreensão da linguagem e também para a educação do olhar, a partir da qual a pessoa é empoderada para dialogar criticamente com as cores, formas, texturas, linhas e volumes presentes nas artes visuais.

Por conseguinte, quanto mais aplicado o recurso assistivo da áudio-descrição nas diversas perspectivas de artes e na vida cotidiana, tanto mais será possível que a pessoa com deficiência visual possa:

[...] apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte Erudita, popular, internacional, ou local; sejam produções dos alunos; o meio natural ou construído; imagens da televisão; embalagens; informações visuais diversas presentes no cotidiano. (PILLAR, 2011, p.81 In Inquietações e Mudanças)

Conforme mencionado, com a tendência pós-modernista do ensino de artes, a imagem ganhou destaque na sala de aula. “Pode-se afirmar que a valorização da imagem é consenso entre os educadores comprometidos com o desenvolvimento estético e artístico.” (ALMEIDA, 2011, p.61) sendo, portanto a presença da imagem e as informações veiculadas por elas, aspecto relevante para a vida em sociedade nas diversas atividades cotidianas: escola, trabalho, lazer, etc. Portanto, a pessoa com deficiência visual, inserida neste contexto deverá ter acesso, de forma empoderada, a este repertório cultural.

A pós-modernidade convida todos a pensar estratégias e recursos assistivos para que este privilegiar da imagem possa tomar forma concreta na realidade da pessoa com deficiência visual. Este convite se converte em compromisso, com respeito à dignidade humana, ao se pensar a arte-educação em tempos de inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. **As relações arte/tecnologia no ensino de arte**. In. PILLAR. Analice Dutra. (Org) Educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.

AUMONTE, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

DESGRANDES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provoações e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras**. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

LIMA, F.. **Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição**: sugestões para a construção de um script anotado. Revista Brasileira de Tradução Visual, América do Norte, 7, jun. 2011. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/92>. Acesso em: 01 jul. 2013.

LINS, Emmanuela. **Múltiplas Anas**. in O olhar cego do rio. [Catálogo da exposição “O Olhar Cego do Rio” com coordenação da equipe de cultura do SESC Petrolina PE]. Petrolina, 2013.

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para inclusão**: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil. [dissertação de mestrado]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

NÓBREGA, Andreza. TAVARES, Liliana. **Áudio-descrição “O Olhar Cego do Rio”**. Recife; 2013. [Roteiro de áudio-descrição da exposição “O Olhar Cego do Rio- para o SESC PE].

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no Ensino da arte**. In. BARBOSA. Ana Mae. Inquietações e Mudanças no ensino da arte. 6º edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e releitura**. In. PILLAR. Analice Dutra. (Org) Educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão: uma questão também de visão. O aluno cego na escola comum**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

Andreza Nóbrega

Arte-educadora, áudio-descritora e atriz. Mestre em Educação e graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Faculdade Santa Catarina, atriz do Grupo Quadro de Cena, membro da VouVer Acessibilidade. Atua no campo da acessibilidade comunicacional e da Educação Inclusiva. Desenvolve pesquisa nas áreas de tecnologias assistivas, arte e inclusão. <http://lattes.cnpq.br/4247854398308661>

BIODANZA – A POÉTICA DO ENCONTRO HUMANO

Objetivo principal: A oficina de Biodanza tem como objetivo resgatar a poética do encontro humano no pós-mundo.

Criada na década de 60 pelo chileno, antropólogo e poeta Rolando Toro, a Biodanza é um sistema de integração afetivo-motora que utiliza a música, a emoção e o movimento para a indução de vivências em grupo.

Objetivos específicos: Um encontro de Biodanza promove a integração individual, estimulando um agir associado com os desejos; a integração grupal sensibilizando todos ao desfrute da convivência humana; e a integração com o cosmo, ritmo natural e orgânico da vida.

Metodologia de trabalho: O trabalho se dá em grupo, no qual os participantes irão vivenciar cada proposta, de forma lúdica e poética. A música sensibiliza e emociona, facilitando o surgimento de um movimento pleno e resgatando o prazer e o afeto naturais do ser humano.

Recursos técnicos: Para o oficina de Biodanza é necessário um espaço amplo, sem cadeiras, com equipamento de amplificação de som. O grupo não tem limite de participantes.

Referências: TORO, Rolando; BIODANZA; Ed. Olavobrás / EPB; 2002

O TEMA ARTE INCLUSÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES NO BRASIL

CLARA BRAGA DE OLIVEIRA E SILVA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA / UnB

RESUMO

Atualmente no Brasil existem diversas leis em vigor para garantir a entrada e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas. Essas leis tornam o ambiente escolar, ou seja, um dos locais onde o ensino de arte se faz presente, um ambiente extremamente heterogêneo. Tendo isso em vista, considerou-se pertinente questionar quem são e onde estão as pessoas pesquisadoras desse assunto? Existem, no ambiente acadêmico brasileiro, artistas arte/educadores preocupados com essa questão? Na tentativa de responder essas questões, a autora fez um levantamento da produção científica dos cursos de pós-graduação em artes do Brasil que possuem em seus resumos os descritores Arte Inclusão e Arte Educação Especial. Posteriormente, foram reunidas as teses publicadas na área de artes visuais e fez-se uma análise da bibliografia de cada trabalho, sendo possível analisar quais autores são os mais citados, ou seja, são as referências mais buscadas quando o assunto é arte inclusão, facilitando, dessa forma, futuros trabalhos de pesquisa que abordem esse tema.

Palavras – chave: Arte, Inclusão, Educação, Ensino especial.

ABSTRACT

Currently in Brazil there are several laws in place to ensure the entry and stay of people with disabilities in schools. These laws make the school environment, it means one of the places where art education is present, an extremely heterogeneous environment. Keeping this in mind, it was considered pertinent to ask who and where are the researchers of this subject? Is there, in Brazilian academic environment, artists and art / educators concerned with this issue? In attempting to answer these questions, the author made a survey of the scientific production of post-graduate in arts in Brazil that have the following keywords in their abstracts: Art Inclusion and Special Art Education. Later, congregated theses published in the field of visual arts and made an analysis of the bibliography of each work, so it was possible to analyze which are the most cited authors, it means, the most important references when the subject is art inclusion, facilitating thus, future research studies that address this issue.

Key – words: Art, Inclusion, Education, Especial education.

INTRODUÇÃO

Desde os anos 1960 se fala sobre inclusão no Brasil com as escolas especiais ou salas especiais. Ao longo das últimas três décadas do século XX, o aluno com

deficiência foi beneficiado com um ambiente escolar que busca combater a discriminação e quebrar a homogeneização das turmas.

Com a Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido o dever do estado em garantir atendimento educacional especial para alunos com deficiência na rede regular de ensino. Nos anos 1990 se instalou, no Brasil, a ideia de escola inclusiva, que teve como consequência o surgimento de leis fundamentadas na ideia de educação para todos. Esse novo marco legal provocou uma demanda por profissionais capacitados para lidar com o aluno com deficiência em suas salas de aula.

No ensino de artes, a inclusão também ocasionou mudanças. Se o professor de artes já precisa lidar com habilidades distintas, a perspectiva de receber em sua sala alunos com deficiência aumenta a necessidade de capacitação desse profissional para lidar com grupos tão heterogêneos.

Tendo em vista o recente histórico da inclusão no Brasil, porém, apesar de recente, já fez com que hoje existissem diversas leis garantindo a entrada e permanência da pessoa com deficiência na escola e, além disso, entendendo a demanda por professores capacitados a lidarem com essa nova realidade, esse artigo delimita como objeto de estudo a questão do ensino da arte diante da realidade das escolas inclusivas no Brasil. Percebendo a pouca quantidade de publicações a respeito do tema, optou-se por fazer um levantamento da produção científica dos programas de pós-graduação em artes, mais especificamente das teses e dissertações neles defendidas que abordam a questão da arte inclusão. A partir desse levantamento, tentou-se identificar quem são os autores mais citados como referências.

METODOLOGIA

Como mostrado anteriormente, hoje existem diversas leis garantindo a entrada e a permanência da pessoa com deficiência nas escolas. Essas leis mudaram o ambiente escolar, tornando-o ainda mais heterogêneo. Sendo assim, se existem tantas leis assegurando a inclusão dessas pessoas com deficiência em ambientes onde o ensino da arte está presente, sejam este ambiente formais ou não, consideramos pertinente questionar quem são e onde estão as pessoas pesquisadoras desse assunto? Existem, no ambiente acadêmico brasileiro, artistas arte/educadores preocupados com essa questão?

Como forma de tentar responder a essas questões, foi feito um levantamento das teses e dissertações publicadas com a temática da arte inclusão pelos cursos de pós-graduação em artes das universidades brasileiras.

Para que esse levantamento fosse feito, era preciso escolher os descritores que seriam utilizados na pesquisa e a base de dados a ser utilizada. Como descritores foram definidos dois termos: Arte Inclusão e Arte Educação Especial. Para base de dados, a princípio pensou-se em utilizar o Google Acadêmico, uma vez que essa seria a base mais acessível para qualquer pessoa que quisesse usar este trabalho como referência. Porém, os números para cada descritor eram muito altos, para Arte inclusão encontrou-se 75.000 resultados e para Arte Educação Especial 190.000. Analisar essa quantidade de resultados dentro do tempo disponível para a realização deste TCC não seria possível, então, outro recorte fez-se necessário.

Optamos por trabalhar com a base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Mesmo utilizando uma nova base de dados, a primeira pesquisa geral feita na CAPES apresentou elevados resultados, apesar de os números serem consideravelmente menores em relação à primeira pesquisa: Arte Inclusão com 260 e Arte Educação Especial com 265.

Sendo assim, pensando em um novo recorte, foi feito primeiro um levantamento de quais universidades brasileiras possuem programa de pós-graduação em artes. Com base nesse resultado, foi feita uma pesquisa na base de dados da CAPES onde, no campo “assunto”, foram colocados os descritores propostos e no campo “instituição” foi colocado o nome de cada uma das universidades que apareceram indicadas na pesquisa de programas de pós-graduação em artes.

Gerados os resultados, as teses em artes visuais foram reunidas e foi feito um reconhecimento dos autores mais citados nas referências bibliográficas de cada uma, de forma a identificar quem já tem trabalhos desenvolvidos na área, facilitando futuros trabalhos de pesquisa com a temática de arte inclusão.

RESULTADOS

O primeiro levantamento feito foi o das universidades brasileiras que possuem programas de pós-graduação em artes, entendendo como artes os cursos de artes visuais ou plásticas, teatro, música e dança. Como resultado, obtivemos a Tabela 1:

Região	Quantidade	IES	Programa	P	M	D
Norte	02	UEA	Letras e Artes	x	–	–

		UFPA	Artes	-	x	-
Nordeste	09	UFBA	Dança	-	x	-
			Artes Cênicas	-	x	X
			Artes Visuais	-	x	-
			Música	-	x	X
		UFPB	Artes Visuais	-	x	-
			Música	-	x	-
		UFRN	Artes Cênicas	-	x	-
Centro Oeste	6	UNB	Artes	-	x	X
			Música	-	x	-
		UFG	Arte e Cultura Visual	-	x	X
			Música	-	x	-
Sudeste	31	UFES	Artes	-	x	-
		UFMG	Artes	-	x	X
			Música	-	x	-
		UFU	Artes	-	x	-
		UERJ	Artes	-	x	-
		UNIRIO	Artes Cênicas	-	x	X
			Música	-	x	X
		UFRJ	Artes Visuais	-	x	X
			Música	-	x	-
		UFF	Ciências da arte	-	x	-
					Artes	-

		FASM	Visuais	–	x	–
		USP	Artes Cênicas	–	x	X
			Artes Visuais	–	x	X
			Música	–	x	X
		UNESP	Artes	–	x	X
			Música	–	x	X
		UNICAMP	Artes Visuais	–	x	X
			Artes da Cena	–	x	X
			Música	–	x	X
Sul	12	UFPR	Música	–	x	–
		UFPEL	Artes Visuais	–	x	–
		UFSM	Artes Visuais	–	x	–
		UFRGS	Artes Cênicas	–	x	–
			Artes Visuais	–	x	X
			Música	–	x	X
		UDESC	Artes Visuais	–	x	–
			Música	–	x	–
			Teatro	–	x	X
		Totais	60	–	–	1

Tabela 1 - Cursos de Pós Graduação em Artes no Brasil

IES = Instituição de Ensino Superior

P = Mestrado Profissional

M = Mestrado

D = Doutorado

Essa tabela nos mostra que atualmente, no Brasil, existe um total de sessenta (60) cursos de pós-graduação em artes, sendo que mais da metade desses programas, especificamente trinta e um (31), estão concentrados na Região Sudeste. Apenas um

desses sessenta apresenta o chamado mestrado profissional, todos os outros se dividem entre mestrado (40) e/ou doutorado (19).

Feito este levantamento, deu-se início a pesquisa na base de dados da CAPES para buscar as teses de cada uma dessas universidades que apresentavam um dos dois descritores apontados: Arte Inclusão e Arte Educação Especial. Essa pesquisa gerou resultados muito amplos, uma vez que a ferramenta utilizada trouxe as teses e dissertações de todas as áreas de conhecimento das instituições pesquisadas que apresentaram um dos descritores nos campos título, palavras-chave e resumo.

Aproveitando estes dados, foram gerados gráficos que possibilitam a análise comparativa da quantidade de trabalhos publicados por área de conhecimento.

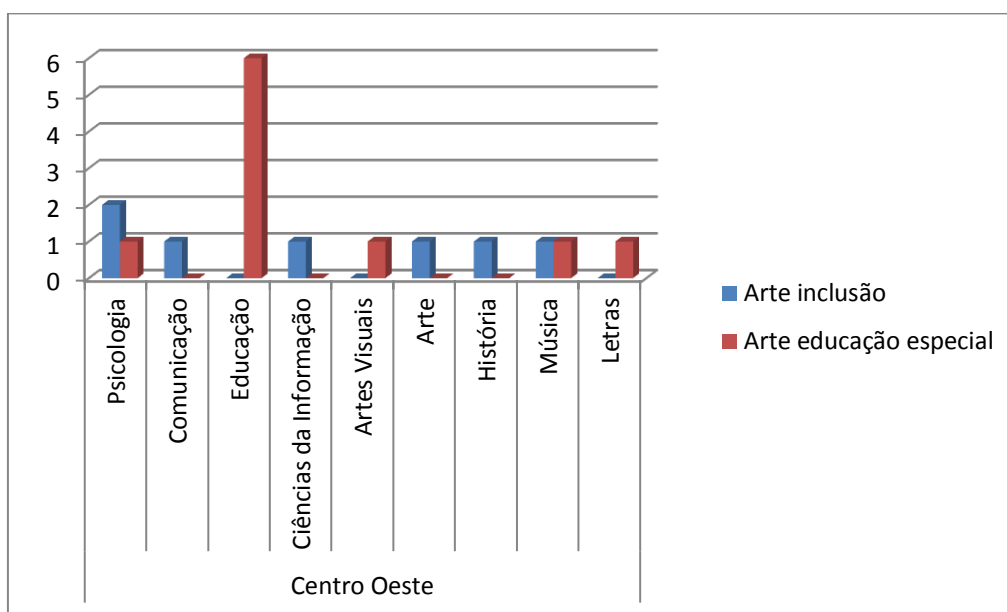


Gráfico 1. Região Centro-Oeste

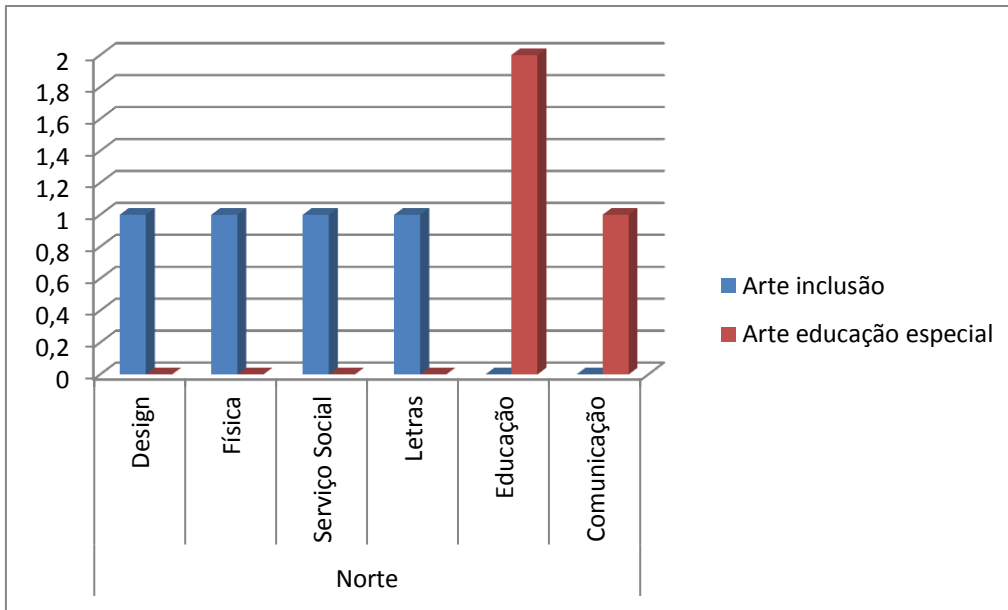


Gráfico 2. Região Norte

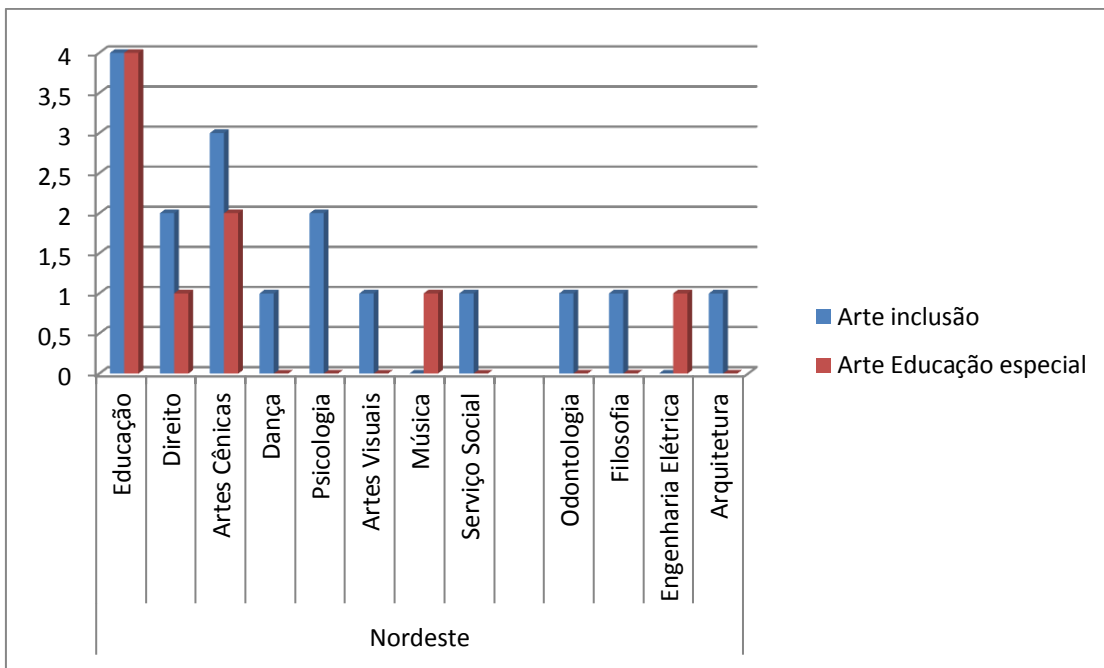


Gráfico 3. Região Nordeste

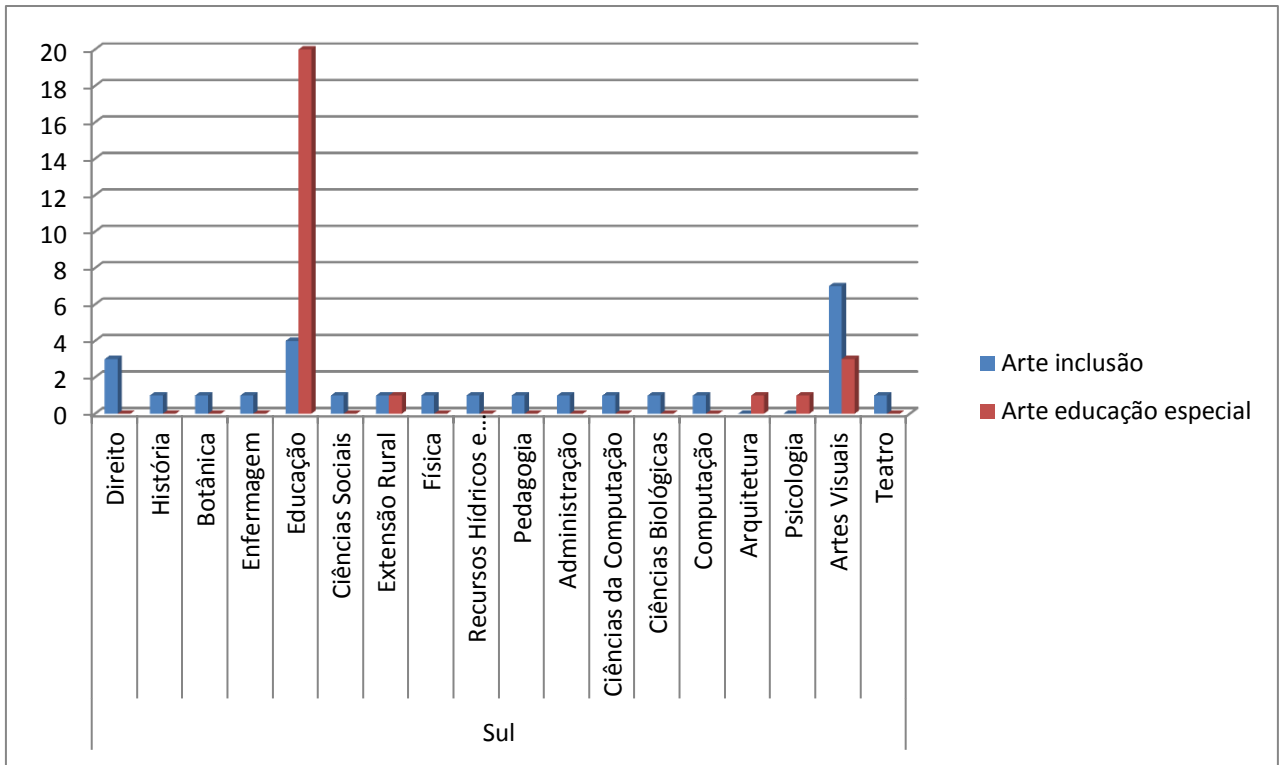


Gráfico 4. Região Sul

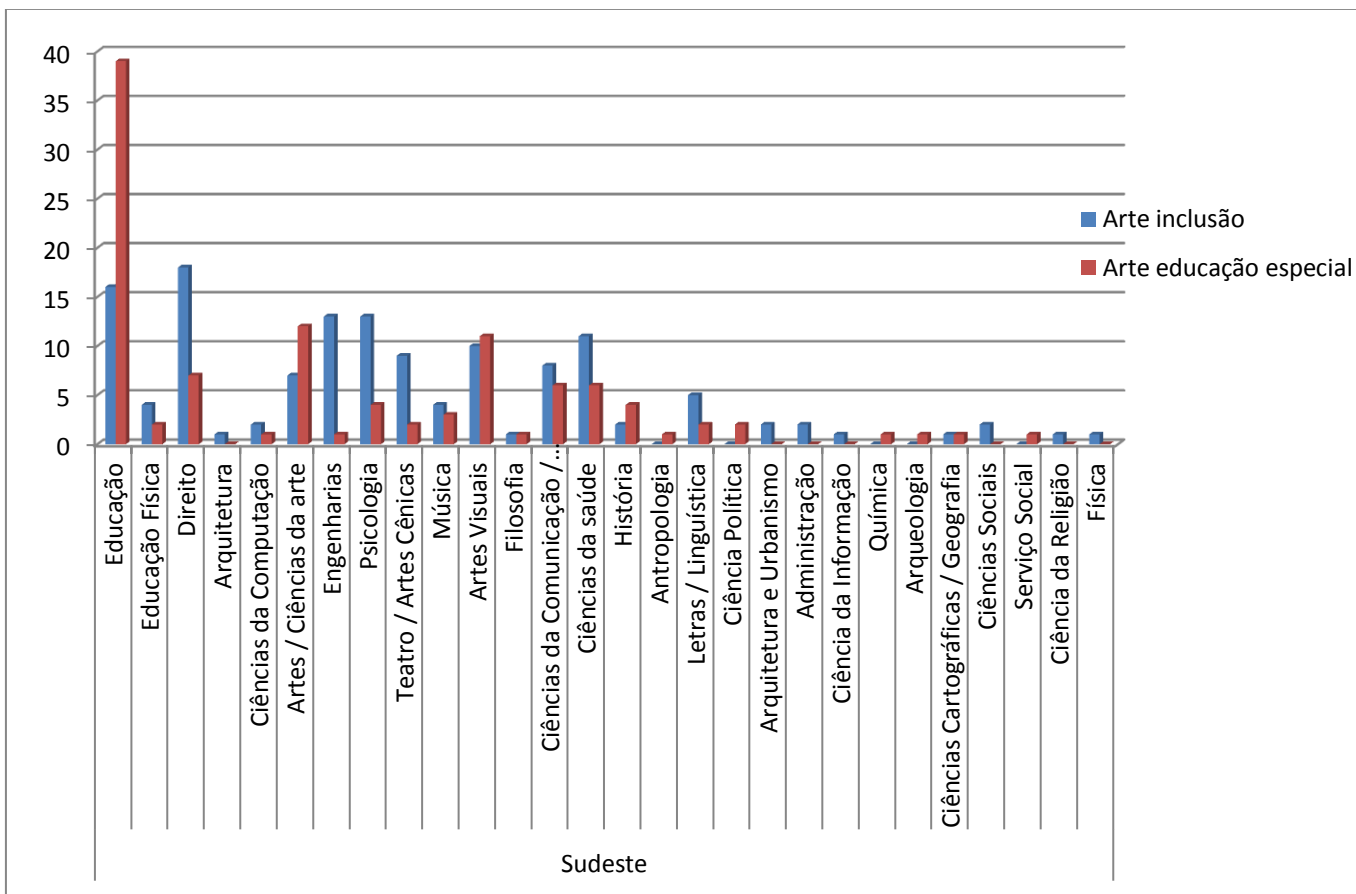


Gráfico 5. Região Sudeste

Com base nos gráficos por região, percebemos que a região Sudeste é a que mais apresenta trabalhos relacionados à inclusão. Em todas as regiões, a área de conhecimento com mais teses e dissertações segundo os descritores é a educação, sendo o descritor Arte Educação Especial o mais frequente, apesar de, como vimos na fundamentação teórica, o termo inclusão ser mais utilizado entre os teóricos.

Teses e dissertações na área das artes foram mais frequentes nas Regiões Nordeste e Sul, sendo que especificamente a área de artes visuais aparece em segundo lugar, logo após a área de educação, na região Sul.

Importante salientar que na busca por assunto foi utilizada a opção de busca “todas as palavras”, o que significa que, no resultado, foram apresentados os documentos que continham todas as palavras do descritor, juntas ou separadas. Como consequência disso, muitos trabalhos que não tratavam especificamente da questão da inclusão da pessoa com deficiência foram contabilizados, como, por exemplo, trabalhos que tratavam da inclusão da tecnologia no ensino da arte, inclusão da cultura negra africana na arte, inclusão do ensino da arte na educação ambiental, entre outros.

A partir daí, todos os resumos das teses e dissertação da área de artes visuais foram lidos e, apenas aqueles que tratavam da pessoa com deficiência foram separados para que fosse feita uma análise das referências bibliográficas utilizadas. A partir dessa análise foi possível identificar quem são as pessoas que mais pesquisaram o assunto e que estão sendo utilizadas como referência na área.

Em relação ao ensino de arte, independente de ser ensino inclusivo ou não, em espaços formais ou informais, a autora mais citada é Ana Mae Barbosa, chegando a ter sete trabalhos de sua autoria citados nas teses. Já na questão específica do ensino da arte para pessoas com deficiência, a autora mais citada é Lúcia Helena Reily, doutora em Psicologia Escolar e docente da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Reily cita Maria de Fátima Reipert de Godoy como uma pesquisadora de peso para trabalhos na área de arte inclusão, especialmente para o ensino da arte para pessoas com deficiência auditiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Particularmente, acredito que me enquadro na estatística de Reily quando essa afirma que, atualmente, os alunos da graduação é que procuram o conhecimento a respeito do ensino da arte no contexto inclusivo. Meu primeiro contato com pessoas

com deficiência não foi na etapa dos estágios supervisionados, mas sim em um projeto de extensão de ação contínua da Universidade de Brasília para o qual me candidatei.

Uma diferença entre ter contato com esse público no estágio supervisionado ou em um projeto de extensão é o fator surpresa. Antes do primeiro contato em sala de aula, não é possível saber como vai ser sua turma, quem serão os alunos. Já na extensão, eu entrei sabendo com qual público iria lidar, mas nem isso amenizou o impacto ao ver os alunos.

Ao longo do trabalho, aprendi que esse impacto é normal, assim como é normal estranhar algo que não faz parte do nosso cotidiano. Porém, dessa situação, tirei minha primeira lição, e acabei percebendo, durante minhas pesquisas, que esse mesmo aprendizado estava presente na fala de muitos pesquisadores. A pessoa com deficiência sabe que é deficiente, e é ela quem melhor vai orientar a respeito da melhor forma de trabalhar com ela. Não é preciso ter vergonha de perguntar quais os limites da pessoa, o que ela consegue fazer e o que não consegue, se ela precisa de ajuda ou não, etc. Por outro lado, é preciso tomar cuidado ao ajudar a pessoa com deficiência para não acabar fazendo tudo no lugar da pessoa, incluir é dar condições para que a pessoa com deficiência seja autônoma, o máximo possível.

A partir dessas dificuldades em sala de aula, fui em busca de conhecimentos teóricos que pudessem me auxiliar. A dificuldade em encontrar este conhecimento sistematizado, motivou a escolha do tema desta pesquisa.

Para minha surpresa, a quantidade de trabalhos produzidos pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação em artes no Brasil, lugar privilegiado para produção desse conhecimento, é menos representativa do que o esperado. Aparentemente a questão da inclusão do aluno com deficiência não está sendo considerada relevante enquanto problema de pesquisa na área. Com base nos resultados encontrados, podemos observar que a área de educação tem se debruçado com mais frequência sobre o tema.

Reily observa que existe uma quantidade de experiências profissionais relatadas de forma dispersa, o que talvez possa ser identificado em uma pesquisa que utilize como fonte de informação os artigos dos periódicos científicos em artes. Esse pode ser um desdobramento deste primeiro projeto.

Outro desdobramento possível é o levantamento de dados no diretório de grupos de pesquisa brasileiros mantido pelo CNPq, que permite identificar a existência de grupos de pesquisa dedicados ao tema da arte inclusão, bem como sua vinculação institucional.

Do ponto de vista da literatura, essa pesquisa limitou-se à produção nacional, o que aponta para a necessidade de ampliar seu escopo incluindo uma análise do estado da arte em outros países. No entanto, consideramos que atingimos o objetivo proposto para este trabalho.

REFERÊNCIAS

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n 186, de 09 de julho de 2008: Decreto n 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

Declaração de Salamanca. In: *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco / Ministério da Educação e Ciência, 07-10/06/1994 (Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade).

FERREIRA, Júlio Romero. *Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras*. In: RODRIGUES, David. (Org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. *A Formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo*. In: RODRIGUES, David. (Org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. In: MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; DE MELO, Francisco Ricardo Lins Viera (Org.) *Inclusão: compartilhando saberes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NUNES, Liliane; TEIXEIRA, Josele. *Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada*. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

PAULA, Ana Rita de. *Educação inclusiva: um guia para o professor*. São Paulo: SORRI – BRASIL, 2006.

REILY, Lucia. *O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n.80, p. 84 – 102, jan – abr. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SANTOS, Rosângela Pires dos. *Educação inclusiva*. São Paulo: ieditora, 2006.

BULL: A PERCEPÇÃO DO GESTUS SOCIAL A PARTIR DA PALAVRA QUE GERA. UMA REFLEXÃO SOBRE O BULLYING NO PIBID DE TEATRO.

Cleilson Queiroz Lopes

Universidade Regional do Cariri - URCA

Resumo

O presente resumo refere-se a pesquisas desenvolvidas no Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência – PIBID promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri/URCA, Juazeiro do Norte-CE. O procedimento foi realizado na Escola Estadual Wilson Gonçalves, na cidade do Crato-CE. Optou-se para o estudo, a metodologia científica da pesquisa bibliográfica, haja vista o interesse de investigação teórico-reflexivo sobre o fazer teatral em diálogo com as relações sociais dos estudantes, partindo do *Bullying* como palavra que gera a percepção dos condicionamentos corporais, pretendendo assim, desenvolver um procedimento pedagógico de Teatro, tendo como suporte teórico a palavra-geradora de Paulo Freire e o *Gesto Social* de Bertolt Brecht. Observaram-se no contexto social da escola e estudantes diferentes relações de submissão. Criou-se o procedimento *BULL*, que foi desenvolvido com os estudantes, no primeiro semestre de 2013.

Palavras-chave: Corpo, Palavra Geradora, Gesto Social, Bullying.

ABSTRACT:

THIS SUMMARY REFERS TO RESEARCH CARRIED OUT IN BRAZILIAN INSTITUTIONAL PROGRAM INTRODUCTION TO TEACHING - PIBID PROMOTED BY THE COORDINATION OF IMPROVEMENT OF HIGHER EDUCATION PERSONNEL - CAPES, THE DEGREE IN THEATRE FROM THE UNIVERSITY CARIRI REGIONAL / URCA, JUAZEIRO-CE. THE PROCEDURE WAS PERFORMED IN THE STATE SCHOOL WILSON GONÇALVES, IN THE CITY OF CRATO-CE. WAS CHOSEN FOR THE STUDY, THE METHODOLOGY OF SCIENTIFIC LITERATURE, CONSIDERING THE INTEREST OF THEORETICAL RESEARCH AND REFLECTIVE ABOUT DOING THEATER IN DIALOGUE WITH THE SOCIAL RELATIONS OF STUDENTS, STARTING OF BULLYING AS A WORD THAT CREATES THE PERCEPTION OF BODY CONDITIONING, INTENDING THUS DEVELOP A PEDAGOGICAL PROCEDURE THEATRE, HAVING AS THEORETICAL SUPPORT WORD-GENERATING PAULO FREIRE SOCIAL GESTURE AND BERTOLT BRECHT. OBSERVED IN THE SOCIAL CONTEXT OF THE SCHOOL AND STUDENTS DIFFERENT RELATIONS OF SUBMISSION. CREATED THE PROCEDURE BULL, WHICH WAS DEVELOPED WITH STUDENTS IN THE FIRST SEMESTER OF 2013.

KEYWORDS: BODY, WORD GENERATOR GESTURE SOCIAL BULLYING.

Introdução

O presente artigo refere-se a pesquisas desenvolvidas no Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de Licenciatura Plena em Teatro da Universidade Regional do Cariri/URCA – Juazeiro do Norte, iniciado no colégio de Ensino Médio Estadual Wilson Gonçalves, na cidade do Crato-Ce, no ano de 2012. Objetiva-se neste, a pesquisa de um procedimento pedagógico amparado na pedagogia de Paulo Freire (1996), onde ensinar não se baseia na transferência de conhecimentos, mas na relação à qual quem ensina aprende no processo de ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Tendo como base, o Teatro Didático de Bertolt Brecht (1978), que insere as relações de opressão sociais como temas do seu fazer teatral com o interesse de transformação. Busca-se aqui, a observação crítica dos condicionamentos corporais na sociedade contemporânea, como princípio de um procedimento de representação teatral, buscando o debate acerca do *Bullying* na escola como palavra geradora.

A sociedade apropria-se cada vez mais da opressão pelo corpo, pelo condicionamento corporal que se instala de forma invisível e pelos gestos sociais. Tendo a opressão e a estagnação sociais como principais interesses. Estes comandos que se instalam no corpo, são mais fortes porque mergulham no nosso inconsciente. Não sabemos o motivo, e quando percebemos já estamos agindo de forma condicionada.

No entanto, é salutar perceber que o condicionamento ocorre, mas este não determina o homem. A representação do *Gesto Social* em cena faz com que o espectador perceba-se como também condicionado, na relação de opressão. Neste momento, reflete, transforma-se e transformando-se, torna-se agente da ação e reflexão sobre o meio.

Este meio contemporâneo ao qual pertencemos é conflituoso, caótico e carregado de intolerância. Percebendo a escola como uma das principais instituições educacionais na formação do ser-humano, não se pode ser alheio à intolerância que se consolida na mesma, pois esta tem o poder de traumatizar o indivíduo.

O *Bullying*, neste contexto, possibilita reflexões e questionamentos dos estudantes dentro do ambiente escolar e privilegia a percepção do Teatro como instrumento que pode possibilitar além de entretenimento, a reflexão sobre a intolerância e a nossa posição diante da mesma.

Desenvolvimento

O interesse desta pesquisa parte da elaboração de um procedimento que não somente imprimisse técnicas fundamentais de criação teatral para um grupo de estudantes. Haja vista que, trabalhar técnicas específicas do teatro sem propor a observação da sociedade à qual os estudantes estavam inseridos, não proporcionaria um ambiente de diálogo e reflexão almejados.

O processo de pesquisa bibliográfica foi despertado a partir da vivência prática que tinha como ator e nos primeiros encontros com os futuros estudantes, que possibilitou ter as impressões iniciais. A ascensão do interesse pela realização da oficina motivava-nos a refletir sobre as mesmas, de acordo com as individualidades daquele grupo. Opta-se então, pela observação do corpo na sociedade como objeto que será refletido pela turma.

Observar o corpo dos indivíduos na sociedade em suas formas de agir, andar, trabalhar, comunicar e relacionar-se com o outro, possibilita perceber um campo oportuno de pesquisa e reflexão sobre o meio, considerando como as formas de opressão estão estabelecidas.

A pesquisa atenta-se na observação crítica sobre os condicionamentos corporais estabelecidos na comunidade dos estudantes. Estes por sua vez, observariam seus colegas de turma, professores, pais e irmãos. Perceber o outro como ser inacabado e dinâmico inserido em um contexto social, proporciona em uma relação mútua, pensarmos sobre nós e confrontarmos tais observações com o nosso agir e pensar. Sobre tal ponto, Paulo Freire reflete:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, p. 53).

Para Canda (2011), a obra de Freire apoia-se na compreensão do papel do homem envolvido na sua cultura, em um processo dialético: ao intervir no contexto social, o homem também se modifica. Entende a cultura como resultado de trabalho crítico e criador da sociedade, que lhe confere a aquisição sistemática da própria experiência humana.

Segundo o pensamento Freiriano, é oportuno distanciar-se ao observar o outro para concomitantemente visualizarmos os nossos próprios condicionamentos. Partindo deste

princípio dentro da criação do procedimento, não estaria impondo uma determinada reflexão crítica para os estudantes sobre si mesmos, mas instalaria um espaço pedagógico que possibilitasse o diálogo e a pesquisa sobre as relações de poder e preconceito que se estabelecem no seu meio, com foco na representação teatral.

Em se tratando do corpo na vida cotidiana, questionava-me se este seria realmente um objeto oportuno para a observação dos estudantes, levando em consideração o trabalho do ator para a representação. Haja vista que, a princípio estabelecemos que o corpo na vida cotidiana e o corpo na representação teatral são distintos.

O modo como nós usamos nosso corpo na vida cotidiana é substancialmente diferente de como os usamos em situação de representação. Na vida cotidiana usamos uma *técnica corporal* que foi condicionada pela nossa cultura, nossa posição social e profissão. Mas numa situação de representação o uso do corpo é completamente diferente. (BARBA, 1995, p. 227).

No entanto, esta relação entre corpo cotidiano e corpo na representação teatral seria realmente tão antagônica se está se referindo a um mesmo corpo, que é o corpo do homem? Questionava-me se a relação entre o corpo cotidiano e a representação do ator em cena não seriam ambos, aspectos híbridos, condicionados culturalmente de forma a serem representativos e históricos. Seria realmente possível ou mesmo salutar este distanciamento entre ambos?

Negar que o ator carrega consigo, na sua representação, aspectos da vida cotidiana, do meio social, das relações de poder numa constante de observar, distanciar e estranhar seu espaço, seria negá-lo como ser sensível. Contudo, afirmar que este ser sensível é apenas produto de determinismos históricos e espaciais seria negar a sua autonomia. Estaria assim, descartando as suas individualidades, suas escolhas e seu ponto de vista em relação a si e ao meio, numa prática não de integrá-lo, mas de aliená-lo. Michael Chekhov, com seus estudos sobre o ator, percebe de outra forma a relação entre o ator e sua maneira de representar. “O ator, que deve considerar seu corpo como um instrumento para expressar ideias criativas no palco, *deve* lutar pela realização de completa harmonia entre corpo e psicologia.” (CHEKHOV, 2003, p. 01).

Recusar o campo da individualidade e das escolhas no processo de docência seria tão prejudicial quanto negar o campo dos condicionamentos sociais. Visou-se um procedimento que, discutindo as relações humanas contemporâneas, subsidiaria a representação teatral em um processo de criação.

Buscou-se então, perceber o corpo não só como particularidade, mas também condicionado pelo meio histórico-espacial e, através da observação deste corpo, partir para um processo de construção teatral.

Paulo Freire (1996), desenvolve a pedagogia libertadora, pautada não na educação bancária – onde o professor deposita as informações nos alunos – mas em uma pedagogia de libertação dos indivíduos onde, a partir da educação e da reflexão, percebem-se como homens históricos e dinâmicos que, outrora oprimidos, agora refletem e agem sobre si e sobre o seu meio.

Aproprio-me da palavra geradora *Bullying* para desenvolver o procedimento, partindo da percepção de que esta palavra representava uma relação de poder forte entre os estudantes da escola e o debate já havia sido iniciado na mesma. Sobre tais palavras, Paulo Freire afirma:

Essas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação dos seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizado, são significações constituídas ou re-constituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. (FREIRE, 1987, p. 11).

Utilizando-me da pedagogia libertadora, optei pela palavra geradora para amparar-me na elaboração do procedimento, percebendo que a maior parte dos estudantes, nas suas atitudes e “brincadeiras”, manifestavam a prática do bullying uns para com os outros mesmo que de forma inconsciente. Incitá-los a perceber tal prática era um grande desafio.

A partir da constatação, preparou-se o procedimento *BULL*, tendo como alicerce, a palavra geradora que possibilitasse não a alfabetização, mas que dela, incitássemos uma reflexão sobre como esta palavra configura-se na vida deles, na escola, na família, dentro de suas comunidades e nas relações com os outros estudantes e professores.

Na busca de pesquisar autores brasileiros que desenvolviam o Teatro dialético, percebo a pedagogia do oprimido como possibilidade de trabalhar o Teatro como instrumento de transformação. É sobre esta premissa que o encenador brasileiro Augusto Boal escreve sua obra *O Teatro do Oprimido*. Boal (2005) salienta nesta obra, que o Teatro historicamente sempre foi um instrumento político mesmo quando o nega ser, desde a poética Aristotélica, até a atualidade. Sobre isto afirma:

Quero mostrar, através de exemplos práticos, como pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para que, ao

utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos. (BOAL, 2005, p. 181).

De acordo com Teixeira (2007), Boal sistematizou inúmeros exercícios e jogos teatrais para criar a cena. Incitava qualquer grupo, de atores ou não, a apropriarem-se do Teatro para falar sobre suas questões, problemas e ainda, debater e buscar propostas de mudança e transformação do meio social.

No decorrer das pesquisas dentro do PIBID de Teatro, expus todos os pontos do procedimento até então refletidos: corpo condicionado, palavra geradora, *bullying*, procedimento e representação para a reflexão política. A conversa foi um ponto de apoio no percurso até então realizado sobre aquela corda. Fui orientado a pesquisar sobre o encenador e dramaturgo Bertolt Brecht. A partir do Teatro que o mesmo propõe:

O indivíduo é cada vez mais fortemente impelido a comprometer-se nos sucessos que transformam o mundo. Deixa de lhe ser possível “exprimir-se” apenas. É solicitado a solucionar os problemas comuns e posto em condições de o fazer. O erro reside, tão somente, nas engrenagens não serem ainda, hoje em dia, da comunidade, dos meios de produção não pertencerem aos produtores e em se atribuir ao trabalho um caráter mercantil, sujeitando-o às leis gerais de mercadoria. (BRECHT, 1978, p.13)

Os textos e encenações de Bertolt Brecht são totalmente influenciados pelo seu posicionamento político diante do mundo. Vivendo na Alemanha no período de ascensão do Nazismo e do pós-guerra, fora exilado no seu país e sofreu perseguição nazista. O seu Teatro começa a preocupar-se não mais com os problemas do homem como ser individual, nas questões de construção da personagem pelo ator, ou no psicologismo. Mas o estranha, distancia-se do mesmo para refletir sobre sua postura social e fazendo isso, o critica e reflete. Começa a perceber o homem quanto ser social, histórico e de transformação do seu meio, o qual deve apropriar-se do Teatro para falar das suas questões em relação ao seu espaço, e não exprimir-se puramente com interesses mercantis.

A pesquisa me entusiasma, haja vista os trabalhos desenvolvidos na Companhia Ortaet de Teatro¹, onde começo a desenvolver no ano de 2008 em oficinas, experimentos e espetáculos o meu trabalho como ator antes de entrar na graduação em Teatro. A pesquisa sobre Bertolt Brecht me faz lembrar trabalhos desenvolvidos naquela época e maturar princípios estéticos que até então não estavam claros.

¹ A Companhia Ortaet de Teatro localiza-se na cidade de Iguatu, Ceará e possui treze anos de existência. Esta vem construindo um histórico de espetáculos de cunho político, amparando-se na dramaturgia original e no processo colaborativo.

Brecht me faz perceber por outro viés o que até então denominava de condicionamento corporal, fazendo com que eu conseguisse ampliar a percepção do corpo na sociedade se estabelecendo no tempo e no espaço. O mesmo exemplifica a movimentação cotidiana como *Gesto Social*.

Para Brecht (1978), o *Gesto* não é o simples gesticular, mas atitudes globais. Afirma que nem todos os gestos são gestos sociais. Sobre isto, exemplifica que o gesto de trabalhar é sem dúvidas um gesto social, pois se desenvolve uma atividade do homem no sentido do domínio sobre a natureza a qual se insere, o que é uma realidade natural do mundo dos homens. Brecht critica o artista que até então se preocupava em captar “o olhar do cão acossado”, pois seu gesto surgiria desprovido de qualquer caráter social, vazio e sem essência. Contudo, “o olhar do cão acossado” poderia tornar-se um gesto social se, através desta ação, manifestasse como o homem isolado é condicionado à forma animal na relação com os outros homens.

Bullying: Quebrando o silêncio

O processo de transformação do nomadismo para o sedentarismo conhecido como civilizatório, fez com que a violência humana se sublimasse, mas não se extinguisse. Para o mesmo, a violência sempre acompanhou o desenvolvimento cultural das mais diversas sociedades em maior ou menor grau. Ela está presente de forma explícita ou maquiada, e perpassa por todas as instituições sociais que formam o ser - humano, desde a família até a convivência no anonimato das ruas. O que se torna mais dicotômico é o fato de esta violência estar inserida no ambiente escolar, que é pautado na ideologia de igualdade entre as pessoas, e neste ponto encontra-se a redundância, pois esta ideologia de igualdade não é o suficiente para conviver com a real diferença social, racial, étnica, cultural, sexual, religiosa ou comportamental que se apresentam.

De acordo com Melo (2010), a violência que caracteriza o *Bullying* não parte de um fenômeno novo, pois a mesma sempre existiu. O que há de novo é a abordagem sobre esta violência, os debates com o intuito de percebê-la e combatê-la. Esta violência acompanha a longa duração e as relações interpessoais, mas é principalmente na escola que a mesma se desenvolve de maneira perversa e desumana no cotidiano de alunos e professores, haja vista que o *bullying* é uma agressão, desumaniza as pessoas e sua capacidade de relacionar-se, infere os seus direitos, anula convicções, projetos e possibilidades. São estas conseqüentes

crueldades que incomodam os educadores e os incitam ao diálogo sobre o tema e o combate ao *bullying*.

Partindo da terminologia da palavra *bullying*, para Melo (2010), entende-se como um tipo de comportamento consciente, sistematizado e com intenções planejadas de repetidas agressões verbais, psicológicas ou físicas que são adotadas, sobretudo no âmbito escolar. É uma transgressão individual ou coletiva, exercida de maneira continuada por intimidadores em relação à vítima escolhida.

A palavra *Bull*, touro, boi, em inglês é adjetivada para *bully*, valentão, que quando substantivada fica *bullying*, aquele que exerce violência sobre outrem. Por afetar a condição psíquica (estado psicológico) da pessoa no gesto de humilhação moral caracterizado pela agressão verbal gratuita, injustificada e repetida, também é comumente definida como assédio moral. (MELO, 2010, p. 19)

As vítimas mais comuns do *bullying* são as pessoas que se diferem no seu comportamento de um determinado grupo social que geralmente possui padrões definidos. São em sua maioria pessoas incapazes de se defender físico-psicologicamente. Estas vítimas calam-se diante de tantas agressões, discriminações e preconceitos. Começam a calar também a raiva, o desespero, a contrariedade, desenvolvendo assim a baixa autoestima e podendo carregar cicatrizes traumatizantes para o resto da sua vida. A necessidade de se estudar novas abordagens em relação ao *bullying* na escola, surge em relação a vários eventos, como, por exemplo, o número de suicídios entre crianças e adolescentes.

O comportamento *bullying* não poupa nenhum dos envolvidos. Em maior ou menor escala todos sofrem as consequências. Algumas experiências são menos traumatizantes, outras deixam estigmas para o resto da vida, sobretudo nas vítimas. Nos agressores as consequências podem vitimá-los no futuro, de acordo com o rumo que sua vida vai tomar. Alguns agressores adotam a violência como estilo de vida, chegando à marginalização. Muitos espectadores não superam os temores de envolvimento, a angústia de não poder ajudar e se tornam pessoas inseguras e com baixa autoestima. (MELO, 2010 p. 42)

O *bullying* compromete, imprime marcas, cicatrizes, consequências, memórias que deformam o indivíduo, sua capacidade de relacionar-se, de conviver, de permitir-se. Traumas que estão em sua maioria no inconsciente do ser e que são de difícil recuperação.

Os programas desenvolvidos para o combate e a prevenção do *bullying* na escola, devem ser compostos de estratégias pedagógicas e educacionais que visam à intervenção e à prevenção da violência, com atenção específica na redução do fenômeno. Deve ser alicerçada

na tolerância, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, visando à construção de um ambiente de paz na escola.

Melo (2010), discute a relação entre bullying e preconceito, pontuando que a saída não é a construção de uma escola de iguais, pois esta fórmula nega e afronta a diversidade. Seria mais conveniente buscar uma escola plural, que viabilize uma convivência respeitosa e sadia. Nesta escola não será incitada a intimidação, agressão, intolerância, segregação e preconceito, pois o bullying não estará sendo alimentado nem disseminado.

Procedimento *BULL*

O procedimento foi iniciado com um alongamento rápido tendo como trilha sonora a banda Doutor Raiz do Cariri cearense, banda esta da realidade dos estudantes que mescla na sua produção musical o gênero Regional Nordestino ao Rock. Neste aquecimento, conseguimos estabelecer um ambiente de trabalho tranquilo e divertido. A intenção era não propor um conjunto de regras para não retrair os estudantes e o processo em si.

Demos procedimento então ao aquecimento, que consistiu na primeira formação do Cardume de todo o grupo. Expliquei aos estudantes que seguiríamos como um cardume, que no Teatro é um coletivo, um grupo de seres que no nosso caso se constituía em um grupo de estudantes juntos em um aglomerado por um objetivo comum.

Este cardume produziria um único movimento e uma única sonoridade propostos pela pessoa que iria à frente do mesmo. No entanto, este posto de “líder” estaria sendo mudado de acordo com o desenvolver do procedimento, permitindo que todos conduzissem e propusessem ao grupo em algum momento.

Com o decorrer do procedimento, fui orientando os estudantes a proporem mudanças de níveis e da própria velocidade do cardume, mas sempre o mantendo em movimentação constante e partindo do pressuposto de ações simples. Logo após, orientei-os para criarem a partir de movimentos cotidianos, observados na sociedade, em sua casa, com seus pais e amigos. Percebendo também as diversas profissões que se repetem e como as pessoas agem em cada uma delas.

A partir deste ponto, orientei-os a lembrarem de como se portam os corpos no ambiente escolar, lembrarem-se dos seus melhores amigos, dos conhecidos, dos professores,

dos guardas, da direção escolar, dos funcionários da cantina e de limpeza. Busquei incitá-los e reproduzir características destes corpos como propostas para o cardume.

Em momentos específicos, o cardume se dissipava e os estudantes caminhavam pela sala de forma cotidiana. No momento deste andar, conduzia os mesmos a pesquisarem novamente as posturas das pessoas e condicionamentos que eles percebiam na escola. Neste momento trabalhava tanto ao andar cotidiano, quanto o desequilíbrio ou equilíbrio precário para que os mesmos percebessem todas as partes do corpo que estavam sendo ativadas e obtivessem uma consciência do mesmo.

No momento que julguei mais propício, estabeleci a palavra geradora. Pedi aos estudantes que fizessem novamente o cardume e após um minuto, pedi para que este cardume congelasse em uma posição específica. A palavra geradora surgiu, mas não de forma verbalizada. Com um giz, escrevi no chão da sala a palavra *Bullying* e pedi para que os estudantes a observassem.

Enquanto desfaziam o cardume, entreguei um pedaço de giz para cada um e pedi para que os mesmos escrevessem no chão e ligassem palavras que vinham a sua mente quando ouviam ou liam a palavra *Bullying*.

Iniciaram então, a escrita de palavras no chão. Surgiram palavras como: preconceito, repressão, homofobia, racismo, machismo. Pedi para que refletissem em silêncio sobre cada uma das palavras que surgiram a partir da palavra *Bullying*.

Pedi então, para que os educandos caminhassem percebendo todo o espaço toda sala e a cada palma, paralisem em estátuas vivas, em corpos que para os mesmos representam o *Bullying* e as palavras relacionadas. A cada palma, iriam instalar e desinstalar imagens diferentes. Enquanto estavam nas estátuas, incitava-os a pensar sobre as suas posições, as posições de cada membro, a posição de cada um em relação à sala e a posição dos seus corpos em relação às palavras.

No segundo momento, as estátuas foram criadas em duplas. Os estudantes fizeram duas fileiras, uma frente a outra e cada dupla por vez, foi orientado a caminhar para o centro e fazer uma imagem. Repetiram em seguida, o mesmo movimento utilizando-se dos princípios de desequilíbrio e oposição.

Um tempo de dez minutos foi dado para que as duplas preparassem uma pequena cena de improviso com as mesmas partituras corporais, utilizando-se agora de palavras ou pequenas frases.

Por ultimo, as duplas foram distribuídas no espaço, onde iniciei um movimento que, ao chegar próximo da dupla, fizeram novamente a cena, e logo após, entraram no cardume, até passarmos por todas as duplas, desenvolvendo assim, uma pequena cena que terminou com o grupo instalado num mesmo lugar e atmosfera.

Conclusões

Propor um procedimento que partia da palavra geradora proporcionou-me, além de maior diálogo com os educandos, a possibilidade de instalar uma oficina que, sem perder de vista aspectos lúdicos, também refletia o meio escolar e familiar, a partir das suas percepções, experiências de vida, de suas certezas e inseguranças, convicções e dúvidas. Os estudantes percebiam que suas experiências não eram somente verbalizadas, mas também refletidas, questionadas e utilizadas na sala. Cada vez mais, sentiam-se a vontade de expor algumas experiências de vida e situações às quais sentiram-se incomodados ou mesmo oprimidos através do *bullying*. Jovens que no início da aula encontravam-se tímidos, calados, com braços e pernas cruzados ou tensos, no decorrer da oficina, foram ficando mais a vontade, somando suas experiências e se deixando serem conduzidos pelo procedimento.

Perceber horizontalidade no processo pedagógico teatral que se consolidava, foi uma das principais experiências para o meu aprendizado sobre docência. Aprender com os educandos, ter a confiança dos mesmos e conseguir estabelecer este espaço de conversa, de troca de experiências e de confiança, faz com que os estudantes sintam-se mais a vontade e menos tímidos a desenvolverem exercícios corporais e mesmo ao contato com os outros companheiros.

Percebiam com clareza, e refletiam após o procedimento, os diversos condicionamentos corporais que se estabeleciam no seu meio. Como diferentes pessoas em diferentes situações, tinham corpos, posturas também diferentes.

O procedimento me fez observar nos corpos e falas dos educandos que, a partir do experimentado, poderíamos nos utilizar do Teatro como veículo de reflexão e transformação

social a partir das questões do tempo e do espaço do grupo ao qual o procedimento está inserido.

Referências

BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator: DICIONÁRIO DE ANTROPOLOGIA TEATRAL**. São Paulo: EDITORA HUCITEC – EDITORA DA UNICAMP, 1995.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas** – 7ª Edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CANDA, C.N. **Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre Educação e Teatro**. Vol. 04 Holos: 2012.

CHECHOV, Michael. **Para o ator**. 3ª Edição – São Paulo: Martins Fontes. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42ª Edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição – Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

MELO, Josevaldo Araújo de. **Bullying na escola: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo**. Recife: Edupe, 2010.

TEIXEIRA, Tânia Mária Baraúna. **Dimensões Sócio educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Tese (Doutorado). Universidade Autônoma de Barcelona. 2007 .

CURRÍCULO DO AUTOR:

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Teatro da Universidade Regional do Cariri – URCA, regularmente matriculado no quinto semestre e bolsista-pesquisador do Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência – PIBID. Ator e membro integrante da Cia ORTAET de Teatro da cidade de Iguatu-Ce.

INCLUSÃO E ARTE: PROPORCIONANDO A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DA ARTE/ EDUCAÇÃO

Dayse Oliveira Martins – UFPE¹

Smirna Albuquerque dos Santos - UFPE

Everson Melquíades de Araujo Silva - UFPE²

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como Arte/Educação possibilita a inclusão de pessoas com deficiência. Para tal foi realizado um estudo de caso com Rosa Maria da Silva, (uma artista com deficiência), buscando a partir da sua história de vida identificar nas vivências relacionadas à Arte/Educação, aspectos que possibilitaram a sua inclusão. Para tanto, utilizamos-nos de uma entrevista semiestruturada, para coleta de dados. A partir da análise temática, os resultados mostram que a inclusão social de Rosa se deu a partir de três processos: Reconhecimento, Interação e Independência, os quais foram proporcionados pelas suas vivências em arte. Acreditamos serem através desses processos que as pessoas com deficiência consigam ter sua inclusão de forma concreta.

Palavras chave: Reconhecimento- Interação – Independência

RESUME

Esta investigación tuvo como objetivo comprender como Art / Educación permite la inclusión de personas con discapacidad. Para ello se realizó un estudio de caso con Rosa Maria da Silva, (un artista con discapacidad) en busca de su historia de vida para identificar las experiencias relacionadas con aspectos del Arte / Educación que permitieron su inclusión. Nosotros nos utilizó de una entrevista semi-estructurada para la recolección de datos. A partir del análisis temático, los resultados muestran que la inclusión social de Rosa tomó de tres procesos: el reconocimiento, la interacción y la independencia, que fueron proporcionados por sus experiencias en el arte. Creemos que es através de estos procesos que las personas con discapacidad puedan tener su inclusión en el concreto.

Palabras clave: Reconocimiento- Interacción- Independencia

1. CONCEPÇÕES E REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO

Iniciamos com um simples questionamento: o que significa incluir? Segundo definição do dicionário incluir significa: inserir; colocar em; fazer figurar entre; porém, para nós, incluir significa muito mais que apenas inserir. Partilhamos o pensamento de Sassaki ao defender que:

¹Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Dayse Oliveira (ddayse_olver@hotmail.com); Smirna Albuquerque (smirna17santos@hotmail.com).

1

² Orientador da pesquisa. Professor da área de Arte/Educação do DMTE/CE/UFPE. (eversonmelquiades@bol.com.br)

A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 2003, p. 47)

Desta maneira, a inclusão representa proporcionar ao sujeito meios e possibilidades que garantam seu direito ao acesso e permanência no meio social de forma igualitária, para que o mesmo possa se desenvolver e interagir com os demais, proporcionando a todos os envolvidos neste processo a oportunidade de crescimento e aprendizagem.

Ao falarmos da inclusão, falamos de todas as minorias (negro, pobre, pessoas com deficiências, homossexuais etc.) que são excluídas da sociedade pelo preconceito e pela falta de reconhecimento e aceitação das diferenças que as constituem. Contrapondo-se a esta sociedade excludente existe um caminho a ser seguido, em que todos os sujeitos têm seu espaço e direitos garantidos: a sociedade inclusiva, conforme explicita o autor abaixo:

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 2003, p. 164 e 165).

Acreditamos na necessidade de transformação de nossa sociedade rumo a uma construção intercultural, valorizando o que cada sujeito tem e como pode contribuir para a composição da mesma. Em Carvalho encontramos uma maneira de chegar a esta sociedade inclusiva ao defender que:

Uma das possibilidades de reverter, definitivamente, os processos excludentes seja a de ressignificar de fato, e em nós, a idéia que temos da nossa própria “normalidade” e, dentre seus corolários, o que nos leva a supor que, por sermos “normais”, somos seres completos, já que não nos faltam os sentidos, a inteligência, a capacidade motora, locomotora... agora e para sempre. (CARVALHO, 2009, p. 48).

Pensamos ser este o caminho para a construção de uma sociedade melhor e mais justa para todos, pois a partir de uma convivência fundamentada na diversidade, considerando o respeito e a ressignificação dos sujeitos como base fundamental de sua estrutura, a diferença seria um elemento capaz de possibilitar uma nova forma de se aprender a viver.

Apesar de falarmos da inclusão das minorias, nesta pesquisa nosso foco será a inclusão de pessoas com deficiência. As discussões acerca da inclusão da pessoa com deficiência se constituem como algo novo e presente na sociedade contemporânea, visto que sua construção histórica ocorre devido à sociedade apresentar, ao longo de sua formação, a visão das

minorias como algo negativo, surgindo assim o processo de exclusão que obrigará as pessoas com deficiência a conviver às margens da sociedade.

A participação destes sujeitos no meio social sofre modificações de acordo com os diferentes olhares que são lançados sobre eles, a partir das concepções e construções sociais ao longo dos tempos. Contudo, prevalecem na atualidade às discussões acerca dos direitos igualitários para todos os sujeitos, independente de suas condições físicas e psicológicas. Partilhamos do pensamento de D’Amaral (2008, p. 53) para alcançar essa legitimação dos direitos das pessoas com deficiência ao afirmar que *“é necessário incluir a questão da deficiência dentre os temas da consciência social brasileira, colocá-la nas discussões e nas propostas sobre a nossa dívida social”*, pois, desta forma, levará a sociedade a pensar e refletir sobre a situação das pessoas com deficiência e da necessidade da equiparação de oportunidades para que estes sujeitos possam se desenvolver e conviver plenamente.

2. ARTE/ EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITUALIZAÇÕES E FORMAS DE ATUAÇÃO

Para compreender a relação existente entre os constituintes da Arte/Educação, é preciso primeiramente ter conhecimento do que trata cada uma. Azevedo (2011, p. 102) em seu texto nos traz uma reflexão sobre o pensamento de Noêmia acerca da definição da Arte: *“... a Arte para Noêmia é advento no sentido de começo, iniciação, aparecimento – possibilidade primeira de transformação humana”*.

Dessa maneira, podemos dizer que ela estaria diretamente ligada aos processos interiores de cada pessoa, no sentido de seus comportamentos, sentimentos e saberes/conhecimento, movimentando-os em suas impressões e expressões e tendo a capacidade de, através destes, auxiliar os sujeitos em suas ressignificações.

Sobre a Educação, esta tem o papel formativo segundo a cultura do grupo social em que cada sujeito está inserido e, mais que isso, seria a responsável pelos processos de desenvolvimento de sua racionalidade e estaria diretamente ligada à Arte, por seu caráter transformador. Assim, a Arte/ Educação constitui-se como epistemologia; *“é a própria teoria do conhecimento dos modos de como se ensina e aprende a arte”* (AZEVEDO, 2006, p. 24), ou seja, a ciência do ensino da arte.

A prática da Arte/Educação ao longo dos anos vem se fortalecendo e adquirindo legitimidade como uma área fundamental, que atua diretamente na formação dos aspectos cognitivos do sujeito. Seria então alvo de muitas pesquisas conforme se explicita abaixo:

Nesse sentido, a Arte/Educação tem se caracterizado como um campo amplo de conhecimento que durante a sua trajetória histórica e sócio-epistemológica, vem agregando diferentes estudos, os quais são frutos de pesquisas científicas na área da arte e seu ensino, pesquisas artísticas e da produção de conhecimento/saberes, através da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não-escolar. (SILVA, 2005, 18)

A Arte/Educação conforme descrito é um campo bastante amplo constituído de subáreas distintas, porém que se cruzam formando o mesmo. Nos voltamos para a Arte/Educação Inclusiva, pois está diretamente ligada ao foco de nossa investigação. Consideramos que esta é talvez, a mais integrada, uma vez que sua forma de atuação e seu propósito de ação se assemelham muito aos da Arte/Educação de forma geral, ou seja, o de proporcionar ao sujeito experiências significativas no campo das Artes, que possibilitem um desenvolvimento de suas habilidades e sua compreensão de si mesmo e do universo que o cerca. Partilhamos do pensamento de Puccetti, ao afirmar que:

Nesta perspectiva tomamos a arte também como expressão por excelência da subjetividade. Expressão que possibilita múltiplas leituras; que em seu processo de produção transita entre a sensibilidade e a razão. E é justamente nessa mobilidade entre o sensível e o racional que reside o seu potencial transformador e inclusivo, onde não há diferenças entre os sujeitos, mas apenas singularidades. (PUC CETTI, 2006, p.69)

O respeito às singularidades seria, desta maneira, elemento primordial na perspectiva de atuação do trabalho com a Arte/Educação Inclusiva, pois é a partir das particularidades e habilidades de cada sujeito que se constroem e se enriquecem as relações sociais e qualquer tipo de atividade em grupo.

Considerada a mãe da Arte/Educação, Noêmia Varela sempre demonstrou ter essa visão no desenvolvimento de seus trabalhos como educadora, nos quais procurava trabalhar com o estímulo das capacidades de cada sujeito, sem olhar para suas limitações, pois compreendia que era necessário enfatizar as possibilidades de cada indivíduo, conforme está presente na fala de Azevedo:

A beleza maior de Noêmia é saber se relacionar com variadas pessoas respeitando seus saberes, respeitando as singularidades, e neste sentido a lição maior que aprendemos com ela é olhar para as pessoas especiais/diferentes pelo ângulo das potencialidades e não pelo ângulo das deficiências. (AZEVEDO, 2003, p. 102)

Desta forma, a Arte/Educação Inclusiva constitui-se como processo educativo em arte, que possibilita a inclusão a partir da valorização das potencialidades de cada sujeito. Por isso, muitos atores da história têm se utilizado da Arte/Educação como ferramenta para alcançar maiores níveis de desenvolvimento dos trabalhos que executam. Contudo a arte não deve ser vista como ferramenta, mas como uma área de construção de conhecimento. Ratificando esta discussão Puccetti (2006, p.76) afirma que “*se entendermos o conhecimento como ação do sujeito sobre a realidade, numa interação mediada, na relação com os outros, então a arte propicia a construção de conhecimento e da própria consciência*”.

Neste sentido, a Arte/Educação inclusiva possibilita aos sujeitos envolvidos nos processos educativos em artes, o desenvolvimento estruturador de sua racionalidade e sua subjetividade, potencializando a cognição (SILVA, 2005).

Por muito tempo o ensino de artes no Brasil se limitou apenas à livre expressão do indivíduo. Porém com as mudanças ocorridas a partir dos anos oitenta começou a trabalhar-se mais a capacidade interpretativa e articulada com a mesma, os conteúdos históricos para contextualização das produções e maior compreensão da visão do autor da produção. Envolvendo dessa maneira o sujeito e obra e despertando sua sensibilidade para através da interpretação e expressão poder desenvolver comunicação e produzir conhecimento. Esta ideia esta presente em Barbosa, quando afirma que:

A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes visuais, tendo a imagem como matéria-prima torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. (BARBOSA, 2003, p. 17)

Após muitas reflexões a respeito das grandes mudanças no contexto social, cultural e educacional sobre a Arte/Educação, ocorridos ao longo das últimas décadas, foi possível uma melhor compreensão de sua ideologia de atuação, da forma como a conhecemos atualmente.

3. PERCURSO METODOLÓGICO:

Em consonância com nossa temática escolhemos como sujeito de nossa pesquisa uma aluna da Escolinha de Artes do Recife, que frequenta a instituição há mais de 25 anos, pois nos possibilitará uma melhor análise para ratificar a nossa hipótese, da inclusão dos sujeitos com deficiência através da vivências em arte.

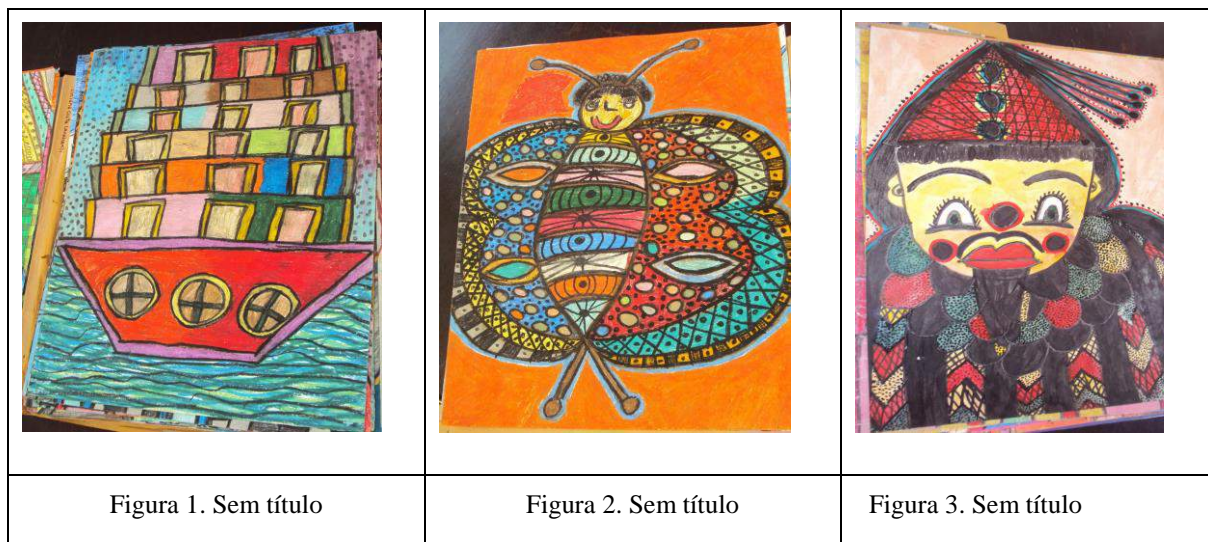
Assim, optamos por realizar um estudo de caso que segundo Rampazzo (2008, p.85), *“trata-se de uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente”*. Citaremos a identificação do indivíduo por se tratar de um único sujeito entrevistado, e por ser uma artista a mesma o consentiu, pois considera uma ação positiva para a divulgação de suas obras.

Desta forma, nossa pesquisa é de cunho qualitativo, uma pesquisa empírica, uma vez que buscamos verificar através das experiências do sujeito os aspectos subjetivos mais relevantes sobre sua relação com a Arte/Educação durante toda sua vida, que proporcionariam a sua participação plena na sociedade, utilizando assim a História de Vida, adotando o conceito de Meksenas:

A história de vida é um método em pesquisa empírica que utiliza o trabalho de memória. Definindo a memória como a faculdade de inteligência de reter ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, a atividade do investigador aqui consiste em “fazer vir à tona” o maior número possível de informações do sujeito pesquisado a respeito de sua vida. (MEKSENAS, 2002, p.125)

Diante de nossa escolha da história de vida de um sujeito como fonte de nossa pesquisa, sentimos a necessidade de traçar um perfil da mesma. Rosa é uma mulher de cinquenta e dois anos, negra, de baixa estatura. Sua família é constituída por ela, um irmão e sua mãe, com a qual reside no bairro de Casa Amarela. Trabalha como ajudante de cozinha na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) há mais de duas décadas. Rosa é um sujeito com deficiência múltipla (física e intelectual), uma pessoa tímida e introspectiva, mas quando requerida consegue estabelecer diálogo, ter um convívio social e estabelecer vínculos com as pessoas.

Começou a ter aulas de Arte aos dez anos, quando ingressou na escola da APAE, seus desenhos se destacaram entre os dos demais alunos e neste período, ela ganhou uma bolsa de estudos para a Escolinha de Arte do Recife, optando pelo curso de desenho/pintura. Rosa permanece na instituição há quase trinta anos, fazendo suas atividades artísticas. Ali teve um bom desenvolvimento de sua arte, fazendo trabalhos com qualidades estéticas que lhe permitiram participar de concursos e lhe renderam premiações. Seus trabalhos seguem uma linha artística expressionista, com muitos traços cubistas e cores vibrantes, como amostras abaixo.



À medida que buscamos informações sobre a formação humana a nossa coleta de dados não foi feita através de métodos precisos, pois nossa atenção esteve voltada para os fatos subjetivos da história do sujeito, através de uma entrevista semiestruturada. Segundo Minayo a:

[...] entrevista semiestruturada é aquela que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador [...] (MINAYO, 1998, p.108)

Essas entrevistas aconteceram em dois encontros com a aluna, sendo o primeiro para esclarecimentos e sondagem. A partir de uma conversa informal pudemos conhecer características do sujeito que nos serviram de base para estruturação do roteiro da entrevista, que contou com a participação da mãe de Rosa. A partir desta participação percebemos que a mãe está presente nos acontecimentos mais representativos para o sujeito, demonstrando assim que o apoio familiar também é um fator importante para o seu desenvolvimento.

Tratando-se de uma entrevista semiestruturada, abordamos o sujeito com questionamentos relacionados ao envolvimento da Arte/Educação na sua vida e as contribuições deste para sua inclusão na sociedade. Nossa pretensão foi a de que ficasse à vontade para expor livremente suas idéias e aportasse o máximo de informações possíveis sobre a sua experiência em relação ao assunto, sendo as narrativas desse sujeito gravadas em aparelho eletrônico.

A entrevista foi realizada na Escolinha de Artes do Recife, no período da manhã, com duração de 00h18min:14s, antes do início de uma das aulas realizadas no local, e apenas

estavam presentes as entrevistadoras, a entrevistada e sua mãe. As perguntas foram direcionadas para o levantamento de suas memórias referentes à sua infância, adolescência e maturidade, buscando identificar ali os espaços, pessoas e experiências que foram significativos e proporcionaram a sua inclusão. Outras questões feitas a Rosa estão ligadas às suas expectativas para o seu futuro, e quais são seus anseios para sua formação profissional e pessoal.

Após a coleta das entrevistas e transcrição da mesma, tratamos os dados com análise de conteúdo, mais especificamente pela Análise Temática, já que a mesma “*consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido*”. (MINAYO, 2009, p. 87 apud BARDIN, 1979, p. 105).

A partir da análise das experiências relatadas pelo sujeito da pesquisa, pudemos validar nosso questionamento referente à capacidade da Arte/Educação em proporcionar experiências significativas para a inclusão de pessoas com deficiência, motivo pelo qual esta pesquisa emergiu.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES

Após a transcrição e leitura minuciosa da entrevista foram identificados 15 (quinze) episódios significativos, a partir da fala do sujeito, que demonstram processos pelos quais Rosa teve sua inclusão realizada. Estes episódios foram agrupados em três categorias: Reconhecimento (7); Interação (5) e Independência (3), organizados nessa ordem devido a quantidade de aparições de cada um, demonstrando na mesma ordem também o grau de importância que os mesmos têm para a vida do sujeito. Os dados mencionados acima podem ser verificados na tabela abaixo:

Nº	Processos	Resultados	Frequência	Percentual
01	Reconhecimento	Visibilidade	7 (sete)	46%
02	Interação	Socialização	5 (cinco)	34%
03	Autonomia	Independência	3 (três)	20%
Total			15 (quinze)	100%

As classificações de tais episódios foram realizadas ancoradas em conceitos apresentados a seguir:

Os episódios que foram identificados na classificação de Reconhecimento, foram assim agrupados, devido a apresentarem características que seguem a conceitualização explicitada por Bonfim (2009, p. 17), ao afirmar que o reconhecimento, *“corresponde ao respeito e ao apreço que o indivíduo recebe do seu grupo social, um sinal claro de aceitação de suas escolhas, peculiaridades e habilidades, com influência direta no aumento da auto-estima pessoal.”*

Diante da colocação da autora, os episódios desta categoria denotam como Rosa, a partir de seu talento artístico, obteve várias conquistas, como por exemplo, uma bolsa de estudo para a Escolinha de Artes do Recife e participação em concursos que lhe renderam duas premiações de seus trabalhos com pintura/desenhos, possibilitando a partir do processo de reconhecimento a visibilidade do sujeito, que lhe garantirá a oportunidade de participar do convívio social ativamente, exercendo sua cidadania, pois segundo Bonfim (2009, p. 13) *“o reconhecimento estende o conceito de cidadania para grupos que antes sofriam de invisibilidade sociopolítica”*.

Desta forma, o reconhecimento social possibilitará ao sujeito com deficiência a convivência como membro participante da comunidade, com seus direitos e deveres respeitados e garantidos.

Uma subcategoria foi encontrada durante a classificação dos episódios da entrevista; trata-se de um episódio de Autorreconhecimento, onde o próprio sujeito reconhece sua evolução e suas habilidades/talentos, refletindo isso em suas ações e posicionamento perante as situações cotidianas. Bonfim (2009, p.16) afirma que *“o reconhecimento mútuo é o meio pelo qual o sujeito pode construir uma auto-imagem positiva, que lhe dê sustentação moral e capacidade de ação”*.

A segunda categorização dos episódios corresponde à Interação compreendida conforme a conceitualização de Carvalho (2002, p. 7) *“processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos, uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental num grupo”*. Neste sentido, os episódios desta categoria apontam para os contatos que Rosa teve com outros sujeitos e espaços, que influenciaram em sua formação artística e possibilitaram à mesma estabelecer laços de afetividade e a ampliação de sua comunicação com outros indivíduos. Desta forma a interação social torna-se agente

promovedor da socialização, um processo de construção realizado por cada sujeito para inserir-se no convívio social.

A socialização não é algo estático, mas uma construção. Como ator principal desse processo, o indivíduo vai, ao longo de sua vida e de acordo com suas vivências profissionais, construindo, desconstruindo e reconstruindo sua socialização. (ASSIS, 2012, p. 46)

A terceira e última categoria que foi identificada, refere-se à Independência, compreendida como a faculdade do indivíduo de exercer posicionamentos sobre diferentes aspectos da sua vida, sem necessitar obrigatoriamente da ajuda de outrem para realização das mesmas. A Independência está diretamente ligada à autonomia, com uma difícil dissociação dos seus conceitos; contudo não implica que tenham o mesmo significado, pois a primeira é parte proporcionadora da segunda, na maioria dos casos, e assim, um dos elementos que constitui o sujeito como ser autônomo. Lopes nos traz uma definição acerca do conceito da autonomia:

A autonomia significa a capacidade de decidir, de agir sobre condições próprias, sendo assim autor de suas ações, sem depender de outros. A palavra autonomia é entendida como sinônimo de liberdade de ações e de pensamentos; é condição que toda pessoa necessita para utilizar os elementos necessários para desenvolver meios que possibilitem compreender melhor a relação com a sociedade. (LOPES et al, 2011, p.17)

Como demonstração de autonomia, Rosa possui perspectivas para seu futuro profissional e artístico, almeja um aperfeiçoamento através da realização de novos cursos de desenho/pintura, assim como demonstra que a inspiração para suas obras advém dos espaços que frequenta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, que é compreender como a Arte/Educação possibilita a inclusão de pessoas com deficiência, foi necessário identificar na narrativa do sujeito da pesquisa as vivências relacionadas à Arte/Educação que proporcionaram a inclusão e posteriormente analisar qual a contribuição dessas vivências para esta inclusão.

Pela análise das vivências de Rosa em espaços formativos em arte, verificamos que sua trajetória é constituída de episódios de Processos impulsionadores da inclusão. Após uma explicitação fundamentada de que se trata cada categoria, verificamos que os Processos de Reconhecimento levam o sujeito a ter Visibilidade, os Processos de Interação propiciam a Socialização e os Processos de Independência permitem o desenvolvimento da Autonomia.

Com a identificação de tais processos, podemos afirmar que seriam estes os agentes propulsores da efetivação de sua inclusão, pois os mesmos permitiram a Rosa ter sua autonomia, ser valorizada pelo seu trabalho, ter reconhecimento pelos seus talentos, estudar, interagir com outras pessoas, fazer suas próprias escolhas, ter anseios e fazer planos para o futuro.

A partir da compreensão de que os processos impulsionadores resultam em elementos favoráveis à inclusão, é possível chegar ao entendimento de quais são os meios que levam a uma efetiva inclusão e como as experiências em artes foram primordiais para promovê-los, os quais possibilitaram a Rosa os aspectos necessários à vida de quaisquer outros indivíduos que convivam em sociedade e a sua validade como constituintes do caminho para possibilitar a inclusão de tantos outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Adamir Moreira: **A socialização de pessoas com deficiência:** um estudo de caso numa organização de grande porte. – Dissertação (mestrado). - São João del-Rei – O autor: 2012

AZEVEDO, Fernando António Gonçalves de. Sobre Augusto Rodrigues e o Movimento Escolinha de Artes. **Educação, arte e inclusão.** Programa Arte sem Barreiras/Funarte. Rio de Janeiro, n. 4, p. 21-25, agosto/dezembro. 2006.

_____. Multiculturalidade e um fragmento da história da Arte/educação Especial. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** -6. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

_____. As Mutações do Conceito e da Prática. In: Barbosa, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** -6. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

BONFIM, Symone Maria Machado. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência:** aspectos teóricos, históricos e legislativos. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos deputados. Rio de Janeiro 2009. Disponível em: <http://www.aslegis.org.br/aslegisoriginal/images/stories/artigospeessoais/Publicacoes-EstudiosAcademicos-Dissertacoes/Symone_2009.pdf> acessado em 29/03/2013

CARVALHO, Vanessa DelarabyTexeira de: Indicadores que promovem a aceitação do aluno com Síndrome de Down no ensino regular. – Dissertação (mestrado). – Porto Alegre: O autor, 2002.

CARVALHO, RositaEdler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2009.

D'AMARAL, Teresa Costa: Por um novo compromisso social. **Inclusão social da pessoa com deficiência:** medidas que fazem a diferença - Rio de Janeiro: IBDD, 2008

LOPES, Kathya Augusta Thomé, et Al. **Resgate da autonomia de pessoa com deficiência física por meio do acesso à informática possibilitada pela utilização de um mouse ocular.** - Revista do Hospital Universitário Getúlio Vargas. v.10. n. 1-2 jan./jul. 2011. Disponível em:
<<http://hugv.ufam.edu.br/downloads/revistas/REVISTA%202011/Revista%201%20Artigos/artigo%2001.pdf?1%20Artigos/artigo%2001.pdf>> acessado em 29/03/2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec- Abrasco, 1998.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

PUC CETTI, Roberta. **Arte: produção e diversidade.** Programa Arte sem Barreiras/Funarte. Rio de Janeiro, n. 4, p. 69-77, agosto/dezembro. 2006

RAMPAZZO, Sônia Elisete. **Desmitificando a metodologia científica:** guia prático para produção de trabalhos acadêmicos. Erechim: Habilis, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão./** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. WVA, 2003.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Arte como conhecimento:** as concepções de ensino de arte na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. – Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O autor, 2005.

OFICINA DE TIRINHAS: O USO DA LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA PRÁTICA DOCENTE

Dennis Augusto Ferreira Bueno

ECA/USP

Resumo:

O presente artigo relata a experiência na docência transdisciplinar de Arte, durante o primeiro semestre do ano de 2013, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES, voltada para alunos pertencentes ao ensino médio, com dificuldades de aprendizagem e relacionamento. O projeto se norteou no uso da linguagem das Histórias em Quadrinhos (HQs) como um meio gerador de conhecimento, por onde questões, conceitos e discussões que se mostravam de difícil entendimento para os estudantes pudessem ser absorvidas por eles, reforçando pensamentos críticos. Foi realizado no contraturno escolar com alunos do ensino médio na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: oficina de tirinhas, PIBID, transdisciplinaridade, dificuldades de aprendizagem.

Abstract:

This article reports on experience in transdisciplinary teaching of Art, during the first half of the year 2013, within the Institutional Program Initiation Scholarship to Teaching (PIBID), funded by the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel - CAPES, facing students belonging to the school with learning difficulties and relationship. The project is guided in the use of language of Comics (HQs) as a means of generating knowledge, where issues, concepts and discussions showed that hard to understand for students could be absorbed by them, enhancing critical thinking. Was held after school with high school students in the School of Application at the University of São Paulo.

Keywords: workshop comic strips, PIBID, transdisciplinary, learning difficulties

Introdução:

A partir do segundo semestre de 2012 teve início na Universidade de São Paulo o PIBID-Artes, projeto cuja proposta é dar oportunidade para que os alunos da graduação em Licenciaturas da Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP) possam vivenciar o exercício da prática docente, aproximando a universidade das escolas públicas e sua realidade. O presente artigo relata as experiências vivenciadas dentro do PIBID, no decorrer do primeiro semestre

do ano de 2013, que culminaram no trabalho realizado na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo.

O projeto é coordenado pela professora Dr^a Dália Rosenthal, cuja linha de pesquisa consiste na prática transdisciplinar na formação do professor de Arte. Em função disso, fomos apresentados à vários textos que versavam sobre Transdisciplinaridade, formação docente, métodos de aprendizagem, arte e educação, e ensino de arte, textos esses, que serviram de base para a formação de pensamentos críticos dos bolsistas a respeito de seus objetivos na prática da docência. Sobre os textos lidos, e sobre as reuniões das quais participei, entendo que o objetivo final que devemos alcançar na elaboração e execução do projeto que nos propusermos a realizar através do PIBID-Artes é a construção de um conhecimento que, embora enriquecido pelos diferentes vieses de cada uma das licenciaturas, transcenda cada uma delas. A tônica dos materiais pesquisados enfatizava a reflexão. Enxergar além de nossa própria formação, de nosso cotidiano, de forma a encontrar uma linguagem comum a fim de unir experiências e conceitos colaborativamente, potencializando as diferentes áreas do saber. Sobretudo, potencializando o educador e o educando. Mesmo dentro de uma área de conhecimento, cada indivíduo é diferente do outro. Suas próprias experiências podem conflitar com as experiências alheias. Havia em cada um dos textos, de forma implícita um convite à reflexão sobre como essas diferenças, muitas vezes conflitantes, podem se tornar pontes que levem à novos conhecimentos e experiências que se tornem maiores do que a soma de suas partes.

O ponto-chave sobre o qual procuramos embasar nossos trabalhos é a Transdisciplinaridade. O termo, segundo Dália Rosenthal (2012), *“foi originalmente criado por Jean Piaget (1896-1980) no ano de 1970 na ocasião do I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, na França, dirige-se para uma teoria do conhecimento alicerçada no diálogo entre diferentes áreas do saber visando sobretudo uma contribuição integradora entre unidade e complexidade do conhecimento”*.

A Carta da Transdisciplinaridade – é um documento escrito por ocasião do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida, Portugal, de 2 a 6 de novembro do ano de 1994, sintetizando as discussões ali havidas, consistindo, no dizer de Ubiratan D’Ambrosio (1996:7), um dos signatários, *“um pacto moral entre todos os homens definitivamente interessados numa nova perspectiva de futuro para a humanidade”*, cujo comitê de redação foi formado por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

Citando o artigo 3 da *Carta da Transdisciplinaridade*:

“A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa”

A transdisciplinaridade, portanto, e, conseqüentemente, a busca por uma docência de forma transdisciplinar, são os pontos norteadores do PIBID-Artes.

1 – Sobre a Escola de Aplicação:

Nas primeiras reuniões do ano de 2013, iniciamos às atividades do PIBID com a notícia de que começaríamos trabalhos junto a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EA). Sendo assim, estas primeiras reuniões destinaram-se a conhecermos as professoras Adriana e Maria Cláudia que, como nossas supervisoras dentro da EA, nos relataram um pouco do contexto da escola, dos projetos já existentes, das expectativas e necessidades da comunidade escolar.

A Escola da Aplicação é uma seção da Faculdade de Educação, tendo, portanto, a Universidade de São Paulo como seu entorno. As condições socioeconômicas dos alunos são variadas, estes ingressam na escola por meio de sorteio e são filhos de professores, alunos e funcionários da universidade, além de uma parcela que apesar de não ter vínculo com a USP reside, em sua maioria, ali perto. Em função do engajamento de professores e de sua vinculação à Universidade, a EA possui muitos projetos que complementam o projeto pedagógico e com os quais o projeto PIBID poderia dialogar: o Espaço Projeto (nos quais os alunos do Ensino Médio elaboram estudos de forma mais autônoma), o Ateliê de Aprofundamento Multisseriado (com propostas interdisciplinares a serem escolhidas pelos alunos do Ensino Fundamental), o Projeto Intervenções (que aborda os espaços relacionando-os às questões sociais e conteúdos de História e Geografia para os alunos do Ensino Médio), e o Projeto Negritude.

Como demandas da escola, foram apontadas, a necessidade de reconstrução do espaço escolar, a reflexão sobre a produção e tratamento do lixo nos espaços e meio ambiente, o estímulo às ações coletivas e autônomas entre os alunos e maior envolvimento dos pais. A partir disso, refletimos sobre o sentimento de pertencimento como responsável pela

conscientização social e política, de seus papéis dentro e fora da escola e construtor de alunos e, portanto, cidadãos mais engajados nos processos de transformação da sua comunidade.

Por fim, combinamos uma visita para conhecermos a escola, a fim de conhecer os espaços que a compõe, compreender um pouco melhor sua organização como um todo e obter nossas próprias impressões sobre suas carências e potencialidades em termos de espaço físico de convivência humana e construção coletiva.

1.1– Visita e observação:

Após a introdução prévia da escola através dos relatos das professoras, visitamos a EA, e procuramos observar os seus espaços visando encontrar lugares onde pudéssemos realizar alguma intervenção que provocasse os alunos. Nos relatos das professoras, havia uma preocupação evidente em relação a apatia dos estudantes atuais que contrastava com a mobilização de antigos alunos em outros tempos. O sentimento de pertencimento que motivou os antigos alunos a se mobilizarem a fim de conseguir a abertura para que a escola passasse a atender ao ensino médio, a construção do Anfiteatro, e mesmo mudanças estéticas nas dependências da escola. Tornou-se clara, a necessidade de despertar nos estudantes esse sentimento de identidade junto a EA.

2 – A semana da escuta:

Após algumas reuniões, decidimos que uma forma interessante de despertar esse sentimento de pertencimento nos alunos seria a de criar intervenções lúdicas onde os estudantes pudessem interagir com as mesmas, fornecendo informações a respeito da escola, despertando assim suas próprias memórias do lugar. Situações que lhes agradavam ou desagradavam, momentos marcantes dentro da escola, informações que nos seriam úteis para mapear os pensamentos dos estudantes, mas principalmente, evidenciar a opinião que tinham do ambiente escolar em que se encontravam.

Dessa forma, uma série de cartazes provocativos, que estimulavam os alunos a falar de suas experiências e memórias, foi espalhada pela escola, além de confeccionarmos uma orelha enorme que serviria de urna para que os alunos pudessem deixar seu recado ficaram por uma semana ali a fim de que pudéssemos recolher essas informações.

2.1 – A reunião seguinte:

Passado o período da “Semana da Escuta”, as informações e os relatos obtidos foram trocados entre os bolsistas na reunião seguinte (imediatamente posterior aos trabalhos da Semana da Escuta). Esta foi, provavelmente, a reunião “divisora de águas” dentro do projeto, pois a partir daquele momento os trabalhos dos bolsistas exigiriam que os mesmos assumissem uma postura docente. Se fazia necessário refletir acerca do material recolhido nas atividades anteriores, das sensações, desejos e expectativas visando à condução de um processo de criação em arte, a ser constituído a partir desse mapeamento da EA. Com qual grupo, ou quais grupos, de alunos os bolsistas tencionavam trabalhar? Como se dariam esses trabalhos? Seriam dentro do turno de suas aulas, em regência compartilhada com professores de arte da EA, ou no contraturno, em formato extracurricular? Como partir do que temos (ideias, conceitos, percepções subjetivas de uma realidade complexa) para criarmos um planejamento? De onde começar? Qual(s) linguagem artística(s) utilizar, como organizar tempos, espaços e agrupamentos dos alunos?

Assim, da minha parte posso dizer, saí com a cabeça cheia de pensamentos, e dúvidas, sobre o que proporia como projeto. Qual o grupo de alunos mais me atraia? O que me estimularia mais em um trabalho com eles? Qual a relevância desse trabalho para os estudantes? O que eu procuraria ensinar, trabalhar, além de uma prática artística, mas usando essa prática artística como meio? De que forma faria disso um processo, com começo, meio e fim, e de que forma se daria essa produção artística? Qual o produto resultante disso?

Admito que é um tanto complicado refletir acerca de seu próprio fazer artístico. Cada um tem a sua própria maneira de fazer as coisas. Cada um tem seu próprio processo de criação. Como seria esse processo de criação, na visão de outros? E como eu proporia esse processo de forma que fosse didático, e capaz de estimular novas habilidades ou exercitar as já existentes no estudantes, acrescentando a isso um ganho que não se refletisse apenas na descoberta ou exercício de apenas outro fazer artístico?

A princípio, minha proposta tomou forma em razão de minhas próprias aspirações. Trabalho como ilustrador e designer gráfico free-lancer. Tenho uma grande paixão por HQs (Histórias em Quadrinhos), e planejo em um futuro próximo me tornar um quadrinista profissional. Em razão disso sempre estudei a linguagem das HQs e tirinhas de jornal. Sempre me interessei por isso. Participei de grupos grafiteiros, e essa atividade também não me é estranha. A arte urbana, o grafite, costuma retratar muito da cultura pop (quadrinhos, cinema, música e etc.) nos muros da cidade, e nas primeiras reuniões do projeto, as professoras da EA falavam da

preocupação com o estado visual da escola. Pensando em tudo isso, propus então o projeto de uma oficina de tirinhas, cuja produção final fosse a criação de uma “parede de tirinhas”.

3 – A oficina de Tirinhas

A ideia principal que norteava o processo de elaboração da oficina a ser oferecida aos alunos da EA era de produzir tirinhas (cômicas) que levassem os alunos a refletir acerca do ambiente em que vivem, fosse dentro da escola ou fora dela, onde o ponto de partida para cada tirinha fosse a discussão em grupo sobre temas que os estudantes achassem relevantes, importantes dentro de sua realidade. A minha expectativa era de que as discussões levassem os alunos a refletir temas que transcendessem sua própria realidade, levando-os a exercitar um pensamento mais crítico em termos de sociedade. Ao pensar dessa forma inconscientemente encontrei o grupo de estudantes com que poderia trabalhar: os alunos do ensino médio, pois o conteúdo das discussões poderia ser denso para os alunos do ensino fundamental.

Na reunião seguinte, onde apresentaríamos as propostas, descobri que outra bolsista propusera uma atividade parecida com a minha. Carolina tencionava criar uma oficina de estêncil, uma das técnicas do grafite, e assim como eu, discutir com alunos acerca de sua realidade, procurando formar neles, ou ampliar um raciocínio reflexivo e crítico acerca de sua realidade. Assim, nos juntamos a fim de criar um plano de aulas, onde pudéssemos exercer essas atividades.

3.1 – A Oficina de Tirinhas em Estêncil

Optamos por trabalhar no contraturno dos estudantes devido à disponibilidade de nossos próprios horários, e o dia escolhido para ministrar a oficina seria a sexta-feira. A oficina duraria 2 horas por sexta-feira, e ocorreria da seguinte forma: a primeira hora seria dedicada a discussão dos assuntos relevantes trazidos pelos alunos, enquanto a segunda hora seria dedicada a produção de tirinhas que pudessem expressar suas opiniões a respeito dos temas por eles escolhidos.

A primeira parte da oficina teria um caráter mais informal, de conversa, onde a discussão seria a principal ferramenta para a obtenção de informação dos estudantes, para troca de informações entre os bolsistas e os estudantes, e principalmente, exercitarmos um pensamento crítico a respeito dos objetos de discussão que pudessem aparecer. A segunda parte da oficina seria voltada ao “fazer”, onde independente da habilidade com o desenho, os estudantes pudessem criar suas tirinhas e sintetizar nelas a discussão prévia. Essa prática ocorreria por

quatro encontros, que levariam a mais dois, em que os alunos seriam apresentados às técnicas de estêncil a fim de ampliar tirinhas escolhidas por eles e por fim executá-las em uma das paredes da escola, criando assim uma “parede de tirinhas”.

3.2 – Primeiro (quase) encontro:

Confeccionamos cartazes, inclusive um vídeo feito pela Carolina, para estimular os alunos e convidá-los a participar da oficina. Visitamos as classes e apresentamos as propostas de atividades, E esperamos que no fim da semana em questão os alunos nos encontrariam. O primeiro problema foi: onde nos encontrariam? Sabíamos que as oficinas ocorreriam às sextas-feiras, sabíamos em qual horário ocorreriam, mas até aquele momento, não sabíamos onde elas ocorreriam.

As normas da escola, e sua burocracia, evitavam que soubéssemos com exatidão em qual sala a oficina ocorreria e somente próximo ao fim da semana fomos informados das salas que seriam abertas para elas. Havia também um certo desinteresse relativo (“eu até gostaria, mas na sexta.....”) expressado pelos alunos em função de suas próprias atividades às sextas-feiras no período vespertino. Eles se mostravam mais interessados se a oficina fosse durante as quartas-feiras, dia que não possuem outras atividades no contraturno. Dessa forma, no que seria nosso primeiro encontro com os estudantes, Carolina e eu nos encontramos em uma sala vazia.

Somente no final do horário da oficina, pois ficamos ali na esperança de que algum aluno mesmo assim aparecesse, a professora Adriana trouxe o H., um aluno do ensino médio que se interessava bastante por quadrinhos, e que queria participar da oficina, mas que naquele dia não poderia ficar. Adriana também nos lembrou das atividades de contraturno que a EA realiza com os alunos, e na possibilidade de êxito, que seria bem maior se a oficina ocorresse às quartas-feiras. Infelizmente, em razão dos meus horários, a quarta-feira era uma impossibilidade.

3.3 – Segundo primeiro encontro:

Na sexta-feira seguinte, esperamos novamente o H., e quem sabe algum outro colega, mas somente o H. veio. Confesso que me senti bastante desconfortável com a situação, pois o encontro não ocorreu da forma esperada. H. era bastante evasivo ao responder perguntas, e dialogar com ele era um tanto quanto difícil. Esquivava-se de cada indagação, e procurava falar de jogos de vídeo-game e mangás. O fazia, porém, descrevendo o que lia, contava-nos a

história que aquele jogo ou mangá (histórias em quadrinhos japoneses) que gostava dizia. Mas não procurava dialogar conosco quando tentávamos descobrir o que o agradava, o que o chamava mais à atenção nas histórias daqueles jogos ou quadrinhos. Pelo menos, no fim do encontro, H. demonstrou bastante vontade em retornar na semana seguinte. Carolina então me disse que em função também de sua disponibilidade de horários, e da disponibilidade dos estudantes seria mais fácil para ela tentar às quartas-feiras, e assim, nossa oficina se dividiu. Durante às quartas-feiras ocorreria a Oficina de Estêncil, a sua ideia original, e eu continuaria às sextas-feiras com a Oficina de Tirinhas, com o H.

4 – Novamente Oficina de Tirinhas:

Na reunião seguinte, na segunda-feira, os bolsistas relataram suas impressões sobre os trabalhos realizados na semana anterior, e ao menos um comentário me aliviou. H. é um aluno com déficit de aprendizagem em sua turma, e com grandes dificuldades de relacionamento em função disso.

Nas conversas com as professoras da EA durante reunião ficaram claras as dificuldades encontradas no primeiro encontro com o estudante, e sua carência social. De fato, H. que possui grande dificuldade de articular um discurso conciso. Possui um repertório pequeno para os estudantes do nível escolar em que se encontra, tem dificuldades para escrever, e isso se reflete em seu vocabulário e sua atitude evasiva às conversas ou relacionamentos que possam expor essas características. De posse dessas informações eu comecei a planejar o próximo encontro, que ocorreria no fim da semana. Primeiro era necessário me aproximar dele, mais que isso, era preciso que ele me deixasse aproximar.

4.1 – Trocando desenhos:

Levando em conta seus gostos por quadrinhos, e seu talento para desenhar, levei desenhos meus, e uma história em quadrinhos que havia produzido. Procurei fazer com que ele, em uma HQ sem textos, procurasse me descrever o que entendia que estivesse acontecendo nas imagens. Que identificasse a partir das imagens, a narrativa do que estava vendo, sem nenhuma informação textual prévia. Apenas com imagens, procurei exemplificar que o discurso visual não é tão diferente do escrito, que é necessário se valer de termos e informações que devem ser encadeados em um discurso visual, numa narrativa visual, para que se tornem inteligíveis, para que tenham seus significados passíveis de serem entendidos

por aquele a quem destinamos uma mensagem. Que a mensagem, o discurso, deve fazer sentido.

Em um segundo momento na oficina, H. me mostrou um de seus desenhos, uma página de quadrinhos desenhado em seu caderno, onde seu personagem, cujo nome era coincidentemente(?) H. (o herói da história), se deparava com um inimigo. O inimigo em questão era o deus Anubis da mitologia egípcia.

Partindo dessa página, desenhei uma linha de tempo em um papel, e a subdividi em alguns trechos. Em um ponto da linha desenhei um quadrado e pedi para H. escrever: “H. encontra Anubis”. Então pedi para que ele, da forma que fiz, em tópicos dentro de quadrados que correspondiam a pontos naquela linha de tempo, escrevesse, de forma sucinta, o que acontecia antes e depois do “encontro”. Queria que H. criasse uma narrativa a partir disso, onde existisse um começo, um fim, e ações entre eles que descrevessem porque H. (a personagem) se encontrara com Anubis, o que ocorreria nesse encontro, como esse encontro terminaria, e o que a personagem faria depois disso. Mas principalmente, tencionava que H. escrevesse essa narrativa, a fim de perceber a carência existente em seu discurso. Demorou um pouco, mas, após algumas desculpas sem muito fundamento, o estudante escreveu o que seria o esqueleto daquela narrativa. Em tópicos, mas ela estava ali. Confesso que o fato de termos terminado aquilo, realmente me deixou com o ânimo renovado. Com essa sensação gostosa terminamos as atividades.

4.2 – Não entendeu? Desenhe:

Na oficina seguinte, após uma conversa com a professora Cláudia Regina, que também acompanha o caso do H. dentro da escola, soube de outras situações e opiniões referentes ao estudante. Cláudia possui um calendário sobre sua mesa, onde várias tirinhas da personagem *Mafalda* estão impressas. De forma um tanto depressiva, Cláudia evidenciou que Henrique por vezes apontava algumas delas e dizia: “Este sou eu...”, sempre mostrando alguma tirinha em que uma personagem não se encaixava, ou era claramente inferior aos demais.

Com essas informações em mente, eu fui para minha oficina. Em função de alguns trabalhos de escola, Henrique se atrasou, e para passar o tempo enquanto o esperava, eu folheava alguns livros de física do ensino médio. Por ser oriundo de uma escola técnica, curso de mecânica, fui obrigado a estudar física de forma intensa, e talvez por ter, hoje, facilidade com o assunto, estava lembrando algumas coisas enquanto resolvia alguns exercícios. Foi nesse momento

que H. chegou. “Ta lendo física? Tá louco?”, me perguntou. Aí começamos a conversar a respeito das dificuldades das pessoas aprenderem coisas que não fazem parte, de forma evidente, de seu cotidiano. Por fim, disse a ele que em função do talento dele para o desenho, seria mais fácil aprender certas coisas, pois quando se tem dificuldades com números, podemos nos focar em conceitos, e por vezes desenhar a situação para que ela se torne evidente para nós.

Assim, desenhei algumas situações que eram propostas nos exercícios de física, para que sem que fizesse contas, H. entendesse os conceitos por traz dos exercícios, e de forma instintiva procurasse resolver a questão. Talvez, a complicação maior ali, fosse a de “sacudir” um pouquinho a autoestima do aluno, pois H. procurava em nossa conversa que eu lhe desse a resposta. Mas ele chegou a resposta sozinho.

4.3 – Aprender, criar, e aprender criando:

Com as situações do encontro anterior em mente, no encontro seguinte com H. perguntei a respeito de sua HQ, de como eram os lugares em que ela se passava. Pedi a ele que me desenhasse um mapa que contivesse esses lugares. Queria que ele se preocupasse com os cenários em que as ações se passariam.

Os cenários, separadamente possuíam várias conexões com a realidade, mas da forma imaginada eram um lugar fantástico, com florestas que terminavam abruptamente em desertos, ou vulcões que se seguiam após vastidões geladas. Perguntei a ele a razão pela qual aquelas áreas eram assim, e ele mesmo não sabia responder. Esperava qualquer tipo de resposta, poderia ser mágica, ou qualquer outra coisa que pudesse dar sentido ao que estávamos vendo. A resposta, contudo, não veio.

Assim, propus um exercício que procurasse responder essa questão, e elucidar outras. Trouxe comigo um Atlas, antigo, mas que era interessante para o exercício, pois era feito através de fotografias tiradas do espaço. Mostrava várias regiões do mundo vistas de cima, sem fronteiras, onde evidenciavam-se os diferentes relevos geográficos, sem curvas de nível. Onde as cores evidenciavam diferentes manchas de vegetações, e terrenos. Procurei fazer com que ele entendesse a interdependência do clima, do relevo e da vegetação. Assim, H. agiria como um criador e usaria esses conceitos para responder as questões, e encontrar motivos para cada região ser como é naquele mundo criado por ele, e instrumentaliza-lo para que acrescentasse mais formas de relevo ali, que legitimassem as regiões geográficas criadas por ele.

Penso que mais do que estimulá-lo a desenhar, devo estimulá-lo a ler, pesquisar informações e conceitos que legitimem sua própria criação, e que possam ser aproveitados em sua vida escolar, facilitando o entendimento do conteúdo aprendido por ele em suas aulas regulares.

Nesse último encontro, junto com H., veio T. uma aluna também do ensino médio, que tem grande interesse em poesia. T queria participar da oficina, embora ela achasse que era necessário saber desenhar para participar.

De imediato disse a ela que isso não era necessário, e que seu interesse por poesia seria uma forma legal de começar. Propus que T. começasse a pensar em criar imagens, a partir de suas poesias, seus escritos, para que essas imagens reforcem os sentimentos, a mensagem que ela deseja passar com sua poesia. Mais um desafio para os próximos encontros.

5 – Conclusão:

As necessidades de um projeto implicam na necessidade de conceitos, que devem ser observados, pontos de partida, princípios que devem ser seguidos a fim de se praticar a docência. Não um plano que deve ser seguido à risca, mas que se mantenha aberto para as inúmeras situações possíveis, como conceitos adaptáveis às necessidades daqueles que farão parte do processo. O plano, fechado nele mesmo, gera uma situação de imposição, quando o ato de aprender se torna, segundo Carlos Rodrigues Brandão (1981), “*enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe*”. A transdisciplinaridade caminha em direção oposta à ideia da imposição de conhecimento, uma vez que considera, assim como Paulo Freire, novamente em Brandão (1981), que a educação “*é um ato solidário*”, de modo que não pode ser feita por um sujeito isolado. De uma ponta a outra (Educadores-Educandos) se ensina e se aprende.

De forma simplista, a necessidade de princípios existe em função de um objetivo. Se o objetivo for alfabetizar, o plano não deve ser fechado nele mesmo, pois existem diversas formas de alfabetizar. A realidade dos educandos, o meio em que vivem, sua própria história e seus próprios conceitos devem ser levados em conta. Ao se abrir para esses elementos, o educador torna-se educando, e o educando torna-se educador. Assim, o caminho que se irá percorrer para se chegar ao objetivo (alfabetização) começa a ser trilhado, em um processo que é aberto, e não mais fechado nele mesmo, como no das antigas cartilhas de alfabetização. Como estabelece Rosamaria de Medeiros (2007), “*Penso em princípios que se relacionem de forma dinâmica, aberta e processual, caracterizados pelo movimento e pelo fluxo, permitindo*

sempre novos arranjos, incorporando ideias que se agreguem e complementem (...) levo em conta a transitoriedade do conhecimento, seu inacabamento, mas também a necessidade de ter uma base de trabalho, de pensamento, de ação, mesmo que móvel”.

A sensação de impotência e desconforto que senti com Henrique (H.), em nosso primeiro encontro, foi motivada justamente pelo fato de que naquele instante, meu projeto não estava saindo como eu planejara. Era necessário que eu fizesse mudanças. Principalmente na forma de encarar aquele processo. Confesso, que o nome do meu projeto, minha Oficina de Tirinhas, não reflete, pelo menos no momento, o que está acontecendo ali. Seu plano inicial já não é, nem de longe, o mesmo. Talvez, no final dos encontros o estudante tenha produzido uma tirinha. Talvez, no final dos encontros o estudante possa ter ampliado seu pensamento crítico. Essas experiências, no entanto, me mostraram um caminho que acredito ter enorme valor nos processos educacionais. Ao estimulá-lo a procurar formas de validar suas criações, de legitimar suas criações, Henrique passou a encarar os conceitos de suas aulas regulares de forma diferente, pois agora ele deveria usá-los a seu favor para criar seu mundo, criando leis, forças da natureza, que regeriam os acontecimentos desse mundo, criando espaços onde se passariam as ações nesse mundo, e personagens que existiriam nesse mundo. E tudo isso está relacionado com conceitos advindos de suas aulas regulares.

Os quadrinhos, nessa oficina, se tornaram um meio, uma linguagem por onde esses conceitos serão usados e relacionados, em um processo de se aprender criando.

Referências:

ROSENTHAL, Dália. **Substancialidade e Prática Transdisciplinar para a Formação de Professores de Arte:** Diálogos Contemporâneos. Artigo escrito para a ANPAP em 2012.

ARNT, Rosamaria de Medeiros: **Princípios da Docência Transdisciplinar**, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues: **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981

Dennis Augusto Ferreira Bueno

Graduando no curso de Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, bolsista do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na área de Arte Educação, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Dália Rosenthal, Escola de Comunicação e Artes – ECA/USP.

ARTE/EDUCAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL, E A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eliane Aparecida Andreoli

Anhanguera Educacional- Professora -Licenciatura em Artes Visuais- Taboão da Serra;
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Metodista- UNIMEP

O trabalho a seguir é um relato de experiência desenvolvido em duas oficinas de artes visuais, tendo como público pessoas com deficiência intelectual. As oficinas com base nos conceitos de arte/educação e na perspectiva histórico cultural buscam identificar como o processo da arte e da criatividade contribuem para o desenvolvimento da subjetividade e autonomia da pessoa com deficiência intelectual.

Perspectiva histórico cultural; Vigotski; subjetividade; deficiência intelectual

ABSTRACT

The following work is an experience report developed in two workshops in visual arts, targeting people with intellectual disabilities. Workshops based on the concepts of art / education and cultural historical perspective seek to identify how the process of art and creativity contribute to the development of subjectivity and autonomy of the person with intellectual disabilities.

Cultural and historical perspective, Vigotsky; subjectivity; intellectual disabilities

1- Apresentação

O presente texto tem como finalidade de relatar e buscar reflexões a partir da ação pedagógica da arte/educação em um contexto inclusivo. Baseiam-se especificamente em experiências vivenciadas em duas oficinas do Programa Arte e Inclusão. O programa é destinado a pessoas com deficiência física, intelectual ou sensorial.

O trabalho parte das observações às intersecções de conceitos distintos: Inclusão social, arte/educação e as pessoas com deficiência. Busco fundamentar os conceitos a partir da ótica da perspectiva histórico cultural.

A perspectiva histórico cultural fundada pelo bielo russo L.S. Vigotski e com a contribuição de outros seguidores sedimenta um dos mais profundos estudos acerca da natureza humana. A perspectiva tem sua base no materialismo histórico-dialético teoria de Karl Marx e Engel e

tem como ponto central a constituição da subjetividade dos sujeitos a partir das interações sociais.

Ao entender que as estruturas psíquicas e, por conseguinte a sua subjetividade se desenvolve a partir das relações sociais e das suas interrelações, a pesquisa se propõe a identificar, estabelecer e relacionar como o trabalho com arte contribui e efetiva esse processo de desenvolvimento em pessoas com deficiência intelectual.

2- Programa Arte e Inclusão

O Programa Arte e Inclusão foi um programa iniciado pela central de extensão do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo¹, e desenvolvido em parceria com o Instituto de Medicina Física e Reabilitação do Hospital das Clínicas / HC/USP. No período de 1997 até 2012. Em 2013, passou a ser gerenciado por grupo de voluntários organizados pela Associação de Arte e Cultura – Pró Inclusão- ASSOAPI. Assim mantiveram os propósitos anteriores: o atendimento de pessoas adultas com deficiência física, intelectual, sensorial e múltipla. Atuando em duas unidades: Unidade I Rua Guaicurus,1274 bairro da Lapa, Zona Oeste; Unidade II- Rua Conselheiro Rodrigues Alves, n XX Instituto Biológico – Vila Mariana, Zona Sul, ambas na cidade de São Paulo.

Por intermédio de recursos próprios da Associação e colaboração de parceiros mobilizou voluntários para o desenvolvimento de 14 oficinas de arte e artesanato na Unidade I e 04 oficinas de capacitação profissional na Unidade II.

As oficinas têm como propósito o ensino artístico e que a experiência proporcionada, constitua-se de forma significativa a fim de que este aprendizado oferecido possa ser veículo possibilitando o interesse em participar de outros espaços sociais.

Em vista desta perspectiva a metodologia do programa esquadrinha suas oficinas de forma a atender os preceitos da arte/educação trazidos pelos teóricos como Ana Mae Barbosa, Maria

¹ Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, é uma instituição de ensino da capital de São Paulo, com 87 anos de dedicação ininterrupta ao ensino superior. Está localizada do bairro da Vila Mariana, Zona Sul do Município. Atua na Graduação, cursos de lato-senso e de extensão. www.belasartes.br.

Heloisa C. Ferraz, entre outros seus seguidores, como também em documentos como os PCN'S² e a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência.

Do grupo atendido a primeira constatação é que eles não tiveram oportunidade de estudar, ou de ter um convívio escolar. O nível de escolaridade é muito baixo ou nulo. Entendo que a falta de escolaridade além do desconhecimento das informações acadêmicas, priva de um relacionamento social. Relacionamento esse que também contribui para o autoconhecimento. Uma vez que as pessoas se constituem também na ação do outro.

E desta forma o programa tem no ensino da arte/educação caminhos para mediar o encontro do aluno com a sua subjetividade. Entender-se como cidadão, fortalecer sua autoestima e autonomia. Para o programa estas serão os caminhos a serem conquistados.

Para este relato foram escolhidas duas oficinas: “História e Criação” e “ Expressão pela Tinta II”. A Escolha das oficinas se deu por características singulares da constituição das mesmas que serão apresentadas no decorrer do texto.

3- Pessoa com deficiência e a sociedade

Nas últimas duas décadas, por interferência de grupos organizados em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e da Organização Nacional das Nações Unidas - ONU, as nações participantes desta organização, constataram o avanço na construção de uma política que garanta que as pessoas com deficiência tenham acesso aos direitos sociais como qualquer outra pessoa.

Faz parte dessa nova política a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* documento internacional promulgado pela ONU em 25 de agosto de 2006. Esta convenção se insere num conjunto de documentos internacionais destinado ao reconhecimento aos direitos humanos, e foram sistematizados a partir do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, ambos de 1966,

² -Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, volume 06 – Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

que tem a principal característica de elencar os direitos individuais básicos e os direitos sociais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, principal documento da atualidade contempla em seu texto as dimensões sociais buscando garantir a participação da pessoa com deficiência na sociedade exercendo a sua cidadania.

Que ela tenha acesso à escola comum, ao trabalho, lazer, religião. Enfim que tenha oportunidades, para exercer suas competências e habilidades. Que a sua atuação social seja de fato, excluindo do seu cotidiano as políticas assistencialistas.

Políticas essas que não contribuem e perseveram na reprodução de conceitos, muitas vezes infundados, que geram um comportamento repetitivo, nada reflexivo. Daí, a importância de um grande documento como a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Abaixo uma seleção de alguns itens do preâmbulo desta convenção que poderá dar uma dimensão da forma como este trabalho estará fundamentado.

- a. Relembrando os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;
- b. Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamou e concordou que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie;
- c. Reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a interrelação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham a garantia de poder desfrutá-los plenamente, sem discriminação;
- e. Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

m. Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno desfrute, por pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e sua plena participação na sociedade resultará na elevação do seu senso de fazerem parte da sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza;

A importância desse documento não está só em atualizar as leis, mas, principalmente em reconhecer as necessidades das pessoas com deficiência, que ao longo da história, desde a antiguidade, sofreram com a exclusão, estigmatização e indiferença.

Na antiguidade, Grécia e Roma entre outras formas, atiravam as pessoas que nasciam com deficiência física de um penhasco. Na Idade Média, ao mesmo tempo em que foram reverenciados como se tivessem um designo divino, foram execrados acreditando-se que a sua condição física seria abrigo para espíritos maus.

Na idade moderna os exemplos que apresentamos são ocorridos nos séculos XVI e XVII o médico e matemático Gerolamo Cardano, e o monge beneditino Pedro Ponce de Leon criaram respectivamente uma forma para ensinar pessoas surdas a ler e escrever, e um método de ensino; No século XVIII, Valentin Haüy fundou a primeira escola de cegos em Paris.

A contemporaneidade traz grandes acontecimentos, iniciado no século XIX, Charles Barbier criou um sistema de código para ser usado pelos militares, não foi aceito por considerarem muito complicado. Barbier então apresentou a sua criação ao Instituto dos Jovens Cegos de Paris, Louis Braille era um dos alunos que assistia a apresentação, ficou interessado, mas fez alterações que são usadas até hoje.

Esses fatos demonstram que a história da pessoa com deficiência foi marcada pela ignorância, indiferença e por vezes até o abandono. No século XX os movimentos de militância tornaram-se mais frequentes, articularam-se, constituíram diversas associações e promoveram muitos avanços. Iniciados nas décadas de 70, 80 e 90. Sendo que os registros internacionais mais importantes são: 1983-1992 – Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência para que os países-membros adotassem medidas concretas para garantir direitos civis e

humanos; 1990 – Conferência Mundial sobre a Educação para todos (ONU) aprova a Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; promove a universalização do acesso à educação; 1994 – Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, reafirma o compromisso para com a Educação para todos e reconhece a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Esses documentos foram desenvolvidos com a ONU, e caminharam para no século XXI constituir a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Com todos esses documentos, ações políticas a sociedade ainda não está convencida de que se as pessoas com deficiência tiverem oportunidades, recursos e quando necessárias adaptações, elas, poderão, participar e contribuir na sociedade como qualquer outra pessoa sem deficiência. As leis, documentos internacionais são de veras importantes, mas eles não garantem a desconstrução dos preconceitos, estigmas e a discriminação. Situações que impedem desde o nascimento o desenvolvimento social, cognitivo e posteriormente fecha as portas para uma formação ampla que permite ter uma atividade profissional, e crescer um adulto responsável atuante dono de sua vida. Participar socialmente.

4-Arte e Arte/Educação

4.1 – Arte

A humanidade é expressa por linguagens. São as várias linguagens construídas por signos culturais que revela os sentidos e os sentimentos. Desta forma surge a arte. Imediatamente poderíamos dizer que arte é uma linguagem. De certo, é. Mas apenas afirmar que é uma linguagem, e somente simplificar, deve-se dimensionar e aprofundar o que essa afirmação trás. Mesmo a linguagem que é constituída por signos, informações culturais possibilita a comunicação, a informação. Mas, não consegue dimensionar o sentimento, a emoção causada pela vivência da arte.

A arte é tão singular e ao mesmo tempo plural que faz diversas cisões e a cada pessoa ela poderá tocar de determinado jeito.

Esses conceitos apresentados tem o propósito de reforçar que o trabalho com arte para qualquer pessoa tanto na condição de produtor (artista) ou apreciador possibilita experiências engrandecedoras, realizadora, e de autoconhecimento, entre tantas outras.

E essas experiências são para quaisquer pessoas, para todas as pessoas. Sendo todas as pessoas estão naturalmente incluídas as pessoas com deficiência.

4.2- Arte/Educação

O mundo moderno fundamentou-se na racionalidade. Daquilo que é possível comprovar pela razão. Na contramão da racionalidade está a arte. A imaginação, criação, emoção possibilitam reais conhecimentos que são impossíveis quantificar. Ter oportunidade de estimular a sua imaginação e dar vazão à criação é ter a oportunidade de entrar em contato com outras dimensões de conhecimento de si e do mundo.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PCN, p. 19, 1997).

O caminho da arte como já dissemos, parece ser o ideal contra a burocratização, o trabalho excessivo e a alienação. A experiência com a arte possibilita o contato com outro tipo de emoção que vai além do ódio, da ira. Ela oferece uma dimensão que aproxima os indivíduos de forma singular e plural. Dada a relevância que se tem, por que não iniciar as experiências estéticas a partir do espaço escolar? Ou como enfatiza Duarte Jr.

Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Porque, ao invés de fundá-la na criação de sentidos a partir da situação existencial concreta dos educandos? Por que não uma arte-educação? (Duarte Jr. 1996, p.64).

Entender que a confluência das duas áreas abre perspectivas que podem produzir no indivíduo a compreensão do seu processo de sentir, de conceber e dimensionar a emoção. A relevância desse conhecimento é oportunizar o acesso ao mundo simbólico.

O acesso ao mundo simbólico, e os resultados como significações implica nos indivíduos, o desenvolvimento da subjetividade, da consciência, da autonomia.

5- As oficinas do Programa Arte e Inclusão

História e Criação

Conteúdo - Criação de ilustração a partir de uma narrativa de uma história.

Objetivos – Realizar leitura de imagem, desenvolver a imaginação, interrelação social, vocabulário, criatividade, expressão artística.

A oficina tem como propósito a associação entre a narrativa de uma história e a construção correspondente de uma ilustração. Para isso são necessárias quatro etapas:

- 1º) Apresentação de uma narrativa;
- 2º) Comentários a respeito do entendimento da história ou imagem;
- 3º) Criação de uma ilustração a partir do discutido ;
- 4º) Defesa de Criação – Comentários a respeito da criação.

A seguir será relatado de forma descritiva e resumida como foram os encontros da oficina no período de 03 anos 2009-2012. Observando que a oficinas: História e Criação acontece uma vez na semana (2ª feiras das 15:30/17:30).

O grupo formado por 05 (cinco) alunos, adultos, entre 25 e 30 anos. Com formação cultural, religiosa e econômica diferenciadas, mas com a característica comum de não se comunicarem oralmente. Os alunos matriculados nesta oficina não se comunicam entre si e com os monitores das oficinas, o que singulariza o grupo em relação a outros grupos atendidos na instituição Isso implica diretamente na condução das atividades da oficina. A comunicação é rara, o professor consegue algumas respostas quando observa a expressão de um olhar ou uma resistência corporal ou um gesto quase involuntário. Inicialmente não havia comunicação entre os alunos e professor. Nada do que era proposto produzia algum interesse por parte dos alunos.

O grupo era constituído de duas moças e três rapazes. As moças tem em seu diagnóstico de deficiência intelectual, e os rapazes tem o diagnóstico de autistas. As duas moças não tem escolaridade. Dois dos rapazes frequentaram a escola regular por algum tempo, os outros três, escrevem o próprio nome, sendo que um se alfabetizou sozinho (processos comuns entre alguns autistas).

A oficina não conseguiu a participação do grupo de alunos mencionados, talvez porque as funções psicológicas superiores não estivessem em total funcionamento: os alunos não falavam, não manifestavam a sua inteligência, não manifestavam emoções. Era necessária a construção de uma linguagem comum que realizasse a comunicação, que tivesse poder para reverter essa situação.

Em decorrência dos sucessivos fracassos, a oficina deveria organizar-se de modo completamente diferente. Deveria imediatamente fazer outras escolhas. E desta forma, iniciou uma nova trajetória fazendo alguns experimentos até encontrar no jogo um aliado.

A brincadeira deveria ser a mediadora, estabelecer um contato afetivo. E propiciar o desenvolvimento do gesto e do movimento. Optou-se por um jogo de bola. Uma pequena bola de plástico leve. A brincadeira surtiu efeito, o grupo ficou motivado querendo participar. No momento da atividade vários conceitos estão sendo vivenciados: a voz de comando, o pegar a bola, o de jogar, escolher para qual aluno irá jogar e tantos outros.

A atividade descrita naturalmente não é arte. Mas, é de educação! A educação tem a função de apresentar os bens culturais, o funcionamento e a reflexão a respeito das coisas. Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978).

Os processos pedagógicos devem promover a elaboração conceitual de signos que deverão mediar às relações ampliando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos. Ressalta-se que esse grupo recebeu pouca escolaridade ou nenhuma, sendo assim, a ação da oficina, assumiu uma responsabilidade maior.

Com o sucesso conseguido pela atividade do jogo, foi escolhido por manter esta atividade a fim de haver conexão com o encontro anterior. E assim a cada novo eram repetidas por um período menor as atividades dos encontros anteriores e apresentava-se uma nova atividade.

O encontro iniciava pelo jogo de bola. O jogo permitia a conexão e interrelação do grupo. Era o atendimento ao comando do líder, a escolha voluntária para quem iria jogar a bola. Auxiliar o colega. Gravar o nome do mesmo. Rir das situações engraçadas. Estar efetivamente presente na oficina. Depois de jogo, outra brincadeira seria proposta: fazer bola de sabão. Estourar a bola de sabão; Em duplas, brincar com o brinquedo “puxa-puxa” Em outros dias foram propostos jogos de dramatização. E mais uma vez o grupo respondeu positivamente, ficaram interessados, motivados. De posse de bonecos de papelão, podia-se reconhecer uma expressão cênica, não havia uma narrativa propriamente. Mas havia uma postura cênica. Expressões faciais diferenciadas e podia-se reconhecer uma expressão corporal de quem conta uma história.

Havia o propósito de oferecer uma atividade que eles percebessem capazes de fazer. Então se deu início a uma atividade bastante simples que era revestir pequenos potes de plástico (copo de água; yogurtes) com fita crepe. A ação compreendia em buscar os pedaços da fita já recortados e colocá-los sobre o pote a fim de revesti-lo por completo. Mais uma vez, o resultado foi positivo. Havia empenho em fazer a atividade. Eles mostravam-se interessados, concentrados. Naturalmente, a fita não ficava bem colocada. Mas este detalhe é completamente irrelevante. Enquanto eram produzidos os potes mais ou menos em três encontros, surgiu a ideia de aproveitá-los para construir uma cidade, ou seja, uma maquete de cidade. Para dar maior sentido a maquete. Foi apresentado aos alunos mapas, fotografias, cartazes de cidades urbanas e rurais. Com o intento de provocar estímulos, para transformar a atividade significativa. Reconhecer, identificar, relacionar os bens culturais registrados naqueles instrumentos (mapas, fotografias e etc.). De posse de uma base, o grupo dispunha os edifícios, as lojas, a escola, a praça. E a todo tempo eram convidados a responder e pensar a respeito do espaço, do trânsito dos elementos culturais que há em uma cidade. A maquete tomou corpo com outros acessórios: carrinhos de plástico, pequenos bonecos, peças de jogos que foram coletados e doados pela equipe do programa. A maquete foi motivo de uma exposição com direito a vernissage com a presença dos pais e responsáveis. A festividade serviu também para uma aproximação com os pais. A partir desse encontro foi iniciada uma conversa/entrevista com os pais e ou responsáveis. Explicado qual era o entendimento da

situação. E foi apurado que uma das meninas, a “Rê” (abreviatura do nome da aluna, que aqui será mencionado desta forma) não dispunha nenhuma autonomia. Era a mãe quem vestia, banhava, higienizava. A aluna em questão é uma moça de 25 anos. (Essas informações serão comentadas em item posterior).

Para finalizar o relato da oficina História e Criação, após 01 ano, fomos alternando o tempo das atividades até chegar suprimir os jogos. Considerando a relação amadurecida, algum conhecimento artístico. A iniciativa artística começava a despontar espontaneamente. Momento ideal para introduzir, personagens, e perceber o processo de identificação e associação. Primeiramente ainda sem histórias apenas personagens. E depois, paulatinamente, iniciamos a introdução a ideia de história por uma única frase a partir de uma ilustração escolhida pela aluna. “O Macaco come banana, o Tucano é amigo dele.” E depois de trabalhar esta frase, foi a vez de assistirmos um filme. E a história foi introduzida desta forma. Para esta exibição contamos com a participação de um outro grupo o que favoreceu bastante o debate após a exibição do desenho Pinóquio. Após a projeção do desenho todos foram convidados a desenhar os personagens. Para alguns a forma do desenho permaneceu na garatuja, mas já sentimos conexão entre o solicitado e a execução da tarefa. Há um ano eram ignorados na hora de desenhar, desprezando o papel e o lápis de cor. A familiaridade com lápis, o papel e a garatuja surgiram em resposta ao solicitado. Que naquele momento, passava a fazer sentido.

Oficina Expressão pela Tinta II

Conteúdo – orientação de técnicas de desenho e pintura.

Objetivos – Ampliar os conhecimentos adquiridos anteriormente a respeito do desenho e da pintura. Expressar-se pela criação espontânea de desenhos e pinturas.

A oficina atende alunos que já adquiriram uma linguagem própria no desenho e na pintura. Tem conhecimento de cores, formas, manuseio de tintas e pinceis.

O grupo é constituído de 05 homens com idades entre 25 a 50 anos. A escolaridade é variável, 03 concluíram o ensino fundamental, 01 retornou a escola em 2012. E o outro nunca esteve na escola.

A oficina tem como propósito aprimorar o domínio da linguagem artística, criativa, provocar a reflexão da própria prática e debater o trabalho de grandes mestres da pintura. Os alunos

anteriormente a aula devem pesquisar o tema do trabalho. A professora discute o tema e orienta como o aluno deve desenvolver a composição, seleção de cores, sombras e outros.

Desta oficina gostaria de destacar um aluno identificado pelas iniciais H.C., que desenha e pinta deste tenra idade. Tinha prazer em desenhar e pintar.

Já apresenta uma linguagem definida. As cores vibrantes são uma marca do seu trabalho. Em novembro de 2011 realizou sua primeira exposição individual. A imprensa do bairro foi conferir e gravar uma entrevista. A exemplo do processo reflexivo, de constituição do sujeito e autonomia, cito três momentos da entrevista:

“Entrei para aprender arte – minha mãe me ensinou um pouco e os desenhos animados também – suas cores sempre me chamaram a atenção”... “Sempre me interessei por tintas, cores, mas, antes, só desenhava com lápis de cor, giz de cera e canetinha. No projeto, me apresentaram as tintas e me ensinaram a misturá-las e criar novas cores. E fui aprendendo aos poucos. Hoje em dia se tenho alguma dificuldade, peço ajuda aos professores”...

“Agradeço muito... posso pintar desenvolver a mente, sair de casa, passear um pouco, conhecer outras pessoas. E agora ter uma exposição individual na Vila Mariana!”... “Gosto de pintar a criação de Deus” (H. C - Jornal Pedago da Vila – Novembro 2011)

Esperamos que exemplos escolhidos possam dar a dimensão de como o programa Arte e Inclusão pela arte instiga os alunos a refazerem suas histórias, outras conexões, avancem na sua própria constituição, estruturam a sua subjetividade, e conseqüentemente alcance a autonomia e a inclusão a qualquer espaço social... O indivíduo torna-se para si o que ele é em si pelo que ele manifesta aos outros (Vigotski apud Pino, 1997 p. 105).

6- Intersecção dos conceitos.

O Programa Arte e Inclusão completou em 2012 quinze anos de atuação, nesse período naturalmente muitas coisas aconteceram em termos culturais, políticos, de leis. E estes acontecimentos foram estruturando e fundamentando os seus princípios e valores.

Logo que o programa foi implantado a equipe de coordenação e monitores perceberam que os alunos participantes necessitavam de muitas coisas além dos conteúdos de arte, das

informações que as oficinas poderiam oferecer. Não poderíamos ignorar as necessidades que se mostravam. Como já informei as oficinas são constituídas por grupo de alunos heterogêneos tanto na formação escolar, como econômica e religiosa. A grande maioria não tem acesso aos espaços culturais e a vivência social é muito restrita ao núcleo familiar e possivelmente a igreja.

As oficinas são constituídas por adultos entre 20 e 50 anos, o programa no início atendia 450 pessoas, com mudanças na nova administração os alunos foram remanejados e hoje estamos com uma média de 200 pessoas. Atendimento semanal das 09 oficinas oferecidas entre arte e artesanato (desenho, pintura, bordado e costura, e encadernação).

A convivência com o grupo, ao longo desse período de quinze anos despertou em mim, grande interesse pelas questões relacionadas com o assunto, e também, fez com que o meu envolvimento fosse além das questões profissionais. Busquei concomitantemente à ação do trabalho com o grupo, estudar os processos de inclusão e exclusão social. Como se constitui as pessoas com deficiência, sobretudo as pessoas com deficiência intelectual. E como a arte colabora na realização desses processos.

Inicialmente, esta pesquisa foi motivada pela aluna já mencionada no item acima, e identificada como “Rê”.

Em 2009 assumi a oficina não só como coordenadora, mas também como professora. Tinha especial interesse em pesquisar, encontrar soluções pedagógicas para o bom desenvolvimento das atividades propostas e atenção diferenciada em relação à aluna “Rê”, que por suas características me parecia ser capaz de proporcionar-me questionamentos capazes de motivar uma pesquisa com maior profundidade.

A complexidade da oficina era grande (História e Criação) e exigia considerável esforço para que eu compreendesse as dificuldades encontradas, tanto em relação às propostas quanto a execução das atividades. O que acontecia? O que não acontecia? Quais os porquês que surgiam? Quais demandas precisariam ser satisfeitas?

Após uma rápida entrevista com a mãe, esbocei com as informações coletadas uma dinâmica familiar que me levaram a algumas hipóteses. Como se dá a constituição dessa jovem enquanto sujeito tendo a sua autonomia tão precária? A criatividade e a imaginação podem

contribuir na formação de atividades superiores? De que forma? Como a arte/educação provoca, participa das interações sociais? Como auxilia o processo de ensino e aprendizagem? A arte pode incluir socialmente algum indivíduo, como?

Em busca de respostas iniciei as pesquisas com autores que compartilham das teorias de perspectiva histórico-cultural e no trecho abaixo de Padilha (2003) encontro uma das respostas e com ela parto por delinear a minha busca:

Ensino é partilha; depende da escuta dos adultos (professores); depende da parceria que travamos. ... Somos parceiros sociais na elaboração dos conceitos. Que perguntas fazer? ...De que conhecimentos partir para ampliá-los e/ou transformá-los? ... Quanto conhecemos sobre os conhecimentos de nossos alunos? Quanto conhecemos de nosso próprio conhecimento? Que acesso temos às produções científicas? Como anda nosso espírito crítico e nossa sensibilidade? Que desafios estamos dispostos a enfrentar? ...Que compromisso queremos assumir quando elaboramos o conceito de prática pedagógica como prática social? (p. 12)

Eu não conheço a trajetória da minha aluna. O que sei são observações colhidas da postura dela na oficina. Primeiro a recusa em participar da aula; Depois, no segundo tempo, a vontade dela de brincar com a bola; E ainda, a conversa com a mãe denunciando uma criação protecionista.

Pino (2005) revela de acordo com a perspectiva histórico-cultural como se dá o processo de desenvolvimento cultural, e aponta elementos para análise, e reflexões que trago para compartilhar. Escolhi três momentos do seu texto para auxiliar no entendimento:

“O desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social”... ”As funções superiores constitutivas da pessoa foram antes relações sociais”... podemos concluir que a criança só terá acesso à significação dos objetos culturais, ou seja, só poderá tornar-se um ser cultural por intermédio do outro”.(p.66/67)

Compreendo que a participação do outro é fundamental para entrada nos bens culturais, as funções superiores serão significadas se houver interrelação. A interrelação irá promover a significação, e acesso aos objetos culturais, e sendo assim, todos estão comprometidos nesse

processo. Seja a família, professores, colegas de classe. Os acessos aos bens culturais poderão vir do entendimento de um mapa ou de obra de arte, da representação cênica ou de fazer bolinhas de sabão. Toda a atividade desde que significada dará acesso aos bens culturais.

E arte dentro da sua especificidade estética irá trazer o lado sensível, a emoção. E como são naturalmente aprazíveis irá gerar o acesso aos bens culturais permitindo simultaneamente o desenvolvimento da criatividade.

Considerações Finais

A inclusão social se dá pela interrelação das pessoas com deficiência e o seu meio. Ao mesmo tempo se constrói o espaço urbano com acessibilidade, legislação e a sociedade entende o processo cultural para reconhecer e outorgar o direito da cidadania que a pessoa tem desde o momento em que nasce.

A arte irá mediar os signos trazidos pela emoção, pelo sensível. E o processo cultural poderá garantir a percepção do grupo como cidadãos, com direitos e deveres, e ofertar a autonomia de cada membro do grupo. Mesmo para aqueles que a conquista seja fazer uma garatuja, ou fazer bolinha de sabão, ou para os outros que estão expondo seu trabalho publicamente com direito a entrevista e fotografia para o jornal.

Referências

BRASIL. DECRETO N. 6949/09. Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília. Promulgada em 25 de agosto de 2009.

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

DUARTE. Jr. João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papiros, 1996.

LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PADILHA, A.M.L. “Elaboração Conceitual: Papel Fundamental da Escola. In Revista ACTA Científica – Ciências Humanas vol.1 n.4, 2003.

PINO, Angel. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

http://www.cefetam.edu.br/~curupira/Artigos%20e%20Projetos/a_deficiencia_atraves_da_historia.pdf pesquisa realizada em 26 de julho de 2013.

O DESAFIO DA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA - A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE DE UMA ORGANIZAÇÃO NÃO FORMAL COM MULHERES DA COMUNIDADE DO COQUE

Emília Patrícia de Freitas
Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão/ NEIMFA

Andrea Santana de Oliveira da Silva
NEIMFA

Flaviana Ferreira da Silva
NEIMFA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de arte materializada no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), situado na Comunidade do Coque/Recife/PE. A oficina de artes visuais propôs como objetivo geral o (re)conhecimento das múltiplas identidades que habitam dentro de nós, auxiliando-nos ao conhecimento mais amplo de nós mesmos, das várias nuances do ser humano, contribuindo, ainda, para a aceitação do outro, das diferenças e reforçar as atitudes de respeito à diversidade. Tendo como suporte os estudos de Barbosa (2005a; 2005b; 2005c; 2008) a experiência contou com 15 (quinze) mulheres da Comunidade do Coque e realizou-se no período de setembro a dezembro de 2012, resultando numa exposição de telas produzida pelo grupo. No que se refere às aprendizagens, a oficina proporcionou o conhecimento da vida e obra de Frida Kahlo, transversalizando-o com o que é ser mulher, artista, mãe, política, etc., sempre contextualizando com as relações vividas por cada uma das participantes e dialogando, sobretudo, com a presença/ausência na Comunidade do Coque. Mais que o resultado material, tangível, a experiência discutiu e mobilizou a (re)construção das identidades que nos habitam: ser mulher, ser mãe, ser negra, ser periférica, ser humana; proporcionou a troca de conhecimentos e despertou nas participantes a busca por uma melhor qualidade de suas vidas, de suas famílias e da Comunidade do Coque.

Palavras-chave: Identidade; Ensino de Arte; Comunidade do Coque.

ABSTRACT

This article aims to describe an experience of teaching art embodied in the Core Educational Friars Minor of St. Francis of Assis (NEIMFA), located in the Community of Coque / Recife / PE. The visual arts workshop proposed general objective of the (re) cognition of multiple identities living within us, helping us to better knowledge of ourselves, the various nuances of the human being, contributing also to the acceptance of the other , differences and reinforce attitudes of respect for diversity. Backed by studies Barbosa (2005a, 2005b, 2005c, 2008) the experience had fifteen (15) women's Community Coque and was held in the period from September to December 2012, resulting in an exhibition of paintings produced by the group. With regard to learning, the workshop provided knowledge of the life and work of Frida Kahlo, horizontalizing them with being a woman, artist, mother, politics, etc., always contextualizing the relations experienced by each of the participants and dialogue, especially with the presence / absence in the Community Coque. While the result is material, tangible experience discussed and mobilized the (re) construction of identities that inhabit us: being a woman, being a mother, being black, being peripheral, being human, provided the exchange of

knowledge and aroused the participants to search for a better quality of their lives, their families and the Community of Coque.

Key Words: Identity; Art Education; Community of Coque.

Considerações iniciais

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de arte, em uma instituição não formal da periferia da cidade do Recife/Pernambuco. Tal experiência teve como ponto de discussão como o indivíduo se percebe e como é percebido pelo meio social, voltando-se às várias questões culturais, históricas e artísticas do ambiente onde vive.

Tal experiência propôs uma mobilização, um encontro do sujeito consigo próprio, com suas múltiplas identidades; com suas múltiplas formas de ser e de viver no Coque e no mundo. Por direcionar-se às mulheres moradoras da Comunidade do Coque, materializou-se como uma oficina de artes visuais que fomentou o resgate da feminilidade, da maternidade, dos planos, das realizações e das incompletudes das mulheres/alunas.

Tendo como questões e como pontos de reflexão a existência de cada indivíduo e a relação dessa individualidade com o outro e com o mundo, a proposta metodológica, a partir dos pressupostos teóricos/práticos da arte/educadora Ana Mae Barbosa, teve como artista/obra-eixo a artista mexicana Frida Kahlo. A problemática surgida a partir de tal encontro levou o grupo de mulheres a refletir sobre questões como: Qual Frida vive em nós? Como nos realizamos como profissional, como amante, como amiga, como política, como mulher? Que identidades nos habitam? Com qual dessas identidades convivemos harmoniosamente? Quais delas deixamos escondidas dentro de nós?

A oficina de artes visuais teve, portanto, como objetivo geral o (re)conhecimento das múltiplas identidades que habitam dentro de nós, auxiliando-nos ao conhecimento mais amplo de nós mesmos, das várias nuances do ser humano, contribuindo, ainda, para a aceitação do outro, das diferenças e reforçar as atitudes de respeito à diversidade.

Hall (2009) detecta o quanto, nos últimos anos, o conceito de identidade vem gerando uma “explosão discursiva” (p.103) e de como tal conceito vem recebendo inúmeros questionamentos/críticas, o que nos leva a questionar se estamos vivendo uma crise de identidade (WOORDWARD, 2009). Sobre isso, o próprio Woodward (2009) nos esclarece que o fenômeno da crise identitária ocorre por estarmos vivenciando mudanças em escalas nacionais e/ou globais, nos âmbitos da política, da cultura, da ciência, etc. Tais mudanças

refletem e são reflexos das identidades locais e/ou pessoais que assolam a cada sujeito humano.

Após explicitar o conceito de identidade sob a ótica de vários teóricos sociais, Aguiar (2004) destaca que a “construção da identidade é atravessada pelas relações entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a história da comunidade” (p.52) onde tal sujeito está inserido. Sob tal ponto de vista, a identidade humana é sempre o resultado (incompleto) entre o que se é/o que não se é; os papéis sociais que foram incorporados/os papéis sociais que não foram incorporados... Conforme destaca a autora, “a identidade do sujeito é construída e reconstruída num processo de interação social, a partir das diferentes experiências vivenciadas no dia-a-dia da história de vida de cada um” (p.53).

Silva (2009) acrescenta a intrínseca aproximação entre identidade e diferença. Em outras palavras, “a identidade é simplesmente aquilo que se é” (p.74). Na experiência formativa em questão: ser mulher, ser moradora da Comunidade do Coque, ser mãe, ser negra, etc. Mas ao dizer-se o que se é, a diferença logo aparece, pois ser algo é não ser uma série de outras possibilidades. Então, nessa perspectiva, “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (p.75/76).

Nesta direção, ao planejarmos a oficina de artes visuais “Minha Identidade é Popular!” voltada às mulheres da Comunidade do Coque, havia a proposta e o desafio de levar o grupo de participantes a questionar quem elas são/o que elas se tornaram e, mais significativamente, o que foi preciso deixar de ser e, por fim, quais as possibilidades de vir a ser.

Partindo da compreensão de que “a identidade não é uma essência (...). A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente” (SILVA, 2009, p. 96), por que nos conformar com papéis já incorporados? Quais outras identidades podem-se incorporar? Se “a identidade é construção, um efeito, um processo de produção, uma relação (...). A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconstante, inacabada” (idem, p. 96/97), por que temer a mudança? Por que não (re)construir as possibilidades de ser e viver no mundo? Eis o desafio da experiência ora relatada!

Antes de apresentar a experiência formativa em questão, apresentaremos um breve perfil da Comunidade do Coque e do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis, lócus da realização desta proposta.

A Comunidade do Coque

O Coque é uma comunidade localizada a cerca de 2,5 km do centro da Cidade do Recife, em Pernambuco/Brasil. É uma ilha com 133 hectares (Ilha da Joana Bezerra) e tem seus cerca de 40.000 (quarenta mil) habitantes inseridos em um contexto de graves problemas de saneamento, moradia, meio ambiente, educação e saúde.

A região começou a ser povoada no final do século XIX, tendo o processo se acelerado em dois períodos distintos: no início dos anos 1940-50 e nas décadas de 1970-80. A maioria das famílias é constituída por antigos moradores de municípios do Agreste e da Zona da Mata do Estado de Pernambuco, que chegaram à Região Metropolitana do Recife há cerca de 50 anos.

Em agosto de 1983, a Comunidade do Coque tornou-se uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), mas o que deveria representar avanços e melhor qualidade de vida para a população se configura como um atendimento precário e/ou inexistente aos moradores da comunidade. As intervenções públicas, nas duas últimas décadas, incluem a pavimentação e a drenagem de algumas ruas, a construção de habitações em alvenaria, abertura de um complexo viário, esgotamento sanitário, construção de colégios municipais e estaduais, postos de saúde, entre outros.

Apesar de estar praticamente localizado no centro do Recife, o Coque está pouco integrado à vida da cidade. Há uma espécie de “barreira invisível” que funciona como um bloqueio dos projetos de desenvolvimento na área. Um dos motivos apontados pelos moradores para essa situação deve-se justamente à fama de ser uma comunidade violenta. Representada dessa forma, os moradores encontram-se enredados em um ciclo vicioso. Ninguém colabora porque a região é violenta, e a comunidade é violenta porque ninguém contribui com o desenvolvimento da localidade. A sensação de ser discriminado é comum entre os moradores da região.

Nesse contexto, há mais de 25 anos uma Organização da Sociedade Civil vem buscando materializar ações que amenizem os muitos problemas vivenciados pelos moradores da Comunidade do Coque: o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) que apresentaremos a seguir.

O NEIMFA

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) foi criado com base na parceria entre moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens em 26 de setembro de 1986. Fundado juridicamente em 26 de setembro de 1994, com foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, e sede atual à Rua Jacaraú, nº 31, bairro do Coque, Recife/Pernambuco.

A equipe gestora é constituída por um grupo de doze participantes que trabalham de forma voluntária na administração mais direta e formal da instituição. O grupo de formadores do NEIMFA é composto por uma equipe multidisciplinar de 60 (sessenta) participantes diretos, sendo, a maior parte deles, voluntários.

Não havendo uma estrutura hierárquica rígida no trabalho desenvolvido pelo NEIMFA, o trabalho é distribuído em cinco núcleos que articulam as ações e objetivos da instituição, sendo assim denominados: Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário; Núcleo de Educação e Cidadania; Núcleo de Gênero e Saúde; Núcleo de Arte e Cultura e o Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Visando à promoção de saúde e educação integral e qualidade de vida, na organização são articuladas, simultaneamente: 1. Ações socioeducativas, mediante a promoção de processos educativos para a responsabilidade universal e a cultura de paz; 2. Ações formativas, mediante estratégias de desenvolvimento pessoal e coletivo, cujo alvo central é a redução dos índices de violência entre as crianças, os adolescentes, jovens e mulheres; 3. Ações artísticas e culturais, por meio de propostas de desenvolvimento cultural e produção de bens simbólicos, nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro e literatura, valorizando e mobilizando as manifestações artísticas e culturais das crianças, jovens e adultos da comunidade; 4. Ações em rede, mediante ações de articulação e desenvolvimento de programas conjuntos, cujo alvo é o aprimoramento organizacional e a inserção de outras organizações locais em um processo de mobilização mais amplo que possibilitem problematizar as representações midiáticas sobre o Coque; 5. Ações de cuidado, por meio da consolidação das atividades de gênero e saúde que, por um lado, procura oferecer dispositivos para a formação de agentes multiplicadores nas temáticas de gênero e saúde e, por outro lado, desenvolve ações concretas de cuidado integral a saúde. Em cada um desses âmbitos são oferecidas atividades específicas para as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

As ações artísticas e culturais, materializadas pelo Núcleo de Arte e Cultura da Instituição, relevam-se como experiências sob uma perspectiva crítica de ensino de arte, trazendo à tona questões que, comumente, não vêm sendo problematizadas pelos contextos formais de ensino. Nesse sentido, compreendemos que é preciso considerar o contexto sócio/histórico/político/cultural onde a nossa prática é desenvolvida, buscando estabelecer diálogos a partir de diferentes caminhos: diálogo do NEIMFA com a Comunidade do Coque; diálogo do campo da arte/educação com o campo da Educação em Direitos Humanos; diálogo como os movimentos sociais organizados relacionados às questões de gênero e etnia, tais como os movimentos Negros, GLBTT e Feministas de Recife; diálogo com os estudos interculturais da arte/educação relacionados a gênero e etnia, produzidos em diferentes partes do Brasil e do mundo; diálogo com a produção artístico/cultural contemporânea local, regional, nacional e internacional.

É dentro dessa rede de diálogos, baseados em Freire (2005), que tomamos o diálogo e/ou a dialogicidade como um processo dialético/problematizador de formação humana, constituindo-se como um modelo de uma educação libertadora. Corroborando com essa premissa, Zitkoski (2008) afirma que

nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através disso, o diálogo implica uma práxis social, que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (p. 30).

Temos clareza que adotamos um modelo formativo complexo, posto que o mesmo foi desenhado dentro de uma perspectiva de rede dialógica de ações. Essa característica acima explicitada está relacionada a concepções crítico/reflexivas, que concebe a formação humana como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal.

Dessa maneira, as experiências artísticas e culturais desenvolvidas pelo NEIMFA formulam suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica, pois as ações práticas transformam-se em fonte de investigação e de experimentação. Nesse sentido, as oficinas de arte e cultura oferecidas têm um papel central, não só para os seus beneficiários, mas, também, na formação dos seus arte/educadores.

A Oficina de Artes Visuais – Minha Identidade é Popular!

Tendo como suporte os estudos de Barbosa (2005a; 2005b; 2005c; 2008), a experiência contou com 15 (quinze) mulheres da Comunidade do Coque, realizou-se no período de setembro a dezembro de 2012 e resultou numa exposição de telas produzida pelo grupo.

Quanto ao perfil das inscritas, as mulheres tinham idade entre 18 e 65 anos e a maioria delas são “donas do lar”. Os vínculos estabelecidos com a Instituição até então eram indiretos, através de seus filhos e/ou netos que participavam de alguma das atividades formativas do NEIMFA.

Como já apresentada, a experiência teve por objetivo o (re)conhecimento das múltiplas identidades que habitam dentro de nós, auxiliando-nos ao conhecimento mais amplo de nós mesmos, das várias nuances do ser humano, contribuindo, ainda, para a aceitação do outro, das diferenças e reforçar as atitudes de respeito à diversidade. As aulas aconteceram às segundas-feiras no horário das 19hs às 21hs. A experiência contou com uma carga horária total de 32 horas/aula e foi conduzida pelas arte/educadoras Andréa Santana, Emília Freitas e Flaviana Ferreira

No que se refere às aprendizagens, a oficina proporcionou às mulheres o conhecimento da vida e obra de Frida Kahlo, transversalizando-o com o que é ser mulher, artista, mãe, política, etc. Utilizando como suporte os autorretratos e as demais produções visuais da artista, sempre contextualizando com as relações vividas por cada um de nós e dialogando, sobretudo, com a nossa presença/ausência na Comunidade do Coque e no mundo.

As estratégias didáticas utilizadas pelas arte/educadoras incluíram as atividades de rotina (conversa informal, registro de frequência, etc.), exercício de leitura de imagem, exercício de produção de imagens, dinâmicas em grupo, filme “Frida”¹, e todas as metodologias que favoreceram a ampliação e enriquecimento artístico/cultural das participantes.

A proposta avaliativa não ocorreu em um momento específico, ao contrário, o processo avaliativo foi contínuo. Através do diálogo, as mulheres participantes e as arte/educadoras refletiram as práticas, dando continuidade aos encaminhamentos propostos e/ou elaborando novos encaminhamentos.

A oficina de artes visuais “Minha Identidade é Popular!” buscou materializar um ensino das artes visuais, a partir de uma concepção não excludente, buscando estabelecer

¹ De Julie Taymor, com Salma Hayek e Alfred Molina. Drama biográfico. EUA, 2002.

vínculos entre a arte/estética dos indivíduos participantes e a arte/estética do contexto social e cultural da comunidade, compreendendo que as diferenças não são causadoras de conflitos, mas um processo dinâmico de viver a relação com outro e consigo próprio.



Registro fotográfico das telas e da exposição final da oficina “Minha Identidade é Popular!”

Ao término da experiência, a partir de uma avaliação escrita, as participantes destacaram o quanto a oficina lhes proporcionou o aprendizado de um conteúdo:

“Procurei a oficina por terapia, por distração e para adquirir mais conhecimento sobre Arte... a obra da Frida é incrível e eu conheci a obra dela e conheci a mim mesma” (M.D.S.).

Aprenderam técnicas de desenho e pintura, conforme relato abaixo:

“Gostei muito de tudo... Gostei de aprender a pintar em tela” (L.F.C.).

Aprenderam, também, a relacionar-se melhor com elas próprias, com o outro, com a Comunidade:

“A oficina foi boa, divertida e com muitos aprendizados. Serviu para que as pessoas se conhecessem melhor, tanto a si, como as outras pessoas” (M.D.S.).

Um passeio ao Bairro do Recife Antigo e ao Centro Histórico de Olinda possibilitou o encontro das mulheres participantes com a arte produzida por diferentes artistas, em diferentes locais e contextos. A obra do artista e estilista Ronaldo Fraga pôde ser contemplada no Centro Cultural Santander; a produção de artistas e artesãos do Estado de Pernambuco foi visitada no Centro de Artesanato de Pernambuco; também não passou despercebida uma visita à Torre Malakof, à Rua do Bom Jesus, ao Centro Cultural dos Correios e ao Centro Cultural da Caixa, entre outros espaços, todos situados no Recife Antigo. Ir a Olinda foi encontrar-se com o passado no momento presente, suas ladeiras, cores, casarios, a arte em toda a parte. Sobre tais experiências as mulheres participantes apontaram, por exemplo:

“Gostei do passeio, conheci muitas coisas; fiquei encantada. Eu nunca tinha ido para o Recife Antigo e nem para Olinda” (M.J.S.).

“O passeio foi maravilhoso. O Recife Antigo aqui tão perto e eu nunca tinha ido lá! Nunca fui a um lugar tão bonito!” (M.J.S.C.).

“Conhecer Olinda era um sonho e só agora pude realizar! Quero voltar lá outra vez!” (M.M.F.D.).



Registro fotográfico da visita ao Bairro do Recife Antigo/Recife, PE.

A experiência mobilizada fomentou nas beneficiárias o interesse por continuar na Instituição, participando de outras ações dentro do NEIMFA. Além disso, houve uma enorme divulgação da oficina realizada dentro da Comunidade, despertando outras mulheres a quererem se integrar a novas propostas formativas.

Para as arte/educadoras a oficina foi um grande aprendizado porque as mudanças ficaram presentes em nossas vidas, no nosso cotidiano, em nossas relações com as pessoas e com nosso modo de ser e de viver a vida. Não foi uma tarefa fácil: foi preciso desejo, dedicação e força de vontade para chegarmos até o final. Isso porque há os limites financeiros que oprimem as propostas planejadas. Consideramos, portanto, que foi uma experiência única e extremamente significativa.

Considerações finais

Mais que o resultado material, tangível, a experiência discutiu e mobilizou a (re) construção das identidades que nos habitam: ser mulher, ser mãe, ser negra, ser periférica, ser humana. Para Freitas (2011),

a identidade pessoal é um processo biográfico, que abrange as construções/desconstruções/reconstruções do indivíduo, atravessada pelas muitas relações/instituições (família, escola, mercado) em que se está inserido. A identidade pessoal é sempre relacional, construída na presença do outro, pois é na comunicação e na interação que a identidade (temporariamente) se forma (p. 161).

A identidade, portanto, é um processo de construção individual, atravessada pelas relações entre o social e o psicológico, situada em um contexto histórico e cultural. É, dessa forma, transitória e mutável, na medida em que a sociedade muda e em que novas exigências e modelos sociais são vivenciados pelo indivíduo.

Enfatizamos que o ser humano é um sujeito atravessado por pluralidades, que vai interagir com outras pluralidades. Isso porque ninguém se forma no vazio, pois formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, um sem-fim de relações. Nesse sentido, “cada história é sempre única e singular” (FREITAS, 2011, p. 161). Falar de identidade é sempre falar de si. É falar das escolhas feitas, não feitas, desfeitas e refeitas.

Concluimos que a oficina “Minha Identidade é Popular!” proporcionou uma troca de conhecimentos na relação do grupo, despertando para uma busca de melhoria na qualidade de sua vida, de sua família, sua comunidade e do mundo. Um aprendizado enriquecedor para as participantes, o qual favoreceu o reconhecimento do corpo e a vivência do grupo, viabilizando o empoderamento e a (re)construção das várias identidades que habitam em nós.

Referências

AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de. **A Formação Contínua do Docente como Elemento na Construção de sua Identidade**. Tese. Doutorado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Porto. Porto: Portugal, 2004. Cap. II. P. 51-97.

BARBOSA, Ana Mae. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sociopolítico. In: **Educação e Realidade: Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem**. Porto Alegre, V.30, n.2, p.291 – 301, jul./dez. 2005(a).

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005 (b).

_____. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005 (c). p. 11-22.

_____. Formando um Olhar para a Arte. In: **Continente Multicultural**. Recife, Ano VIII, n. 89, p. 4- 7, maio, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Emília Patrícia. **A Formação do Arte/educador que atua com o Ensino de Arte na Educação não Formal**: um estudo a partir de duas organizações do Terceiro Setor localizadas na Região Metropolitana do Recife. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo. R.; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Andréa Santana de Oliveira da Silva

É formada em Pedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Participa do NEIMFA há 15 anos, desenvolvendo atividades socioeducativas; é diretora do Núcleo de Educação e Cidadania; atua como professora da Educação Infantil; formadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz e também ministra oficina como arte/educadora do Núcleo de Arte e Cultura da instituição. <http://lattes.cnpq.br/5091297094024082>.

Emília Patrícia de Freitas

É Mestre em Educação pela UFPE (2011); formada em Educação Artística/ Habilitação em Artes em Artes Plásticas pela UFPE (2001); Especialista em História da Arte pela UFRPE (2003). É professora do Ensino Fundamental de Jaboatão dos Guararapes/PE e das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão/PE. Atua desde 1986 como voluntária nas ações artísticas e culturais do NEIMFA. <http://lattes.cnpq.br/7205054630176279>.

Flaviana Ferreira da Silva

É formada em Magistério (2004) no Colégio Municipal Reitor João Alfredo. Participa das atividades desenvolvidas pelo NEIMFA desde o ano 2000. Já atuou como formadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz e da Unidade Produtiva Cor do Coque. Desde 2005 atua como arte/educadora do Núcleo de Arte e Cultura do NEIMFA, com particular interesse nas linguagens artísticas do Teatro e das Artes Visuais. <http://lattes.cnpq.br/6959751031944496>.

ARAÇATIBA: O DESENHAR DAS LINHAS DA ALFABETIZAÇÃO

Fábio Vieira de Meira
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES

RESUMO: O presente artigo aborda experiências realizadas nas aulas ministradas na residência de uma jovem quilombola na faixa etária de 26 anos com Síndrome de Down, moradora da comunidade tradicional de Araçatiba-ES. As ações se deram durante o desenvolvimento do projeto de extensão realizado pelo PET-Cultura que atua desde 2011 nesta comunidade. Este trabalho centra-se no processo de alfabetização (EJA) desta jovem. Está sendo utilizado para este projeto a produção de desenhos produzidos pela educanda a partir do método do pontilhismo desenvolvido pelo artista francês Seraut (1859-1891). Analisados à luz da semiótica francesa que, como texto, foi analisado. Empregando ao longo do trabalho a participação da aluna, não havendo uma simples transmissão do conhecimento, mas o estímulo à participação e interação com o meio que a cerca.

Palavra-chave: Síndrome de Down, Inclusão, Pontilhismo e Semiótica Francesa.

SOMMARIE: Cet article examine les expériences réalisées dans les classes enseignées à la résidence d'un jeune de 26 ans avec syndrome de Down, un résident de la communauté traditionnelle Araçatiba-ES. Les mesures ont été prises au cours de l'élaboration du projet d'extension menée par PET-culture qui opère depuis 2011 dans cette communauté. Ce travail se concentre sur le processus d'alphabetisation (EJA) ce jeune. Est utilisé pour ce projet, la production de dessins réalisés par un élève de métédo du pointillisme Seraut développé par l'artiste français (1859-1891). Analysés à la lumière de la sémiotique française, que le texte a été analysé. Employant plus de participation du travail des élèves, sans qu'une simple transmission de connaissances, mais stimuler la participation et l'interaction avec l'environnement qui l'entoure.

Mots-clés: Syndrome de Down, l'inclusion l' Pointillisme, et Sémiotique français.

Introdução:

Este artigo tem o objetivo de apresentar a contribuição do método do desenho de pontilhismo como forma de alfabetização, o que procuramos exemplificar com os desenhos, de uma jovem com Síndrome de Down moradora da comunidade de Araçatiba, (Viana, ES).

Araçatiba é uma palavra indígena originada da palavra Araçá, fruto abundante da região, e do nome da filha de um Cacique chamada de Tiba. A comunidade teria surgido por volta de 1665, com a chegada dos jesuítas na região habitada pelos Índios Tupiniquins. Araçatiba, hoje, é denominada de Terra de Descendentes de Escravos e Patrimônio de Santa, Nossa Senhora da Ajuda. (ARAÇATIBA, 2006.p.10).

Após uma visita para reconhecimento da comunidade foi constatado que havia crianças e jovens com Síndrome de Down, doravante SD, na entrevista feita com a mãe da aluna foi verificado que alguns métodos artísticos poderiam ser utilizados na alfabetização da mesma, entre eles, o desenho através de pontos. No contexto social, a família da jovem, observada nesta pesquisa, é classificada de classe (D), não havendo possibilidades de ter especialistas acompanhando-a desde a infância, o que na perspectiva de pessoas com SD se torna fundamental para o desenvolvimento destes indivíduos.

Em relação ao aprendizado, adotamos a abordagem que trata o desenvolvimento não de forma independente e acabada (fatores internos, individuais), mas de uma forma dinâmica, em que o aprendizado, relacionado à cultura e a interação social fatores externos, sociais, gera desenvolvimento. (CEDERA, 2012).

Ao longo deste artigo abordaremos questões relacionadas à alfabetização de pessoas com SD, tendo o desenho de pontilhismo como facilitador, para tal utilizaremos a orientação teórica da semiótica de origem francesa que condiciona qualquer tipo de produção a partir do conceito de texto, isto é, da pressuposição recíproca, que reúne o plano de expressão, no caso, o significante visual, e o plano de conteúdo. (PIETROFORTE, 2007). Apresentando algumas considerações teóricas e práticas a partir da abordagem cultural da educanda.

Descoberta

De acordo com Pueschel, Jonn Langdon Down, que publicou um trabalho no qual descreveu algumas das características da síndrome que hoje leva o seu nome. Down mencionou: “O cabelo não é preto como é o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso”. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças têm um poder considerável para a imitação. Down merece o crédito pela descrição de características clássicas desta condição, assim distinguimos estas crianças de outras [...] (PUESCHEL, 2006). A grande contribuição foi seu reconhecimento das características físicas, Down criou o termo mongolismo e chamou a condição inadequadamente de “idiota mongoloide”.

Hoje sabemos que as implicações raciais são incorretas e devem ser evitadas. Os pais se perguntam frequentemente, se a SD esteve presente na humanidade desde os primórdios da civilização ou se esta condição surgiu apenas em tempos recentes. (PUESCHEL, 2006). O registro antropológico mais antigo da SD deriva das escavações de um crânio saxônio, datado do século VII, apresentando modificações estruturais vistas com frequência em crianças com SD. Numa tentativa de identificar crianças com Down em pinturas antigas, Hans Zellweger concluiu que o pintor Andrea Mantegna, artista do século XV, pintou diversos quadros de madonas com o menino Jesus com feições sugestivas da Down. Um dos seus trabalhos foi a pintura “Virgem e a Criança”, observe abaixo, (PUESCHEL, 2006, p, 47).



Figura 1: Virgem e a Criança de Andrea Mantegna (c 1430-1506).

Zellweger também alega que uma criança com Down, foi representada na pintura “Adoração dos pastores”, pintada pelo artista flamengo Jacob Jordeans em 1618. Contudo, uma inspeção criteriosa da criança desta pintura não permite um diagnóstico definitivo de SD. De forma semelhante, uma pintura realizada por Sir Joshua Reynolds em 1773, intitulada “Lady cockburn e seus filhos” contém uma criança com certas características faciais parecidas com aquelas geralmente encontradas na SD como pode ser observada abaixo. (PUESCHEL, 206, p, 47).



Figura 2: Lady Cockburn e Seus Filhos, de Sir Jossua Reynolds (1723-1792).

Síndrome de Down, o que é?

Segundo Bartalloti (2004), a SD é uma cromossomopatia, ou seja, uma síndrome cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, no caso, a presença de um cromossomo extra no par 21, caracterizando a trissomia do 21. Há três tipos de trissomia do 21 (SD): a trissomia simples, resultado da não disjunção cromossômica do par 21 que ocorre no momento de divisão celular, representando 95% dos casos; o mosaicism (2% dos casos), que compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células possuem 46 cromossomos e outras, 47; a translocação, também pouco expressiva, ocorrendo em cerca de 2% dos casos, em que o cromossomo extra do par 21 fica grudado em outro cromossomo e, embora o indivíduo tenha 46 cromossomos, ele é portador da SD. Este é o único caso em que a SD pode ser hereditária. (SHWARTZMAN, 2003).

Esses três tipos de trissomia do 21 não implicam diferenças no grau de desenvolvimento das pessoas com SD, com exceção do mosaicism que, por não afetar todas as células, tem um menor comprometimento no desenvolvimento global do indivíduo mas, como já mencionado, trata-se de um caso pouco expressivo. Nota-se, dessa forma que as diferenças que se observam entre as

pessoas com SD dependem mais de suas determinações sociais, do que das genéticas. (BARTALLOTI, 2004).

Células tem um menor comprometimento no desenvolvimento global do indivíduo, mas, como já mencionado, trata-se de um caso pouco expressivo. Nota-se, dessa forma que as diferenças que se observam entre as pessoas com SD dependem mais de suas determinações sociais, do que das genéticas. (BARTALLOTI, 2004).

O diagnóstico da SD pode ser feito a partir do nascimento do bebê, ou mesmo antes, por meio do exame de ultrassonografia, pela observação de alterações fenotípicas e outras características típicas. Estes diagnósticos, no entanto, só levanta suspeitas, uma vez que tais características não são específicas da SD e cada uma delas pode estar presente isoladamente em pessoas comuns, conforme aponta Shwartzman (2003). (BARTALLOTI, 2004).

Existem negros com Síndrome de Down?

Apesar dos casos serem menos conhecidos, existem sim negros com SD, a distribuição é igual para todos, diz o geneticista Paulo Alberto Otto, da Universidade de São Paulo (USP). (MEIRA, 2011). A síndrome pode não fazer distinção de cor antes do nascimento, mas há a possibilidade de que faça alguns anos depois. Um estudo realizado em 2001 pelo centro de controle de doenças e prevenção dos Estados Unidos concluiu que, em média, brancos com SD vivem o dobro do tempo que os negros. Entretanto, o próprio órgão americano frisa que este dado estatístico se refere a um único estudo e, como os especialistas ainda não sabem explicar o porquê de tamanha disparidade, o assunto ainda merece mais pesquisas.

Surgindo uma importante pergunta: Por que não percebemos a presença de pessoas negras com SD na mesma intensidade que verificamos entre brancos? Pessoas negras com a síndrome morrem em idade inferior quando comparadas com pessoas brancas, ou há mais pessoas brancas com Down sobreviventes que outras, a questão mais aceita é que as pessoas negras não tem a mesma visibilidade que as outras, ou por não terem a mesma oportunidade social, ou por não estarem na mídia na mesma intensidade, reforçando a sensação de preconceito. (MEIRA, 2011).

A leitura das imagens verbais

Segundo Cerdera a semiótica francesa propõe não uma análise de signos prontos, indecomponíveis em figuras menores, mas analisar o processo de significação capaz de gera-los através de um modelo teórico de análise que simula a produção e a interpretação do significado.

Dentro dessa perspectiva, a análise de um texto visual como um desenho deve-se começar pelo conjunto das categorias plásticas que formam o plano de expressão, isto é, pela materialidade desse sistema de significação. Em semiótica plástica, utilizamos a leitura dos desenhos produzidos pela aluna para dar forma ao sentido, por meio da observação. (CERDERA, 2012.p.2).

Essas categorias pertencentes ao plano e de expressão plástica, articulando com categorias do plano de conteúdo, estruturam o sentido do texto visual, como menciona Cerdeira “Ler o texto visual assim, é sempre considerar que o conteúdo se submeter às coerções do material plástico e que essa materialidade também significa”. No plano do conteúdo, a semiótica propõe a análise do sentido através do modelo teórico do percurso gerativo de sentido. (PIETROFORTE, 2007).

Que, como dissemos, simula e não descreve a produção real de sentido. Esse modelo estrutura o processo de significação em vários níveis, desde o mais profundo e abstrato, até o mais superficial e concreto. A semiótica caracteriza-se por estudar os signos respondendo aos estudos das linguagens não verbais; podemos ler uma pintura ou desenho do mesmo modo como lemos um texto verbal? (PEREIRA, 2007).

A semiótica de linha francesa, elaborada por Greimas (1917-1992) responde positivamente a essas questões e disponibiliza um amplo aparato teórico voltado para textos verbais quanto aos não verbais. [...]. Exemplo da abordagem desse segundo tipo é dado pela semiótica plástica ou visual que se volta para textos não verbais. (PIETROFORTE, 2007). Esse tipo de correlação semissimbólica foi empregado em nossas análises em relação às correlações existentes nos desenhos produzidos a partir da cultura da jovem.

Meio natural e cultura

De acordo com Bartalotti, o desenvolvimento psíquico parte de duas linhas: uma natural e uma

cultural. A primeira refere-se aos processos psicológicos elementares, regulados por mecanismos biológicos envolvendo formas elementares de memorização, atividade senso-perceptivo, motivação instintiva, etc. (BARTALOTTI, 2004).

A linha cultural liga-se aos processos sociais, dando origem aos processos psicológicos superiores, ou seja, à estrutura complexa do pensamento. É por esta nova estrutura que se constrói a partir da internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas. [...]. É importante ter clareza de que estas duas linhas de desenvolvimento funcionam de maneira independente, mas a linha cultural sobrepõe-se a natural, pois trata dos processos de apropriação e domínio dos recursos da cultura. (VYGOTSKY, 1998).

O componente biológico fornece o substrato, as condições básicas necessárias, mas não suficientes, para os processos de desenvolvimento regulados pela participação na vida social e para a apropriação mútua que se produz entre sujeitos e cultura. (BARTALOTTI, 2004).

Consideramos a importância do conhecimento da realidade da aluna envolvida na formulação das ações, como bem esclarece Cerdera “é fundamental que as ações tenham metodologias que levem em conta as tradições, os arranjos organizacionais, os saberes locais, o potencial natural do local, da região, enfim, a realidade histórica, econômica, social e cultural”.

A aquisição do sistema escrito é um processo histórico não sendo um valor neutro. A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fator acabado ou simplesmente como uma construção pessoal e intelectual, as experiências de vida e o meio onde está inserida deve ter participação neste aprendizado. (BACOCINA, 2007).

Leituras de textos não verbais

De acordo com Cerdera, qualquer tipo de texto, seja ele verbal ou não verbal, é formado por plano de conteúdo sendo um plano de expressão. No plano de conteúdo, temos as estruturas da significação organizadas em um percurso gerativo de sentido. O plano de expressão na pintura inclui a cor, a espacialidade, a luz e a forma. Para analisar os planos de conteúdos de um texto não verbal utilizamos desenhos da aluna, imersos em um mundo de imagens de diferentes linguagens se manifestando, produzindo sentido a quem dialoga com elas carregando múltiplos sentidos e significados. [...].

A condição, principal e necessária, para que uma pessoa seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é um sistema de signos que não têm significados em si. Os signos representam outra realidade, isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funcionando como um suporte para a memorização e a transmissão de ideias e conceitos. (VYGOTSKY, p. 68).

Signos estes que poderíamos destacá-los como sendo letras que se interliga formando palavras, assim como os desenhos que são códigos que podem ser decifrados, já que os significados estão na própria manifestação figurativizada enquanto linguagem não verbal da realidade que está à volta desta aluna.

Materiais e Métodos

De acordo com Raffa, Seurant é considerado aquele que iniciou o movimento artístico conhecido como pontilhismo. Em seus quadros usava pequenas pinceladas de forma sistemática, distribuindo-as com perfeição na tela de forma que o observador vê uma tela com inúmeras e sutis transições entre os tons, observe abaixo:



Figura 3: Um domingo de verão na grande Jatte (1884-1886)

Este método foi utilizado na alfabetização de uma aluna remanescente de quilombo, levamos em consideração os saberes da educanda para, a partir desses, formular os exercícios procurando realizar uma mediação entre a cultura de massa e a erudita focando em especial na valorização da comunidade como referência desta jovem.

As ações se dividiram em pesquisa iconográfica e atividades com a aluna trabalhando o trinômio

ensino-pesquisa-extensão em sua vertente processual. O levantamento de modelos (desenhos, pinturas e fotografias da região) como material didático baseou-se no fato, que trazer os objetos do dia-dia é uma forma de lidar com o mundo. (CERDERA, 2012).

As aulas se dividem entre a residência e o espaço interno (toda a comunidade de Araçatiba-ES). Explorando a arte arquitetônica da igreja de Nossa Senhora da Ajuda e a paisagem rural do local as atividades se concentraram na prática do desenho, através do pontilhismo, por entendermos a importância dessa técnica no tocante a alfabetização da mesma, estimulando dessa forma, a capacidade de perceber e de imaginar. Organizando, reconstruindo, estabelecendo uma inter-relação entre o desenhar e o escrever, deixando em planos subsequentes à representação figurativizada.

Resultados e discussões

Para Vygotsky, o desenvolvimento não depende de fatores exclusivamente internos, biológicos, não havendo uma relação entre a idade da jovem e o estágio de seus desenhos, como podem ser observados abaixo:

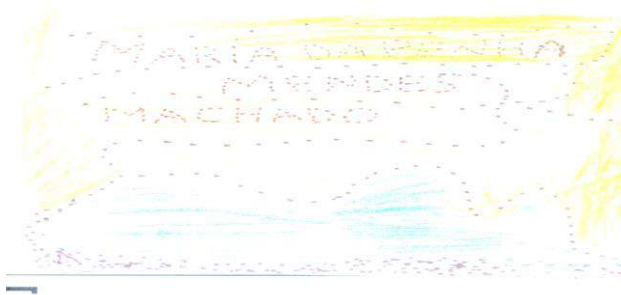


Figura 4: Desenho do Morro de Araçatiba

Tomamos então como partida o nível de desenvolvimento real da discente, num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser estudado mostrando um resultado semelhante entre desenho e escrita, o primeiro resultado se dá, pelo movimento: O prazer de produzir um traço e o sentido de continuidade. Simbioticamente, a categoria semântica universal / cultura (descontínuo), responsável pela discretização do mundo enquanto semiótica opõe-se à categoria semântica

universal / natureza / (contínuo), responsável pela indistinção do mundo. A análise desses termos nos leva a afirmar que, no plano do conteúdo desses desenhos, o universal / natureza / (o contínuo dos fatores internos) não predomina sobre o universal / cultura / , (o descontínuo dos fatores externos). (CEDERA, 2012). Mostrando uma relação com o ambiente externo e uma presença da cultura da comunidade onde reside, os pontos aparecem figurativizadas como desenhos e letras que na concepção de (PIETROFORTE, 2007) seriam palavras desenhadas.



Figura: 5 O Palhaço de pontos

Conclusões

Os resultados apontam a importância de estudar a elaboração do desenho, e não só o produto final, para melhor compreensão do processo de alfabetização através do desenhar. É certo que todos desenhamos sendo uma das primeiras formas de expressão gráfica e comunicação dos seres humanos existindo uma instância simbólica, na qual encontra-se interligados o mundo entre pontos, linhas formando o que podemos entender como palavras desenhadas, o pontilhismo se revelou um método eficaz na aprendizagem da jovem tornando a percepção mais fácil e nítida para está sujeita que tem dificuldade de alfabetização. (PEREIRA,2007).

A arte está presente na vida humana desde os mais distantes períodos da história. Seu papel na educação inclusiva não é o de distrair crianças com atividades manuais e/ou recreativas. É preciso criar mecanismos que busquem dar autonomia aos sujeitos envolvidos neste processo de aprendizagem. É de suma importância, que o professor utilize uma metodologia adequada à realidade e ao contexto do aluno para que o ensino não seja um sacrifício para o educando, os dados obtidos nos levam a conclusão de que a arte tem um papel importantíssimo na inclusão e um

papel fundamental no melhor aprendizado. A participação da família, também, se torna primordial para uma melhor socialização dos alunos com SD. (MEIRA,2011).

Referências

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1984.

BACOCINA, Aparecida E. (2009) “**ALFABETIZAÇÃO E ARTE: Sobre Leituras de Mundo, de Letras de Imagens de Vida**”. Programa de Pós- graduação da UNESP de Rio Claro em curso de Especialização em Alfabetização (2003 a 2005), com continuidade no Mestrado em Educação (2005 a 2007).

BARTALOTTI, Celina C. (2004) "**Nenhum de nós é tão esperto como todos nós**": Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CRUISKSHANK; Johnson. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto alegre: globo, 1975.

CERDERA, Fábio PEREIRA. **Desenho Artístico Inclusão e Construção de Sentido**. In: XXII CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. Novembro de 2012, São Paulo,SP. Anais do XXII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, São Paulo, 2012.

MEIRA, Fábio Vieira de; MUNOZ, Cândida Cristina; SOUZA, Isabela Aparecida Dias de; RODRIGUES, Eder Bento; CIRILO, José Aparecido. **O ensino de crianças com síndrome de down através da arte**. In: IV SEMINÁRIO CONEXÕES DE SABERES, Setembro de 2011, Pernambuco, RE. Anais do IV Seminário Conexões de Saberes. Pernambuco, 2011.

PEREIRA, Lais de Toledo Krücker. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**, 2007.

PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de down. Guia para pais e educadores.** São Paulo: Papirus: 1993.

SCHWARTZAN, J.S. **Síndrome de down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura de textos visuais: **princípios metodológicos.** *In: Língua portuguesa: lusofonia, memória e diversidade cultural.* São Paulo: s.ed., 2001, pág: 37 - 69.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento.** *In: A Formação Social da Mente.* São Paulo, Martins Pontes, 1998. pág: 68- 78.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Georges_Seurat Consultado dia 04/06/2013 às 15: 06

Fábio Vieira de Meira

Acadêmico do 6º Período do Curso de Artes Visuais / Bolsista PET-CAPES.

Membro da Federação de Arte / Educadores do Brasil

Vmeirafabio@ibest.com.br

http://Lattes . CNPq /6382834573464630

ESPAÇO PARA TROCAR GENTILEZA: UM PROCESSO COMPARTILHADO PARA O ENSINO / APRENDIZAGEM

Felipe Eduardo Lopes da Cunha

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

A experiência teatral compartilhada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ouro Preto (APAE-OP), a partir da atuação de graduandos integrantes do Projeto de Extensão “Cia. da Gente: ação cultural em artes cênicas e música”, no ano de 2013, apresenta aspectos que merecem ser relatados e refletidos. As práticas na instituição se guiam pela linguagem artística da dança-teatro, concluindo-se com a montagem de um espetáculo no encerramento do ano letivo. Faz-se uma reflexão sobre as práticas pedagógicas vinculadas por meio da arte no âmbito da Educação Especial, abordando o processo artístico em desenvolvimento e seus desdobramentos no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: APAE, Educação Especial, processo artístico, inclusão.

ABSTRACT

The theatrical experience shared at the Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ouro Preto (APAE-OP), based on the performance of undergraduate members of the Extension Project “Cia. Da Gente: cultural action in performing arts and music”, in 2013, presents aspects that deserve to be reported and reflected. Practices in the institution are guided by the artistic language of dance-theater, concluding with the preparation of a play at the end of the school year. It is a reflection on pedagogical practices linked through art in the context of Special Needs Education, focusing on artistic process in development and its consequences in the school environment.

KEY WORDS: APAE, special education, artistic process, inclusion.

ESTE→E→O→PROFETA→GENTILEZA→QUE→GERA→
GENTILEZA→COM→AMORRR→E→PAZ→PARA→UM→

BRASIL→E→UM→MUNDO→MELHOR→MEUS→FILHO
S→NÃO→USEM→PROBLEMAS→USAMOS→A→NATUR
EZA.

Profeta Gentileza

O Projeto de Extensão Cia. da Gente, vinculado à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), existe desde 2006 com o intuito de proporcionar vivências artísticas a públicos específicos da cidade de Ouro Preto. O mesmo atinge atualmente quatro instituições, sendo elas: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Lar São Vicente de Paulo, Pastoral da Criança e do Adolescente e Santa Casa.

A atuação artística e educacional desenvolvida na APAE-OP é uma experiência compartilhada por sete alunos dos cursos de Artes Cênicas e Música da UFOP, sob a orientação do professor Davi de Oliveira Pinto, do Departamento de Artes Cênicas da UFOP. As práticas teatrais e musicais atendem à demanda da escola, sendo realizadas nos três turnos em que a instituição está em funcionamento, ocorrendo em um dia da semana reservado para as ações do Projeto.¹

A APAE-OP oferece, aos portadores de necessidades especiais, uma oportunidade de ensino/aprendizagem, com acompanhamento de especialistas nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e pedagogia, que auxiliam no desenvolvimento do aluno. Atualmente, com 56 funcionários e cerca de 200 alunos, a escola ainda se adapta ao novo regimento de ensino formal, quando foi oficializado no Diário Oficial do Estado de Minas, em setembro de 2010.

O público-alvo são alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Os alunos não encontram espaço social: além de serem vistos pela sociedade com um olhar distanciado, não conseguem espaço para se perceberem úteis e, nessa situação, os mesmos se sentem, na maioria das vezes, amparados dentro da instituição escolar, sendo esta a APAE-OP.

Essa não inserção se observa no comportamento dos alunos, a optarem por não estar numa outra escola que não seja a APAE e, principalmente, nos relatos de preconceito que sofrem na rua. Além das novas propostas de inclusão para os educandos especiais no âmbito escolar, deve-se também pensar a posição dessas pessoas que não

¹ A experiência está em andamento, visto que, a previsão para a estreia é dia 06 de dezembro de 2013.

são inseridas no mercado de trabalho, pois, antes de se oferecer um período de experiência e adaptação, já se conclui antecipadamente pela falta de capacidade do aluno com NEE.

Vivemos num mundo capitalista onde “produzir” e “consumir” são ações presentes no dia de qualquer pessoa. Tal sistema impõe essas ações como normais para uma sociedade ativa. A pessoa com necessidades especiais consome, mas não produz? Sendo dessa forma, afirma-se também que há exclusão de caráter involuntário por parte dessa ordem econômica, que deixa de fora os que não produzem, onde reparto as palavras com Alan Villela:

O trabalho é necessário, não somente para a produção de mercadoria, obtenção e circulação de capital; entendo que o trabalho é uma possibilidade de inserção social, respeito da coletividade a que pertence e a promoção da melhoria da autoestima. (VILLELA, 2011, p. 18)

O ser humano que trabalha, não trabalha apenas para si, mas para todos, fazendo com que se desenvolva pessoalmente e seja valorizado na sociedade. Estando assim, quando o mesmo não é considerado capaz, se torna desestimulado para continuar adiante.

Para a psicanalista Silvia Myssior, “estamos numa sociedade narcisista, em que os valores da ‘qualidade total’, da ‘tolerância zero’, de mentes ‘harmônicas’ em corpos ‘perfeitos’ ganham alcance prioritário” (MELLO, 2004, p 19). Inseridos nessa conjuntura, vemos que é difícil acreditar nos métodos de inclusão, uma vez que essas pessoas carregam suas limitações físicas e/ou mentais.

Para o portador de deficiência, o problema é um pouco maior, uma vez que este já se encontra excluído socialmente. Então, ele não acreditando em si mesmo, posteriormente não se sentirá capaz de desenvolver alguma atividade de produção.

Para Myssior: “Viver em comum não significa que tenhamos que apagar as diferenças e as particularidades; mas, sobretudo, que estas não sejam tomadas como uma desgraça a ser eliminada, em nome de uma suposta e ilusória ‘normalidade’” (MELLO, 2004, p. 19).

Pensando dessa forma, é possível perceber a dificuldade que essas pessoas carregam, mas não se pode desesperançar a capacidade de produção desses alunos. O caminho pode ser lento e conflituoso para o aluno que deseja aprender e para o professor ou especialista que busca ajudá-lo, considerando que a Educação Especial

proporciona um espaço de troca na questão do ensino/aprendizagem. Nessa busca pelo desenvolvimento, é muito importante a dedicação também dos familiares no cotidiano fora da escola, pois compreensão e afetividade contribuem na maturidade e colaboram em fazer com que os portadores de NEE permaneçam sempre predispostos à busca de igualdade.

Durante todo o ano letivo, a APAE-OP passa por um ciclo que resulta num espetáculo de encerramento. Nesse ano de 2013, a temática que norteia os experimentos é o processo de metamorfose da borboleta, um ciclo que perpassa as fases de mutação: ovo, lagarta, casulo, borboleta.

O processo desenvolvido pelos bolsistas do projeto dialoga com o corpo docente da instituição, desde a escolha da temática a ser desenvolvida, até o mapa de luz que vai ser executado no dia da apresentação final. Para um diálogo mais eficiente, o projeto caminha lado a lado com a escola desde o início, fazendo com que o planejamento de aulas das professoras sofra interferência com a proposta do espetáculo, atravessando o espaço da sala de aula com outras possibilidades, e também, o projeto sendo permeado pelo trabalho das professoras.

Depois de decidida a temática, houve a sugestão, por parte dos bolsistas, de desenvolver a linguagem da dança-teatro dentro da escola, vindo de uma vontade de realizar novas experiências e, além disso, de um desejo antigo de explorar um pouco mais as particularidades dos alunos com NEE, fazendo com que esses descubram corporalmente uma forma de se expressar.

Por se tratar de uma experiência, se faz necessário refletir o que seria isso a partir das palavras de Jorge Larrosa Bondía: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 26).

O momento que é dividido por todos, durante a aula, possibilita uma experiência única para cada um que absorve. Os momentos podem ser retomados, mas são conduzidos de outra forma e, por mais semelhantes que sejam, nunca serão vivenciados do mesmo modo.

Bondía deixa evidente esse fator em relação à experiência particular no mesmo acontecimento:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDÍA, 2002, p. 26 - 27)

Concluiu-se que o estímulo para o processo artístico seria, de fato, transferir o que acontece na aula de teatro para o palco. Desde então, todas as incitações, pensadas para serem cultivadas no horário da aula, já eram articuladas para se transformarem em possíveis cenas ou quadros do espetáculo. O projeto é articulado para promover um produto, acontecendo, antes disso, um processo de imersão na temática e na linguagem artística a ser trabalhada.

A obtenção de um produto não é visto, por parte dos integrantes do projeto Cia. da Gente que desenvolvem as atividades na APAE, como um fator determinante na interrupção das experiências que venham a ser desenvolvidas. Afinal, a caminhada ao produto e a sensação de apresentar o que foi construído não excluem a permanente busca pela experiência do acontecimento.

Para Cipriano Carlos Luckesi:

Falamos em processo e parece que somente ele importa, sem que estejamos preocupados com o produto. E, de fato, necessitamos das duas coisas. Necessitamos dos resultados, que são o produto de nossa ação e seria descabido que agíssemos sem desejar algum resultado; mas também necessitamos do processo, pois é através dele que chegamos aos resultados desejados. Deste modo, afinal, necessitamos estar atentos aos processos, para que sejam consistentes ao nível de produzir os resultados que desejamos e ansiamos; e, necessitamos de estar atentos ao produto como parâmetro para o dimensionamento e controle de nossas ações. (LUCKESI, 2006, p. 2)

O resultado não se dá apenas no produto, mesmo sabendo da importância de tal para a conclusão das propostas realizadas em aula. Processo e produto na verdade são duas coisas que se interligam, ambos são construídos juntos, um auxiliando o outro.

Tirando as conclusões a respeito disso, Luckesi nos aponta que:

Necessitamos de agir com os olhos voltados para os resultados, o que quer dizer que processo e produto são duas facetas da mesma coisa; no caso, duas facetas da prática pedagógica. Processo, sem produto efetivo, é perda de recursos (tempo, dinheiro, pessoas, espaço físico...), mas, por outro lado, resultados, sem processos consistentes, são miragens; não existem. Um bom resultado depende de um processo consistente e processos consistentes produzem resultados efetivos. (LUCKESI, 2006, p. 3)

Inicialmente, o método da Dance Ability e a bailarina e coreógrafa Pina Bausch² foram as referências para estimular os integrantes do Projeto na elaboração das aulas. Mesmo assim, a equipe permanecia livre para procurar outras fontes e até mesmo reinventar novas propostas.

A Dance Ability é um método que junta pessoas com e sem deficiência na dança, no movimento e na comunicação, viabilizando uma participação inclusiva dos envolvidos. Esta metodologia estimula a expressão livre das pessoas e faz com que as mesmas possam sempre contribuir artisticamente. O contato com essa metodologia foi apresentada por vídeos do canal youtube, e logo pelo site: Dance Ability Internacional³.

A Dance Ability veio como uma forma de instigar e pesquisar como seria tirar os cadeirantes do comodismo, descobrindo, aos poucos, como poderia funcionar esse distanciamento do aluno de sua cadeira de rodas, sendo esse objeto sempre visto como uma extensão do seu corpo, que imobiliza, que poda e que dificulta a presença e a movimentação do mesmo nas aulas. Em nossas práticas anteriores, o cadeirante sempre era a parte passiva da aula, aquela que não se manifestava, a não ser quando era empurrada por outra pessoa, para aparentar uma participação mais ativa, que não fosse apenas de corpo presente, parado e inexpressivo.

O contato com a Dance Ability fez com que os cadeirantes se distanciassem de suas cadeiras por um período, desafiando-os a buscarem outras possibilidades no chão do pátio da escola, que era coberto com tatames. Uma ressalva: alguns poucos, que possuem problemas de coluna, não participaram dessa experiência, mas nem por isso eram excluídos, pois houve aulas voltadas para estimular os sentidos e a coordenação motora, acontecendo, algumas vezes, uma gentil dança entre os bolsistas e os cadeirantes.

A arte da dançarina e coreógrafa alemã Pina Bausch veio como referência no projeto para firmar a linguagem da dança-teatro, que seria desenvolvida durante o ano, contribuindo com a sensibilidade que o seu trabalho traz para o espectador. Além da sua dança, o que de mais forte veio dela para o processo foram os trabalhos com os elementos naturais, característica bastante presente em suas apresentações. Daí surgiram

² <http://www.pina-bausch.de/>

³ <http://www.danceability.com/>

experimentos e trabalhos de estimulação com a água, a terra, as plantas etc., fazendo surgirem, no roteiro do espetáculo, as estações climáticas do ano.

As palavras da Isabel A. Marques, nos aponta a relação do corpo no ensino de dança:

Na área de ensino de dança, o reconhecimento de um corpo socialmente construído tem nos levado a elaborar propostas educacionais que considerem tanto o processo quanto o produto, que não desconsiderem a técnica, mas que ao mesmo tempo não abandonem o processo criativo e que, enfim, trabalhem com a expressão pessoal como uma expressão de um corpo sócio-político-cultural. Estamos buscando um ensino de dança que trabalhe com os significados e que trace relações diretas entre dança, educação e sociedade. (MARQUES, 1998, p. 76)

Na APAE-OP o processo de criação corporal parte das questões individuais de cada aluno e de suas limitações. O corpo do aluno com NEE se liberta e busca estabelecer relações com os outros e com o espaço. Os mesmos trazem para o corpo referências que vivenciam do lado de fora da escola, como uma agressão por parte da família, e nas práticas colocam suas colocações, seja de como gostariam que fossem tratados ou como desejariam ser escutados.

Alongar, estimular o corpo para a criatividade, experimentar materiais plásticos, estabelecer jogo, improvisar, afinar a escuta para o trabalho em grupo, desenvolver os sentidos, dançar, dançar e dançar, mesmo quando se ouvia que não sabiam dançar, ou quando dançavam sem terem consciência de que estavam dançando, essas foram algumas atividades desenvolvidas nesse ano. Os alunos, além de realizarem práticas direcionadas para a montagem teatral do fim do ano, desenvolveram também atividades direcionadas para o desenvolvimento da coordenação motora, da responsabilidade, do respeito ao coletivo, do raciocínio, da liberdade de criação e da apreciação estética.

O público da APAE não questiona o que vai ser aplicado e, raramente, se vê rejeição às propostas. Essas vivências são recebidas prazerosamente por parte dos alunos e professores da instituição, sendo absorvidas numa prática libertária e sem censura.

As experiências ocupam o espaço da escola e fazem todos se inserirem nas práticas, de uma forma que o coletivo vai descobrindo como valorizar os limites que surgem num mesmo jogo, num mesmo ritmo. O acontecimento teatral, que ali instaura, está mais à frente que uma busca de sentido e os alunos vão encontrando espaço para estabelecer relações e descobrir novos caminhos: a pessoa com deficiência visual, que

tem consciência de suas ações se aproxima de uma outra pessoa com deficiência mental e ambos enxergam novas possibilidades de comunicação, buscando se mover e vivenciar o acontecimento, para depois se tornar para eles uma experiência.

Na maioria dos encontros, se pode perceber quão presentes os alunos se encontram nas propostas e, mesmo alguns possuindo um déficit mental que se deve levar em consideração, a atividade é desenvolvida pelos mesmos numa busca de sentido em suas ações, para se tornar uma participação efetiva. É também importante ressaltar que os planejamentos para as aulas são pensados para proporcionar uma vivência teatral, onde o ato de criar liberta os alunos de preocupações ou de conceitos de certo ou errado.

Firmar a confiança dos alunos para mergulhar nessa proposta não foi um desafio, pois o público da APAE sempre se encontra muito disponível para aprender e experimentar. Os alunos são de uma sensibilidade e gentileza que os possibilita ser o processo de criação um trabalho de atravessamentos, transformando o ambiente escolar num espaço prazeroso de amizade, companheirismo, aprendizagem e amadurecimento que está para além da cena.

O resultado se dará com a junção das experiências já vividas no decorrer do primeiro semestre, retomando o que foi construído de mais interessante e, logo, costurando a narrativa para tomar forma.

Partindo do processo de metamorfose da borboleta, que se tornou metáfora para o processo de crescimento dos alunos na própria escola, a experiência final pretende aproximar o público do universo dos educandos com NEE e também dividir a experiência que os próprios alunos adquirem na escola.

Essa realização, que permite os alunos a embarcar nessa incrível experiência, torna-se concreta apenas por o trabalho ser do início ao final uma construção compartilhada, um pensamento coletivo, um espaço de trocas onde “gentileza gera gentileza”.

As criações dos alunos, como pinturas, desenhos, colagens, e até mesmo a peça teatral, podem mostrar algo que os mesmos sentem internamente.

A arteterapeuta Clara Paulina Coelho Carvalho acredita que esses trabalhos ajudam “a conhecer essa realidade de uma forma não-interpretativa, constituindo-se, no entanto, em ricos portais para o acesso ao mundo simbólico do grupo, abertos por cada pessoa ao seu próprio modo” (CIORNAI, 2005, p. 84).

São os sentimentos que permitem manter contato com o mundo, possibilitando significações. Com base no que se sente, os alunos se expressam, tentando manter uma comunicação mais próxima e ativa. O contato com a arte é muito importante para o desenvolvimento dos alunos e também, para auxiliar através da linguagem simbólica, a elaboração de seus anseios e questionamentos, tornando-se assim, um meio de comunicação cheio de sentidos.

É no mundo artístico que os alunos se conhecem intimamente, transmitindo em suas obras suas particularidades. É uma forma, também, de conhecermos seu universo simbólico e imaginário. Assim, percebe-se que esse modo de expressão, talvez, seja um dos melhores caminhos para descobrir suas necessidades.

A prática é um exercício constante para o amadurecimento do professor e esses exercícios proporcionam possibilidades para a descoberta de novos conhecimentos. A oportunidade de poder desenvolver atividades artísticas em espaços com os quais se identifica, reflete num desejo mais futuro. A docência desperta atenção para as relações que se estabelecem nesses espaços e o que fica mais claro nessas experiências é como elas se dão, podendo-se observar que, por trás dessa carga profissional, existe um lado humano para que o ensino/aprendizagem se concretize, ultrapassando os muros escolares, afinal, são pessoas lidando com pessoas.

Não se envolver com os alunos é impossível. O envolvimento se torna uma ação necessária para entendê-los e ajudá-los, pois se sentem bem quando são escutados e até abraçados.

A APAE é lugar onde essas pessoas constroem afetividade humana, e isso é muito importante, já que fora dali são tratadas de forma distanciada. Esse envolvimento com as pessoas que lhe atravessam é nítido, claro, perceptível; mesmo com personalidades e pensamentos distintos.

É fácil se tornar próximo através do desenho, da escultura, do bordado, da pintura, da dança, do teatro. São essas relações que mantêm professores, arte-educadores e artistas vivos, revelando a potência que existe em cada um de transmitir, gerar ou compartilhar vivências artísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VILLELA, Alan. Ensaio aberto: reflexões artísticas de uma formação docente. Ouro Preto, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/112116909/ENSAIO-ABERTO-Reflexoes-artisticas-de-uma-formacao-docente-pdf-FINAL>>. Acesso em: 25 ago 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf>. Acesso em: 25 ago 2013.

CIORNAI, Selma (org). Percursos em arteterapia: arteterapia e educação, arteterapia e saúde. São Paulo: Summus, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática educativa: processo versus produto. Revista ABC EDUCATIO, n. 52, p. 20-21, Dez 2005-Jan 2006. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_52_processo_educativo_pratica_versus_produto.pdf>. Acesso em: 25 ago 2013.

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. Revista Pro-Posições, vol. 9, n. 2, p. 70-78, Jun 1998. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/26-artigos-marquesia.pdf>>. Acesso em: 25 ago 2013.

MELLO, Mônica Maria Fernandes de (org.). Ética da Inclusão. Belo Horizonte: Armazém de ideias, 2004.

Felipe Eduardo Lopes da Cunha

Graduando em Artes Cênicas - Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor da Associação de Movimento Jovem Independente (MOJI) e Bolsista do Projeto de Extensão Cia. da Gente, vinculado a UFOP. Ator e diretor.
<http://lattes.cnpq.br/0236071699971127>

OFICINA DE DANÇAS CIRCULARES DE ISRAEL

Proponente: Fernando Davidovitsch

Resumo do projeto:

Através de aulas práticas de danças circulares de Israel (*harkadá*), o presente projeto visa mostrar algumas das várias vertentes de danças folclóricas existentes naquele território. Israel, um estado constituído por judeus advindos da diáspora, de diversas regiões, é, como o Brasil, um ambiente caracterizado por seu aspecto pluriétnico. Sendo assim, neste curso, serão feitas algumas explicações sobre alguns dos grupos étnicos que atualmente integram o estado de Israel, ensinando os tipos de danças respectivos a alguns deles, através de coreografias de danças circulares israelitas (*harkadá*). A manifestação cultural da *harkadá* é atualmente praticada por diversas comunidades judaicas do mundo inteiro.

Na maioria dos estados do Brasil, sobretudo nas regiões nordeste e norte, o conhecimento da dança israelita ainda está muito limitado às comunidades judaicas locais, sendo ainda esta uma expressão cultural de dança desconhecida pelos demais grupos culturais. Sendo um judeu crescido em contato com esta forma de expressão em dança, proponho com esta oficina compartilhar os meus conhecimentos sobre a mesma com os participantes de perfis diversos do evento da 23ª CONFAEB.

Objetivos gerais:

Fazer com que os participantes iniciem um contato com a cultura israelita, conhecendo-a melhor através de suas manifestações folclóricas.

Objetivos específicos:

- mostrar a pluralidade cultural existente em Israel (aspecto desconhecido para muitas pessoas)
- expor as características peculiares e individuais de alguns dos grupos étnicos que constituem o ambiente cultural de Israel
- ensinar algumas danças de *harkadá* (danças circulares de Israel)
- desenvolver as técnicas respectivas a cada estilo de dança israelita
- trabalhar coordenação motora e percepção rítmica na dança
- enriquecer os conhecimentos dos participantes em relação à cultura e folclore israelita

METODOLOGIA DO TRABALHO:

No 1º dia (04/11) serão ensinados alguns passos técnicos da dança do gênero *Hora* (o “h” se pronuncia com som de “rr”), um tipo de dança que se desenvolveu em Israel nos ambientes dos Kibutzim (assentamentos agrícolas, judaicos, socialistas e sionistas), através do contato entre imigrantes da região da Europa Oriental e Rússia, que gerou uma nova forma de expressão cultural no território de Israel (WILENSKY E FREINQUEL, 2002). O híbrido entre estas etnias e as músicas em língua hebraica é o que hoje se reconhece como a *hora israelita*. Concomitantemente com o ensino da técnica e de alguma(s) coreografia(s) serão realizadas explicações sobre esta forma de expressão de dança, fazendo contextualizações histórico-sociais.

Ensinados alguns passos técnicos, serão ensinadas algumas danças que se faz em roda, que constituem as coreografias de *harkadá* (danças circulares de Israel).

No 2º dia (05/11) serão ensinados alguns passos técnicos da dança *Debka*. A *Debka* é um gênero de dança advindo dos árabes. A cultura árabe é muito expressiva na música, na culinária e na dança que se produz em Israel. Será(ao) ensinada(s) coreografia(s) de *harkadá* dentro do gênero da *Debka*. Concomitantemente com o ensino da técnica e de alguma(s) coreografia(s) serão realizadas explicações sobre esta forma de expressão de dança, fazendo contextualizações histórico-sociais.

No último dia (06/11) serão ensinados alguns passos técnicos da dança *Ieminita*, um gênero de dança israelita derivado da dança do grupo étnico do Iêmen que imigrou para Israel. Em seguida se ensinará uma coreografia de *harkadá* relativa a este gênero de dança, com explicações com abordagens históricas e sociais sobre ela.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

WILENSKY, Gabriela; FREINQUEL, Paola. **Danzas folklóricas israelíes: la experiencia argentina**. Buenos Aires: Milá, 2002.

DIÁLOGO ENTRE LINGUAGENS: HISTÓRIA EM QUADRINHOS NAS ARTES VISUAIS

Francisco Luiz Fernando Silva
Fábio Tavares da Silva

Universidade Regional do Cariri - URCA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar um caminho percorrido desde a infância, no contato inicial e espontâneo com os Quadrinhos, que reflete no atual aprendizado como aluno do curso de Artes Visuais, na disciplina História em Quadrinhos recém-chegada ao curso. Possibilitando reconhecer tal linguagem e entendê-la estando inserida no âmbito artístico. Em estudo na disciplina, a experiência como aluno possibilita uma ampliação no conhecimento sobre HQs, em um entendimento sobre as formas ilimitadas de realizá-lo, nos permitindo dialogar com outros tipos de narrativas além de a tradicional, entendendo a linguagem como híbrida.

Palavras-chaves: Quadrinhos, Diálogo, Linguagem, Artes Visuais

ABSTRACT

This article aims to show a journey from childhood in the initial contact and spontaneous with Comics, reflecting the current learning as student of Visual Arts, in discipline Comic newcomer to the course. Enabling recognize such language and understand it be inserted into the field artistic. In a study in the discipline, experience as a student allows an expansion in knowledge about comics in an understanding of the unlimited ways to accomplish it, allowing us to engage with other types of narratives beyond the traditional, having understanding the language as a hybrid.

Key words: Comics, Dialogue, Language, Visual Arts

1. Introdução

O homem, em nosso entendimento popular adquirido desde cedo, teve a necessidade de se comunicar desde os tempos primitivos. Sabemos que os primeiros homens já riscavam nas paredes das cavernas, que eram seus abrigos naturais. Desenhos que representam aventuras são encontrados nas grutas de Lascaux, na França, e Altamira, na Espanha. Estes desenhos trazem uma narrativa observada a partir da identificação de planos sequenciais que é uma das características que definem a linguagem dos quadrinhos.

Tal como também, as escritas dos assírios e dos babilônios, e inclusive nas pirâmides do Egito, onde foram reproduzidas imagens das batalhas, de cerimônias religiosas e da vida dos faraós. Também os gregos, em seus objetos e construções arquitetônicas, onde traziam narrativas em vasos e estátuas, a partir dos quais a nossa civilização conheceu as Olimpíadas. E para não justificar um não contato com os demais exemplos, vejamos então um caso universal de quadros da Via Sacra, que representam a história de Jesus Cristo, sendo facilmente visualizada nas igrejas católicas, bem como nos vitrais góticos onde mostram a trajetória de Jesus rumo à crucificação.

Reconhecer os aspectos que sejam similares à linguagem das Histórias em Quadrinhos em nossos antepassados, é importante na atualidade, pois “é na linguagem que se constroem as culturas humanas, ou seja, que se constroem as narrativas e os discursos que orientam nossas ações” (FERREIRA; ORRICO, 2002, Pag. 8). Dando as mais diversas referências que, além de memórias, constroem significados e representações que dão sentido ao mundo em que vivemos.

Portanto estas primeiras narrativas vão contribuir para o desenvolvimento da linguagem dos quadrinhos, uma importante fonte de informações e expressões humanas, e sua leitura provoca a construção de conhecimentos, pois como diz Eisner (2001, pag. 8), ler quadrinhos é “um ato de percepção estética e de esforço intelectual”.

Infelizmente, durante muito tempo, estas narrativas foram associadas e consideradas algo destinado a um público inculto. Assim condenadas por elites que a negavam um status de arte. Além de o estereótipo apresentado como sendo “infantil”, direcionado apenas a um entretenimento, “brincadeira” para criança. Porém, atualmente, a produção vem trazendo uma ampliação cultural, inclusive em seus conteúdos ideológicos que reforçam uma diversidade de público, passando a ser visto “não mais como leitura exclusiva de crianças, mas, sim, como uma forma de entretenimento e transmissão de saber, deixando de ser vistas de forma pejorativa ou preconceituosa” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, pag. 9).

As histórias em quadrinhos podem ser interpretadas como um meio a mais utilizado pelo homem para expressar seus sentimentos, suas crenças e seus valores. Entender sua linguagem e as características que a tornam autêntica é, ao mesmo tempo, compreender como essa linguagem discursiva atua na contemporaneidade, produzindo discursos e sendo mais uma ferramenta que protagoniza a construção da sociedade contemporânea. E o contato, a leitura, interpretação e experimentação desta linguagem podem construir conhecimentos que transformem e resignifiquem realidades.

2. Um Caminho Percorrido – As HQs na minha vida.

Minha concepção e entendimento de quadrinhos é um pouco recente. Apesar de ser leitor há muito tempo, e experimentar sua produção desde cedo, não tinha tanta noção de tal linguagem. Pois, na “leitura” só me interessavam os desenhos, e no fazer era uma prática sem a intenção de ter um leitor. Eram desenhos de personagens criados, divididos por quadros, sem falas, balões, sarjetas, onomatopéias ou qualquer ícone da linguagem. Basicamente era um quadrinho para mim mesmo.

Por decorrência de ter sido uma criança muito solitária, que tinha que procurar maneiras de me divertir sozinho com o que fazia, comecei a fazer o que hoje entendo ser quadrinhos, embora na época não soubesse que o que fazia era HQ. Todavia, apesar da linguagem ser artística, na época não tinha nenhuma intenção que não fosse ligado à “brincadeira”. Pois ainda não tinha um entendimento ou conhecimento de tal área até mesmo pela idade propícia a brincar, no qual a partir dos desenhos em uma sequência ou divisão eu imaginava a cena toda acontecendo trazendo-me divertimento com isso. Assim, não me preocupando em haver um leitor.

Sobre brincadeira e arte, Herbert Read (2001) nos trás o conceito da Dra. Margaret Lowenfeld (1935), no livro *A educação pela Arte*, onde ela faz a associação das práticas infantis como arte, considerando que:

Todas as formas do brincar (atividade física, repetição de experiências, fantasia, apreensão do meio ambiente, preparação para a vida, jogos em grupos – estas são categorias da Dra. Lowenfeld) constituem tentativas cinestésicas de integração, tendo, deste ponto de vista, parentesco com as danças rituais dos povos primitivos e, como elas devem ser consideradas como formas rudimentares de poesia e drama, com as quais se associam naturalmente as formas rudimentares das artes visuais e plásticas. (READ, 2001: pag. 121-2)

Hoje, com estes conceitos mais amplos de representação do mundo que vivi, posso considerar que usava da linguagem das HQs, embora na época não compreendesse que esta prática poderia ser arte, fazendo apenas para proporcionar um entretenimento para mim criando personagens e dando “vida” a eles através de planos sequenciais. Sendo eles também, fonte de inspiração do contato que tive com os desenhos animados, especialmente no antropomorfismo do qual havia nos personagens, tal como no desenho **Mighty Ducks** (*Os Super Patos* no Brasil) que é um desenho animado da Disney transmitido entre 1998 a 2000 pela emissora televisa SBT, que contava a história de seis patos com características humanas que me fez desenhar personagens em formas de patos e criar minhas próprias histórias.

Este tipo de criação inspirado no cotidiano da criança é reforçado no pensamento de Alphonse Daudet no livro escrito por Léon Daudet (1898):

No caso de todos os criadores, existem acumulações da força senciante feitas sem seu conhecimento. Seus nervos, num estado de grande excitação, registram visões, cores, formas e odores nos reservatórios semipercebidos que são os tesouros dos poetas. De repente, por meio de alguma influência ou emoção, de acaso ou pensamento, essas impressões encontra-se com a rapidez de uma combinação química. (DAUDET, 1898: pag. 156-7)

Hoje, percebo a importância que teve este contato artístico partindo dos princípios de espontaneidade e inspiração. E embora cause questionamentos considerando tal fazer uma “brincadeira” ao invés de “arte”, não deixa de ser considerável a produção (ou reprodução) da criança de acordo com seus próprios sentimentos, sendo também uma representação de sua realidade. Onde através do desenho, e neste caso o sequencial, possa satisfazer uma necessidade de expressão, podendo haver o esforço para aperfeiçoamento da linguagem, onde seus pensamentos sejam traduzidos em realidade mesmo que somente para ela mesma.

Cursando o ensino médio, eu comecei a adentrar no universo dos quadrinhos por começar a ser um leitor de fato. Na época, lia muitos mangás, como são denominadas as histórias em quadrinhos japonesas. Tanto lia como produzia com influência dos mangás, e desde então já explorava mais elementos da linguagem dos quadrinhos, produzindo com a preocupação de haver leitores, pois, tinha em mente compartilhar a produção com os colegas da escola. Hartlaub (1922: 128-9) sugere que, “a brincadeira se torna arte no momento em que é direcionada para uma audiência ou espectador”. Ou seja, a partir daí começo desejar mostrar meus trabalhos entendendo-o como arte, e não ficar apenas para mim como um entretenimento.

A apropriação dos elementos visuais que formam uma HQ aconteceu por conta da leitura dos mangás. Pois, já que antes apenas via os desenhos, não compreendia o que seria os símbolos e, conseqüentemente, não os usava. E ao começar a produzir, passei a realizar a relação de proximidade, vendo alguma cena, posição ou expressão nos mangás do qual lia que se aproximava com o que eu queria transmitir, e reproduzia, adaptando ao meu ideal.

Na universidade, tive o prazer de poder participar da produção de duas HQs, juntamente com alguns colegas do curso, com o objetivo de participar de uma seleção da editora Marca de Fantasia para uma publicação que tinha como temática questões de “homoafetividade”. As duas que produzimos foram escolhidas juntamente com participantes de outros estados, compondo a revista Amores Plurais (2013), imagem 1.

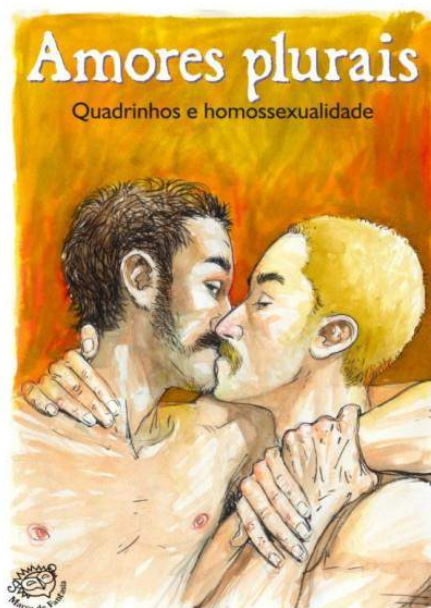


Imagem 1 Capa da revista Amores Plurais pela editora Marca de Fantasia.

Fonte: www.nadaerrado.com.br

Dentre as histórias produzidas por nós, teve a *Caixa de Pandora*, imagem 2, feita juntamente com Victor Vladmir, Andrea Sobreira e João Eudes. A história fala da relação homossexual tratada de maneira a ser algo comum, colocado por uma adolescente, com suas dúvidas e confusões, que se apaixona por outra garota que já não tem as tais amarras que inibem as pessoas de serem felizes e não se preocupa com a máscara da sociedade. No desenrolar da história, a protagonista resolve encarar seus medos de seu amor ser aceito por sua amada, e mal vista pelos outros.

A outra história que produzi foi em parceria com o colega de curso Henrique Sampaio. Nossa produção foi uma adaptação do Cordel Joca e Juarez, de autoria da Salete Maria. A história, imagem 2, fala de dois rapazes que se apaixonam, e não ganham a aceitação do povo. Especialmente do personagem que representa o Padre Cícero, onde a partir dos critérios da religião reprova tal paixão. Contam com a ajuda da personagem que é representada como prostituta, que tenta convencer a todos que esta ideia reprovativa de um amor entre dois homens é ultrapassada.

A Professora Paloma Diniz, do Studio Made in PB, e artista da agência Space Goat Productions, fala na revista um pouco sobre a história *Joca e Juarez*, no qual chamou sua atenção:

A história em quadrinhos Joca e Juarez produzida por Henrique Sampaio e Francisco Luiz, de Juazeiro do Norte (CE) abordou o tema da

homossexualidade masculina com linguagem de fácil entendimento e branda para temas fortes como questões sociais e religiosas que geram conflitos psicológicos. Sua narrativa é no estilo conto ilustrado, com linguagem rimada que faz alusão aos cordéis tipicamente nordestinos. Os desenhos num estilo que remete ao cartum com clareza na comunicação do contexto das cenas. (DINIZ, 2013: pag. 88)

Participar da produção destas HQs foi, para mim, a conquista de um ótimo material e um grande pontapé para incentivar-nos a produzir ainda mais.



Imagem 2 Páginas das HQs Caixa de Pandora e da HQ Joca e Juarez, publicadas na revista Amores Plurais – Marca de Fantasia - 2013

3. A Disciplina de Quadrinhos

Atualmente, as oportunidades de entender mais sobre quadrinhos cresceram. A linguagem vem ganhando mais lugar, e assim como a própria disciplina de História em Quadrinhos recém chegada ao curso de Artes Visuais na Universidade Regional do Cariri - URCA como optativa, oficinas, congressos e outros vem dando oportunidade de adquirirmos mais aprendizado neste campo que hoje é tão amplo.

Há o que se perguntar em relação a não obrigatoriedade da disciplina, pois, ela é optativa, sendo assim não obrigatória. Todavia, há um extremo interesse meu nesta área, já que a vivenciei no sentido prático, e agora teria a oportunidade de me aprofundar nos estudos sobre, e ampliar as possibilidades de produção.

A experiência vivida tem seu significado, tanto emocional como prático. Reflete no seu ser, pensar e fazer presente, e sempre vai fazer parte de sua construção. Pois “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010. p.109).

Tendo em vista esta importância da experiência, iniciamos as atividades na disciplina compartilhando nossas trajetórias. Cada aluno relatou sobre o contato e a vivência com os quadrinhos. Aqueles que não haviam produzido algo relacionado às HQs, falaram sobre o contato e vivência no campo das artes e sua caminhada até chegar à disciplina, contando as expectativas e interesses com a mesma. Falar sobre o que cada um viveu foi muito válido, especialmente tendo-se a pretensão de compartilhar experiências. Quando contávamos o que vivemos, havia uma propriedade no discurso, pois cada um sabe o que viveu. O que facilita até mesmo na compreensão dos ouvintes. Dewey (2010) fala que:

No discurso sobre uma experiência, devemos servir-nos desses adjetivos de interpretação. Ao repassar mentalmente uma experiência, depois que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo. (DEWEY, 2010: pag. 112)

Deste modo, pudemos conhecer as experiências de cada um, e entender melhor sobre nosso próprio caminho percorrido, havendo uma contribuição a partir de cada experiência somada.

A disciplina de História em Quadrinhos, por ter um teor prático, causa uma certa empolgação e vontade de começar a por em prática esta experiência. Porém, foi fundamental nos embasarmos teoricamente e entender os conceitos da linguagem dos quadrinhos antes de qualquer prática. Pude ampliar mais o conceito desta “Arte seqüencial” que, para Will Eisner (2010: p. 9), trata-se de “uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”.

Dentre os conceitos estudados, vimos que nesta linguagem há ícones que auxiliam na assimilação da idéia transmitida, que com a prática de leitura, acostumassem interpretando estes ícones para um melhor entendimento das narrativas. Sobre a linguagem nos quadrinhos, Eisner diz que,

Em sua forma mais simples, os quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. Quando são usados vezes e vezes para expressar idéias similares, tornam-se uma linguagem – uma forma literária, se quiserem. E é essa aplicação disciplinada que cria a “gramática” da Arte Seqüencial. (EISNER, 1995, pag. 8)

Pude compreender o uso dos elementos dos quadrinhos, no qual antes era praticamente intuitivo. Ou teria que procurar algo que se aproximava, visualmente, com o que eu queria transmitir ao leitor. Com tais embasamentos teóricos, houve um melhor entendimento sobre o uso dos ícones, como os requadros, balões, onomatopéias, sarjetas, para expressar a idéia através desta linguagem, tendo como objetivo o entendimento do leitor.

Conhecer artistas dos quadrinhos, tantos os pioneiros quanto os contemporâneos também foi importantíssimo. Como também foi conhecer os diferentes estilos de quadrinhos que cada aluno apresentou em forma de seminário.

A escolha sobre o que pesquisar e estudar para apresentar aconteceu a partir da sugestão do professor de que cada um apresentasse um gênero de quadrinho, onde foram apresentados como sugestão os seguintes: *Quadrinhos Disney*, *Mangás*, *Fumettis*, *HQtrônicas*, *Graphic Novel*, *Comics*, *Quadrinhos Autobiográficos*, *Fanzines*, *Quadrinhos Brasileiros* e *Quadrinhos Poético-Filosóficos*. No meu caso, em especial, me propus a apresentar dois, mesmo não sendo exigências da disciplina. Um deles foi pela necessidade de conhecer mais historicamente o Comic, que é um estilo muito amplo do qual sabia que teria muito a explorar, e tentar quebrar o preconceito que tinha com tal gênero de quadrinho por não gostar de Super Heróis, e achar que tal gênero americano se classificava apenas por tais figuras. Pesquisar sobre os quadrinhos estadunidenses, me fez ver que o princípio do Comic trata-se da própria tradução – Cômico – que assim foi chamado por se tratar, na época, de histórias cômicas, de comédia. E que só depois vieram os Heróis que tiveram toda uma caminhada histórica, sendo alguns criados a partir da realidade vivenciada na época.

O segundo seminário apresentado por mim foi sobre os “Quadrinhos Poético-Filosóficos”, que no conceito de Elydio dos Santos (2009) são:

Uma criação cultural que dialoga com as questões existenciais do homem contemporâneo com um grande repertório de temas – existenciais, espirituais e filosóficos – como: o sofrimento humano, a morte, a esperança, o destino, o ego encapsulado em si mesmo, a mente humana, o feminino materno, a consciência planetária, a consciência cósmica, o imediatismo e o consumismo, a ciência, a religião, as instituições sociais, o autoconhecimento, a tensão entre as polaridades masculina e feminina do ser, a sexualidade, o poder, as lutas e contradições internas do ser humano, a fraternidade, a fratricidade, a evolução dos homens e dos animais, a espiritualidade, o inacabamento humano e a construção da liberdade. (SANTOS, 2009: pag. 92)

Podemos entender este gênero como uma tentativa de não limitar os quadrinhos somente a uma linguagem tradicional. Nos quadrinhos poéticos se tem a pretensão de levar o leitor a refletir sobre alguma questão existencial.

Ao longo dos estudos compartilhados sobre este cenário quadrinhístico que tem demonstrado muita tendência a apresentar artistas que desenvolvem trabalhos neste âmbito poético filosófico, dentre eles o Edgar Franco, Grazy Andraus, Flávio Calazans e Antonio Amaral, pudemos entender que não há uma disposição em popularizar tal trabalho visando o mercado. Pois destina-se a um público mais restrito, pelo teor ideológico e uma exploração diferente da linguagem dos quadrinhos apresentada nestes trabalhos.

Os seminários que apresentamos tiveram uma importância significativa. O fato de não ter sido apresentado tais gêneros pelo professor, fez com que pudéssemos perceber como cada um entendia o tipo apresentado, podendo até mesmo identificar-se com a pesquisa que seria essencial para a produção individual. Uma vez que nos aprofundava sobre os gêneros, características que cada um estava apresentando, tipos de produção, as repercussões, e pôde nos fazer conhecer os quadrinhos no campo histórico tanto no Brasil quanto em outros países.

Foram conhecimentos fundamentais adquiridos e somados, tanto na teoria quanto nas possibilidades de produção, para a sequência de uma prática futura bem executada. E com certeza ampliou as possibilidades de produção e publicação. No meu caso, com o estudo sobre quadrinhos poético-filosóficos, ampliou as possibilidades de fazer quadrinhos além da maneira tradicional. Este gênero de quadrinhos me possibilitou outros recursos para construir narrativas visuais.

4. A produção na Disciplina – Diálogo entre linguagens.

Na minha produção, tive em mente trazer alguma outra linguagem para dialogar com o campo das HQs e a partir disso realizar uma produção interdisciplinar. Onde, ao tratar o objeto de estudo de uma disciplina, que neste caso era as Histórias em Quadrinhos, buscasse em outros âmbitos conceituais ou práticos de outras disciplinas ferramentas que pudessem estruturar meu trabalho.

No caso, tive em mente o roteiro da HQ na linguagem do Cordel. A literatura de cordel é um tipo de poesia popular, que chegou ao Brasil com temas variados, que ao serem inseridas no contexto nordestino começou a fazer parte da cultura popular dessa região.

O que reforçou a enveredar pela literatura de cordel foi tanto a vivência na produção da HQ que havia publicado com os colegas, como também já ter criado anteriormente algumas histórias em forma de poesia. Inclusive uma feita para ser letra de música, com as características do cordel, no qual tenho tanto contato na região onde moro.

Na busca de estabelecer um diálogo entre linguagens, pensei em produzir as imagens para compor a HQ usando xilogravuras, técnica que tive contato na disciplina de Gravura I. Diante disso, minha intenção era fazer uma HQ usando xilogravura e literatura de cordel. O formato da HQ seria pequeno, “formato de bolso”, reconhecendo as características fortes do cordel, onde as próprias capas apresentam uma representação visual do texto através da técnica da Xilogravura. No interior, onde é feita a leitura, seguiria o padrão das histórias em quadrinhos, com narrativa textual em poesia de cordéis e a narrativa visual da gravura impressa.

Levando em consideração o tempo da disciplina, não foi possível realizar os desenhos por meio das xilogravuras, trabalho que sua especificidade exigiria o tempo maior do que o que eu teria para executar minha HQ. Decidi então em primeiro momento usar a linguagem dos desenhos, mas pretendendo dar continuidade a este trabalho entalhando os desenhos em madeiras.

A capa seguiu esta proposta, e foi feita em xilogravura. Fiz a escolha do roteiro que remetesse ao estilo cordel, de autoria minha, e esquematizei os desenhos. Na arte final, com o nanquim, aderi ao traço com efeitos de hachuras - técnica geralmente usada para obter luz e sombra nas gravuras – e esta aproximação fazia parte da minha proposta estética. Este tipo de traço foi realizado por influência do mangá *Vagabond*, do artista japonês Takerino Inoue, onde neste mangá é presente o uso das hachuras. Também vejo uma proximidade na estética que pretendia, por ocorrer num ambiente de vilarejo, com cenários detalhados de casas humildes, que é semelhante ao que idealizei.

Apesar dos quadrinhos japoneses terem a forte característica do exagero e abuso das onomatopéias, em *Vagabond* não é presente a extravagância nestes ícones da linguagem, por se tratar de um mangá mais realista. E por decorrência de não ter usado estes símbolos, pelo não entendimento dos mesmos - nos contatos iniciais já citados - hoje reflete no pouco uso destas representações. Assim, tendo tal artista como referência para meu trabalho.

A história, *Doido de Pedra*, imagem 3, apesar de ocorrer em um ambiente sertanejo do nordeste, onde é comum ser retratado nos cordéis e representado na xilogravura, tem como proposta romper com a idéia de que o nordeste é somente a seca, devoção ou trabalho rural. E que a enxada tenha que caracterizar e ser o destino de quem nasce e cresce em zona rural onde é tão estereotipado como característica. A história narra a vida de um rapaz, chamado Francisco, que reside em um sítio de cidade pequena, e que cresce inconformado com o estilo de vida onde têm que trabalhar na roça para ganhar a vida, e ter uma mulher para casar, cuidar da casa e dos filhos.

O personagem sonha com a liberdade de fazer o que tem vontade. Almeja fazer música, coisa que julgavam “sem futuro” ou “vagabundagem”. Francisco tem planos de ir embora para outra cidade, pois ele tem a consciência de que o nordeste não se resumia àquela vida de onde ele vivia. Mas terá que enfrentar a desavença do povo que o acham louco.

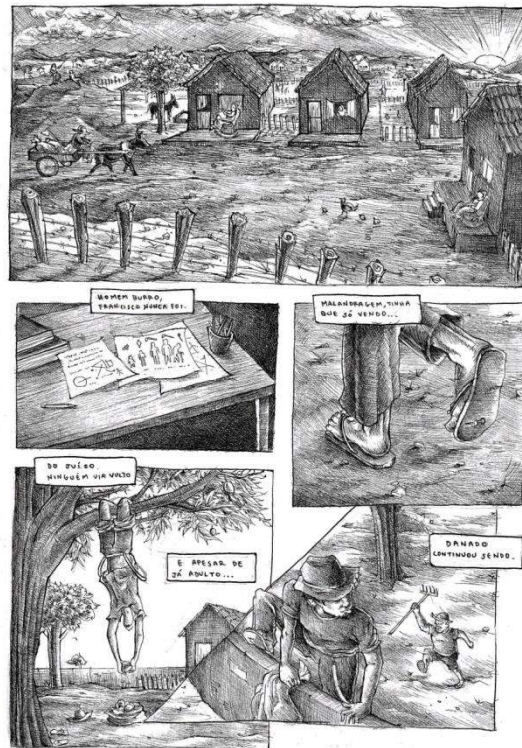


Imagem 3 Capa e página da HQ Doido de Pedra.

5- Conclusão

Tendo em vista toda esta experiência, tanto vivida quanto relatada, conclui-se que o processo é contínuo. Pois tal trabalho não remete a uma sensação de alívio por uma disciplina concluída, nem um trabalho realizado ou/e finalizado. Pois, como já mencionado sobre a disciplina, não havia uma obrigatoriedade em cursar-la, sendo assim feita tal escolha a partir de um interesse em ampliar os conceitos da linguagem e entendimento das HQs. Interesses estes que foram realizados com sucesso. Já que possibilitou a ampliação do conceito da linguagem, onde veio reforçando as possibilidades de realização dos Quadrinhos, tornando-se uma bagagem rica do qual possibilita meios infinitos de proporcionar uma narrativa.

Sobre o trabalho realizado: um processo artístico nunca tem um “fim”, a partir desta afirmativa entende-se a obra como inacabada, mesmo que concluída em outro sentido mais objetivo, estando aberta a retoques, acréscimos ou resignificações que a partir dos conhecimentos adquiridos possam ser identificados. E em relação a este artigo, podemos ver como um exercício de reflexão sobre o vivido, ação que sempre deverá ser realizada muitas vezes partindo do entendimento que a construção de conhecimento artístico também se faz pela experiência.

6- Referências

DAUDET, Léon. **Alphonse Daudet**. trad. De C. de Kay, Londres, 1898.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ, Paloma. **Amores Plurais: Quadrinhos e Homossexualidade**. Paraíba: Marca de Fantasia, 2013.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Lucia M. A; ORRICO, Evelyn G. D. Prefácio. In: FERREIRA, Lucia M. A; ORRICO, Evelyn G. D. (Org.) **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARTLAUB G. F.. **Der Genius im Kinde**. Breslau, 1922.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo : Martins Fontes 2001.

SANTOS NETO, Elydio dos. **O que são histórias em quadrinhos poético-filosóficas? Um olhar brasileiro**. In: Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais/UFG. – V. 7, n.1– Goiânia-GO: UFG, FAV, 2009.

Francisco Luiz Fernando Silva

Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Artes em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Produção artística nas linguagens de Desenho, Pintura, Histórias em Quadrinhos e Arte Digital.
<http://lattes.cnpq.br/1154580452212819>

Fábio Tavares da Silva

Graduado em Licenciatura Plena em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA em 2012. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Professor do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA. Estuda e desenvolve trabalhos na área de Ensino de Artes Visuais e de Histórias em Quadrinhos.
<http://lattes.cnpq.br/0547320284932092> .

DE LAGARTA À BORBOLETA: DESDOBRAMENTOS DO PROCESSO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Gabriel Edeano Silva Reis
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG

Danielle Rodrigues de Moraes
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo expor uma investigação acerca dos processos criativos no ensino-aprendizagem das artes no contexto da Educação Especial. Trata-se de situar as práticas desenvolvidas pelo Projeto Cia da Gente, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Ouro Preto/MG, buscando criar espaços na inclusão, através de vivências estéticas e do acesso democrático à arte por meio de práticas artístico-pedagógicas. Os desdobramentos deste processo desembocam na confecção de um espetáculo teatral realizado pelos alunos, professores, funcionários da instituição e artista-educadores que tomam como referência temática para criação cênica a metamorfose da borboleta. Foram adotadas metodologias do teatro-dança e da dança contemporânea inseridas na proposta de fazer e apreciar arte, direcionada às pessoas com deficiência, na busca pela emancipação poética de todas as diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, fazer, apreciar, estética da diferença.

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo exponer una investigación sobre los procesos creativos en la enseñanza y el aprendizaje de las artes en el contexto de la Educación Especial. Se trata de situar las prácticas desarrolladas por el Proyecto Cia da Gente, en la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales - APAE de Ouro Preto/MG, buscando crear espacios en la inclusión a través de las experiencias estéticas y el acceso democrático al arte a través de las prácticas artísticas y pedagógicas. El desarrollo de este proceso culmina en la producción de una obra de teatro realizada por los estudiantes, maestros, empleados de la institución y artistas-educadores que toman como referencia temática para la creación escénica la metamorfosis de la mariposa. Los procedimientos adoptados se basan en las técnicas del teatro-danza y la danza contemporánea insertada en la propuesta de hacer y disfrutar del arte, dirigidos a las personas con discapacidad, la búsqueda poética de la emancipación de todas las diferencias.

PALABRAS CLAVE: inclusión, hacer, disfrutar, estética de la diferencia.

O espaço existente entre a Arte e a Educação, muito além de ser ocupado por barras ou hífens, tem sido diminuído por perspectivas que definitivamente promovem a integração de áreas comumente separadas: escola e arte, professor e artista, pedagogia e criação. Entendendo a Arte e a Educação como um diálogo entre dois domínios independentes, pode-se, ao considerar o fazer e apreciar como uma relação de construção do conhecimento em arte, minimizar o espaço existente entre a pedagogia e o fazer artístico. O fazer refere-se à experimentação e produção artística, com métodos e técnicas, de modo que o aluno possa exprimir suas ideias e percepções. O apreciar, indo além da mera observação, envolve o ato

de leitura, no sentido de ver, julgar e interpretar a obra de arte, na tentativa de se apreender as possibilidades de significados. De acordo com Cabral,

Fazer arte requer o envolvimento do aluno com a exploração de suas próprias ideias desde sua concepção inicial até a realização de uma forma a ser apresentada ou compartilhada com a plateia, seja esta a própria classe ou espectadores externos. Apreciar arte requer informações sobre as características e qualidades de trabalhos do mesmo gênero, e a capacidade de descrever sua resposta a eles através de linguagem apropriada. Envolve diferenciar e identificar critérios, julgamentos e práticas culturais diversas (2013, p. 02).

Portanto, a partir dos conceitos fazer e apreciar, trataremos, neste artigo, das práticas desenvolvidas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Ouro Preto, através do projeto Cia da Gente¹, que busca criar espaços na inclusão através de vivências estéticas e o acesso democrático à arte por meio de práticas artístico-pedagógicas. Este texto² procura discutir a ação do artista em sala de aula na busca do exercício da postura de um artista-educador. Aproximando-se da fala de Josette Féral (2009) quando diz “o teatro que se faz e o teatro que se ensina devem estar ligados” (p. 260), o conceito de artista-educador será utilizado para referenciar aos artistas que atuam tanto no campo da encenação quanto da educação e que, de alguma forma, estabelecem constante diálogo entre os fazeres artísticos e pedagógicos.

Tendo a arte como ponto de partida desta reflexão, apresentamos a seguinte questão: o que é a arte? Evidentemente não pretendemos neste texto desenvolver a árdua tarefa de tentar conceituar a arte, já que pudemos perceber até agora que, a rigor, o debatido conceito do que é a arte, permanece refém de uma variável chamada espaço/tempo. Ainda assim, nos arriscamos a lançar a reflexão de que as manifestações culturais com tendências comunicativas, estéticas e/ou políticas, estiveram presentes nas civilizações desde o início da história da humanidade.

O homem que transcreveu o seu cotidiano para as cavernas com imagens de animais na pré-história, de alguma forma aprendeu essa técnica e desenvolveu um método particular de repassar esse ofício (ou arte) aos seus descendentes. Assim, o ensino e a aprendizagem do que chamamos de arte, fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. Entretanto, no que se refere à educação em artes no ambiente escolar, sobretudo na Educação Especial, destacamos um percurso relativamente recente e coincidente com as transformações educacionais e artísticas que caracterizaram o século XX.

¹ Orientado pelo Prof. Dr. Davi de Oliveira Pinto, o Cia da Gente é um Projeto de Extensão da UFOP que consiste em ações culturais a partir das artes cênicas e da música, com ênfase na ampliação da inclusão social e cultural, em diálogo com instituições filantrópicas da comunidade de Ouro Preto como: APAE, Lar São Vicente de Paulo, Pastoral da Criança e do Adolescente e Santa Casa de Ouro Preto.

² Orientado pela professora Danielle Rodrigues de Moraes, apresenta discussões referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP/MG de Gabriel Edeano, integrante do projeto Cia. da Gente.

No Brasil, o ensino de Arte³ só se constituiu como disciplina curricular obrigatória no ensino básico, a partir de 1996, com a Lei n. 9.394/96, que previu o ensino artístico para os diversos níveis da educação básica, estendendo, portanto, até o ensino especial, como previsto no Artigo 58 da referida Lei: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 2013).

Reconhecendo a arte como saber específico, procurou-se formular princípios que orientassem os professores na reflexão do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a arte pode ocupar na escola, desembocando na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s-Arte. No entanto, uma leitura atenta do documento, ainda que ressalte por diversas vezes a importância da diversidade, indica-nos que não há orientações ou princípios claros para nortear os professores no ensino de Arte para pessoas com alguma deficiência.

É importante ressaltar que a fundamentação conceitual, metodológica e legal para o ensino de Arte na Educação Especial até o ano de 2001, tinha como referências as mesmas que o ensino de Educação Básica, como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em 2002, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial disponibilizaram como complemento do componente curricular da disciplina Arte, o documento: “*Arte e Inclusão. Estratégias e orientações sobre artes. Respondendo com Arte às necessidades especiais*” (BRASIL, 2002), com informações que passaram a subsidiar os professores nas adequações necessárias para o ensino de Arte em um contexto inclusivo.

Percebe-se, portanto, uma deficiência das políticas públicas, que mesmo tardiamente, ainda não reconheciam, como afirma Michelleto (2009, p.13), a importância da “concepção de novos currículos, métodos, técnicas e que os professores tenham capacitação e especialização para que o atendimento às diferenças individuais seja efetivo, com respeito e valorização à diversidade e singularidade de cada aluno”.

Diante da negligência do Estado, a insuficiência de políticas públicas e a carência de literatura e cursos de formação que fomentem a experiência do ensino-aprendizagem em Artes para pessoas com algum tipo de deficiência, há uma grande defasagem na instrumentalização dos profissionais da área, que acaba por implicar na deficiência de educadores, gerando uma proscrição progressiva da área no contexto da inclusão.

³ Aqui será utilizado, de acordo com os PCN’s, Arte com letra maiúscula para se referir à disciplina, e quando tratada de forma geral, arte com letra minúscula.

Celebrando a diversidade

O discurso da inclusão tem ganhado bastante visibilidade no campo das Ciências Humanas, sobretudo na Educação. O verbo incluir incita agregar quem está fora. Nesse sentido, observa-se indícios de segregação desde o conceito até a execução de muitas ações ditas inclusivas no campo na Educação Especial.

[...] ao mesmo tempo em que o discurso da inclusão se nutre da participação do grupo social para a integração-aceitação do excluído, este renova o ciclo excludente em ações paliativas de oportunização. A crise que se encontra a deficiência hoje nos traz a discussão sobre o desejo e a repulsa social à diferença. A existência do corpo deficiente na sociedade fortalece a estrutura social da normalidade, este corpo restringe-se em sua definição social e é percebido como meio-indivíduo, incompleto em sua anatomia, excluído de sua cidadania, e refém das interferências públicas (TEIXEIRA, 2010, p.05).

As diversas formas de discriminação, ao longo dos tempos, foram se solidificando em diversas estruturas da sociedade, concretizando cenários de intolerância e truculência, conduzindo milhares de pessoas aos calabouços, às fogueiras e às câmaras de gás em um verdadeiro extermínio em massa. Aspectos que pareciam diferentes, atitudes que representavam alguma transgressão ou qualquer característica que fugisse à regra da normalidade, foram deixando à margem a população carente, mulheres, negros, homossexuais, deficientes físicos e mentais.

Nos dias de hoje não se queimam ou decapitam pessoas em praça pública, pelo menos não por deliberação do Estado ou da Igreja. No entanto, ainda se percebe indícios de horror às diferenças estampadas na sociedade do espetáculo que (re)produz um ideal fictício de normalidade. Quando percebido que as minorias também são grande potencial de consumo, adotam-se políticas ditas inclusivas.

Assim, podemos constatar que a inclusão se materializa de forma panfletária, não incluindo efetivamente as pessoas com algum tipo de deficiência, ignorando as reais condições de exclusão e distanciando ainda mais os diferentes do meio social, econômico, artístico e político.

A sociedade contemporânea, enraizada da ideologia capitalista neoliberal, transforma os imaginários sociais das pessoas, principalmente as com corpos diferenciados através dos meios de comunicação de massa. Diante da nova forma de dominação política e social, nada, nem mesmo o corpo fugirá da métrica mercadológica, inclusive os corpos com diferenças não tão acentuadas, onde a soberania da força da imagem determina o padrão de corpo perfeito, esquecendo-se das variadas funções que o corpo pode realizar seja este corpo como for (OLIVEIRA e SALES, 2012, p. 58).

Nessa perspectiva, percebemos que não há espaço para o diferente na sociedade. A discussão da inclusão permanece apenas na afirmação da alteridade visto que há semelhanças e diferenças. É imprescindível que o ser humano tenha o direito de ser diferente quando a “normalidade” não lhe convém, e o direito de ser “normal” quando a diferença o torna estigmatizado.

O estigma pode ser uma marca que traz informações sobre a identidade do sujeito. Goffman (1982) define o conceito de estigma como um atributo que torna o indivíduo diferente dos outros à medida que a sociedade estabelece os meios para categorizar tanto as pessoas, quanto os atributos considerados comuns e naturais para os membros de um grupo.

As deficiências físicas podem ser vistas como estigmas que conduzem à exclusão, limitando o campo de atuação do indivíduo que apresenta o corpo diferenciado. O estigma e o ranço de preconceito que acompanhou as pessoas com deficiência no decorrer da história refletem hoje diferentes terminologias: aleijado, inválido, indivíduo com capacidade residual, excepcional, especial, portador de necessidades especiais, deficiente físico ou mental e por fim, pessoa deficiente.

O estigma atribuído aos corpos com deficiência instaurou-se em muitos setores da sociedade, inclusive nas artes. Até meados do século XIX, as deformidades humanas eram associadas ao mal, o satânico e o negativo. Esta leitura aponta para tudo o que a sociedade gostaria de deixar à margem de sua organização.

A espetacularização de corpos com algum tipo de deficiência é antiga, desde o surgimento das primeiras civilizações ocidentais encontram-se relatos de extermínios, perseguições e repúdio aos corpos com algum tipo de deformidade. No final do século XIX e início do século XX os corpos considerados monstruosos eram exibidos em praça pública, vistos como produto de força maligna ou aberrações da natureza (TEIXEIRA, 2010, p. 05).

Com olhar atento, é possível perceber que os *freak shows*⁴ que marcaram a cultura do voyeurismo na Europa e nos Estados Unidos (OLIVEIRA e SALES, 2012), de forma velada, ainda permeiam a sociedade contemporânea, onde as deficiências são exibidas com discurso marqueteiro para um público que espera atrações bizarras, extraordinárias ou de superação das dificuldades. Essa concepção descredita o artista de seu trabalho criador e banaliza a experiência artística em sua proposta estética e política.

⁴ Segundo Ana Beatriz Teixeira (2010), os *freak shows* (shows de aberrações) eram exibidos como atrações de circo expondo pessoas que sofriam algum tipo de deformidade física ou de ordem congênita nas principais cidades da Europa.

Considerando o campo das artes inserido na educação especial, onde a diversidade deveria ser a premissa de abordagens artístico-pedagógicas, vê-se a necessidade de redimensionar o estigma e ampliar o conceito de diferença eliminando qualquer vestígio de discriminação. Portanto, no corpo desse artigo, para referir-se a pessoas com qualquer tipo de deficiência, trataremos daqui em diante como “pessoa diferente”. É preciso entender que as diferenças constituem o modo de ser e estar no mundo de cada indivíduo. Ser diferente não significa ser incapaz, limitado, restrito ou mais ou menos especial que ninguém. A pessoa diferente também é dotada da possibilidade do fazer artístico desde que exista vida, sensibilidade, sonho, sentimentos e desejos que propiciem o fazer e apreciar da vivência estética.

A “estética da diferença”

A ação artístico-pedagógica desenvolvida pelo projeto Cia da Gente, se por um lado é realizada por alunos da universidade, estagiários ou extensionistas⁵, por outro, se consolida por atores, músicos, diretores, cenógrafos, iluminadores, figurinistas: artistas. Na APAE de Ouro Preto, a ação desse coletivo de artista-educadores, constituído por alunos dos cursos de Artes Cênicas e Música, tem sido norteadada por processos criativos que abordam a experiência artística em seus aspectos poéticos e estéticos.

A proposta aqui apresentada parte de uma montagem de um espetáculo, tradição já instituída pela APAE, há alguns anos, muito antes das ações do projeto Cia da Gente iniciarem. A partir do ano de 2012, por convite da direção escolar, tivemos a oportunidade de começar a participar dessas montagens de final de ano, o que antes não acontecia. Ao recebermos o convite, aceitamos-lhe como um desafio, no sentido de buscarmos estabelecer uma prática condizente com a criação artística e não meramente com um espetáculo de ilustração. Entendendo o teatro como a linguagem que proporciona a junção de diferentes elementos de significação - a palavra, os gestos, as sonoridades, o figurino, os objetos cênicos - nossa proposta buscou desafiar os padrões, muitas vezes, pré-estabelecidos do teatro no ambiente escolar, com textos e movimentos cênicos marcados com rigor.

Se a experiência teatral desafia o espectador, propiciando que ele decodifique e “interprete” de maneira pessoal os diferentes signos que compõe o discurso cênico, a proposta buscou mergulhar na corrente viva dessa linguagem através da narrativa da ação, em uma

⁵ No que se refere aos alunos vinculados à política de Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

proposta artístico-pedagógica que se concretizasse na diferença, buscando um teatro de poucas palavras, mas que muito tem a dizer.

No processo criativo de 2013, voltado para o teatro-dança, proposta elaborada pelos componentes do projeto, buscou-se valorizar a diversidade ao invés de, por exemplo, nos preocuparmos com a equalização das qualidades físicas, ações ou coreografias homogêneas, apostando na singularidade de cada aluno. É assim que abordamos aqui o trabalho voltado para uma “estética da diferença”, a qual permitiu que os alunos dançassem cada um a sua poética, dentro de suas possibilidades, (re) criando seu corpo, seu espaço e promovendo a emancipação da diferença em um processo criativo livre e democrático.

Promover o corpo deficiente na experiência artística envolve o cuidado com diversos desafios físicos, cognitivos e emocionais dos alunos. O teatro deve ser sério, mas também deve ser prazeroso, divertido, e através da experiência estética, pode proporcionar uma vivência artística e pedagógica. Ainda soma-se, que o corpo deficiente tão estigmatizado na sociedade pode encontrar no teatro, uma ferramenta política de ser ouvido, solicitando que o espectador reformule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feita pelos autores/ atores/ bailarinos/ alunos/ artistas. Assim, se o espectador assume o seu “papel” de interpretar a poética da diferença nos corpos e a beleza que possivelmente há na diversidade, ele precisa colocar-se como sujeito e agir, na cena, atribuindo-lhe sentido a partir dos códigos, na vida, (re) criando seu conceito de corpo diferenciado, reconhecendo-se único, mas também igual na diferença.

Em vista da recorrente solicitação de um produto teatral pela instituição, o grupo de artista-educadores do projeto Cia. da Gente que desenvolve as atividades na APAE, tem abordado, desde 2012, propostas de ensino no decorrer do ano letivo, voltadas para processos colaborativos de criação. Os primeiros semestres são direcionados ao processo criativo com alunos, professores e funcionários da APAE, em uma verdadeira antropofagia⁶ processual, contextualizando que o Ensino Especial exige o trabalho diferenciado, minucioso e atento de professores, assistentes, cuidadores e funcionários da Escola para com os educandos. Outro aspecto que envolve a diferença, é que a preparação dos conteúdos e metodologias são elaboradas pelo grupo de artista-educadores, que realizam o planejamento e execução das aulas de forma colaborativa e permanecem em constante diálogo com a administração e a equipe de professoras da escola.

⁶ Apropriamos do termo de Oswald de Andrade (1972) para criar uma metáfora relacionada à “devoração” cultural das diferenças de todos os envolvidos no processo criativo, visando reelaborá-las com autonomia, convertendo-as em aquisição de conhecimento e obra de arte.

A partir dessa premissa, fica perceptível que essa boa relação contribuía no processo ensino-aprendizagem de forma a refletir nas práticas artísticas. A “estética da diferença”, buscando promover a emancipação do corpo diferenciado, acabou promovendo o encontro entre o universo da escola e o dos artistas-educadores, diminuindo as fronteiras entre pedagogia e criação, abrindo possibilidades para uma educação que pudesse ser revolucionária e realmente “diferente”.

De Lagarta à Borboleta: caminhos para fazer e apreciar arte

“De Lagarta à Borboleta: Desdobramentos do Processo Criativo no Ensino da Arte” é o projeto pedagógico que guia as atividades do ano de 2013, na APAE, criado pela equipe de artista-educadores do Cia. da Gente que desenvolvem o ensino de Arte na instituição. A proposta foi oferecida aos alunos e acompanhada pelas professoras e monitoras da APAE, já que estas profissionais permanecem em constante contato com os alunos em uma rotina de cuidados, acompanhando seu desenvolvimento pedagógico.

Neste sentido, as aulas que antes eram ministradas individualmente pelos artistas-educadores, cada qual em determinada turma, agora aconteciam (e ainda acontecem) de forma colaborativa, com a participação de todos os alunos e professores de cada turno, sendo manhã, tarde e noite. O caráter das aulas transformou-se em uma experiência artístico-pedagógica coletiva, realizadas uma vez por semana, ocorrendo nos três turnos em um total de seis horas de práticas artísticas.

O projeto desenvolvido teve como objetivo buscar a emancipação das “diferenças” através do corpo na dança associado à metáfora da metamorfose da borboleta, trazendo a reflexão das transformações que podem percorrer nossa existência. Para tanto, foram utilizados procedimentos do teatro-dança e da dança contemporânea.

A dança contemporânea traz questionamentos sobre o corpo humano, não apenas referentes à sua mecânica, mas a tudo que o move. O vocabulário da dança se amplia drasticamente com o estudo do movimento de cada corpo e suas referências pessoais: todo movimento pode ser dança, todo corpo dança (PEDROSO, 2007, p.02).

Vale aqui a pergunta do filósofo Espinosa ressoada por Deleuze e Guattari (1995): o que pode um corpo? A partir disso, a tentativa foi pensar limites, formas e práticas que proporcionassem a criação da estética construída na diferença. É nesse sentido que buscamos nossa inspiração na dança contemporânea, questionando os padrões pré-estabelecidos,

modelos homogêneos de corpos, celebrando o movimento “diferente” de cada indivíduo como o ponto de partida da criação. A proposta buscava um corpo que falasse o que realmente tinha a dizer, cada um à sua forma, abordando um contexto existencial a partir da dança.

Assim, buscamos como referências para nossas práticas, diferentes técnicas que propiciassem a experiência da dança no contexto da educação especial, como o Contato Improvisação⁷ desenvolvido por Steve Paxton⁸, que utiliza princípios de peso e contato corporal para a improvisação de movimentos, e o método *Danceability*, direcionado para pessoas com ou sem corpos diferenciados que desejam compartilhar, explorar e criar danças, criado por Alito Alessi⁹. Outra importante referência que permeou o repertório foi a inspiração constante de Pina Bausch¹⁰ na apropriação de movimentos do cotidiano aliados a gestos abstratos, evidenciando um caráter existencial e simbólico da dança.

A partir dessa proposta de tentativa de minimizar o espaço existente entre a pedagogia e a criação, o grupo de artistas-educadores decidiu que a cada prática a ser realizada com os alunos, deveriam antes, desenvolver uma proposta cênica, através da qual o aluno se familiarizasse com o exercício, a partir da apreciação cênica.

O ato de assistir a uma apresentação artística, em específico o teatro, constitui uma celebração de fatos e acontecimentos que merecem atenção por parte do estudo da recepção, especialmente no que tange ao diálogo entre a obra cênica e o espectador/aluno, e a mediação do educador (ROSSETO, 2008, p.70).

Nesse sentido, o objetivo dos artistas-educadores foi a busca de meios que estimulassem o ensino-aprendizagem do Teatro e da Dança de forma contextualizada com a temática do processo criativo. Para tanto, apresentaram, aos alunos, intervenções cênicas relacionadas ao universo das borboletas, números de improviso com dança, coreografias, músicas e obras audiovisuais visando ao acesso e à vivência coletiva da experiência estética.

Fazendo um recorte dessas ações desenvolvidas, a intervenção cênica “De lagarta à borboleta” proporcionou a contextualização da metamorfose das borboletas pelo teatro e pela dança. As figuras desenvolvidas pelos artistas-educadores representavam a vida de diferentes borboletas, desde o seu nascimento, perpassando pelas fases de lagarta, casulo até o

⁷ Contato Improvisação é uma técnica de corpo através da qual é proposto um diálogo físico entre os participantes, possibilitando a percepção de si mesmo e do outro a partir da improvisação.

⁸ O norte-americano Steve Paxton é bailarino e coreógrafo, nascido em 1939 e a partir de seus trabalhos de corpo, desenvolveu a técnica do Contato Improvisação.

⁹ Diretor do *Danceability* Internacional e da *Joint Forces Dance Company*, professor e coreógrafo no campo da improvisação de contato, na dança e deficiência.

¹⁰ Trata-se da coreógrafa e bailarina alemã que deixou um importante legado à dança moderna na direção do *Tanztheater Wuppertal*. Conhecida pelo investimento na potência dramática e autenticidade dos bailarinos, partia de um híbrido entre a dança e o teatro para representar temáticas relativas à condição existencial humana.

desabrochar da borboleta, estimulados por uma paisagem sonora realizada pelos músicos membros do grupo.

As ações dos artistas-educadores constituíam-se em criações individuais de personagens que deveriam percorrer o roteiro norteado por uma música: nascimento, lagartas, casulos, borboletas. A primeira ação desdobrava-se do nascimento das lagartas e na proteção dos ovos das que ainda não haviam nascido, representados por bolas de isopor. As ações seguintes representavam as fases da metamorfose até chegar ao voo da borboleta.



Intervenção cênica “De Lagarta à Borboleta” dos artistas-educadores para os alunos da APAE
Fonte: Gabriel Edeano

Após esta prática artístico-pedagógica, houve a realização de uma atividade de expressão corporal, em que todos deveriam proteger seus ovos, rastejando-se como lagartas até depositar o ovo (no caso, a bola de isopor) em um cesto. Ao ter de se rastejar para percorrer o percurso, a atividade propiciou que todos descobrissem tanto uma possibilidade do “ser ou não ser” lagarta, quanto a experiência do conceito de plano baixo na dança contemporânea, descobrindo novos movimentos, experimentando qual a força necessária para se descolar sem o uso da força das pernas, ou dos braços.

A experiência estética, a partir do fazer e apreciar no contexto da Educação Especial, se tornou de fundamental importância para ocasionar referências para o processo criativo dos alunos. Neste contexto, é fundamental que o professor-artista utilize recursos mediadores para auxiliar a criança a desenvolver sua capacidade de pensar, de estabelecer associações numa relação entre o fazer artístico e a aprendizagem.

[...] essa aproximação entre educação e mediação é sem dúvida significativa. Essa é, inclusive, uma vertente que caracteriza a formação docente na esfera artística em nosso país. Espera-se do profissional especializado na arte teatral que faça pontes entre a escola e as artes da cena; uma dupla competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional deve ser dinamizada tendo em vista a formação de

indivíduos familiarizados ou até mesmo envolvidos com a esfera artística (PUPO, 2011, p.114).

As práticas artístico-pedagógicas, tanto em relação ao apreciar, quanto ao fazer, buscaram uma sensibilização através do corpo que permitisse ao indivíduo descobrir que não há limites, demonstrando que mesmo com possibilidades de movimentos limitados, é possível se expressar, se colocar, criar e recriar seu espaço, podendo assim, se transformar. E é nesse estado de transformação da sensibilidade, como um processo de metamorfose, que os limites desaparecem e as diferenças se transformam em uma soma de particularidades (ARAGÃO *apud* MICHELLETO, 2009).

As atividades corporais voltadas para a sensibilização das qualidades físicas, associadas à apropriação de ações pessoais na dança e estimuladas pela referência da metamorfose das borboletas, no decorrer do processo, se convergiram em realizações coreográficas e materiais expressivos criados pelos alunos no percurso da criação de um espetáculo. Além dessa proposta, era perceptível que o corpo desses alunos “reaprendiam e redescobriam através do fazer artístico, não apenas a oportunidade de dançar, mas, sobretudo, de atuar para além de suas limitações físicas” (TEIXEIRA, 2010, p. 02).

Diante da proposta artístico-pedagógica realizada, constatamos que a experiência estética no desdobramento do processo criativo inserido na Educação Especial, possibilitou novas perspectivas no ensino-aprendizagem de teatro. Convictos do seu lugar de resistência, enquanto uma proposta de ação pedagógica voltada para a experiência estética, os artista-educadores propiciaram o contato direto com obra de arte e sua dimensão educativa, na busca da construção do conhecimento por meio de vivências corpóreas, através do fazer, fruir, criticar e refletir uma arte de ação, de movimento e de intervenção crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Oswald. *Do pau-brasil à antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 18 de abr. 2013.

_____. Secretaria de Educação Especial/SEE. *Respondendo com Arte às necessidades especiais*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *O equilíbrio entre o fazer e o apreciar no processo de construção de conhecimento em artes*.

Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2938/2102>>. Acesso em 09 de julho de 2013.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, SP: Editora 34, 1995.

FÉRAL, J. Teatro Performativo e pedagogia (Entrevista). *Sala Preta*. Revista do Programa de pós Graduação de Artes Cênicas da USP. v.1, n. 09, pp.255-268, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/300/299>>. Acesso em 04 de agosto de 2013.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MICHELETTO, Franciane sonni Martins. *Ensino de Arte para alunos com deficiência: relato de professores*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2009. 91 p.

OLIVEIRA, Felipe H. Monteiro e SALLES, Nara. A dança contemporânea no corpo diferenciado e a poética de Antonin Artaud. *Dança*. Revista do Programa de Pós Graduação em Dança: Salvador, v. 1, n. 1, jul./dez. 2012. p. 54-67. Disponível em: <www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11002>. Acesso em 12 jun. 2013.

PEDROSO, Júnia César. Múltiplos corpos na dança contemporânea: observações sobre a Cia. DIN A13 . In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, *Anais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, 2007. Disponível em<<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/pesquisadanca/Multiplos%20corpos%20na%20danca%20contemporanea%20observacoes%20sobre%20a%20Cia%20DIN%20A13%20-%20Junia%20Cesar%20Pedroso.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2013.

PUPO, Maria Lúcia. Sinais de teatro-escola. *Humanidades*, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, Nº 52, Nov. 2006. p. 109-115.

ROSSETO, Robson. O Espectador e a Relação do Ensino do Teatro com o Teatro Contemporâneo. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v.3, jan./dez. 2008. p.69-84. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/10_Robson_Rosseto.pdf> Acesso em 26 jun. 2013.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra Teixeira. *Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões*. Portal Abrace, Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. São Paulo: Instituto das Artes/ UNESP, 2010. Disponível em: <www.portalabrace.org/memoria/vicongressopesquisaemdanca.htm>. Acesso em 12 jun. 2013.

GABRIEL EDEANO

Graduando em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto/MG. Atua como apresentador do programa “Pé da Letra” na TV UFOP e como artista-educador na APAE de Ouro Preto pelo Projeto Cia da Gente. Desenvolve pesquisa prática sobre a encenação e o treinamento físico do ator junto à Cia Calor de Laura, atuando nos espetáculos “O Jardim do Silêncio” e “A Quintessência de Alice”.
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8788324H1>

DANIELLE MORAES

Mestre em Educação pela UFSJ/MG, graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela UFOP, professora substituta no Departamento de Artes (DEART) da UFOP/MG no período de 2011 a 2013. Desenvolve pesquisa na área de Teatro/Educação, com foco no sistema de ensino formal e não formal.
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=S8924330>

ÉDIPO, DE GIANFRANCESCO GUARNIERI E FERNANDO PEIXOTO: UM ESPINHO NO PÉ DA SOCIEDADE

Jerônimo Vieira de Lima Silva
Universidade Regional do Cariri

RESUMO

Este estudo tem como foco principal uma análise da versão para a TV da tragédia sofocliana *Édipo-Rei* por Gianfrancesco Guarnieri e Fernando Peixoto, considerando-se a composição dramática da obra trágica, assim como as transformações estruturais presentes em sua adaptação para a linguagem teledramatúrgica. Tendo em vista que o texto de Guarnieri e Peixoto revisita a celebrada tragédia de Sófocles, esta pesquisa inicia-se ilustrando a adaptação de mitos a diferentes propósitos ideológicos através de leituras críticas de algumas peças relevantes de diferentes períodos da tradição dramática, através de uma revisão do legado teórico sobre a dramaturgia trágica, baseado em Aristóteles, Leski, Vernant & Vidal Naquet, Sandra Luna, entre outros, foi possível observar as relações de continuidade e ruptura entre o drama moderno e as antigas peças clássicas. Essas rupturas ocorrem mais enfaticamente, depois do século XVIII, mas será no século XX que o drama experimentará uma expressiva liberdade formal, sendo possível ao mito ser lido à luz de desafiadoras proposições políticas. A análise do texto de Guarnieri e Peixoto mostra que o drama e o teledrama, embora usando linguagens artísticas distintas, engendram diálogos que perpetuam a longa tradição de autores que fazem uso de mitos antigos para expressar seus próprios ideais.

Palavras -chave: Mito, dramaturgia, Teledramaturgia.

ABSTRACT

This study has as main focus the analysis of TV version of the Sophoclean tragedy *Oedipus the King* by Gianfrancesco Guarnieri and Fernando Peixoto, considering the dramatic composition of the tragic work, as well as the structural transformations present in its adaptation for the teledramaturgical language. Having in view that Guarnieri's and Peixoto's text revisits Sophocles' celebrated tragedy, this research begins the theoretical legacy on tragic drama, based on Aristotle, Leski, Vernant & Vidal Naquet, Sandra Luna, among others, it was possible to observe the relations of continuity and rupture between modern drama and ancient classical plays. These ruptures occur, more emphatically, after 18th century, but it will be in the 20th century that drama will experience an expressive formal freedom, making it possible for a myth to be read in the light of challenging political propositions. The analysis of Guarnieri's and Peixoto's text shows that drama and teledrama, though using distinct artistic languages, engender dialogues which perpetuate the long tradition of authors who make use of ancient myths to express their own ideals.

Keywords: Myth, Dramaturgical, Teledramaturgical

Depois que os autores gregos deram vida à arte teatral no ocidente e Aristóteles formulou, através da *Poética*, as bases para a compreensão teórica do texto dramático, diversos autores recorreram às tragédias, proporcionando-lhes novas versões e disseminando o pensamento teatral grego. Da antiguidade clássica aos dias de hoje, encenações foram feitas

e continuam sendo realizadas, a partir das tragédias de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Além disso, a música, as artes visuais e o cinema também têm se deixado seduzir pela literatura dramática grega. Isso mostra que o mito está em constante mutação, através dos diversos autores que ao longo do tempo buscaram nele fonte principal para falar de seu tempo.

Parece, de fato, que o mito tem o poder de revelar ao homem a sua essência, procurando este justificar ou entender todas as coisas que se referem à existência humana. A atualização histórica do mito revela-se uma estratégia dramática bastante efetiva, na medida em que reveste a dimensão arquetípica universal do mito em roupagens que representam de forma expressiva os contextos sociais e políticos que enredam os homens nos mesmos conflitos ancestrais. Diante de tais prerrogativas, podemos compreender em Gianfrancesco Guarnieri e Fernando Peixoto as mesmas preocupações, quando ambos procuram ressignificar o mito de *Édipo-Rei* a partir do contexto político-social e cultural brasileiro, sobretudo às questões relativas ao semiárido nordestino. Mas, antes que adentremos na adaptação empreendida por Guarnieri e Peixoto da peça de Sófocles para a TV, vejamos alguns exemplos em torno da revitalização e ressignificação de alguns mitos gregos ao longo da história teatral dramatúrgica.

No período do teatro trágico latino, um dos nomes mais significativos e que se utilizaram dos mitos gregos para a composição de suas peças foi Sêneca, responsável pelo desenvolvimento posterior da tragédia na civilização ocidental. As suas peças vislumbram a ênfase no indivíduo, impondo-lhes longos versos retóricos, inserindo ainda o excesso de violência, através de cenas explícitas de crueldade, inspiradas nas diversões típicas de sua época, as lutas de gladiadores. Alguns autores apontam as tragédias senequinas com poucos elementos verdadeiramente teatrais, com cenas impraticáveis e destinadas principalmente à leitura e declamação.

Já na Idade Média, devido ao domínio do teatro pela igreja, a tragédia passa a ser associada às preocupações pecaminosas do corpo e da sexualidade, atingindo também o circo, o estádio e as termas, por exemplo, transparecendo nessas manifestações, diversos tabus, tais como, o do corpo, do sexo, do sangue, do dinheiro, dentre outros. Os temas contidos nas tragédias, tais como o infanticídio, o parricídio, o matricídio, o incesto, o adultério, não se adequavam aos fundamentos cristãos. Além disso, a doutrina cristã pregava o monoteísmo, contrapondo-se ao politeísmo dos gregos.

Com o advento da era moderna, período que coincide com o Renascimento, realça-se a procura do homem em romper as amarras da Idade Média. A modernidade se apresenta como propiciadora de novos entendimentos sobre o homem, e conseqüentemente, um período de

domínio das questões eminentemente subjetivas, uma época que busca a identificação com a razão e se contrapõe à autoridade religiosa.

William Shakespeare, dramaturgo que proporcionou ao teatro da modernidade um dos momentos mais fecundos de sua história, conceberá novos elementos na confecção. Seu estilo influenciará definitivamente as novas concepções que surgirão ao longo do desenvolvimento da dramaturgia ocidental. É importante afirmar que Shakespeare pertence a um período histórico em que as questões metafísicas não são suficientes para explicar os fenômenos dos acontecimentos referentes à existência e destinos humanos, como bem aponta Bárbara Heliodora, em sua análise sobre a obra de Shakespeare:

Nada mostra tão claramente que o antigo universo teocêntrico da idade Média já não é o dominante [...] Quando Horácio diz a Hamlet que se lembra de seu pai morto e afirma “Eu o vi uma vez; um belo rei”, Hamlet responde imediatamente “Ele era homem”; e é esse homem medida de todas as coisas, esse homem que não tem lugar tão fixamente definido entre anjos e animais, numa terra em torno da qual girava o universo, esse homem feito de dúvidas, incertezas, indagações, porém cada vez mais obrigado a responder por seu destino, esse homem que finalmente, na Renascença, assumiu o livro arbítrio que o cristianismo lhe imputara, é que será o protagonista perfeito para a tragédia elisabetana. (HELIODORA, 1998, p.99)

Reagindo aos preceitos impostos por longo tempo pela igreja através do Cristianismo, o homem moderno liberta-se das amarras medievais e entroniza o próprio homem, transformando-o no centro do universo. O Renascimento, período de florescimento da arte, do conhecimento e da literatura na Europa, trouxe novas preocupações e conceitos sobre o mundo e o homem, A novidade apresentada neste período foi a procura de mostrar o corpo, o tempo, o espaço e a natureza dessacralizados, convertidos em coisa humana, considerados a partir da finitude de nosso olhar e em função dos propósitos e dos contextos de nossa existência (NOVAES, 2003, p. 276).

A produção literária de Shakespeare não teve a preocupação de imitar ou mesmo copiar o modelo trágico grego. Seus interesses se voltaram para o novo pensamento que despontava após o longo período de dominação religiosa que controlava a vida e o espírito humano. Apesar de recorrer em suas origens à dramaturgia de Sêneca, suas ideias deixaram-se embeber por outros gêneros com o intuito de atender aos interesses do público. Assim mesclou a tragédia com a comédia, pincelou seus dramas com elementos do teatro popular e subverteu a Poética de Aristóteles, a fim de atender às expectativas do público londrino e foi o único dramaturgo, até aquele momento, capaz de escrever tragédias e comédias ao mesmo tempo. Durante sua trajetória, elaborou uma peça na qual recorre ao mito grego. Trata-se da tragédia *Tróilo & Créssida*.

Como tema central o amor entre o troiano *Tróilo* e a grega cativa *Créssida*. Quando ela é dada de volta aos gregos como parte de uma troca de prisioneiros, *Tróilo* teme que ela passe a amar um deles. Ele confirma seus temores, quando, ao cruzar linhas inimigas, encontra-a com um grego.

Refletindo nas entrelinhas do drama, os problemas político-sociais vigentes durante o reinado elisabetano serviram-lhe de pretexto para a construção da trama, na qual o autor demonstra seu amadurecimento enquanto dramaturgo para tais temas. Em seu aproveitamento do elemento mítico, podemos perceber que a tensão que persiste nas tramas míticas entre o histórico e o universal e a permanência do elemento arquetípico, por exemplo, subsiste em qualquer época e lugar, sempre se relacionando ao seu contexto.

Como podemos notar, Shakespeare, de acordo com o seu tempo, voltava-se para as questões subjetivas, afastando seu foco de atenção dos assuntos puramente metafísicos, a fim de acentuar ou direcionar um discurso atualizado, capaz de contemplar os problemas pertencentes ao seu tempo, em que a visão metafísica do mundo dava, pouco a pouco, lugar aos problemas eminentemente humanos. Mais uma vez, a tradição empresta à modernidade subsídios importantes, enquanto a própria modernidade redimensiona a função do mito.

Não foram poucos os dramaturgos que, através dos séculos, valeram-se dos mitos ancestrais para refletir sobre os problemas inerentes ao seu tempo. Considere-se, dentre os ilustres representantes dessa tradição, Racine, dramaturgo determinante para o Classicismo Francês, período que se opõe frontalmente às liberdades e ousadias do teatro elisabetano.

Racine propõe, em sua versão do mito de *Fedra*, por exemplo, um *Hipólito* - filho e objeto de desejo da protagonista - tímido e apaixonado, mais próximo do *homme galant*, a fim de identificá-lo com a figura de um príncipe real, em contraste com o Hipólito de Eurípedes e de Sêneca, um caçador frio, puro, que rejeita os poderes do amor, provocando a ira da deusa Afrodite. Outra característica importante de distinção entre o texto Euripídiano e o de Racine diz respeito à violência. Enquanto a primeira apoia-se na ação para revelar a agonia e o desespero suicida da mulher incestuosa, na segunda, a violência encontra-se na poesia, revelando a contenção dos sentimentos das personagens, o que ocorre não só em *Fedra*, mas nas demais tragédias racinianas. Outro dado importante de sua obra é a preocupação de subjugar as suas personagens às conformidades da aristocracia francesa, com o intuito de valorizar a classe dominante. Não é por acaso que as tragédias de Racine comprovam a busca de acomodação do gênero trágico para atender aos objetivos pretendidos pelo autor, inclusive em termos formais.

Outro nome importante é o de Goethe. Partindo da tragédia de Eurípedes sobre o mito de *Ifigênia*, escreve *Ifigênia em Táuride*. A peça, apesar de tratar, também, do confinamento de *Ifigênia* na cidade de *Táuride*, na qual a heroína deseja deixá-la a fim de retornar à sua terra natal, difere-se de Eurípedes quando concede à protagonista uma importância que antes não possuía. As inovações contidas na versão goethiana revelam a mudança de perspectiva da ideia de tragicidade que dominará o século XIX. A personagem simboliza para o autor, não só a retomada do passado grego, mas também o triunfo do idealismo romântico de Eu-heróico, ou seja, a determinação empreendida por *Ifigênia* em romper com a tradição daquele lugar ilustra o poder atribuído à personagem no sentido de decidir o seu próprio destino. Isto representa, enfim, o triunfo da subjetividade e a vitória do poder do desejo humano.

Com a frase, “Não sou nem senhor, nem escravo, Júpiter. Eu sou a minha liberdade”, citemos a adaptação realizada por Jean-Paul Sartre, a partir das personagens de *Orestes* e de *Electra*. *Orestes*, para vingar-se da morte de seu pai, mata, com o auxílio de sua irmã *Electra*, a própria mãe *Clitemnestra* e seu amante, *Egisto*. Sartre utiliza-se do tema como metáfora de liberdade, denunciando a má-fé e desafiando a ideia tradicional de destino, buscando, com isto, criticar o governo autoritário de *Vichy*, cidade francesa ocupada pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Este governo autoritário teve o apoio da igreja católica, a qual difundia uma ideologia ‘religiosa’ de culpa e resignação frente à derrota militar contra as tropas de Hitler, aceitando-a como obra do destino. O propósito de Sartre era, através de sua leitura sobre o mito grego, fazer apologia ao Movimento de Resistência Antifascista dos franceses, a fim de ressaltar o seu ateísmo e sua crítica ao Cristianismo, denunciando valores morais e religiosos, o que ele chamou de má-fé. Neste sentido, Sartre apropria-se do modelo mítico, e quando expõe seus conceitos filosóficos sobre liberdade, recria o mito. Seu questionamento também se refere ao comportamento do homem diante do ato que cometeu, do qual assume todas as consequências e responsabilidades (liberdade), mesmo se esse ato causa-lhe horror. O autor elimina da tragédia a responsabilidade de obedecer às ordens divinas e o remorso por ter matado a própria mãe, em nome da vingança. Em sua adaptação, *Orestes* apresenta-se como o protótipo do homem existencialista moderno. Assim, em *As Moscas*, Sartre não elimina a experiência mítica, mas busca sua renovação para falar da historicidade radical do homem.

Como exemplo de revitalização do mito e seu ressurgimento em trajes novos na dramaturgia brasileira, temos a peça *Gota D’Água*, de Chico Buarque de Hollanda e Paulo Pontes, a partir da tragédia *Medéia*, de Eurípedes. Na adaptação, *Medéia* passa a ser Joana, uma lavadeira, devota do Candomblé e moradora de um conjunto habitacional localizado na

periferia do Rio de Janeiro. Na versão brasileira, são retomados os temas do ciúme exacerbado, do ódio assassino e da vingança, na intenção de revelar a violência presente nas periferias urbanas, chamando atenção para a real condição de vida do povo brasileiro ainda às voltas com o regime militar. Por isso, *Gota D'Água* tem como objetivo central revelar as vicissitudes das classes menos favorecidas do país. Desta forma, a peça de Buarque e Pontes demonstra a utilização flexível da universalidade mítica para falar de problemas determinantes a circunstâncias históricas que enredam os homens em conflitos trágicos.

Dentre os mitos que se revitalizaram e que permanecem, não apenas no teatro, mas em várias referências culturais, encontra-se o mito de Édipo, imortalizado na tragédia *Édipo-Rei*, de Sófocles. O tema desenvolvido por Sófocles sempre despertou o interesse de estudiosos oriundos dos mais variados ramos do conhecimento, a exemplo de Sigmund Freud, na psicanálise, o qual desenvolveu o Complexo de Édipo.

O tema e o seu desenrolar dramático apoia-se na busca implacável de *Édipo* em descobrir o algoz de *Laio*, ex-marido de sua esposa *Jocasta* e rei de Tebas, cujo trono foi por *Édipo* ocupado após unir-se em matrimônio, sem o saber, com sua própria mãe. Isso ocorre após *Édipo* ter decifrado o enigma da Esfinge, destruindo com isso o monstro que ameaçava o povo do lugar. Antes, porém de chegar a Tebas, depara-se com um grupo de homens e que o provoca e o ameaça. *Édipo* enfrenta-os e mata a quase todos, inclusive a seu próprio pai, *Laio*, também sem o saber, cumprindo-se, então, uma profecia antiga.

A partir da própria estrutura trágica edípica, podemos notar a relação que se estabelece entre a ação humana e os poderes divinos, justamente o elemento primordial que dá significado ao gênero trágico em suas origens. Para tanto, é preciso que haja uma clara distinção entre os planos humano e divino. O enigma da esfinge, decifrado por *Édipo*, constitui seu próprio enigma, resultado de sua ignorada desgraça. Enquanto prenuncia-se e persegue seu objetivo de desvendar o mistério que cerca a morte de *Laio*, é a ele mesmo a quem procura, fazendo caminharem de mãos dadas o justo e o algoz.

Quando Sófocles concebeu sua a tragédia, provocou uma variante desse mitologema, suplantando o verdadeiro mito, pois, é ao mito poetizado pelo autor que recorrem dramaturgos, cineastas, entre outros para suas novas adaptações ao longo da história, assim como ocorreu com o resgate do mito para a psicanálise freudiana. O mesmo ocorreu também com os dramaturgos brasileiros Gianfrancesco Guarnieri e Fernando Peixoto, ambos responsáveis pela adaptação do mito para a televisão. É importante salientar que a referida adaptação nunca foi veiculada pela emissora.

Ambientado numa região que parece remeter ao sertão brasileiro, Guarnieri e Peixoto se apropriam do mito edipiano para enfatizarem a problemática inerente a esta região, através das perspectivas cultural, política, social e mítico-religiosa. E, como podemos perceber, enfim, a essência dos mitos exerce, no pensamento humano, papel importante para o entendimento dos fenômenos relacionados a dimensões existenciais e sociais da vida humana. Esses mitos, contudo, permanecem renovando-se e recriando-se constantemente, reafirmando, portanto, a eterna procura por representações que possam explicar, sob diversas perspectivas, o sentido da existência.

A adaptação da tragédia *Édipo-Rei*, de Sófocles, empreendida por Gianfrancesco Guarnieri e Fernando Peixoto, deu-se durante os anos 1970 e foi oferecida pelos autores à TV Globo, a qual não demonstrou interesse em veicular o especial por razões não justificadas. Em entrevista concedida a Fernando Peixoto, Guarnieri, quando perguntado sobre sua versão de Édipo, responde:

Guarnieri – Você sabe tanto quanto eu. A gente escreveu junto para a Globo

Peixoto – Não lembro de uma coisa, era uma encomenda que tinham feito a você?

Guarnieri – Não. Pensei em adaptar a história de Édipo. Nós escrevemos juntos. Não foi feita nunca. Eu achei que era interessante, acho que a Globo não achou (risos).

O formato proposto de *Édipo* (como passou a ser intitulado na sua versão) deveria ocorrer como “caso especial”, assim como outros unitários do mesmo gênero, a exemplo de “Solidão”, dirigido por Paulo José e “Gino”, um especial de natal, encomendados pela mesma emissora, ambos escritos por Guarnieri. A versão de Édipo em trajes modernos, apesar de também contar a história do herói grego que, após cometer o assassinato do pai, casa-se com a própria mãe, retrata, contudo, o universo do semiárido, localizado no nordeste brasileiro. Ao transportar a tragédia para tal região, o unitário acaba por revelar os problemas sociais, políticos e culturais nela implicados. Convertida para moldar-se ao formato televisivo, a peça é reescrita, ganhando a dimensão cinematográfica, já que os diálogos são constantemente acompanhados de minuciosas descrições da ação, recurso utilizado em roteiros fílmicos, que, por sua vez, em alguns momentos, assumem o desenvolvimento da narrativa. Essas indicações e descrições buscam organizar os tipos de planos em tomadas distintas em direção ao produto fílmico.

No período em que Guarnieri e Peixoto propuseram o Caso especial *Édipo*, o teatro brasileiro procurava acertar o passo com os novos rumos impostos às atividades artístico-culturais do país pela ditadura militar. Mesmo com o fim dos “anos de chumbo”, os governos militares restringiam, através da censura, os tipos de espetáculo teatrais ou televisivos que poderiam ou não ser apresentados. Entretanto, os anos 1970 representaram o momento de reaproximação do público aos teatros, distanciados durante os anos 1960. A televisão, por sua vez, que antes produzia o teleteatro, avançava em tecnologia e começava a oferecer novos tipos de programas, dentre eles as telenovelas, muitas inspiradas em obras literárias, e os “Casos especiais”, destinados a contar uma história num único episódio. Neste período, a televisão já se constituía no mais popular entretenimento do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que a aquisição do aparelho eletrônico rapidamente ocupava lugar de destaque nos lares de todo país.

Dentre os tantos problemas de ordem social, política e econômica que se acumulavam no Brasil daquele período, encontrava-se o descaso por parte dos poderes públicos com a região nordestina, castigada pela seca. Além disso, o poder político concentrava-se nas mãos de oligarquias que nele se revezavam, representado em *Édipo* pela figura do fazendeiro. A falta de infraestrutura e mecanismos que pudessem dirimir os problemas em torno do semiárido ocasionava o êxodo-rural. Aqueles que insistiam em continuar terminavam por sucumbir à miséria e à morte

Apoiados numa fé cristã. A população de flagelados depositava as esperanças em dias melhores, reificando beatos como mensageiros de Deus. As razões de tal conformismo e resignação, ao que parece, resultam do assistencialismo, política característica das regiões pobres do país, estendendo ainda mais os processos de exclusão social, demonstrada em *Édipo*, entre os ricos fazendeiros latifundiários nordestinos e os subjugados, analfabetos e explorados sertanejos.

Portanto, os dados relativos às questões sociais, político-econômicas e culturais, características da região nordeste brasileira, parecem apresentar-se refletidos em nosso *Édipo*. De posse dos dados expostos acima, procuremos entender de que maneira Guarnieri nos leva a crer que sua versão edípica constitui-se numa crítica embasada na concretude dos fatos particulares da política existente, especificamente a da região nordestina brasileira.

Embora o drama sofocliano seja fortemente reconhecível na escritura de *Édipo*, já na introdução do texto, Guarnieri e Peixoto não dão indícios que confirmam tratar-se da relação entre fazendeiro e empregados típicos do semiárido. Mesmo que tal afirmativa esteja explicitada apenas em alguns momentos o texto, a descrição do ambiente e dos elementos

cenográficos indicados, aliás, da presença de violeiro, cantadores e repentistas, peregrinos e romeiro, dentre outros, atestam a veracidade das suposições aqui suscitadas. Vejamos alguns fragmentos do texto:

1. Galpão. Interior. Noite.

Galpão fechado que serve para guardar instrumentos de trabalho (pás, ancinhos, selas velhas, rodas de carroça, fardos, sacas de mantimentos, rolos de corda, etc.). O ambiente está preparado para uma festa. Bandeirinhas de papel coloridas, bancos de madeira sem encosto enfileirados deixando espaço ao centro para a apresentação de dois cantadores. O povo se aglomera nos bancos e de pé. No lugar de honra estão os donos da fazenda e a família. [...] Os cantadores pretendem terminar com a cantoria para uma merecida pausa.

Guarnieri e Peixoto inserem uma história (Édipo) dentro de outra história (a festa no galpão). O drama de Édipo assume papel fundamental diante do foco de discussão pretendido pelos autores, como indicado já no prólogo. Unindo presente e passado, os dramaturgos provocam a discussão e reflexão do que se passa na vida real. Além da ficção principal (Édipo), através da qual Guarnieri e Peixoto recorre ao mito para refletirem aspectos da realidade, a história que segue paralela. Provoca os momentos de ruptura com a ilusão, trazendo o telespectador novamente à realidade. Desse processo dialógico entre duas narrativas, ocorre a confrontação dialética.

Ao indeterminar o período exato em que se desdobra a tragédia no sertão, Guarnieri e Peixoto vão revelando suas personagens dentro de um ambiente opressor e sem escapatória. Assim, podemos perceber que, na versão televisiva do mito de Édipo o herói é desmitologizado, a fim de atender, ou moldar-se aos propósitos teledramatúrgicos dos autores. As referências sócio-políticas e culturais que sustentam todo o corpo do teletexto concordam plenamente com a ideologia guarnieriana, desde quando, um dos membros fundadores do “Teatro de Arena de São Paulo”, propusera-se tratar dos assuntos relativos ao cotidiano do povo brasileiro. Não é por acaso que, de posse da tragédia sofocliana, Guarnieri e Peixoto veem aí a possibilidade de, ao mesmo tempo, resgatar uma obra basilar da dramaturgia mundial e a partir da universalidade de seu tema, respaldar o drama particular vivido por uma parcela da população brasileira. Seu discurso ideológico parece não escamotear-se, nem utilizar-se de metáforas totalmente, tratando abertamente das figuras emblemáticas do sertão nordestino, sem, contudo, perder de vista a essência da obra de Sófocles. Os recursos dispensados ao texto concordam com os parâmetros definidores de uma dramaturgia moderna.

Diante dos elementos aqui expostos, em que a versão de Guarnieri e Peixoto de *Édipo-Rei* para a TV apresenta características que denunciam a recorrência de um teatro voltado às questões políticas, sociais e culturais, através dos quais pretendem criticar o sistema opressor,

tendo como parâmetro as desigualdades provocadas pelo sistema, esses elementos expostos só vem reforçar as alterações necessárias impostas ao texto teatral em favor da linguagem fílmica. Entretanto, *Édipo* de Guarnieri e Peixoto é uma demonstração das possibilidades de revitalização do mito em prol dos interesses de sentirmos e refletirmos a nossa sociedade e procurarmos alternativas de transformá-la, sempre.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Ed. Nova Cultural LTDA, 2000;
- BAIANA, Ana Maria. **Almanaque Anos 70: Lembranças e Curiosidades de Uma Década Muito Doida**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006;
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993;
- BENTLEY, Eric. **O Dramaturgo Como Pensador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;
- BERNADET, Jean-Claude. **O Que É Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006;
- BERRETINI, Célia. **O Teatro Ontem e Hoje**. São Paulo: Perspectiva, 1980;
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000;
- BETTON, Gérard. **História do Cinema**. Portugal: Publicações Europa-América, 1984;
- _____. **Estética do Cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1983;
- BORNHEIM, Gerd. **O Sentido e a Máscara**. São Paulo: Perspectiva, 1992;
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**, Vol. I. Petrópolis: Vozes, 1993;
- _____. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2002;
- HELIODORA, Bárbara. **Falando de Shakespeare**. São Paulo: Perspectiva, 1998;
- LESKY, Albin. **A Tragédia Grega**. São Paulo: Perspectiva, 1996;
- LUNA, Sandra. **Arqueologia da Ação Trágica: O Legado Grego**. João Pessoa: Idéia, 2005;
- _____. **A Tragédia no Teatro do Tempo: Das Origens Clássicas ao Drama Moderno**. João Pessoa: Idéia, 2008;
- MACIEL, Diógenes, ANDRADE, Valéria. **Por uma Militância Teatral**. João Pessoa: Bagagem e Idéia, 2005;
- MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. São Paulo: Global, 1997;
- MOSTAÇO, Edélcio. **Teatro e Política: Arena, Oficina e Opinião – Uma Interpretação da Cultura de Esquerda**. São Paulo: Proposta Editorial, 1982;
- NOVAES, Adauto. **O Homem-Máquina: A Ciência Manipula o Corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003;
- PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia de Televisão**. São Paulo: Moderna, 1998;
- _____. **O Que É Dramaturgia**. São Paulo: Brasiliense, 2005;
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001;
- RIDENTI, Marcelo. **Em Busca do Povo Brasileiro: Artistas da Revolução, do CPC à Era da TV**. Rio de Janeiro: Record, 2000;
- ROSENFELD, Anatol. **Teatro Moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1994;
- _____. **Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 1994;
- SARTRE, Jean-Paul. **As Moscas**. Lisboa: Editorial Presença, 1983;
- SHAKESPEARE, William. **Tróilo & Crésida**. São Paulo: Melhoramentos;
- SÓFOCLES. **A Trilogia Tebana**. Vol. I. Trad. Mário da Gama Koury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004;
- SZONDI, Peter. **Teoria do Drama Moderno**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003;
- _____. **Ensaio Sobre o Trágico**. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004;
- VERNANT, Jean-Pierre & VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e Tragédia Na Grécia Antiga**. São Paulo: Perspectiva, 2005;
- WILLIAMS, Raymond. **Tragédia Moderna**. Trad. Betina Bishop. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Jerônimo Vieira de Lima Silva

Mestre em Letras – Literatura pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba), com especialização em literatura e cultura pela PUC-Rio e graduação em Educação Artística com habilitação em artes cênicas pela UFPB. Atualmente é professor efetivo no curso de licenciatura plena em teatro pela URCA (Universidade Regional do Cariri), onde atua como coordenador e coordena a bolsa de extensão “O Processo Criativo da Voz no Teatro”. Participa como vice-líder no grupo de pesquisa “Dramaturgia e Encenação). Tem participado de atividades artísticas desde 1986 nas áreas do teatro, da dança e da música.

ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO, A CRISE DA HIERARQUIA DE SABERES E O NOVO ENSINO DA ARTE

Jorge Fortuna Rial
Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

Resumo

O presente artigo pretende refletir sobre injustiças persistentes no sistema educacional brasileiro, vinculadas a hierarquia de saberes, injustiças essas que podem ser modificadas a partir de políticas inovadoras do currículo escolar, rompendo com essa hierarquia, promovendo e valorizando especialmente o ensino da Arte. Utilizando fragmentos de textos que abordam as relações culturais e as relações de poder, trechos que abordam as implicações da reprodução dos valores estéticos dos objetos artísticos, na sociedade e na escola, para a manutenção da supremacia das classes dominantes sobre as classes trabalhadoras, e pequenos relatos, que exemplificam experiências educacionais que obtiveram sucesso ao romper com a hierarquia de saberes elevando o ensino da Arte a um patamar de igualdade com as outras disciplinas, procuro problematizar a crise que vem desacomodar as estruturas vigentes em vários âmbitos da sociedade e que respingam diretamente na escola, modificando os paradigmas educacionais atuais. Considerando como de fundamental relevância, a sedimentação das conquistas já realizadas pelos movimentos de arte educadores, deve-se partir do princípio que, em uma escola que tem desprezado a necessidade de provocar no estudante a vontade e motivação para realizar sua aprendizagem, está atrelada a questão social que reproduz há muito tempo desigualdades e desrespeito às diversidades. Para transformar isso, o ensino com projetos inovadores em políticas educacionais eficazes, têm de incorporar o repensar da hierarquia de saberes, em prol de uma distribuição mais justa da participação da disciplina de Arte no currículo escolar.

Palavras-chave

Currículo educação básica - Política educacional - Hierarquia de saberes - Ensino da arte.

ABSTRACT

This article aims to reflect on persistent inequities in Brazilian educational system, linked to the hierarchy of knowledge, these injustices that can be modified from innovative policies of the school curriculum, breaking with this hierarchy, especially by promoting and enhancing the teaching of Art. Using text fragments that address cultural relations and power relations, excerpts that address the implications of the reproduction of the aesthetic values of art objects, in society and in school, for the maintenance of the supremacy of the ruling classes of the working classes, and small reports, which exemplify educational experiences that have succeeded in breaking the hierarchy of knowledge bringing the teaching of art to a level playing field with other disciplines, is to question the crisis coming dislodge the existing structures in various areas of society and spillover directly in school, to modify current educational paradigms. Considering how fundamental importance of the sedimentation of the achievements already made by art movements educators, we must assume that in a school that has neglected the need to lead the student to the will and motivation to accomplish their learning is linked to social issue that plays long inequality and disrespect for diversity. To transform it, teaching with innovative designs in educational policies effective, they have to incorporate the rethinking of the hierarchy of knowledge, towards a fairer distribution of the participation of the discipline of art in the school curriculum.

Keywords

Basic education curriculum - Educational policy - Hierarchy of knowledge - Art education.

Pequenos Tormentos da Vida

*“De cada lado da sala de aula,
pelas janelas altas,
o azul convida os meninos.
as nuvens desenrolam-se lentas,
como quem vai inventando preguiçosamente
uma história sem fim.
Sem fim é a aula, e nada acontece.
Nada.
Bocejos e moscas.
Se ao menos, pensa Lili,
se ao menos um avião entrasse por uma janela
e saísse pela outra...”*

Mário Quintana

(fonte: <http://marioquintana.blogspot.com.br/>,
acesso em acesso em 04.08.2013)



Trabalho de aluno. Escola San Alejandro.
Havana – Cuba, fevereiro de 2013.
Jorge Fortuna Rial.

O Convite para a participação no congresso é suficientemente explícito, ele comunica a desacomodação vigente.

E cita Maffesoli:

“Há uma crise interna, no imaginário das pessoas, a crise dos países não é simplesmente econômica ou financeira. Ele diz ainda que há uma “mudança climática espiritual”. É preciso compreender as mudanças paradigmáticas e precisamos interagir com essas mudanças, se não conseguimos, entramos em conflito, o mundo deixa de ser mundo para as pessoas e chega ao fim. Ele diz que “a cada três ou quatro séculos, a humanidade passa por mutações de base, por mudanças de valores, na maneira de viver junto, de se organizar em sociedade. São mudanças que não aparecem visivelmente, pois elas operam dentro do íntimo, do cotidiano das pessoas. Os valores e a visão de mundo de cada época constroem o imaginário coletivo, que alimenta e é alimentado pela cultura de cada civilização. Mudar de paradigma significa mudança de modelo de vida, da construção do pensamento. Vivemos esse movimento na pós-modernidade: a crise é quando não se tem mais consciência e confiança sobre quem somos.” (Conferência Internacional:

Mudanças de valores na sociedade Pós-Moderna, por Michel Maffesoli, no dia 14/11/2012, publicado no site da Editora Palas Athena)

E o convite avança, perguntando:

“Que Arte/Educação queremos? Qual o papel do(a) arte/educador(a)? A arte que não tem limites e nem barreiras, como devemos criar os limites teóricos e didáticos para a arte/educação? Eles existem, precisam ou não existir? Que valores regem a Arte/Educação atualmente? Por que os políticos e gestores insistem em não cumprir as leis que obrigam o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro em todo o território nacional? Até quando essas linguagens serão ministradas por professores sem formação na área específica do conhecimento em que atuam? Quem são os nossos educandos?” (fonte: <http://faeb.com.br/230-confaeb/tema/> - acesso em 04.08.2013)

A Crise que nos desacomoda e nos impõe a necessidade de problematizar avanços e retrocessos no ensino da Arte tem de ser reconhecida na sua multiplicidade. Não é meramente social ou política, econômica, educacional. Está atravessada por inúmeros fatores que a constituem. Recorremos ao pensamento de Giulio Carlo Argan:

E quase incrível que a perspectiva de uma cultura de massa não tenha ainda influído de maneira relevante sobre o sistema escolar, em nenhum país do mundo. A escola continua sendo um aparelho de classe que tem por objectivo conservar a hierarquia das classes. Considera, sem dúvida, a necessidade objectiva de uma cultura de massa, mas apenas como aparelho de difusão da cultura institucionalizada, que é justamente uma cultura de classe. Supor uma sociedade de massa como dilatação quantitativa da cultura de classe, evitar que às estruturas dos sistemas de informação e de comunicação corresponda uma mudança qualitativa ou substancial da estrutura da cultura — eis o que parece um dos absurdos mais grosseiros e perigosos do mundo de hoje.

1981

O que se chama de o fim ou a morte da arte não é mais do que a crise do objecto como valor. De facto, desde a sua origem, a arte é modelo da produção, porquanto é a actividade que produz objectos que têm o máximo de valor. A obra de arte é o objecto único, que tem o máximo de qualidade e o mínimo de quantidade. E, portanto, o vértice de uma pirâmide, em cuja base encontramos objectos repetidos e de escasso valor, em que a qualidade é mínima e a quantidade máxima. Sempre existe, todavia, uma relação entre máximo e mínimo ou entre quantidade e qualidade: é a relação entre o único e o múltiplo, que em outros planos constitui a relação básica da agregação social. Em uma sociedade hierárquica, a obra de arte é adquirida e possuída pelas pessoas e pelas classes mais próximas do vértice e que mais exercem funções de comando ou de direcção. Se as obras de arte são "modelos" e se a sociedade é feita de classes dirigentes e classes dirigidas, é lógico que os modelos sejam adoptados pelas classes dirigentes, que os comunicam às classes dependentes, trabalhadoras, na medida em que podem imprimir um carácter de qualidade à produção repetitiva ou quantitativa. A obra de arte é atribuído um valor ideal ou espiritual, porque as próprias classes dirigentes afirmam que seu poder tem uma origem espiritual e até mesmo divina. A crise do objecto, como indissolúvelmente ligado ao objecto ideal que é a obra de arte, está sem dúvida nenhuma associada à crise das sociedades hierárquicas ou classistas.

Giulio C. Argan - História da Arte como
História da Cidade. São Paulo, Martins
Fontes, 1998

Terceira Parte — CRISE DA ARTE, CRISE DO
OBJETO, CRISE DA CIDADE
17. A CRISE DO DESIGN

(fonte: documenta_pdf.jmir.dyndns.org/Argan.cidade_cap.17.pdf -
acesso em 04.08.2013).

Encontraremos no texto a seguir, que aborda as Relações Culturais e Relações de Poder, a reverberação do pensamento de Argan quanto aos aspectos da Arte, seus objetos e importância simbólica onde:

“relações culturais supõem relações de poder e a transmissão da cultura implica poder de dominação. Traremos aqui a contribuição do pensamento de Pierre Bourdieu como ferramenta para tratar destas questões fundamentais, através de

suas reflexões sobre o poder simbólico e violência simbólica. Não poderemos apreender verdadeiramente os processos interculturais se não considerarmos as relações de poder que neles estão implícitas. No campo da cultura e das artes o poder está permanentemente agindo, porém é necessário descobri-lo, porque ele não se deixa ver claramente, é encoberto e então simplesmente ignorado, não é reconhecido como tal. O poder simbólico, definido por Bourdieu, é um poder invisível o qual só pode ser exercido desta maneira, com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Ou seja, O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force” mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença (BOURDIEU, 1989, p. 14).

No campo das artes, este conceito funciona perfeitamente, pois o poder está em toda a parte, e não é percebido. O poder simbólico é, com efeito, um poder invisível e, segundo Bourdieu, só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Desvelado o poder simbólico, as formas da arte deixariam de ser vistas como formas universais (transcendentais) para se tornarem o que de fato são, formas sociais e arbitrárias, socialmente determinadas representando os valores de um grupo particular. O poder simbólico é um poder de construção da realidade, que tende a estabelecer sentido que supõe uma concepção homogênea de mundo. As artes estão dentro de um sistema simbólico, e os símbolos são, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, instrumentos de integração social tornando possível um consenso acerca do sentido das coisas, que contribui para a reprodução da ordem social. Poderíamos explicar as produções simbólicas como servindo aos interesses da classe dominante que querem se apresentar como interesses universais: A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras

classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação das distinções. (BOURDIEU, 1989, p.10) A cultura dominante consegue isto legitimando as distinções, fazendo com que as outras culturas se definam pela diferença e pela distância em relação a esta cultura dominante.

Os sistemas simbólicos seriam instrumentos de imposição e legitimação assegurando a dominação de uma classe pela outra, configurando o que Bourdieu chama de violência simbólica (o poder de impor, ou inculcar, uma produção simbólica arbitrária que é ignorada como tal). O campo de produção simbólica, onde está a produção da arte, é um microcosmos da luta simbólica entre as classes. O poder simbólico é uma forma transformada das outras formas de poder, que transforma outras formas de capital (como o econômico) em capital simbólico fazendo ignorar a violência simbólica. Uma maneira de se defender do poder de imposição simbólico, de subverter esta lógica, é a tomada de consciência de que ele é arbitrário, a abolição da crença. Isto pode ser conseguido através da educação, notadamente de uma educação intercultural”. (BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. MICELI, Sérgio (org.). São Paulo: Perspectiva, 1974._____. O poder simbólico. Rio de Janeiro / Lisboa: Bertrand Brasil / Difel, 1989. - IN: O Ensino da Arte e a Pluralidade Cultural: Trabalhando com a Interculturalidade, Clarice Rego Magalhães, fonte: www.uces.br/.../O%20ensino%20da%20arte%20e%20a%20pluralidade%20cultural_... - Cached - acesso em 04.08.2013).

Nas históricas lutas que os movimentos dos arte-educadores enfrentam para valorizar o nosso trabalho, enfatizando a importância da Arte enquanto pertencimento à Área de Conhecimento da Linguagem, vencemos batalhas, incluindo a obrigatoriedade do ensino de Arte nas Escolas e retificando a nomenclatura que a definia e diferenciava enquanto mera atividade artística:

“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o

estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

(fonte: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf) acesso em 04.08.2013 - acesso em 04.08.2013)

INTERESSADO: Federação de Arte-Educadores do Brasil-FAEB

UF: DF

ASSUNTO: Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”.

RELATOR: Neroaldo Pontes de Azevedo

PROCESSO N.º: 23001.000167/2005-89

PARECER CNE/CEB Nº 22/2005

COLEGIADO: CEB

APROVADO EM: 4/10/2005”

(fonte: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf - acesso em 04.08.2013).

O ensino da Arte, desenvolvendo a sensibilidade estética, irá promover a dimensão crítica dos alunos, propiciando que sejam capazes de elucidarem, através das aprendizagens que realizarem, conceitos que ampliem a própria visão de mundo. Muitos desses conceitos e preconceitos estão sedimentados no conjunto curricular da Escola. Essa carece de mudanças, para que consiga ultrapassar sua serventia meramente reprodutivista. Sem a autonomia de estudantes e professores para protagonizarem sua prática escolar, o ensino da Arte não terá o reconhecimento institucional que merece, e ainda não possui.

Conforme concluem Josie Agatha Parrilha da Silva - Universidade Estadual de Ponta Grossa e Marcos Cesar Danhoni Neves - Universidade Estadual de Maringá, em O Ensino da Arte na Educação Fundamental no Final do Século XX: Questões sobre a Legislação Brasileira:

“a partir da inclusão da Arte como área de conhecimento no currículo escolar na LDB n.º 9394/96, abriu-se um leque de questionamentos sobre seu ensino. Esta obrigatoriedade do ensino da arte não foi uma conquista apenas de arte-educadores e sim, fez parte de um contexto internacional de políticas educacionais ligadas ao Banco Mundial. No site oficial da Unesco voltado a arte, observa-se o seguinte título: “Educação Artística”, com a explicação: “A educação

artística promove criatividade, inovação e diversidade cultural. Pode também equilibrar as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes que vivem em áreas marginalizadas.” (UNESCO NO BRASIL, 2006).

Fica evidenciado o objetivo do ensino da arte como forma de promover o equilíbrio de oportunidades de aprendizagem. Talvez este seja outro elemento importante para análise: seria o ensino da arte um novo caminho proposto para buscar equilibrar um mundo que amplia dia a dia seu desequilíbrio econômico e social?” (fonte: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/918.pdf - acesso em 04.08.2013).

No trabalho intitulado Currículo e Hierarquia dos Saberes Escolares: Onde Está a Educação Física? Os autores Flávia Temponi Góes – Centro Universitário UNA e Cláudio Lúcio Mendes – UFOP afirmam, citando Louis Porcher, que

“a Educação Artística divide com a Educação Física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. (PORCHER, 1982, p. 13 - Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou Necessidade? São Paulo: Summus, 1989)”.

(fonte: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt12-5571--int.pdf – [Cached](#) - acesso em 04.08.2013)

De todas as violências, as piores são aquelas que, aceitas como naturais e inerentes ao ser humano, parecem não constituídas culturalmente, e portanto não são reconhecidas por suas vítimas como passíveis de serem mudadas. Contemplado com o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz”, Paulo Freire na ocasião, afirmou com convicção em seu pequeno discurso, em Paris, em setembro de 1986:

“De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas”.
(www.pitangui.uepg.br/nep/biblioteca/ep.ana.FREIRE.pdf - acesso em 04.08.2013)

Professores e professoras de Arte têm sido vítimas da violência institucional que mantém a hierarquia de saberes disciplinares na continuidade injusta da alegação que Matemática e Português são as matérias mais importantes do currículo da educação básica.

Para podermos falar em igualdade e direito à opinião dos professores de Arte, em um conselho de classe, por exemplo, com o mesmo peso que os professores de outras disciplinas de carga horária maior, precisamos reconhecer que os próprios professores, muitos deles com formação em licenciatura para o ensino de outras disciplinas, mas exercendo a prática de ensino da Arte, por conveniência administrativa, acabam colaborando com essa lógica perversa de hierarquia dos saberes. Essa lógica é reforçada, quando muitos colegas professores confundem a prática interdisciplinar com competência de avaliar a aprendizagem dos alunos em disciplinas diversas às das suas formações. Os professores com a formação para o Ensino da Arte são os únicos capazes de avaliarem as aprendizagens que os alunos reconstituem, quando produzem um objeto artístico, ou testemunham conhecimento sobre um tema ou conceito da Arte.

Atualmente, algumas experiências educacionais inovadoras colocam em xeque a hierarquia dos saberes, pois privilegiam a pesquisa, a interdisciplinaridade verdadeira que se constitui a partir do trabalho com temas geradores, ou a partir de atividade disparadoras de aprendizagens. Esses projetos têm obtido sucesso nas redes de ensino. Se observou que o aprender a aprender, qualifica a autonomia do estudante em busca dos próprios recursos metodológicos. Esse, ao interagir com o conhecimento, torna-se protagonista das aprendizagens que realiza, compartilhando com os professores o peso e responsabilidade pelo seu sucesso escolar. Essas práticas inovadoras serão fundamentais para desencadear processos que irão repercutir no avanço dos alunos para outros patamares, muito melhores, na ascensão da escolaridade. Será, sem surpresa, que, na continuidade dessas propostas iremos redefinir a escola, passando de, uma concepção de esteira de fábrica onde se desconhece o todo do conhecimento que se produz, atrelados ao sistema de produção em série, e ignorantes do resultado do trabalho: o produto produzido; para um ambiente onde o diálogo entre os saberes atravessando as áreas de conhecimento, potencializem as apropriações multifacetadas, interculturais e diversificadas.

O Projeto Amora, equivalente aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, onde todos os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva com 40 horas semanais atendendo a uma média de 105 alunos é uma exceção muito bem vinda no horizonte educacional do estado do Rio Grande do Sul. Consagrado e comemorando 16 anos em atividade, o Amora colabora com altos índices nos indicadores de qualidade na educação.

Outra ação educacional inovadora: o Projeto Trajetórias Criativas - experiência-piloto realizada pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEDUC, o Colégio de Aplicação /UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com financiamento pelo Ministério da Educação – MEC, através da Coordenação do Ensino Fundamental do Governo

Federal, iniciou em 2012 com 6 escolas de Porto Alegre e Região Metropolitana. Em 2013 ampliou para 12 Escolas, e quer ampliar mais ainda, em direção ao interior do estado, em 2014. Os professores que aderem ao projeto têm a mesma carga horária para atuar em todas as turmas de alunos, que se constituem de jovens com idade de 15 à 17 anos, em defasagem de idade/série. Também, eles realizam planejamento de trabalho integrado, assim como as aulas são compartilhadas por dois professores, por exemplo, de duas áreas de conhecimento distintas. Os pareceres avaliativos são coletivos e contemplam muito dos saberes constituídos do aluno, bem como as aprendizagens processuais dos mesmos. O incentivo à iniciação científica e o papel do professor pesquisador é fundamental. As Trajetórias Criativas pretendem com que, em até três anos, todos que ingressam no projeto progridam para o Ensino Médio,

O Ensino Médio Politécnico é um outro exemplo. Proposto para as Escolas Estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, ao final de 2011, e implantado nas escolas em 2012, inicialmente para as Turmas de 1º ano, e na continuação em 2013 avançando com turmas de 1º e 2º anos, têm no Seminário Integrado uma fatia, mesmo que ainda modesta, da grade curricular, destinada à pesquisa como princípio metodológico e integra as áreas de conhecimento sem hierarquia de saberes:

“O seminário integrador deve ter a preocupação de trabalhar com os alunos de forma contextualizada. Nada mais urgente na nossa sociedade do que construir pontes entre o saber específico de cada disciplina e a realidade que nos cerca. As dinâmicas sociais que englobam as estruturas e infra-estruturas que cimentam a realidade devem fazer parte da leitura de mundo do educando. Construir de forma objetiva com alicerce em coisas reais as cosmovisões, relacioná-las com os conteúdos específicos de cada disciplina, ensaiar a construção de pontes interdisciplinares, aproximar disciplinas e áreas, poder formar educandos capazes de construir conhecimentos e que não apenas consigam reproduzir.

Portanto é necessário prever ações educativas que possibilitem tanto o esclarecimento sobre a necessidade de preservação do meio ambiente e da vida, quanto desenvolver práticas de intervenção na realidade que nos cerca. Tendo o levantamento sócio antropológico e os eixos Cultura, Trabalho e Tecnologia como ponto de partida, chegamos aos temas e problemas que buscaremos desenvolver e investigar ao longo do projeto.” (fonte: <http://sipnovoensinomedio.blogspot.com.br/> - acesso em 04.08.2013)

A Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Viamão, cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio grande do Sul, nos anos de 2007 e 2008

adotou a pesquisa sócioantropológica como metodologia, para definir temas geradores de práticas educacionais, sem hierarquia de saberes escolares. O sucesso evidente desse movimento coordenado pela ONG PovoAção, do estado do Rio Grande do Sul, foi percebido sensivelmente na diminuição da evasão escolar, mesmo disputando espaço com o ProJovem Urbano, que oferecia ajuda de 100 reais mensais, para os alunos daquela modalidade.

Eu defendi, através dos textos que escolhi e apresentei, no decorrer do artigo, para ser submetido à apreciação da Comissão Científica desse Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, que a justiça social seja feita na escola através do rompimento hierárquico entre as disciplinas componentes do currículo. A Educação como um direito de todos têm de ser um direito de todos os que vão apropriar-se das aprendizagens, na escola, como também um direito daqueles que irão mediar as aprendizagens dos estudantes. Eu reivindico o direito de ensinar, pois dediquei e dedico grande parte da vida no exercício dessa prática. Eu reivindico o mesmo número de alunos, com quem irei trabalhar o ensino da arte, que os meus colegas professores de outras áreas de conhecimento trabalham, pois de mim foi exigido também os requisitos de habilitação para seleção e ingresso na escola pública. Eu tenho o direito de opinar e ser escutado sobre as aprendizagens dos estudantes, tanto quanto professores de Matemática e Português, em reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe. Eu considero a retenção de alunos para repetirem o ano letivo, uma perversidade no sistema educacional vigente. Quem afirma que a repetência é uma nova oportunidade do aluno apropriar-se de conhecimentos desconhece as estatísticas, considerando a defasagem idade/série e a exclusão de alunos do direito à educação, levando-os à evasão escolar. Eu expressei isso por acreditar que só poderemos ter resultados diferentes se criarmos formas diferentes de problematizar as dificuldades do ensino, mesmo alguns colegas considerando que essa opinião apenas reforça a desimportância de minha disciplina no conjunto das disciplinas escolares. Eu quero ensinar Arte, e somente Arte, acreditando que matérias como ensino religioso necessitam de professores com a formação específica para essa prática, produzindo o sentido da sua existência no currículo da educação básica, assim como a disciplina de Arte necessita de professores com a formação específica em Arte. Eu quero acessar e participar de projetos educativos que possibilitem exercitar a democracia dos saberes, onde diversidade e igualdade de condições para o trabalho efetivamente ocorram. É imprescindível que os professores, elucidados de suas necessidades profissionais para o exercício qualitativo do trabalho, desacomodem-se e passem a reivindicar pela justiça e valorização institucional do Ensino da Arte, integrando-se em projetos e movimentos que desmantelem a superioridade das disciplinas hierarquicamente constituídas, na crença de que a justiça social deve ser buscada, e, que no exercício dessa justiça em espaços da educação estaremos todos mediando valores éticos, além dos

estéticos, colaborando com a transformação do sistema educacional vigente, e com uma sociedade, pelo menos, mais justa e feliz.

Jorge Fortuna Rial

Professor de Arte - Habilitação em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

Especialista em Educação Profissional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Coordenador do Comitê Comunitário de Prevenção à Violência nas Escolas da 1ª Coordenadoria Regional de Educação e Assessor Pedagógico na Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9846358191240147>

UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DE DESENHO A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Liane Carvalho Oleques
Universidade Do Estado De Santa Catarina

RESUMO

O texto apresenta a proposta de trabalho no curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina. Por meio de estudos referentes ao desenho infantil e métodos utilizados para o ensino do desenho a crianças cegas, o objetivo da pesquisa é criar e aplicar proposições para o ensino de desenho a crianças com deficiência intelectual. O projeto contempla o ensino do desenho a crianças com deficiência intelectual, atendidas pela APAE de Florianópolis, considerando a importância deste para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Pensando o desenho infantil como um processo cognitivo, comunicacional e intrapsíquico, para o aporte teórico deste trabalho serão utilizados autores que tratam da ligação entre desenho, comunicação e cognição como Duarte, Luquet, Wallon e Vigotski, bem como autores que subsidiaram no tocante a educação, arte e deficiência como Reyli.

Palavras-chaves:

Desenho infantil, cognição, deficiência intelectual

SOMMAIRE

Le document présente les travaux proposés dans le Graduate de cours en arts visuels de l'Université de l'État de Santa Catarina. Grâce à des études liées à l'élaboration et méthodes pour enseigner le dessin aux enfants aveugles des enfants, l'objectif de la recherche est de créer et mettre en œuvre des propositions pour l'enseignement du dessin des enfants ayant une déficience intellectuelle. Le projet comprend l'enseignement de dessin pour les enfants ayant une déficience intellectuelle desservies par APAE Florianópolis, compte tenu de l'importance de cela pour le développement moteur et cognitif de l'enfant. Réflexion sur le dessin de l'enfant comme un processus cognitif, communication et intrapsychique, les auteurs théoriques de ce travail seront utilisés pour aborder le lien entre la dessin infantile, la communication et la cognition comme Duarte, Luquet, Wallon et Vygotski, ainsi que des auteurs qui ont soutenu en matière d'éducation art et handicapées comme Reyli.

Mots-clés: dessin infantile, cognition, déficience intellectuelle

Apresento aqui parte do meu projeto de pesquisa - objetivo e conceitos básicos – destinado ao curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina. Assim como já relatei em trabalhos anteriores minha trajetória com o desenho infantil surgiu juntamente com a docência, vindo a me encaminhar no âmbito da deficiência relacionando o desenvolvimento da produção gráfica, os quais permitiram aprofundar e ampliar esses os conhecimentos no mestrado. O projeto que apresento neste texto já vem sendo parcialmente desenvolvido como plano de aula desde os

anos anteriores na disciplina de Arte a qual ministrei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis. Porém, senti a necessidade de desenvolvê-lo como um projeto de pesquisa, amparando-o teoricamente e de forma mais adequada dando continuidade na pesquisa que havia começado. Em artigos anteriores já expus, de forma parcial alguns resultados obtidos no transcorrer dessas aulas, acredito que eles serão importantes dados para encaminhar a pesquisa quando necessário. Assim, descrevo aqui, além do embasamento teórico que me subsidia e que será ampliado, inúmeras questões que decorreram das minhas primeiras experiências.

Considerando, portanto, minha trajetória como professora de artes nesta instituição, foi possível observar o grande número de alunos com idade avançada e com dificuldade para desenhar e compreender esquemas gráficos, bem como formas mais simples. Desta maneira surgiam algumas questões que me levaram a tentar compreender alguns motivos desta dificuldade. Esta dificuldade está relacionada a uma deficiência cognitiva ou motora? Ou estes alunos não foram estimulados ou ensinados a desenhar na infância?

Partindo desta perspectiva o problema da investigação organiza-se em algumas questões: É possível que uma criança com deficiência intelectual aprenda a desenhar? Como ensinar crianças com deficiência intelectual a desenharem? Como é compreendida a elaboração do desenho no plano mental na presença de um comprometimento cognitivo?

Considerando a importância do desenho para o desenvolvimento motor e cognitivo o projeto em questão tem como finalidade ampliar e organizar proposições e estratégias de ensino para a compreensão e aproximação do desenho para crianças com deficiência intelectual, atendidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis. A necessidade de realização de um projeto de cunho metodológico partiu no momento em que comecei a perceber que grande parte dos meus alunos, entre eles alunos adultos sem comprometimento motor, encontravam-se nas primeiras fases do desenho infantil como as garatujas. Pode-se relacionar esta realidade ao fato destes alunos pouco terem exercido ou desenvolvido esta prática, além do comprometimento intelectual. Já compreendendo aspectos do desenho infantil, foi possível observar a atividade gráfica destes alunos com maior atenção, surgindo, inúmeras questões as quais motivaram a elaboração de um projeto que contemplasse o ensino do desenho e crianças com deficiência intelectual, bem como, a análise da atividade gráfica destas crianças. É possível que crianças com deficiência intelectual aprendam a desenhar e dar sentido e significado aquilo que traçam, independente do nível de seus comprometimentos? Como possibilitar este aprendizado? Essa

investigação, também, tenta preencher uma brecha, pois ainda é possível notar a escassez de trabalhos e pesquisas sobre o desenho de pessoas com deficiência intelectual.

Trilhando um caminho acerca da construção do desenho

Compreender como se estabelecem os processos intrapsíquicos tornam-se necessário à compreensão do desenho infantil. Para tanto, reconhecer que o pensamento se estrutura de forma multimodal, ou seja, pelas diversas modalidades sensoriais, é compreender que a falta de um sentido ou um comprometimento intelectual pode trazer implicações nos processos cognitivos e conseqüentemente, no modo com a criança se relaciona com o mundo, considerando a prática do desenho como uma forma de se relacionar e dialogar com o mundo.

No âmbito do desenho infantil, a cognição, a percepção sensorial e a memória são encontradas no trabalho de Duarte, amparada por autores como Darras e Luquet. A autora compreende o desenho, inicialmente, em sua elaboração no plano mental, como uma ponte entre os objetos e suas representações bidimensionais. Encaminhando sua pesquisa aos processos cognitivos alusivos ao ato de desenhar, Duarte delineia um caminho, segundo o pensamento de Bernard Darras que prevê o desenho em um âmbito comunicacional.

Duarte busca compreender as generalizações configuracionais que aparecem no desenho da criança como maneira de identificá-lo ou caracterizá-lo. A autora interpreta o desenho infantil como um *esquema gráfico* estabelecido pela criança como uma sintaxe visual dos elementos mais relevantes da imagem a ser grafada, assim como coloca Duarte (DUARTE, 2008-b, p. 1290): “Os esquemas gráficos são representações simplificadas e generalizantes dos objetos do mundo”.

Deste modo, é possível compreender o desenho infantil dentro do âmbito onde a criança, ao desenhar, estabelece relações de generalização com o objeto a ser representado, ou seja, estes objetos são sintetizados, de forma que a criança representa, apenas, num primeiro momento, suas características mais gerais e significativas.

Do mesmo modo, Georges-Henri Luquet (1969) aborda questões como o *Realismo Intelectual*, que permite à criança realizar uma configuração gráfica ou um “resumo” do objeto representado, contemplando suas formas mais significativas ou funcionais. Duarte (2007) propõe que as concepções de realismo para Luquet estão atreladas ao fato de a criança desenhar aquilo que sabe do objeto. Dependem de suas interações com aquele, ou seja, um desenho análogo a tal objeto é aquele que traduz o que a mente da criança sabe acerca dele, interligando-se, neste caso, ao *Realismo Intelectual*. Nas palavras de Duarte (2007, p. 171):

“Trata-se de diferenciar uma realidade visual de uma realidade que se poderia, talvez, denominar também *conceitual*.”

Darras (1998), também discorre sobre esta questão quando afirma que este modo de desenhar, conservando e salientando características gerais dos objetos de modo a realizar uma simplificação, pode ser chamada de *resumo cognitivo*. Deste modo, algum tipo de desenho produzido por um indivíduo pode ser repetido inúmeras vezes ou até mesmo por toda sua vida. São esquemas gráficos ou generalizações configuracionais que estabelecem uma relação comunicacional no nosso cotidiano, como podemos ver nas figuras abaixo.



CASA

Figura 01 – fonte: acervo da autora

Outros autores como Gombrich (1999) e Arnheim (1980) subsidiam Duarte no entendimento destas questões sustentando a ideia de síntese do desenho infantil.

Em “*Meditações de um cavalinho de pau*” E. H. Gombrich (1999) enfatiza as generalizações que a mente humana faz, no sentido de elaborar imagens “substitutas” – não da forma dos objetos, porém de suas funções. Dá o exemplo do gato que corre atrás da bola, supondo-a ser um rato: “(...) a bola nada tem em comum com o rato exceto que é caçável; (...) Na qualidade de *substitutos*, eles atendem a determinadas exigências da mente.” (GOMBRICH, 1999, p. 04). Desta forma, tendo em vista o desenho infantil, o autor defende a ideia de *imagem mínima*. Quando uma criança desenha o esquema de um homem, ela está representando a imagem mínima necessária para compor a representação de figura humana, isto é, o círculo para a cabeça e as hastes para o corpo. Acrescenta, ainda, que a imagem mínima é *fundamentalmente psicológica*, ou seja, o desenho infantil de um homem possui somente as partes que lhe atribuem sentido e função.

De forma semelhante, Arnheim (2000) concebe que *Conceitos Visuais* sejam traduzidos em *Conceitos Representativos*, ou seja, a criança ao desenhar, elabora um modo

particular de registrar objetos e formular pensamentos. O desenho infantil é por ele concebido como um esquema de representação bidimensional das formas visuais. (Duarte, 2004)

Pode-se concluir, que os estudos de Luquet acerca do Realismo Intelectual, ou a *imagem mínima* concebida por Gombrich e até mesmo a ideia de *Conceitos Representativos*, abordada por Arnheim, correspondem ou dialogam, na atualidade, ao *resumo cognitivo*, apontados por Darras e aos verificados pela autora nos esquemas gráficos. Ou seja, as crianças desenhavam o que acham mais importante para representar os objetos e criam esquemas gráficos para compô-los.

Tomando como base estes referenciais teóricos podemos questionar como estes processos se desenvolvem na presença de um comprometimento cognitivo. É possível que estas crianças desenvolvam a mesma capacidade para a generalização das formas?

Como ensinar crianças com comprometimentos cognitivos a desenharem?

Amparada por estes referenciais, Duarte experimenta um método de ensino de desenho a crianças cegas. Esta metodologia tem por base estudos que dão à motricidade importância fundamental no funcionamento cerebral. “A memória motora permite a nós humanos e a várias espécies do reino animal a antecipação e a regulação de ações.” (DUARTE, 2008, p. 17). Nas palavras da autora, a imitação sensorio-motora seria como um agente similar à imitação visual. Tendo por base os estudos de Damásio entre outros autores da neurociência, Duarte constrói uma rede conceitual sobre a formação de imagens mentais, justificando sua metodologia.

Acerca da formação de imagens mentais Antonio Damásio (2000) aborda a construção de imagens na mente a partir de modalidades sensoriais e não apenas imagens visuais e estáticas. Damásio esclarece que as imagens mentais se constituem de modalidades que vão além do sentido da visão, acrescidas de várias outras modalidades sensoriais como audição, gustação, tato, olfato e somatossensoriais, contrariando as expectativas de que o pensamento é formado apenas pela visão ou língua oral. Desta forma, todo o processo intrapsíquico é estabelecido por meio de uma combinação e ajustamento de imagens mentais, gênese das modalidades perceptivas. Ao pensarmos no objeto cadeira, dentre as inúmeras cadeiras que farão parte de nosso pensamento, virão algumas mais particulares, das quais nos lembraremos, através do cheiro da madeira ou do confortável estofado.

As imagens são construídas quando mobilizamos objetos de fora para dentro do cérebro – afirma o autor. Nossa mente depende e está constantemente arraigada por imagens

que podem ser constituídas de imagens auditivas, visuais ou somatossensoriais. Assim, ao lembrarmos-nos do objeto cadeira, além de associarmos a palavra correspondente, é possível que nos venha uma série de cadeiras no pensamento, gerais ou particulares, de acordo com as conexões estabelecidas pelas modalidades sensoriais; todavia, boa parte destas imagens contam com acento, encosto e quatro pés. E são estas características mais gerais que serão usadas para representarmos graficamente este objeto.

Neste sentido, Duarte ao criar uma metodologia de desenho para crianças cegas, aponta para a possibilidade de desenhar e memorizar a ação motora do traçado tendo como base as diversas modalidades de percepção da memória. Duarte cria três etapas que subsidiam o método: reação, repetição e imitação. Na reação a criança acompanha o traçado da figura sobre a mão do modelo para perceber o movimento realizado. Na repetição o movimento é repetido, é um modo de relembrar o gesto iniciado buscando a correção, a exatidão. O procedimento de imitação demanda a aprendizagem das etapas anteriores, a criança seria capaz de realizar o traçado da linha que estivera em aprendizagem. “Nesta etapa, considero que a criança já terá realizado representações mentais tanto da operação sensório-motora, da sequência do traçado, quanto da linha ou figura desenhada.” (DUARTE, 2008, p. 22). Segundo a autora a imitação ganha uma atenção especial nesta trajetória, pois se pretende que a criança deixe de lado o modelo e promova uma ação inteligente com base no que foi aprendido, associando ou modificando de acordo com suas intenções.

Seguindo esta perspectiva, pretende-se organizar estratégias e proposições de ensino de desenho que ampare a dificuldade que crianças com algum comprometimento intelectual têm em desenvolver um repertório gráfico consistente, ampliando-o e permitindo melhor entendimento das relações semióticas estabelecidas no mundo. Neste sentido, proporcionar espaços de problematização de imagens e práticas das Artes Visuais.

Deficiência Intelectual e o desenvolvimento gráfico – algumas considerações teóricas e metodologia da pesquisa

A motivação para elaborar um projeto que contemplasse o ensino do desenho a criança com deficiência intelectual foi salientada pelo fato de grande parte de alunos adultos atendidos pela instituição encontrarem-se nas primeiras etapas do desenho infantil como as garatujas ou realismo fortuito – considerando as etapas de Luquet. Alguns objetivos específicos nortearam o desenvolvimento desta pesquisa como: buscar compreender o desenho destas crianças, bem como ensiná-las a desenharem, ou seja, a dar significado e

sentido a suas grafias, a comporem suas produções gráficas de forma organizadas no papel, proporcionando a criação de repertórios imagéticos a partir do desenho; ampliar as relações semióticas construídas no desenho e auxiliar o desenvolvimento e amadurecimento da linguagem por meio do desenho.

Partindo deste princípio percebeu-se a necessidade da criação de um plano de ensino que possibilitasse ao educando, ainda criança, a compreensão e apreensão das formas dos objetos, por meio da observação, experimentação pelo tato, através de formas tridimensionais e imitação motora do desenho da forma para, posteriormente, compor de maneira organizada nos planos bidimensional. Considero que este tipo de iniciativa seja um elemento catalisador no avanço da linguagem do educando, dando sentido e significação por meio da generalização, por conseguinte, melhor compreensão ao mundo e seus contextos. Este, talvez seja o principal benefício desta iniciativa. Reily (2004) discorre acerca desta questão quando afirma que os signos permeiam nossa linguagem. No caso de pessoas com deficiência intelectual é necessário criar acesso ao sentido e significado dos signos, por meio de um *veículo acessível ao deficiente*.

Para Vygotsky, proponente maior da abordagem sociocultural, não são os instrumentos propriamente, nem os símbolos, que importam e, sim, os sentidos que eles possibilitam transportar. Como o homem não age sem ser por meio de um veículo sógnico, no caso da educação especial, é preciso garantir acesso ao sentido por intermédio de um sistema portador, um veículo, acessível ao deficiente, considerando o que ele é capaz de realizar. (REILY, 2004, P. 13)

Patrocínio e Leite (2000), no artigo *O desenho e suas relações com a linguagem escrita em portadores de deficiência mental* trazem importantes considerações acerca do desenvolvimento do desenho e da escrita em crianças com deficiência. Amparadas por Reily, afirmam que desenho e escrita mantêm estreita relação “(...) determinados por habilidades próximas de motricidade e pensamento simbólico” (Patrocínio e Leite, 2000, p. 04).

Se o pensamento simbólico, abstrato ainda não é uma constante na maioria das crianças com deficiência cognitiva, é preciso criar estratégias de ensino para facilitar estas relações. Ainda subsidiadas por Reily as autores explicam que ainda é muito difícil que as crianças com deficiência cognitiva cheguem ou, principalmente, ultrapassem a fase dos desenhos esquemáticos, principalmente quando não há oportunidades adequadas para este desenvolvimento se estabeleça.

A criança não passa diretamente do rabisco ao homem cabeça – pernas. Ela desenvolve do rabisco descontrolado ao rabisco controlado (...). A criança deficiente (...), pode ficar muito tempo nesta fase dos rabiscos e, se o professor não conhece a

evolução que acontece nesta fase, ele não vai saber reconhecer o desenvolvimento que a criança está tendo. (Patrocínio e Leite, 2000, p. 04)

Um comprometimento intelectual pode dificultar a representação gráfica de modo generalizante, considerando a presença de dificuldades em relação à linguagem, gênese do comprometimento intelectual? A capacidade de produzir imagens é subsidiada pela experiência com os objetos relacionada ao sentido e ao significado que estabelecem. O fato das crianças terem deficiência intelectual, possivelmente, dificulta a representação gráfica de modo generalizante, visto que elas apresentam dificuldades em relação à linguagem. As reflexões apresentadas até agora denotam considerar o desenho infantil como uma prática complexa e não como um exercício automático ou como uma representação ingênua e aleatória, destituída de significação e objetivos. As pesquisas, sobre desenho infantil, com crianças com necessidades especiais, vêm ampliando os estudos nesta área de maneira relevante. Embora esta pesquisa esteja iniciando, ele lança luzes de observação e de entendimento sobre a produção gráfica num contexto de deficiência intelectual. Tendo em vista, o número reduzido de pesquisas na área que contemplam desenho infantil e deficiência intelectual, esta pesquisa, também, permite desvelar os modos de desenhar e conhecer o mundo dessas crianças.

Pretende-se desenvolver esta pesquisa utilizando a Abordagem Qualitativa. As investigações qualitativas, não aceitam regras fechadas, em função da sua diversidade e flexibilidade. Segundo Ludke (1986) a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal. A pesquisa qualitativa, ainda, supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

Considerando a pesquisa com um grande número de crianças com deficiência intelectual mostra-se apropriado o estudo de caso múltiplo que segundo Yin utiliza-se da lógica da replicação, ou seja, prever resultados semelhantes ou, ao contrário, contrastantes, permitindo uma análise profunda do problema, bem como, comparativa dos diversos casos. A seleção dos casos será realizada a partir da viabilidade de acesso ou indicação. Tem-se a intenção de optar por crianças com diferentes idades e com diferentes níveis de comprometimento intelectual.

Neste sentido, quanto aos procedimentos utilizados serão necessários organizar e articular a proposta e planos semanais, articulando-os com as necessidades de cada participante, se necessário. O diário de campo e a entrevista semi estruturada também constituem uma boa ferramenta no auxílio direto da coleta. A observação participante

permitirá que o pesquisador apreenda dos participantes tudo o que lhes é significativo por meio de observação e interlocuções. A coleta se constituirá de encontros semanais, onde serão recolhidos os desenhos das crianças, gravações de vídeo que capturem a ação da criança e seu processo comunicacional durante o ato de desenhar.

Referências:

ARHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. 10 ed., São Paulo: Livraria Pioneira e Edusp, 1996.

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DARRAS, Bernard. A imagem, uma visão da mente. Estudo comparado do Pensamento Figurativo e do Pensamento visual. In: **Recherches en communication**. Paris, França, n.9, 1998. Tradução de Maria Lúcia B. Duarte.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. O Desenho do Pré Adolescente: Características e Tipificação. Dos Aspectos Gráficos à Significação nos Desenhos de Narrativa. **Tese de Doutorado**. São Paulo: ECA/USP, 1995.

_____. A concepção de “realismo” em George-Henri Luquet. **Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP**, Florianópolis: UDESC, 2007. p.167-172.

_____. A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. **Revista Ciência e Cognição**, Vol. 13 (2): 14 – 26, 2008-d. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>

_____. Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. **Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP “Panorama da Pesquisa em Artes Visuais”**. Florianópolis, 2008-b. p. 1283-1294. <http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>

_____. Desenho infantil e aprendizagem – novos parâmetros. **Anais do Congresso ibero-americano de Educação Artística**, Portugal, 2008-c.

GOMBRICH, Ernest.(1963) **Meditações sobre um cavaleiro de pau**. São Paulo: Edusp, 1999.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo; EPU, 1986.

LUQUET, Georges-Henri (1927). **O desenho infantil**. Porto: Ed. Do Minho,1969.

OLEQUES, Liane Carvalho. (2010) Análise do repertório gráfico de uma criança não ouvinte: a surdez e suas implicações no desenho infantil. **Dissertação de Mestrado**. PPGAV/CEART/UDESC, 2010.

PATRICINIO, Wanda Pereira & LEITE, Luci Banks. **O desenho e suas relações com a linguagem escrita em alunos portadores de deficiência mental.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REILY, Helena Lúcia. Retratos urbanos de deficiência. In: **Inclusão, Práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa.** Org. Denise M. de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos C. Barreto e Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007. P. 220 – 232.

REILY, Helena Lúcia. Escola inclusiva: Linguagem e mediação. Campinas,SP: Papyrus, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada.** Lisboa: Moraes Editores, 1979.

Liane Carvalho Oleques

Possui Bacharelado e Licenciatura Plena em Desenho Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria, tem Pós-Graduação em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é doutorando do Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Do estado de Santa Catarina, Linha de pesquisa Ensino da Artes Visuais. Atuou como professora da disciplina de Artes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Florianópolis.

Link para o Currículo Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4214151Y0>

MUSEU ACESSÍVEL, SIM É POSSÍVEL?!

Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio - Universidade Federal do Pará – UFPA

lsampaio87@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0202223832980678>

Ana Cláudia Farias - Universidade Federal do Pará – UFPA

claudinha_artscol@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0865771138495271>

RESUMO:

Realizado em uma metodologia que aplica um estudo de caso no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas e, focando um Portador de Deficiência Visual em visita a essa instituição, tentou-se identificar o grau de acessibilidade desse museu para deficientes visuais. O objetivo geral é perceber se o prédio está arquitetonicamente adaptado, identificar e analisar o atendimento a este segmento de público visitante do Museu nas áreas físicas de circulação, se os mediadores e educadores estão aptos a receber todo o tipo de público, se existe, nesse museu, ações educativas voltadas para esse visitante.

Palavra-chave: Deficiente. Inclusão social. Espaço museológico.

ABSTRACT:

Held in a methodology that applies a case study at the Cultural House of Eleven Windows and focusing on a the Impaired Visual visiting this institution, we tried to identify the degree of accessibility of this museum for the blind. The overall goal is to understand whether the building is architecturally adapted to identify and analyze the service to this segment of the visiting public areas of the Museum's physical movement, if the mediators and educators are able to receive all types of public, if it exists, that museum, educational actions for that visitor.

Key word: physically disabled. Socialinclusion. Museumspace.

INTRODUÇÃO:

Com o crescimento do número de Portadores de Necessidades Especiais (PNE¹) e com a responsabilidade de inclusão social que um Museu de Arte desempenha, surge a questão da acessibilidade em espaços expositivos. Segundo Tojal (1999, p.10), “Acolher as pessoas portadoras de deficiências nos museus e espaços culturais é, portanto, um dever político e social”. Entende-se, assim, que oferecer condições de sociabilidade ao portador de deficiência é uma questão que envolve políticas públicas que trabalhem com o objetivo de inserir, nos seus projetos, viabilidades de convívio social. Entretanto, para que isso aconteça, uma série de fatores pode ser desencadeada no sentido de possibilitar que esse acesso se dê dentro dos ambientes museológicos. Desse modo, deveria fazer parte desse processo, a eliminação de barreiras arquitetônicas com a adaptação das exposições, no qual sua elaboração levaria em conta a livre circulação de todos os tipos de visitantes, a qualificação dos profissionais que irão atuar com esse público, bem como, as ações educativas desenvolvidas para cada tipo de necessidade especial. Levando esses conceitos acima destacados em consideração e a vivência sobre a temática da acessibilidade e inclusão social, desenvolveu-se uma pesquisa com o intuito de mostrar e demonstrar que um *Museu acessível* pode, sim, ser uma realidade na região norte, e em nossa cidade.

A sociedade vem mudando cada vez mais seu pensamento, e aceitando a inclusão de pessoas nos meios que antes eram excludentes, assim como afirma SASSAKI:

O conceito de sociedade inclusiva já vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo, como consequência natural do processo de implementação dos princípios de inclusão na educação, no mercado de trabalho, no lazer, recreação, esporte, turismo, cultura, religião, artes, família. (1997, p. 167)

Assim, vamos atravessar esses conhecimentos através das idéias teóricas de Sasaki, Wilder, Canclini, Barbosa e alguns outros autores que discutem e pesquisam sobre a temática de acessibilidade.

A forma de tratamento aos indivíduos portadores de deficiência

A deficiência representa, na trama das relações sociais, um fato merecedor de uma análise profunda por parte dos estudiosos do comportamento humano. É inegável o fato de que a sociedade enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias sociais que não se enquadram nesses padrões são de alguma

¹ Portador de Necessidades Especiais

forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social.
(Marques, 1992, p. 91)

O ser humano é diverso em muitos aspectos, é dotado de diferenças atribuídas a ele desde o nascimento; essas diferenças podem, de certa forma, legitimá-lo na sociedade em que vive ou separá-lo dela, nas questões mais extremas. O ser humano também é capaz de adaptar-se as diferenças, quando nelas percebe possibilidade de superação, bem como oferecer possibilidades de integração social a partir dessas.

Diante dessas reflexões, colocamos aqui em evidência não aquele indivíduo que nasce diferente a partir de sua etnia, sua cultura, ou sua raça, os olhares vão para aqueles que nascem ou adquirem diferenças no que tange as necessidades físicas, ou seja, o indivíduo portador de alguma deficiência que o limita a cumprir determinadas tarefas dentro de uma sociedade. Assim, no contexto dos tipos de deficiências existentes, vale a pena buscarmos identificá-las e analisá-las, bem como diferenciá-las umas das outras, para que possamos ter uma visão geral sobre o tema. Sabemos que, de fato, na realidade, a deficiência sendo de qualquer tipo é tratada com certa desatenção pela população e, principalmente, pelos governantes. Isso pode se dar, talvez, pela ausência de compreensão sobre o que ela significa e suas consequências para um indivíduo que possua essa debilidade. Também não apenas isso, mas pela falta de políticas públicas voltadas para regulamentação de meios necessários às suas necessidades.

Não é o fato de atribuímos um peso a palavra deficiência, e sim tratá-la com a devida atenção e cuidado. Segundo a definição formulada pela ONU, deficiente é o “(...) indivíduo que, devido a seus “déficits” físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal.” (Apud Pessoa portadora de deficiência. Legislação, op. Cit., p. 41.) Assim, a ONU entende que o indivíduo deficiente, por motivos físicos, não se encontra no pleno desfrute que um homem normal apresenta, mas representado pela ausência de alguma possibilidade física.

(...) normal é o homem que não apresenta deficiências; em caso contrário tem-se o “deficiente” (...). Tende-se, por exemplo, a considerar o homem paraplégico e o cego incapazes de desempenhar outras funções que em nada se relacionam com a paralisia física e a cegueira. (OLIVEIRA, 2002, p. 91)

Esta definição mostra muito bem como é definido o indivíduo PNE, classifica-os a partir do momento em que este é desprovido das mesmas características físicas que possibilitam com

que se possa desempenhar funções relacionadas a um corpo sadio. Assim, muitos julgamentos são feitos em relação aos PNE, julgamentos um tanto quanto errados, pois julgar uma pessoa por ela não ter o mesmo grau de visão, ou por ter uma limitação de movimentos, mostra o quanto esse assunto deve ser pensado e repensado para que esses tipos de concepções sejam extirpados da sociedade.

Na lei e na prática: uma luta pela inclusão

Ao longo da história encontra-se registrado vários movimentos em busca de direitos para as pessoas portadoras de deficiências, sejam elas congênitas ou adquiridas, permanentes ou temporárias.

No Brasil, assim como em vários outros países, existem leis que garantem os direitos dos PNE, reconhecendo-os como pessoas aptas a desenvolverem qualquer atividade. A base disso tudo está em documentos como esse das Nações Unidas:

“Os Países-Membros devem garantir que as pessoas com deficiências devem ser incluídas em atividades culturais e possam participar nelas numa base igualitária (...) Os Países-Membros devem garantir às pessoas com deficiência a oportunidade de usar seu potencial criativo, artístico e intelectual ao máximo, não só para seu benefício, mas também para o enriquecimento de sua comunidade, situadas em zonas urbanas e rurais. Exemplo de tais atividades são a dança, a música, a literatura, o teatro, as artes plásticas, a pintura e a escultura. Particularmente nos países em desenvolvimento, deve ser dada ênfase às formas de artes tradicionais e contemporâneas, tais como marionetes, recitação e narração de histórias.”

(Nações Unidas, 1996, p.34)

Ano	Identificação	Sobre
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	A partir dessa data declarações as pessoas com deficiência passam a ter direitos e deveres, a serem considerados cidadãos.
1958	Convenção Nº 111	Conceitua o termo <i>discriminação</i> como aquele “que tenha por efeito, anular ou reduzir a qualidade de oportunidade e tratamento no emprego ou profissão.” (OIT, 2005)
1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Inclusão e melhoria da condição de vida.
1978	Emenda tratando dos direitos da pessoa portadora de deficiência	É assegurada aos deficientes a melhoria de condição social e econômica especialmente mediante educação

		especial e gratuita.
1981	 <p>2</p> <p>Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)</p>	Participação plena e igualdade era o lema do AIPD.
1983	Convenção N° 159	Reabilitação profissional.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Consolida os direitos individuais e sociais.
1989	Lei 7.853	Dispõe apoio e integra socialmente pessoas com deficiências.
1994	Declaração de Salamanca	Conferência organizada da pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO.
1999	Declaração de Washington	Promove uma filosofia onde os PNEs devem adotar uma vida independente. Declaração apresentada na Cúpula “Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio”.
2003	Declaração de Pequim	Desenvolver uma estratégia para a participação e igualdade das Pessoas com deficiências.
2005	Carta de Brasília	Apresenta propostas de mudanças, ainda necessárias para a saúde mental nas Américas.
2008	Carta de Santos	Divulgação e implementação da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência.
2008	Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência	Passeata realizada em Curitiba, “A limitação não tira o direito de ser cidadão”, era um dos lemas.

Acontecimentos Importantes para o Movimento de Acessibilidade
Fonte: Tabela adaptada de várias fontes

Estes dados, acima citados, vão mostrando as mudanças no decorrer dos anos, indicando como a luta por direitos iguais foi intensa, sendo que esses movimentos que eram em prol de

² Símbolo do Ano Internacional das Pessoas Deficientes
 Fonte: www.arteinclusão.com.br

uma sociedade democrática e participativa e, que, até hoje, levantam discussão. Esses movimentos eram caracterizados por realizarem fóruns, seminários, palestras, encontros nacionais, estaduais e municipais, passeatas e chamavam a atenção da mídia através de entrevistas, publicação de artigos e livros. Essas manifestações eram feitas com um único propósito: garantir os direitos sociais, como o de qualquer cidadão, direitos como educação, saúde, trabalho e lazer.

O espaço museal e o portador de necessidades especiais: mudanças e desafios

O museu é um espaço de trânsito constante de pessoas, onde grupos sociais, raças, etnias, dentre outros, percorrem seus corredores, bem como nesses grupos podemos visualizar pesquisadores, estudantes e visitantes curiosos que visam estes espaços no mundo todo como possibilidades de aprendizado e valorização histórica e científica.

Tentando entender as mudanças na configuração do que é verdadeiramente ser um museu, na modernidade, Canclini (2000, p.169), afirma que esses espaços alcançam seu grau de relevância a partir das novas metodologias adotadas. Portanto, além dos acervos, que são seu foco central, os museus partem para outras ações como a realização de exposições temporárias de ciência e tecnologia, ou oferecendo espaços de convivência em que os visitantes têm acesso a livros, revistas e discos, dentre outras coisas mais. Hoje podemos notar que os museus atraem grandes públicos de todas as categorias. Portanto, ponderamos sobre como foram as mudanças também nesses espaços no que se refere às necessidades de outro tipo de público intrínseco nessa demanda de visitas, ou seja: o das pessoas portadoras de deficiência física.

O museu tem um papel importantíssimo quando falamos em inclusão social, pois um espaço que foi desenvolvido para receber pessoas, sem diferenciá-las, tem por obrigação ter um bom acolhimento, tanto na questão de atendimento humano, como de sua estrutura arquitetônica.

Por muitos o museu é visto como um espaço sem atrativos, principalmente para os portadores de necessidades especiais, devido a várias barreiras encontradas para seu acesso. As pessoas têm a idéia de que o espaço é para os que têm cultura ou para os que fazem parte da elite social. Como cita Gabriela Wilder: “(...) ao reforçar a distinção da cultura de elite, os museus não se tornam apenas inacessíveis à grande maioria das pessoas, como são por elas rejeitadas como locais sem relevância para sua vida” (2009, p. 74), com isso acabam acontecendo a autoexclusão dos mesmos, realizando um processo de *escolha*, entre aqueles que não possuem conhecimento cultural para absorver o que um museu e uma exposição querem transmitir.



Casa das onze janelas

Fonte: www.arteinclusão.com.br

O Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, objeto de estudo desse artigo, vem ao longo do tempo se adequando a essas questões de acessibilidade. Conta, em sua estrutura arquitetônica, com rampas de acesso, um elevador, uma cadeira de rodas, caso seja necessário. De grande importância, e o que lhe diferencia dos demais museus de Belém, o museu possui um projeto, ainda que não esteja funcionando, pois está em processo de reformulação, que trata sobre o acolhimento de PNEs nos museus.

Intitulado “Programa Interação Museu – Portadores de Necessidades Especiais”, que a partir do ano de 2004 entra em funcionamento, sob coordenação da Professora Rosângela Brito, e tem como objetivo aproximar a relação entre o museu e o público especial. Na época de sua fundação os educadores que faziam parte da equipe do museu passaram por uma capacitação com a Museóloga e Educadora Amanda Tojal, coordenadora de programas educativos para públicos especiais do Museu de Arte Contemporânea da USP e da Pinacoteca do Estado de São Paulo. O curso tinha como finalidade “Contribuir com a ampliação do conhecimento e da fruição estética, numa perspectiva inclusiva, desenvolvida por ações educativas nos museus”.³

Dentro do projeto encontram-se alguns recursos de acessibilidade, como para os deficientes visuais com as *maquetes táteis do prédio e réplicas e objetos* que fazem referências há algumas obras do acervo de arte do museu.

Mediador/Agente Cultural: O elo entre o público e a exposição

A relação entre público e museu vem ao longo do tempo sofrendo alterações quanto ao conceito de educação nos museus, deixando de ser uma simples transmissão de informações sobre os conteúdos de que estão sendo expostos para grupos de escola, turistas ou visitantes em geral. Torna-se uma atividade de *aprendizado*, um processo de dar sentido, de interpretar o que se está contemplando.

³ www.arteinclusao.com.br

O mediador tem como um exemplo de recurso pedagógico para conduzir seus visitantes a Abordagem Triangular, síntese proposta pela professora Ana Mae Barbosa tratando da compreensão e construção do conhecimento em arte: a Contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); o Fazer artístico (fazer arte); a Apreciação artística (saber ler uma obra de arte). Essa proposta ajuda a se concretizar a relação do mediador com qualquer público, não mais somente das pessoas com habilidades e conhecimentos artísticos, ampliando a inter-relação de conhecimentos de várias áreas. “O educador de museu precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador.” (BARBOSA, 2009, p. 18) O mediador deve saber como direcionar a visita, pois ele é o *elo de ligação* entre o museu – obra – público, com isso escolher a melhor forma para manter a atenção voltada para a exposição. Percebe-se isso na mediação realizada na exposição Hélio Oiticica – Museu é o Mundo, realizada no Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP), em 2011, ao receber um grupo de alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o mediador teve que elaborar um plano para realizar uma mediação proveitosa e que todos participassem.



*Mediação feita com Grupo da APAE
Fonte: Lucilainy Sampaio, 2011.*



*Mediação feita com Grupo da APAE
Fonte: Lucilainy Sampaio, 2011.*

Mais atenção deve-se ter com os portadores de necessidades especiais, um público diferenciado e que requer uma abordagem específica para cada necessidade. Sem discriminação do mesmo.

O mediador tem que passar por uma qualificação prévia para esse atendimento, com cursos como: Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), atendimento ao público, estudo sobre as deficiências, entre outros, todo museu deve manter sua equipe pronta para receber qualquer tipo de público.

O corpo físico que completa: explorando obras e arte a partir do pne.

Mediante exemplos citados anteriormente, estabelece-se o Estudo de Caso de visita no Museu Casa das Onze Janelas, com um deficiente visual, à exposição Entre lugares [Amazônia,

Lugar da Experiência], ocasião em que podemos constatar as dificuldades enfrentadas por um PNE. A visita foi realizada no dia 09 de março de 2013, com o estudante universitário do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – UFPA, Juscelino da Silva Batista. Portador da deficiência visual desde seus 11 anos, quando perdeu totalmente esse sentido, e passou a ter suas atividades limitadas e, por não saber usar a bengala, tornou-se dependente dos outros para assim poder estudar, passear, e desenvolver tantas outras atividades.



*Entrada do espaço
Fonte: Edi Carlos Santos*

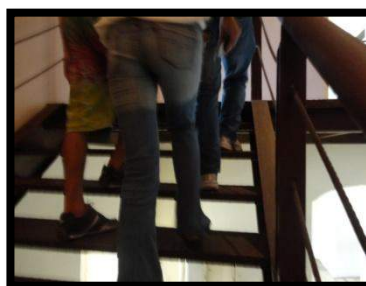
A proposta visava mostrar os pontos positivos e os pontos negativos de uma visita de um portador de deficiência visual ao museu. Muito foi visto e percebido, a partir do momento em que houve o contato com o setor de agendamento, onde foi possível perceber que não há um atendimento próprio para os PNE's, pois quando foi solicitado o agendamento logo foi dito por eles que não haveria mediador capacitado para receber um deficiente visual.

Conforme se adentrava no prédio o Juscelino encontrava alguns obstáculos pelo caminho, a começar pela escada. Isso é confirmado na sua fala, em entrevista que:

“aquela escada de ferro, eu percebi ela assim, eu percebi que se a gente não tiver um pouco de cuidado, a gente pode se engatar. Porque se vocês perceberam que ela em baixo tem aquele vazio, se a gente não ter cuidado, nós se engata mesmo, certo que ela fosse de concreto, toda tapada.”



*Escada de acesso ao segundo pavimento
Fonte: Luciany Sampaio, 2013*



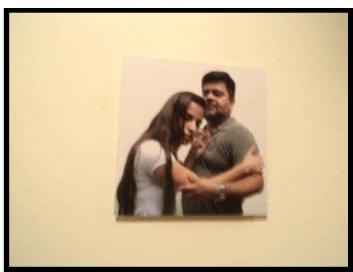
*Detalhe da escada
Fonte: Luciany Sampaio, 2013*

Ao chegar ao segundo pavimento, na sala Valdir Sarubbi, a exposição Entre lugares [Amazônia, Lugar da Experiência], possui obras fotográficas, pintura, vídeos e instalações. Como um todo a exposição chamou muito a atenção do Juscelino, era a segunda vez que ele visitava essa exposição, mas segundo ele, dessa vez foi mais interessante:

”na outra vez que eu tive aqui, pra falar a verdade eu não tive mediação, não tinha um monitor específico para fazer a orientação, porque eu acho assim, que deveria ter um orientador para quando surgisse um aluno com deficiência visual ter já essa experiência para me passar, orientando mesmo sem precisar de auxílio de outras pessoas.”

Isso mostra como o papel do mediador é de fundamental importância para que o PNE tenha uma absorção das idéias desenvolvidas na exposição. Por mais que tenha limitações, o PNE tem uma segunda forma de solucionar essa restrição, se o deficiente visual não enxerga com os olhos, mas ele consegue visualizar e sentir com as mãos, ai levanta-se outra questão, as obras que compõe uma exposição de arte são acessíveis para esse público? A descrição que é feita da obra é muito valiosa, quanto maior for a riqueza de detalhes mais a pessoa poderá imaginar a realidade: “pude mesmo contextualizar as obras, imaginar aquilo que o autor quis passar pra gente através das descrições, então eu consegui fazer esse link bastante forte.”⁴

Na exposição em questão tinha duas obras interativas, que o público, em geral, poderia interagir com a obra, na qual uma delas é o *Aparelho para Escutar Sentimentos e Segredos*, de Armando Queiroz, que se mostrou bem interessante para o Juscelino, pois com essa obra ele pode interagir mais com a exposição, chegou até a falar “agora faço parte da obra”⁵, teve uma idéia de como a foto que acompanhava o copo estava sendo retratada, pois houve a preocupação de reproduzir com ele a pose que estava sendo feita na foto, assim como se pode ver na foto a seguir.



Aparelho para escutar sentimentos e segredos.
Armando Queiroz, 2008.
Fonte: Lucilainy Sampaio



Aparelho para escutar sentimentos e segredos.
Armando Queiroz, 2008.
Fonte: Lucilainy Sampaio

⁴ Relato do Juscelino

⁵ Relato do Juscelino

A visita continua e outras observações foram feitas, como a falta de uma programação visual adequada para o público portador de deficiência visual. Legendas, etiquetas e catálogos em Braille, para que o PNE não necessite de ter sempre alguém ao seu lado para especificar do que se trata a obra de arte. Recursos áudio-explicativos, o piso tátil para assim poder se locomover com mais autonomia e segurança.

Não foram encontrados apenas pontos negativos, os positivos também existem, tal como as obras táteis em seu acervo permanente, há três caixas com obras de Rui Meira, João Pinto e Rubens Gerchman, todas as réplicas que podem ser tocadas pelo público fazendo com que participem ainda mais. Dentro dessas caixas possuem gavetas que contém o material e instrumentos que foram utilizados para a produção da obra/réplica, demonstrando como o processo aconteceu.

É claro que o museu tem muito a melhorar, principalmente na questão de qualificação de seus educadores e mediadores, mas na elaboração dessa pesquisa pode-se perceber que a direção do mesmo tem uma preocupação e está disposta a fazer essas adequações para que o museu possa continuar a ser referência quanto à acessibilidade.

Sim, É Possível!

Com base em tudo que já foi mostrado até aqui, nas normas da ABNT NBR 9050:2004, nas citações de vários autores e estudiosos do meio de inclusão e acessibilidade, tais como Sasaki, Wilder, Canclini, Barbosa e tantos outros, conclui-se que *Sim é possível!*

É possível realizar uma exposição que possa abranger todos os tipos de público, tanto o especial como o dito “normal”, bastando apenas tomar o cuidado de estudar os tipos de necessidades especiais e elaborar um plano de metas a ser cumpridos com ações educativas, qualificações de mediadores, adaptação dos espaços museográficos, obras interativas, recursos sonoros, etc.

É possível fazer com que o museu realize de fato sua função, de promover a vivência da arte para o seu público, são detalhes que fazem toda a diferença para um portador de necessidades especiais, para que não se sinta mais excluídos desse ambiente e sim integrado e motivado para frequentá-lo, tornando essa visita um hábito, um costume cultural.

Ponderações Finais

De tudo que foi exposto até o presente momento, pode-se chegar a uma conclusão, de que assim como os vários museus de Belém, o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas também

não conta com uma acessibilidade como deveria ser, ou como os educadores do mesmo afirmam ter.

Não é só de adaptações que um PNE precisa, ele precisa de muito mais, pude perceber isso quando me vi realizando uma mediação que nem era para eu fazer, pois por falta de mediador no momento da visita tive que desempenhar uma função que é do museu, do educador. Mas por causa dessa falta pude ter uma experiência maravilhosa e constatar que o PNE apenas quer uma atenção especial, de acordo com sua necessidade.

Referências Bibliográficas:

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050:Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaço e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos e COUTIHO, Rejane Galvão. Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas. São Paulo: EDUSP, 2000.
- Estratégias e orientações sobre artes. Respondendo com arte as necessidades especiais. Brasília – 2002.
- FONSECA, Vitor da. 1997. Introdução à educação especial. Programa de estimulação precoce. 2ª Edição, Lisboa, Notícias Editorial. KHATER, R. M. M. (1995) Da tutela à cidadania.
- GARCIA, Carlos Alberto. SubPrograma Nacional para Trabalhadores Portadores de Deficiência. São Paulo: FUNDACENTRO, 2004.
- NAÇÕES UNIDAS. Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência. Tradução por Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: CVI-AN/APADE, 1996. 49p.
- OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.
- Oliver W. Sacks. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p.73.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão./ Construindo uma nova sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Rio de Janeiro.
- TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Museu de Arte e Públicos Especiais. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. Tailândia, 1990.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. Espanha, 1994.
- WILDER, Gabriela Suzana. Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museu. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

IMAGINAÇÃO, ARTE E SOCIOEDUCAÇÃO

Paulo Cesar Duarte Paes

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

pdpaes@yahoo.com.br

RESUMO: Pesquisas mostram o aumento significativo de cometimento de atos infracionais por adolescentes no Brasil. Muitas leis, projetos e propostas pedagógicas estão sendo desenvolvidas para realizar a socioeducação - educação de adolescentes que cometeram atos infracionais e receberam uma medida socioeducativa conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. Dentre estas propostas muitas utilizam a arte como instrumento pedagógico da socioeducação de uma forma empírica resultando da observação de que a arte efetivamente contribui na socialização dos autores de atos infracionais. Mas como e por que a arte é um relevante instrumento socioeducativo? Buscando responder esta questão iniciamos estudos sobre o que é a imaginação humana e como ela é entendida na filosofia, notadamente por Sartre, Kant, Descartes, e Hume, que estudaram esse tema utilizando a Psicologia Histórico Cultural de Vigotski como fundamento principal desse entendimento. Definido o entendimento de imaginação relacionamos de forma qualitativa experiências de oficinas e produções de artes visuais, objetivando compreender como a arte age na imaginação dos adolescentes autores de atos infracionais e porque ela se constitui em um relevante instrumento socioeducativo.

ABSTRACT: Researches show a quite significant increase in the committal of offenses by adolescents in Brazil. Many laws, projects and educational proposals are being developed to perform a social education which is the education of adolescents in conflict with law who therefore received a socio educational measurement as recommended by the Statute of the Child and Adolescent. Amidst these proposals many use art as a pedagogical tool for the social education in an empirical approach resulting from the realization that art contributes effectively in the socialization of the youth offenders. Hence how and why might art be an important socio educational instrument? With the goal of answering this question we have initiated studies on what is the human imagination and how it is understood in philosophy. Notably by Sartre, Kant, Descartes and Hume. Who studied this topic using the Vygotsky's Cultural Historical Psychology as the main foundation for this understanding. Once we have defined the assimilation of imagination, we related experiences of workshops and visual arts productions qualitatively in order to comprehend how art works in the imagination of adolescents in conflict with the law. And why it constitutes such an important social educational tool.

Palavras-chave: socioeducação, imaginário, inclusão.

Na sua obra *A imagem no ensino de arte*, Ana Mae Barbosa (1988), reafirma o entendimento de Regina Machado segundo o qual a imaginação está não apenas nas fantasias, mas em todas as criações humanas e impreterivelmente na arte, criticando a separação entre razão e imaginação na educação escolar. Na educação de adolescentes envolvidos em atos infracionais essa assertiva torna-se ainda mais relevante, considerando que o imaginário desses adolescentes foi embebido desde a mais tenra idade de violência, sofrimento e destrutividade e não será modificado com a imposição de discursos morais, mas com a imersão dos adolescentes em atividades criativas, emocionantes e desejosas que possibilitam a eles a produção de novas formas de imaginação.

A socioeducação tem como um dos seus principais objetivos conduzir o adolescente autor de atos infracionais à reflexão sobre seus atos para que possa superar esse modo de vida

destrutivo e violento e desenvolver uma vida integrada socialmente abandonando os comportamentos ditos delinquentes. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) a socioeducação é a educação de adolescentes autores de atos infracionais que receberam medidas socioeducativas, incluindo a educação formal com todas as suas disciplinas, a educação das atitudes domésticas, a sociabilidade, o esporte, o lazer, a profissionalização, a arte ou ensino de artes e todas são formas objetivas de proporcionar para as novas gerações o conhecimento e a cultura produzida pelas gerações anteriores.

A arte-educação, educação pela arte, ensino de artes ou simplesmente arte como atividade socioeducativa tem sido objeto de grande produção científica, mas não relacionada a socioeducação, tornando mais relevante o objeto deste estudo, tendo em vista o aumento significativo de adolescentes envolvidos em atos infracionais no país (SINASE, 2006).

Temos desenvolvido estudos sobre socioeducação desde 1992 (PAES, 1993, 1999, 2008, 2010, 2011, 2012 e 2013), porém, tais estudos, mesmo se aprofundando na compreensão psicopedagógica da socioeducação, não demonstraram como a arte age no psiquismo dos adolescentes e contribui de forma decisiva para a compreensão sobre seus atos e a superação das suas relações destrutivas ou delinquentes. Para mergulhar mais profundamente nessa compreensão utilizaremos estudos sobre o imaginário, como a arte age no imaginário do adolescente e como produz desde sua subjetividade verdadeiras revoluções de valores (e estéticas) capazes de provocar a integração social e comunitária do adolescente e o rompimento com atividades criminosas.

A experiência como professor de teatro e artes visuais em unidades de internação de adolescentes e em projetos nas ruas desde 1988, possibilitou observar o quanto os adolescentes se envolvem nestas atividades artísticas que interferem diretamente não apenas na sua compreensão objetiva da realidade, mas no seu sentimento da realidade e, por decorrência, no seu sentido.

Um exemplo são 3 adolescentes que foram meus alunos em unidades socioeducativas de 1997 a 1999. Dois receberam a medida por assassinato e um por reincidência de roubo de carro. Quando iniciamos as oficinas eles eram uma liderança temida por todos na unidade, até mesmo pelos agentes socioeducadores. Logo nas primeiras semanas eles se encantaram com as atividades passando a se dedicar intensamente a produção das formas expressivas corporais, plásticas e verbais que compúnhamos coletivamente. Durante mais de dois anos eles estudaram arte, representaram, pintaram, dançaram e apresentaram diversas e diferentes performances em variados locais públicos. Lembro-me da ansiedade deles esperando a hora das oficinas e mais ainda nos dias de apresentação. Até os agentes comentavam que após as

oficinas a unidade tornou-se mais calma. Hoje conversando com esses ex-alunos que já tem mais de 30 anos, são casados e tem profissão, e são unânimes ao afirmar que aquelas atividades artísticas foram fundamentais para a mudança de entendimento da realidade, antes uma destrutividade e violência muito grande e depois um sentido prático de atuação no meio social, mesmo que no início pela abstração da arte e depois pelo trabalho.

Cito esse exemplo, utilizado em minha dissertação de mestrado, mas poderia citar centenas de outros exemplos vivenciados como professor de arte para jovens e adolescentes com dificuldade de sociabilização, confirmando que a arte produz uma profunda mudança no psiquismo aumentando substancialmente a energia psíquica voltada para a realização de ações sociais. Essa atividade intensa ocupa o lugar de outro sentimento, como o de revolta, de raiva, medo, dor... O exemplo aqui citado segue o mesmo entendimento de milhares de profissionais e projetos que se espalham por todo o Brasil utilizando a arte para educar crianças e adolescentes mais vulneráveis a violência social.

L. S. Vigotski (2001a e 2001b) iniciou e A. Leontiev (1978) desenvolveu a chamada “psicologia da atividade” que entende que a produção da consciência somente se dá pela atividade humana. Ou seja, passivamente ninguém se desenvolve ou apreende nada, pois esse desenvolvimento somente é possível quando um sujeito age no meio cultural apropriando-se dele. Assim vamos desenvolver esse artigo de forma a compreender a gênese da apropriação de uma nova consciência durante o desenvolvimento de atividades artísticas pelos adolescentes.

Para Vigotski e a psicologia histórico cultural, a consciência e todo o psiquismo não nasce espontaneamente no indivíduo, mas é por ele apropriado do meio social que vive, através da sua atividade. Em outro artigo (PAES, 2012) apresento mais detalhadamente como a psicologia da atividade explica a necessidade do desenvolvimento de atividades orientadas para a socioeducação dos adolescentes. Embora Vigotski e seus colaboradores tenham avançado muito no sentido de denotar um inegável sentido de verdade à psicologia, abordam mais as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo e objetivo em relação à cultura e o estudo aqui propostos avançamos os limites desses estudos originais objetivando compreender a relação entre a socioeducação, o imaginário e a arte, porém respeitando os fundamentos propostos pelos mestres da psicologia sociocultural.

A questão que se apresenta nesse momento é: porque e como a arte age no imaginário do adolescente favorecendo sua socioeducação? Sei que essa questão é muito ampla para ser respondida nos restritos limites de um artigo, mas isso será feito de forma simplificada definindo primeiramente uma concepção de imaginário, e depois relatando experiências de

utilização da arte junto a adolescentes autores de atos infracionais.

1. O entendimento filosófico de “imaginação”

A história para Vigotski (1996) não é um elemento a mais para o entendimento científico do psiquismo, mas é seu fundamento. Compreender o que é o imaginário significa compreender como esse conceito teve seu sentido paulatinamente produzido no desenvolvimento do pensamento humano nas relações históricas da sociedade. Um povo primitivo jamais conseguiria definir o que é imaginário, isso somente é possível mediante a constituição de uma complexa cultura, que age como uma ferramenta que penetra nos sentidos mais profundos dos sentimentos e das relações humanas. Por isso, para que se consiga compreender um significado comum de imaginário faz-se necessário algumas reflexões sobre a constituição histórica do significado desse conceito, para depois utilizá-lo como fundamento de reflexões sobre a expressão artística dos adolescentes.

Desde os filósofos iluministas a imagem vem sendo compreendida como uma forma de sentido cerebral, de algo que acontece no interior do psiquismo. Daí a utilização de imaginação como algo que provem da imagem, mas que vai além dela, produzindo também consciência, como demonstra Sartre (1996) ao reverenciar o conceito de imaginário.

O conceito de imaginário advém de imaginação e este de imagem, na forma como foi utilizada pelos empiristas e iluministas. René Descartes (1984) é um dos primeiros que usa o conceito de imaginação quando discorre sobre as paixões da alma e afirma que entre as paixões que são causadas pelo corpo a maior parte depende dos nervos e já a imaginação não. Ele apresenta a imaginação como um sentimento de alguma coisa que não existe, pois se coincidir com a natureza e for inteligível não é imaginável. Existe uma separação bem definida entre a imaginação gratuita e a idéia como pensamento puro e objetivo.

Ao afirmar que a imaginação somente se dá sobre alguma coisa que não existe, como um movimento fortuito dos espíritos, e a percepção que depende dos nervos o filósofo refaz, a seu modo o debate sobre o antagonismo entre alma e sentidos proposto por Platão (1978), mantendo a dicotomia entre o dentro e o fora, entre a alma e a natureza. Aristóteles (1978), mesmo valorizando mais os sentidos, que ligam a alma ao mundo material também mantém a dicotomia, um mundo interior (imaginação?) e um mundo exterior tocado através dos sentidos.

Vigotski (2001b) vai afirmar que o dentro e o fora, em relação ao psiquismo humano, são uma unidade, o psiquismo se produz na atividade do indivíduo no meio dessa relação de

unidade entre o fazer e o apropriar que vigotski fundamenta para entender o desenvolvimento:

Admitindo assim, a existência de fenômenos imateriais, desprovidos de espaço, essa psicologia mantinha na íntegra a visão dualista da natureza humana própria do pensamento primitivo e religioso. Não é por acaso que essa psicologia estava estritamente ligada à filosofia idealista, que ensinava que o espírito é um princípio específico e diferente da matéria, enquanto a consciência tem uma realidade especial, autônoma, independente do ser. Por isso a psicologia, fechada numa consciência isolada da realidade, foi condenada a esterilidade, ao desligamento da realidade e à impotência diante das questões mais candentes do comportamento humano (VIGOTSKI, 2001b, p. 4).

A riqueza do psiquismo é a riqueza produzida no decorrer da história e apropriada durante a atividade humana. A atividade produz o meio, a cultura, concomitantemente a produção de si mesma. Então a imaginação acontece não apenas como um devaneio delirante, como afirma Descartes (1984), mas principalmente como um princípio de realidade humana.

Utilizamos acima o conceito “humana” para caracterizar algo que somente pode ser humano, como cultura, denotando outro entendimento sobre o desenvolvimento do psiquismo. Isso relaciona de forma muito mais abrangente a produção do imaginário a atividade humana. Não se trata de uma atividade natural, mas humana, pois comporta um determinante histórico, que faz com que toda imaginação seja fruto não do indivíduo natural, mas de uma síntese histórica do gênero humano. A imaginação não acontece como uma parada de rodas delirantes, mas resulta de uma infinidade de objetivações históricas que constituem aspectos objetivos e estéticos apropriados a todo momento pela atividade humana e recriados simultaneamente nesse mesma atividade. O oposto da concepção platônica de alma como algo superior ao mundo material captado pelos sentidos, não é apenas a valorização desses sentidos, como em Aristóteles ou Descartes, mas também a concepção de unidade entre mundo exterior e mundo interior, mesmo que estes sejam separados para efeito de estudos.

Sartre (1987) faz também uma crítica aos filósofos Hume e Berkeley, que mesmo negando a concepção cartesiana de imaginação mantiveram a dicotomia entre fora e dentro, valorizando mais a coisa externa como determinante. Isso tiraria do nosso entendimento a valorização da atividade protagonista do sujeito que cria suas imagens fundadas nesse agir no meio cultural. A atividade no meio violento favorece a apropriação da violência também na imaginação, assim como a atividade num meio estético empobrecido propicia um empobrecimento estético da imaginação.

Kant (1984) na sua obra *Crítica do Juízo*, discorre sobre a imaginação na constituição da ideia estética relacionando-a ao entendimento intelectual. Para ele a arte decorre de uma

capacidade inata de gênio que produz uma obra utilizando ao máximo essa imaginação, mas conhecendo e refazendo as regras estéticas da arte. O gênio dá à arte a regra, ou seja, cria sua própria regra, mas não nega que existe uma regra anterior e essa regra está mais ligada ao plano do pensamento intelectual. Nisso o filósofo avançou sobre seus antecessores empiristas e iluministas, pois possibilita a valorização da imaginação na criação artística e na vida em geral. A imaginação passa a ter mais relevância ao ser apresentada como uma base para o pensamento lógico e, ao mesmo tempo, ser também formada por esse pensamento.

Se por um lado essa concepção kantiana da imaginação parece ir bem além da concepção cartesiana, por outro lado, parte de um entendimento radicalmente contrário aos empiristas, num apriorismo que afirma que o gênio antecede o mundo real e é inato no indivíduo. Se a imaginação é algo que acontece a priori e o imaginário dos adolescentes que cometeram atos infracionais é cheia de situações de sofrimento e violência então, na lógica kantiana, esses sentimentos nasceram no adolescente e não foram por ele apropriados do meio violento e sofrido em que viveram e vivem.

Sartre (1987) nas suas obras sobre a imaginação e o imaginário elabora uma densa crítica ao entendimento que os autores anteriormente citados fazem sobre a imaginação, ora focados numa metafísica idealista ora na a materialidade da natureza, mas sempre separando a imaginação da consciência. A imagem não é algo que pode aparecer na consciência, mas uma estrutura complexa que tem como intenção certos objetos (1996 p.20). Não há e não poderia haver imagens na consciência. Mas a imagem é um tipo de consciência. A imagem é um ato e não uma coisa, é consciência de alguma coisa (1987, p.107).

Os filósofos aqui citados foram a base da moderna psicologia que continua dicotomizando o subjetivo do objetivo como se estes não fossem uma unidade. Não existe nada inconsciente desligado do mundo humano objetivo e essa é a maior crítica que Vigotski faz a Freud.

[...] tudo que Freud denomina inconsciente é, em essência, não verbal [...]. Não podemos recordar os acontecimentos mais antigos da infância precisamente porque se produziram quando nosso comportamento não estava ainda verbalizado e, por isso, a parte mais antiga da nossa vida será sempre inconsciente para nós (VYGOTSKY, 1991, p. 110).

A imaginação do adolescente autor de atos infracionais não é o movimento fortuito dos espíritos nem a expressão de uma genialidade inata, mas constrói-se durante suas atividades humanas desde bebê até o atual momento de sua vida. A infinitude de situações que por meio de sua atividade se apropriou de determinado sentimento ou razão foi constituída no desenvolvimento histórico da humanidade. Quando os seres humanos iniciaram a balbuciar

suas primeiras palavras estavam iniciando a cultura, passando de geração em geração e se apropriando das criações dessas novas gerações. Cada milímetro da vida do adolescente tem origens remotas que são impossíveis de serem rastreadas na sua totalidade, mas podem ser apreendidas pela razão, denotando uma lógica que explica os fatos e ao mesmo tempo busque soluções para os problemas encontrados pela humanidade.

A imaginação como parte da vida real do adolescente e a vida do adolescente como sendo parte da histórica humana, proporciona um entendimento de que essa imaginação deve estar impregnada da realidade e da cultura na qual o adolescente atuou, e que não se pode modificar um sentimento, valor moral ou lógica de compreensão sobre a realidade sem que se entenda e se modifique também a imaginação.

2. A arte e imaginação na socioeducação

A seguir será apresentada uma série de exemplos de processos pedagógicos utilizados em oficinas e apresentações artísticas, sem visar conhecer ou contextualizar cada experiência em si. O objetivo é demonstrar como a arte age e modifica a imaginação do adolescente. Utilizaremos as experiências do projeto de extensão: “Arte e socioeducação” que desde 2009 leva acadêmicos do curso de Artes Visuais e outros cursos da UFMS para desenvolver oficinas e apresentações artísticas para os adolescentes em unidades de internação, e as oficinas utilizadas na dissertação de mestrado: Arte-educação para adolescentes autores de atos infracionais: análise de uma experiência (1999).

As oficinas de artes plásticas sempre iniciam com uma reunião onde são apresentados os objetivos, os procedimentos das atividades, combinados os limites e a disciplina que todos deverão compartilhar. Isso já é um avanço em relação ao modo tradicional das disciplinas escolares que pressupõem que os adolescentes já sabem as normas e regras básicas de convivência e iniciam as atividades sem antes organizá-las coletivamente. Se por um lado se espera que a expressão da arte seja um pleno exercício de liberdade, por outro lado a criação artística com todos os seus materiais, técnicas e poéticas exige disciplina e organização, que atua também no imaginário do adolescente que pode subverter as regras, ter sua produção artística prejudicada ou compreender a lógica que essas regras representam para que consiga produzir algo que ganhe o interesse e o respeito dos colegas, dos professores e de si mesmo. Ao internalizar essas regras, pela necessidade da auto-expressão, eles desenvolvem valores que sustentam sua inserção saudável na sociedade.

Esse desejo de desenhar, pintar, grafitar, é comum em grande parte dos adolescentes,

mas depende sobremaneira de como é conduzida a oficina e a apresentação aos adolescentes de obras que lhes chamem a atenção e passem a ser objeto de sua imaginação. Muitos adolescentes rejeitam inicialmente a atividade desdenhando o professor e, ao mesmo tempo mantendo sua imaginação fora do objeto de estudo, no caso a arte. É importante uma ampla exposição de obras durante as aulas e que estas obras sejam escolhidas por um professor que domine a história da arte para saber quais delas conseguirão raptar a atenção e a imaginação dos adolescentes. O discurso adequado sobre as obras pode proporcionar um interesse maior por parte dos adolescentes.

Como vimos anteriormente a imaginação não está separada do pensamento racional, mas as imagens ressignificadas no psiquismo do adolescente servem de ícone que dá sustentação ao pensamento lógico. Como exemplifica Barbosa (2010) se um aluno está estudando a história do descobrimento do Brasil, a imagem das caravelas contribui significativamente para lembrar e significar o fato histórico. Também por isso a história da arte é relevante, não apenas num modelo linear, mas conforme a curiosidade, o desejo, a necessidade de expressão e a realidade cultural dos adolescentes.

Outra atividade importante é a visita a museus, galerias, obras arquitetônicas, grafites e outras obras, que em geral não fazem parte do repertório visual do adolescente. Mesmo que ele tenha tido contato com essas obras, isso acontece rapidamente, sem que ele tenha uma idéia formada sobre o que viu, fazendo com que esqueça rapidamente a imagem. Por isso é importante a concepção de unidade entre imaginação e racionalidade, que permite também manter a imagem mais tempo e de forma mais consolidada no imaginário do adolescente.

Barbosa (1998) afirma que somente as elites tem acesso aos códigos eruditos que são negados a grande parte da população. Os adolescentes autores de atos infracionais não tiveram acesso aos códigos eruditos. A história da arte e as técnicas mais elaboradas de expressão plásticas podem significar a abertura de novos entendimentos e da capacidade de expressão e comunicação social. O reconhecimento dos códigos interfere diretamente na troca entre o adolescente e a cultura, mas não uma troca de valores empobrecidos e carregados de violência e destrutividade, mas de valores ricos de uma cultura mais elaborada e construtiva de novas e saudáveis relações sociais agindo diretamente na imaginação do adolescente.

Quando o adolescente desenha ou pinta numa oficina ele referencia dois aspectos. O primeiro é sua identidade anterior, mais subjetiva, que expressa por uma necessidade e o segundo é orientado pelas referências imagéticas e poéticas avindas das aulas e orientações do professor. O primeiro é fundamental para que ele se veja na obra, para que aspectos íntimos de sua imaginação sejam comunicados socialmente e o segundo para que ele se sinta seguro e

em condições para criar uma obra da qual tenha orgulho, que valorize e pela qual sinta um interesse estético. A unidade destes dois fatores significa que o adolescente apropriou um código de linguagem que permite a ele expressar suas imaginações e sentir vontade de continuar realizando essas expressões. Há então a expressão de si mesmo, mas emoldurada, sintetizada num novo repertório de valores estéticos levando sua imaginação a se externalizar tornando-se real.

Esse é o princípio da unidade entre o psiquismo (e nele a imaginação) e a realidade que, segundo Vigotski (2001c) acontece na atividade como uma via de mão dupla, uma que vai do indivíduo para o mundo social e outra que caminha do mundo social para o indivíduo. Sua imaginação é então enriquecida pelas novas referências poéticas e orientações estéticas do professor de arte, gerando uma forte energia psíquica capaz de promover o desenvolvimento da consciência cognitiva e afetiva do adolescente para um sentido diferente daquele habitual do senso comum, do sofrimento, raiva, e destrutividade, mesmo que esses sentimentos continuem presentes na obra, eles agora têm uma inversão de seus papéis. A raiva e a violência contidas na obra, ali, não são de fato destrutivas, mas construtivas de uma identidade comum entre o adolescente autor. A arte como expressão de si e ao mesmo tempo constituindo-se como parte da cultura social.

Ao tratar da psicologia da arte Vigotski (2001c), explica o conceito de catarse como um momento de síntese que acontece para além da individualidade, como uma síntese do gênero humano ao mesmo tempo individual, coletiva e histórica. Essa catarse tem uma grande força psíquica capaz de modificar as imaginações dos adolescentes autores de atos infracionais reconstituindo sua interatividade social, sua condição quase perdida de ser criativo de relações constitutivas da cultura.

Finalmente as oficinas de arte chegam no seu ápice: o momento em que as obras dos adolescentes, que foram produzidas mediante estudo e grande esforço durante meses, são apresentadas ao público. É um momento de grande ansiedade para os adolescentes que foram, quase sempre, desde criança, discriminados e impedidos de terem sua expressão reconhecida pelas instituições sociais. No mundo do crime e da delinquência valoriza-se a capacidade destrutiva. Muitos adolescentes demonstram orgulho por terem cometido crimes terríveis, sendo temidos pelos demais e mostrando essas atitudes como um troféu.

Diante desse meio o fato de manter um grupo de adolescente durante meses estudando e preparando sua expressão artística para uma apresentação pública já é por si só um poderoso instrumento socioeducativo. O fato torna-se ainda mais relevante quando se compreende que a mudança não foi apenas na atividade, mas na imaginação do adolescente que passa horas,

dias e meses focado na produção de determinada obra e se intera socialmente, não apenas no processo de produção da mesma, mas no sentimento que o público demonstra ao tomar contato com ela. Diante da perspectiva de valorização da expressão do seu imaginário, o adolescente sente-se empoderado, melhorando sua autoestima e a imagem que faz de si mesmo diante de sua família, seus amigos, dos socioeducadores e de outros setores sociais dos quais ele já tinha desistido de satisfazer.

É comum nesse momento que os adolescentes exerçam ainda sua destrutividade de forma mais intensa, como se eles se sentissem no direito de testar as pessoas a sua volta saindo dos padrões de comportamento reprimido. Os socioeducadores sabem que nos momentos posteriores as apresentações os adolescentes demonstram mais rebeldia, pois sentem-se mais capazes de defenderem seus direitos e isso não é algo negativo, mas sim o momento em que a imaginação do adolescente coincide mais com a realidade institucional em que vive. Essa é uma questão central: a arte possibilita ao adolescente um mergulho profundo no seu próprio imaginário que deixa de ser reprimido e se liberta dando expressão à formas nem sempre inteligíveis, mas que são de fato, um processo lento e às vezes doloroso de contato e tomada de posição em relação à realidade.

Vigotski (2001a) fala da sublimação das dores através da arte, fato que pude presenciar centenas de vezes quando adolescentes choram, se desesperam e demonstram o grande sofrimento que fica escondido atrás do comportamento violento.

O presente artigo não pretende desvelar a influência da arte na imaginação, mas apenas apontar alguns caminhos para serem posteriormente seguidos, demonstrando principalmente a necessidade inadiável de um maior investimento em arte na socioeducação.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. São Paulo. Abril Cultural. 1978. (coleção Os Pensadores).

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte. C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte**. Belo Horizonte. C/ Arte, 2010.

DESCARTES, R. **Paixões da Alma**. São Paulo. Abril Cultural, 1984. (coleção Os Pensadores).

ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 2069. Brasília. 1990.

- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Horizonte, 1978.
- PAES, Paulo C. Duarte. Formação de Socioeducadores: Plano Individual de Atendimento (ICaderno 4). Campo Grande. UFMS. 2013.
- _____. Formação Continuada de Socioeducadores: Meio Aberto (Caderno 3). Campo Grande. UFMS. 2012.
- _____. Adolescente autor de atos infracionais: fundamentos e práticas da socioeducação. Campo Grande. UFMS. 2011.
- _____. Formação Continuada de Socioeducadores (Caderno 2). Campo Grande. UFMS. 2010.
- _____. Formação Continuada de Socioeducadores (Caderno 1). Campo Grande. UFMS. 2008.
- _____. Arte-educação para adolescentes autores de atos infracionais. Análise de uma experiência (Dissertação de Mestrado). Campo Grande. UFMS. 1999).
- _____. A arte e a construção da consciência de adolescentes autores de atos infracionais numa abordagem sócio histórica. Campo Grande. Revista de Educação da UCDB. 1993.
- PLATÃO. **Fedon**. São Paulo. Abril Cultural. 1978. (coleção Os Pensadores).
- SARTRE, Jen Paul. **A Imaginação**. Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. **O imaginário: Psicologia fenomenológica da imaginação**. São Paulo: Ática, 1996.
- SINASE. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília. Lei Federal. 2012.
- _____. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, Portaria do Conanda. 2006.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI. L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo. Martins Fontes, 2001a.
- _____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2001b
- _____. Psicologia da arte. São Paulo. Martins Fontes. 2001c.
- _____. Teoria e método em psicologia. São Paulo. Martins Fontes. Martins Fontes. 1996.
- VYGOTSKY L. S. e LURIA A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996a.

UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL DO ENSINO DA ARTE

Rebeca Matos
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Acreditamos que os educadores têm um compromisso filosófico e ético em suas escolhas no processo de ensino-aprendizagem. Aqui damos ênfase ao questionar o recorte curricular que o Arte/educador seleciona para dialogar com o discente e pomos em questão os tipos de currículo que ressaltam e afirmam a ideologia dominante. A partir do estudo de uma artista nordestina, a Christina Machado, pretendemos refletir, através dos estudos culturais, sobre a escolha de um currículo não ingênuo para a construção de um processo contraideológico que vise a emancipação educativa.

Palavras-chave: Arte/Educação. Multiculturalismo. Estudos Culturais.

ABSTRACT

We believe that educators have a philosophical and ethical commitment in their choices in the process of teaching and learning. Here we emphasize that the curricular divisions Art / educator select to talk to the students and we question the types of curriculum that emphasize and affirm the dominant ideology. From the study of a northeastern artist, Christina Machado, we intend to reflect, through cultural studies, about choosing a curriculum not naive to construct a process that aims contraideológico educational emancipation.

Keywords: Art / Education. Multiculturalism. Cultural Studies.

As relações iniciais de um diálogo multicultural

Não poderia deixar de, em algum momento desse trabalho, me situar culturalmente, ou de dizer que algumas relações estabelecidas nessa pesquisa se sustentam por não ignorar certos aspectos identitários. Não fossem essas relações, perder-se-ia o sentido da construção do presente trabalho. Já que aqui propomos falar em diferentes culturas, valorizar minhas experiências e me deixar colocar como uma voz que opta por uma contextualização e leitura a partir de uma lente feminina, só revelaria uma incoerência de discurso e uma frustração pessoal.

Portanto, dentro do meu contexto local, o Nordeste do Brasil, escolhi para ilustrar o caminho deste trabalho: a artista Christina Machado, figura com a qual tive a oportunidade de dividir um espaço de estudo e de experiências em seu atelier.

Para entender a relação e a posição dessa artista no cotidiano do arte/educador e do leitor de arte, no discurso das páginas que procedem, busco romper, através dos estudos

culturais, com algumas (talvez muito poucas ainda) dinâmicas tradicionais, estabelecidas pelo pensamento dominante que privilegia sempre a presença dos poucos e dos mesmos no currículo educacional.

Por isso narro a história de uma personagem que vem ganhando expressividade no mundo contemporâneo: a mulher. Faço com plena consciência de que propor uma maneira diferente de mudar o olhar na educação é um compromisso difícil, também particularmente, por toda minha formação imbuída da cultura conservadora em minha trajetória pessoal e acadêmica.

O papel da arte/educação na dimensão cultural

Qual a necessidade e a importância do outro, do diverso/diferente? Aqui pensamos o outro como aquele a partir do qual nós existimos, aquele que o compreendendo e não o negando, por ele ser diferente, nós nos compreendemos integralmente e por isso podemos nos afirmar. Nessa perspectiva, a existência do outro, numa visão mais ampla: de um grupo cultural diferente, proporciona um universo de diálogos e gera contribuições pontuais e autênticas para a construção social.

Porém o percurso que vem se estruturando as relações culturais se configuram na relação de desequilíbrio de poder. Não há apenas e ingenuamente uma questão de grupos que desenvolvem suas particularidades e expressões culturais. De acordo com Woodward (2000) a respeito da diferença das identidades construídas,

Uma característica comum à maioria dos sistemas de pensamento parece ser, portanto, um compromisso com o dualismo pelos quais a diferença se expressa em termos de oposições cristalinas (...)e (...) que os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro. (p.50).

A fixação da identidade e da diferença se normatiza a partir dos parâmetros de ideais dos códigos da cultura dominante, que enxerga o outro como menor. “A Identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteira, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 1996, p.82).

O perigo desse tipo de diferenciação identitária são os valores que reduzem o outro a um oposto inferior, assim Barbosa (1998) ressalta que “[...] muito poucos são capazes de ver os outros como eles são, na sua própria expressão, suas próprias crenças e aspirações. Olhar

para o outro através de si mesmo traz o perigo de vê-los como exóticos ou de maneira complacente.” (p.73)

Essa ideia se mostra intensa nas terminologias imbuída de preconceito que as culturas hegemônicas¹ atribuem ao que é do outro como, por exemplo, a palavra folclore e a designação de artesanato pelo que é feito pelos populares. O primeiro com sentido de resto, de estranho, daquilo que não pertence ao seu universo e é o do outro, o segundo desprezando a existência de uma preocupação estética e afirmando uma predominância manual e mecânica que não exige atividade mental e reflexiva no trabalho realizado. A respeito disso, contradizendo o segundo exemplo,

Chiarelle (2002) em seu livro *Arte internacional brasileira* aponta ter sido, uma das maiores contribuições que os estrangeiros legaram à arte brasileira, o saber tecnicista, um ponto que os artistas brasileiros, em sua maioria de baixa renda, ainda não tinham intimidade.

É fato que o peso das diferenças econômicas reflete na cultura e é através da educação que os valores preconceituosos da cultura dominante, os quais sustentam o sistema, são reproduzidos e cultivados. A eliminação, então, do que não obedece ao padrão da elite na prática de um currículo educacional, constrói um cenário que impossibilita um trabalho em torno de um eixo multicultural, visão importante para a experiência vital, pois no mundo “[...] se inter-relacionam indivíduos de diferentes grupos culturais, que terão sempre que lidar com outros indivíduos também de diferentes culturas e subculturas.” (BARBOSA, 2010, p.37)

Pondo em voga que conhecimento é inerente a todas as culturas, um trabalho multicultural pretende entrar em contato, decodificar, ler diferentes culturas para assim desmistificar a unilateralidade e a única verdade estabelecida a partir do ponto de vista dos códigos de uma cultura branca, masculina e européia. Ultrapassando o discurso da importância do outro, uma educação multicultural contribui para o próprio ambiente educacional na medida em que lá se constitui de vários universos particulares. Esse processo vai além do comprometimento em desenvolver empatia, aceitação, entendimento e relações harmônicas entre pessoas de diferentes culturas e subculturas.

É preciso enfatizar que essa perspectiva de ensino está longe de significar a construção de uma cultura da tolerância, com o sentido de consentir, de deixar passar, de suportar, pois pouco deixaria espaço para o significado real de multiculturalismo e só reforçaria o caráter do

¹ A hegemonia não é um sistema e sim um complexo de experiências, relações e atividades cujos limites estão socialmente fixados e interiorizados. É constituída pela sociedade e, simultaneamente, constrói a sociedade sob a forma de subordinação interiorizada e imperceptível (CHAUÍ, 2006, p.22)

dominante, que opta por velar e calar conflitos que urgem ser enfrentados. Silva (2000, p.73) ressalta, a respeito de como a questão da diversidade e da diferença é encarada, que “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.” Segue sugerindo “um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las”. De acordo com o autor acreditamos que é negativo abordar o multiculturalismo em educação como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural, pois, usando as palavras de Silva (2000, p.96): “por mais edificante e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impede que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processo que envolvem relações de poder.

Do manual de ensino *Ratio Studiorum* dos Jesuítas, aplicado desde o início da colonização no Brasil, apresentavam-se assim as normas de procedência básicas para uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercício para fixação.

Decorrendo dos parâmetros Jesuíticos de ensino, ainda podemos encontrar como modelo de educação atual o ensino baseado no ato de transmitir e depositar conteúdos e se firma em prol de corresponder às expectativas de um sistema econômico, social, cultural e político cujas metas são atingir os ideais do mercado econômico para assim manter a comodidade de um sistema que se estabelece em hierarquias.

É inegável que ainda vivenciamos uma educação alienadora, bancária como diria Paulo Freire, na qual somos recipientes de conteúdos, cuja essência não enfatiza e nem tem como fundamento uma postura questionadora e de produção de significado. Já que esse modelo não desperta a autonomia dos indivíduos, percebe-se o malogro das teorias contemporâneas relativos à educação, em que Teóricos/Educadores referência na área educativa buscam o desenvolvimento do pensamento crítico para ir de encontro a essa cultura do dominado.

No Brasil, o professor Fernando Azevedo aponta que o encontro entre três personagens culturalmente pernambucanos²: a Ana Mae Barbosa, Noemia Varela e Paulo Freire, fez nascer a Arte/Educação crítica e pós-crítica. Segundo o autor:

[...] Nesse sentido, o currículo na perspectiva crítica ressalta o peso da ideologia (dominante) e seu papel de reprodutora cultural e social na educação, sendo

² Ana Mae nasceu no Rio de Janeiro em Vila Isabel. Quando criança foi para o interior de alagoas e depois para Recife;

Noêmia Varela nasceu em Macau, Rio Grande do Norte, e chegou a Pernambuco para morar em Paulista ainda pequena.

Paulo Freire nasceu em Recife.

necessária a construção de um processo contraideológico de resistência que vise à emancipação.
(AZEVEDO, 2010, p.89)

A concepção pós-crítica da Arte/educação, de acordo com Azevedo, se firma nas bases de uma compreensão multi/intercultural e vai de encontro à herança pós-colonialista que verticaliza as diferenças em direção à desqualificação de um para o enaltecimento do outro.

Imanol Aguirre Arriaga professor da Universidad Publica de Navarra/España aponta para o fato de a delimitação do campo de estudo ser um dos grandes dilemas da Arte/Educação, devido principalmente à importância de incluir no currículo outras formas de cultura, como a Visual e as Artes populares, além da já estabelecida pela cultura hegemônica. Prossegue refletindo que:

Efectivamente, buscar la continuidad de a experiencia estética com otros procesos vitales trae como consecuencia que nos veamos gratamente empujados a ampliar nuestro campo de estudio hacia todos los artefactos generadores de tal tipo de experiencia, provengam estos de las bellas artes, de las artes populares o de la denominada cultura visual. (ARRIAGA, 2008, p.3).

O foco da questão, ao se tratar desses objetos de estudos, para o autor, não deveria ser tão intenso sobre os seus valores ou as suas características culturais- o que nos colocaria em uma melhor e até mais humilde posição frente às tamanhas complexidades culturais- porém nas construções de sentido que aquele artefato possibilita. Pois de nada adianta trocar ou acrescentar, no currículo, um objeto de estudo se não mudarmos nosso olhar. Imanol, partilhando da proposta deweyana, afirma que deveríamos dirigir nossa atenção para a experiência que um objeto propicia e conclui que “el encuentro del arte com la vida no se deriva de la naturaleza del objeto artístico, sino del uso que de él hagamos”

Uma educação pautada nesse olhar promove o respeito, dá voz ao leitor e não ignora seu cruzamento de contextos simbólicos e culturais nem a importância dos diversos olhares numa experiência estética.

Assim, no presente trabalho, pretendemos não procurar nos deter puramente na explicação das fronteiras de onde acabam e começam certos tipos de dicotomias entre, por exemplo, arte e artesanato, arte popular e erudita arte das mulheres ou dos homens..., pois acreditamos que esse tipo de classificação poderia nem existir, “En realidad, no hay contradicción entre ambos términos, ni entre cultura popular o alta cultura, si se conciben este tipo de artefactos como condensados de experiencia.” (ARRIAGA, 2008, p.12). Gostaríamos, então de interromper as rotinas e restabelecer a quebra do recorte imposto pela cultura hegemônica trazendo para cena uma artista nordestina, a Christina Machado.

Esse tipo de recorte se propõe como um desafio para a Arte/educação: estudar as diversas culturas na perspectiva de desfazer as fronteiras dos preconceitos que travam o conhecimento e que impedem o respeito para com o outro. Conforme o pensamento de Richter, autora que estuda o multiculturalismo no ensino da arte, “Precisamos de um ensino da arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo” (2003, p.51)

Aplicando essas ideias, ansiamos enfrentar o discurso instituído pela cultura dominante e buscaremos entender qual a relação da artista escolhida com o cotidiano do ensino da arte e da experiência estética.

Mulheres são sensuais dentro e fora de casa³

Em 1957 nasce no Estado do Pará, Maria Christina de Lucena Machado, mais conhecida no meio artístico como Christina Machado. Pernambucana de coração e de formação cultural, Christina chegou a Recife entre os três e quatro anos de idade.

Reportando-se a heranças artísticas, Christina Machado é bisneta de Manuelzinho Seleiro que confeccionava roupas de couro e, como o próprio cognome sugere, fazia selas com muita habilidade. Inspirada no tataravô, a artista experimentou trabalhar com o material. O contato com o couro fez-se num percurso autodidata como tantas outras atividades que a artista viria a descobrir sozinha e envolver-se ao ponto da criação de uma linguagem própria.

Num passado menos longínquo, Christina Machado recorda, em entrevista⁴, que sua mãe sempre a estimulava em relação à arte, comprava os livros dos quais gostava, como os da Pinacoteca do Estado de São Paulo, os com imagens do artista Dürer, outros referentes ao Egito, que particularmente a enlevava. Reforçando a importância do estímulo da mãe para o contato com a arte, a artista rememora o comentário entusiasmado da mãe sobre uma igreja que ela desenhará deixando aparente sua estrutura interna, aos quatro anos de idade. Apesar de um trajeto estimulante, a família ficou receosa quando Christina Machado sentenciou que iria fazer da Arte uma profissão. Não teve dúvida, para dar credibilidade de sua escolha aos seus pais, agiu com prudência. A estudante da primeira turma do curso de Educação Artística/Artes plásticas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Christina Machado, assumia um figurino que hoje está longe do espelho no qual se olha, desde as roupas, o salto alto e o cabelo que há muito tempo não é mais escovado.

³ O título tem o mesmo nome de uma obra da artista Christina Machado apresentada no 45º Salão de Artes de Pernambuco, no Museu de Arte Contemporânea MAC, Olinda-PE. 2004.

⁴ Entrevista de caráter exploratório realizada em 2008 para acervo pessoal da autora.

Entrou na UFPE em 1975, no período de junção da Escola de Belas Artes, da Faculdade de Arquitetura, do Instituto de Letras e do Curso de Biblioteconomia que passaram a formar o Centro de Artes e Comunicação (CAC).

Quando estava se formando, em 1979, chamou-lhe a atenção a oferta de um curso de cerâmica decorativa oferecido por uma senhora em Piedade. Sem contato algum com a matéria cerâmica na faculdade, a partir da iniciativa de frequentar o curso, Christina Machado passou a experimentar a matéria, compilando assim à bagagem que teve no meio acadêmico de modelo vivo, de técnicas de desenho e de pintura, a esse novo meio. A partir daí a cerâmica tornou-se a matéria fundamental em seus trabalhos. Em entrevista Christina Machado explicita uma das razões pela qual se encantou com a cerâmica: “a argila me fez perceber a relação com a natureza humana... Ela interage com você.”

O fim do curso universitário não foi um fato intenso isolado na vida de Cristina; esse momento foi permeado por rompimentos com pai, mãe, namorado e até mesmo com seu visual. Foi apenas nessa época que Christina Machado pôs em prática seu ofício, dando aulas. A prática veio pela necessidade, pois a artista quando entrou no curso não pretendia exercer licenciatura e sim bacharelado. Em seguida a esse período a artista casou e teve filhos, enfim, cumpriu as funções naturais e sociais inerentes à mulher. Durante o período de dedicação à maternidade, sem afinco, ela fazia de seu ateliê um laboratório.

Há algum tempo a cerâmica havia se tornado a matéria preferida de Christina Machado, que durante um período realizou peças decorativas para comercialização junto ao grupo que conheceu no curso em Piedade. Depois a artista experimentou texturas e técnicas pouco convencionais do uso da argila como, por exemplo, confeccionando finas lâminas a fim de formar painéis/suporte para receber pintura.

Um dos marcos importantes na trajetória de Christina Machado foi o começo de sua parceria com artistas da Arte Contemporânea institucionalizada: Joelson, Zé Paulo, Manuel Dantas Suassuna, Maurício Silva e Rinaldo. Em um primeiro momento os artistas se reuniram no ateliê de Christina para aprender com ela um pouco da técnica de trabalhar com a cerâmica. Num outro momento, o grupo, por incentivo que ganharam através de uma bolsa do Salão de Artes de Pernambuco, os artistas ressignificaram a cultura popular e, percorrendo centros de tradições que trabalham com cerâmica em Pernambuco, produziram instalações, vídeo, slideshow, desenhos, pintura, fotografias.

Um olhar feminino sobre obra de Christina Machado

Terão as mulheres uma história? Iniciamos a análise do percurso artístico de Christina Machado com essa questão apriorística e aparentemente um pouco ingênua. Pegamos emprestada essa frase da historiadora Michelle Perrot quando anuncia o silêncio interrompido das mulheres na história. Nesse episódio Perrot (2006) chama atenção para qual sentido podemos atribuir à palavra história “A história é o que se passa, a sucessão dos acontecimentos, das mudanças, das revoluções, das evoluções, das acumulações que tecem a transformação das sociedades. Mas é também o relato que nos é feito.” (p.13). E continua a reflexão concluindo que “[...] durante muito tempo as mulheres estiveram ausentes deste relato, como se, voltadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, se situasse fora do tempo, ou pelo menos dos acontecimentos.” (p.13)

Por um grande período os vestígios da presença da mulher foram ignorados na história, nesse sentido, segundo Perrot (2006) a história das mulheres é recente, tem trinta anos. Portanto, o silêncio das mulheres não mais pode ser sustentado onde se reconhece que uma história sem as mulheres seria impossível. O corpo, a alma e o trabalho das mulheres vêm ganhando outra dimensão: a base financeira da família vem se desestruturando apenas em função da figura masculina, o corpo feminino vem sendo questionado como espetáculo ao mundo masculino, os desejos e ambições das mulheres vêm revelando um mundo antes escondido e restrito.

Radicalismo, ou não, dizer que a artista Christina Machado nasceu no berço onde seu sexo já apontava para um caminho quase certo, onde as barreiras machistas seriam fato, é pertinente. E as interrogações desveladas no caminho da história dela, como sendo do sexo feminino, viriam mais tarde refletir em sua obra.

Seu empenho artístico irrompeu quando seus filhos já haviam crescido. O momento em que mergulhou no trabalho coincidiu com sua separação, oito anos depois de casada, e com a morte de sua mãe, fatos esses que parecem ter tocado intensamente a artista e refletido em algumas de suas obras que incessantemente remete ao nascimento, renascimento, a vida, ao corpo e à alma da mulher.

Podemos mencionar, para ilustrar sua poética, o trabalho intitulado *Mulheres são sensuais dentro e fora de casa*. A obra originou-se dos estudos e pesquisas de Christina Machado relativas ao período da bolsa recebida pelo Salão de Artes de Pernambuco. Acompanhando a proposta do grupo do qual fazia parte, o Corgo, os artistas se aproximavam de quem trabalhava com cerâmica: os poteiros, os índios, as olaria, as indústrias... Foi assim que Christina Machado chegou em Tacataru. Lá viu um conjunto de peças, de uma poteira,

ainda crua. Seu olhar havia observado e se impressionado com as condições de trabalho das poteiras em seus quartos fechados, solitárias, acoradas, construindo seus potes. Era um ambiente no qual Christina Machado via sensualidade, sensualidade essa que talvez a rotina deixasse escapar a um olhar acomodado. Na mesma época Christina Machado trabalhava o projeto *a mulher de ferro*, e essa foi a matéria que escolheu para bordar o pote da poteira de Tacataru. Furou a peça com o furador de barro e, com a atividade delicada e associada ao mundo feminino, bordou-a, então, com ferro. Mostrando na obra a sensualidade inerente á mulher, estava nua quando interagia com a peça, e o processo da bordagem resultou em fotografias que, junto à peça acabada, apresentava-se como sua obra.

Na exposição *Coletiva/corgo* na Torre Malakoff, em 2002, Christina Machado já havia explorado o seu mundo, com ênfase no caráter do feminino. Lá apresentou *Impressões sobre minha vagina*. Ficando cada vez mais íntima com a argila, a relação com a pele foi se afastando de um sentido conotativo presente em seus painéis de finas lâminas (metaforicamente referindo-se a peles) de cerâmica e dialogando diretamente com seu corpo no sentido estrito da palavra. Nesse trabalho especificamente, a argila, como se fosse um espelho, revelou, através dos moldes, as partes do corpo da artista. Assim, depois de tirar e olhar o molde de seu ombro, joelho, umbigo, peito, descobriu que a parte que mais lhe fascinava e lhe era significativa era a vagina. Foi um trabalho solitário essa sua primeira experiência com o corpo, e o processo artístico foi trabalhoso e árduo. A técnica para construir as 144 réplicas em cerâmica de sua vagina foi a de aplicar gesso sobre ela e esperar endurecer, com os moldes feitos, as vaginas foram dispostas em forma de coluna, uma espécie de túnel, metaforicamente, por que não, um lugar de passagem que gera vida.

A poética de Christina Machado ao expressar a realidade dá ensejo a enfatizar que um trabalho artístico e as relações com a arte partem de experiências significativas e pessoais.

A partir da pequena exposição da trajetória histórica e estética de Christina Machado fica evidente a riqueza de seu trabalho ao assumir o uso de uma matéria tradicional e antiga, a cerâmica. Pouco irreverente no circuito da Arte contemporânea, a cerâmica tem ganhado outra dimensão nas performances, fotografias, instalações e painéis da artista.

A arte/educação em busca do desassossego

Com a proposta de quebrar a rotina de um currículo educacional reflexo da cultura hegemônica trouxemos para pauta deste trabalho a artista Christina Machado. Artista que narra o mundo imprime na narrativa de seus trabalhos as suas marcas. Reinterpreta suas

memórias pessoais e transforma suas experiências recriando as histórias da existência humana. Christina Machado introspectiva, sentindo, refletindo e afirmando sua condição universal de mulher com uma obra que parte de si para o mundo, reafirmando posições e movimentos tão inerentes ao seu corpo e à herança do gênero feminino. Na obra *mulheres são sensuais dentro e fora de casa* Christina Machado pacientemente borda um pote de argila e enfatiza uma sensualidade/feminilidade/delicadeza própria da mulher que nunca deveria deixar de ser percebida, por mais que o cotidiano a banalize. E assim, ela explora o corpo feminino, que por tanto tempo, em várias sociedades foi/é alienado da mulher.

Contudo, na proposta desse trabalho, não poderíamos nos ater apenas na riqueza das manifestações do trabalho e do mundo dessa artista. Neste sentido, enfatiza Richter (2003),

Existe uma grande diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação entre as culturas e da singularidade de cada grupo social, e a desigualdade social, fruto da relação de dominação existente em nossa sociedade. (p.32)

São oportunas as palavras da autora a nos mover em busca de caminhos críticos na educação ao abordarmos questões plurais. Neste caso, considerando a abrangência de possibilidade de relações contextuais suscitadas pelos trabalhos de Christina, podemos levantar alguns questionamentos quanto ao recorte curricular do ensino das artes: as artistas mulheres fazem parte desse cenário? As artistas nordestinas do Brasil têm espaço no ensino? A Arte contemporânea é discutida nesse panorama?

Se referindo agora à Arte contemporânea, não no sentido do que é produzido no momento, mas revelando o estilo de arte que é hoje produto da academia e grandes instituições artísticas legitimadoras da cultura dominante, Michael Archer (2000) em seu prefácio escreve suas impressões sobre a relação do leitor com essa linguagem: “Quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas.” O certo é que ela desestabiliza, desconcerta, provoca incertezas. Se a tradição é marcada pela certeza da tela com a tinta, do papel com lápis, hoje qualquer matéria como a palavra, o vento, a luz, inclusive a tinta e a tela podem fazer parte de um trabalho artístico contemporâneo. Às modalidades artísticas: pintura, escultura, desenho e gravura, se agregaram outras como a instalação, o site specific, a performance, a video-art, fotografia.

A artista Christina Machado faz parte desse circuito que permeia o âmbito acadêmico. Os indícios do processo pelo qual ela criou intimidade com a cerâmica pronunciam como algumas manifestações artísticas podem ser desconcertantes frente às expectativas de um leitor ainda acomodado a um ideal de beleza instituído pelos gregos, cheios de verdades

incontestáveis e padrões estabelecidos. Esse é um fator que coloca a artista à margem no repertório e na aceitação do público em geral e até do currículo da Arte/educação. A Arte contemporânea muitas vezes é negada por provocar estranhamento, por estar num momento histórico em que ainda não está constituído em bases sólidas, base essa que os pós-modernos acreditam ser o oposto do que vai caracterizar a contemporaneidade que caminha desordenadamente, como que um líquido⁵, para um lugar certo: o das incertezas. É certo que o contemporâneo normalmente é esquisito e difícil de ser interpretado. Além de habitar o circuito de Arte Contemporânea, o fato de Christina Machado ser brasileira nordestina e mulher também desfavorecem sua inserção no currículo da Arte/Educação já que, nas palavras que Chiarelle (2002):

[...] embora o sexo, a origem nacional, racial e social nunca tenham sido explicitamente determinantes para um indivíduo ser considerado artista, a Europa universalizou a noção que um artista, para ser de fato significativo, deveria ser necessariamente homem e branco. (p.11)

Além dessas premissas, segundo o autor, ser europeu e de classe social alta completariam os atributos para o perfil de um artista ideal. Essas questões embora não sejam o primeiro olhar que damos a obra de um artista é inerente a ela e não podem ser ignoradas.

As escolhas de foco de como educadores abordam um assunto são compromissos filosóficos éticos e não podem ser ingênuas. Quando escolhemos aqui apresentar a artista em questão foi a fim de salientar a importância de entender o outro a partir dos seus contextos de origem, embora não dê para ignorar que cada leitor carrega lentes que dá singularidade à experiência estética e que permitem estabelecer relações dialéticas, já que não podemos estar no lugar do outro, mas podemos, de um modo aproximado, vê-lo dentro de nós e também ver-nos nele. Entender e se relacionar com esse processo, ao confrontar universos distintos, levamos a observar que as questões do dominante e dominado são profundas e abrangem além do fator economia, o problema de gênero, de raça, de orientação sexual, de idade e etc

Discutir esses pontos desestabiliza e torna fluida a ordem do poder hegemônico porque cria condições de dar voz ao outro. Podemos concluir que “o currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, classes ou gêneros.” (MCLAREN, 1997, p.84)

⁵ O sociólogo Zygmunt Bauman usa o termo líquido para metaforizar o estado característico da nossa sociedade que apresenta a qualidade de não ter uma forma fixa, de não solidificar hábitos e costumes e assim ter a capacidade de permanecer em um fluxo descontínuo.

Referências

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea, um história concisa*. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

ARRIAGA, Imanol Aguirre. *Pragmatismo e a educação artística (arte/educação) contemporânea* In: Congresso nacional da federação de arte/educadores, 2008, Fortaleza. Anais Narrativas do ensinar e aprender artes. Fortaleza: CD-ROM.

BARBOSA, Ana Mae. Org. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. 1.ed. LUGAR: Cortez, 2010.

_____. *Tópicos Utópicos* .1 ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte* .4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHIARELLI, Tadeu. *Arte internacional brasileira*. 2ª edição. São Paulo: Lemos- Editorial, 2002.

FREIRE, Maria Lucia Santos. *Imagens da Arte Brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2005.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos de arte: 801 definições sobre arte e o sistema de arte*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PERROT, Michelle. *Uma história das mulheres*.1 ed. Lisboa: ASA Editores, 2007.

RICHTER, Ivone. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das letras, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 2009. 9 ed. São Paulo, Vozes.

DIÁLOGOS ENTRE O OLHAR E O DIZER: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES VISUAIS NA REPRESENTAÇÃO NEGRA

Rosângela do Socorro Ferreira Modesto

Universidade Federal do Pará- UFPA

Resumo

Esta comunicação está relacionada ao eixo “Espaços da/na Inclusão”. Refere-se à pesquisa de mestrado em Artes com enfoque na abordagem Lei 10.639/2003 na perspectiva no Ensino de Arte, engendra, portanto, o diálogo entre a Cultura Afrobrasileira e o Ensino de Arte, pela via de produções pictóricas na cidade de Belém na primeira metade do século XX e o processo de leitura de imagem. A pesquisa toma como pressuposto a necessidade de que para compreender a presença do segmento afrodescendente no cenário de arte local, é imprescindível buscar indicativos da presença de representações sobre esse segmento e de que maneira tais representações podem ser envolvidas para fomentar reflexões sobre o lugar social em que aparece representado o afrodescendente. Na lógica do discurso, este lugar não escapa da configuração de ser uma construção cultural e por tal razão leva em conta valores hegemônicos. O recorte escolhido mostra a representação negra na pintura de três artistas nascidos em Belém, Antonieta Santos Feio, Waldemar da Costa e Dahlia Déa, e que atualmente pertencem a dois importantes museus da cidade de Belém, o MABE (Museu de Arte de Belém) e o MHEP (Museu Histórico do Estado do Pará).

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, pintura e representação.

Abstract

This communication is related to the axle “Spaces of /em the Inclusion”. The research of mestrado in Arts with approach in the boarding Law 10.639/2003 in the perspective in Ensino de Arte is mentioned to it, produces, therefore, the dialogue between the Afrobrasileira Culture and the education of art, for the way of pictorial productions in the city of Belém in the first half of century XX and the process of image reading. The research takes as estimated the necessity of that afrodescendente in the local scene of art stops understanding the presence of the segment, it is essential to search indicative of the presence of representations on this segment and how such representations can be involved to foment reflections on the social place where he appears represented afrodescendente. In the logic of the speech, this place does not escape of the configuration of being a cultural construction and for such reason it takes in account hegemonic values. The chosen clipping shows to the black representation in the painting of three artists born in Belém, Ugly Antonieta Santos, Waldemar of Costa and Dahlia Déa, and that currently the two important museums of the city of Belém, the MABE (Museum of Art of Belém) and the MHEP belong (Historical Museum of the State of Pará).

Word-key: Law 10. 639/2003, painting and representation.

Na contemporaneidade, o uso da palavra imagem encontra-se diluído em uma diversidade de significados e produções que não se limitam ao campo visual. O significado correlato mais comum e que parece unir vários contextos relacionados ao emprego do termo

imagem, seja ela imagem visual, imagem mental ou simplesmente imagem virtual, é o sentido etimológico da palavra imagem como analogia.

Na definição de Martine Joly (2012, p.38), “Imagem é antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa”. Em termos de construção, pode-se dizer que a imagem nasce da relação entre um sujeito considerado produtor e de outro indivíduo que a reconhece e também é capaz de produzir.

Outra proposição para os estudos envolvendo a imagem a considera como linguagem que possui características peculiares e diferenciadas de outras formas de linguagem da realidade. Seus componentes a tornam uma ferramenta importante de expressão e comunicação.

Historicamente, uma das definições mais antigas de imagem com ênfase no aspecto da semelhança é informada por Platão: “chamo de imagens em primeiro lugar as sombras, depois os reflexos que vemos nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações do gênero” (JOLY, 2012, p.13).

No campo da arte, a ideia de imagem aparece ligada basicamente à representação visual, incluindo-se a produção de afrescos, pinturas, iluminuras, ilustrações decorativas, desenhos, gravuras, filmes, vídeo, fotografias e até imagens de síntese (*ibidem*, p.18).

Os gregos Platão e Aristóteles também ponderaram sobre o uso da imagem e seu poder educativo e de simulacro. Segundo Alberto Manguel (2001, p.21), Aristóteles aludiu “que todo processo de pensamento requeria imagens”. Na fala de Aristóteles esse fato fica evidenciado:

Ora, no que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções diretas; e quando a alma afirma ou nega que as imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou as persegue. Portanto, a alma nunca pensa sem uma imagem mental. (Aristóteles, *apud* MANGUEL, 2001, p. 21)¹

A partir do exposto, iniciar a análise de uma imagem artística não é algo simples, especialmente quando se pensa que a disposição de elementos visuais em determinada representação pode enfatizar, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, a construção de aspectos sociais e identitários relacionados à representação. A noção decorrente da imagem como descrição de representação identitária pode ser explanada tomando-se como parâmetro a análise psicológica ou sociológica da fenomenologia da imagem. Portanto, compreender uma imagem, torna possível aproximar suas mensagens e especificidades construtivas.

¹ “De anima”, tradução de W. S. Hell (1936).

Ainda no contexto analítico, o enfoque semiótico de modo particular colabora para a leitura e entendimento da imagem através dos signos que desempenham seus próprios processos particulares de significação. Para Joly (2012, p. 29): “um signo só é ‘signo’ se exprimir ideias e provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa”.

A autora destaca os estudos de Charles Peirce sobre signos como abrangentes e complexos, referentes a uma estrutura dinâmica que une significante, referente e significado.

um signo tem uma materialidade que percebemos com um ou vários de nossos sentidos. É possível vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), senti-lo (vários odores: perfumes, fumaça), tocá-lo ou ainda saboreá-lo. (Peirce *apud* JOLY, 2012, p.32)

Os estudos Hans Belting (*apud* CATALÀ DOMÈNECH, 2011), considerando a relação intrínseca entre os fenômenos visível e visual aponta que a diferenciação entre eles permite compreender que o visual refere-se aos órgãos da visão, enquanto a apreensão do visível é um fenômeno que vai acompanhando e modificando-se no interior de uma sociedade.

Dessa forma, o visível está ligado à existência de uma realidade cultural e, de acordo com a recepção cultural, sugere espaços para formação de uma visualidade, ou seja, maneiras de conceber o fenômeno visual (percepção visual) a partir de um movimento que sofre ação sócio-histórica e dos meios de difusão de imagem. Isso influencia tanto o visível quanto o visual, implicando na compreensão da visibilidade social como uma maneira de perceber o que uma dada sociedade impõe ver como significativo.

Com o passar do tempo, cada sociedade acaba por gerenciar o visível, como uma categoria antropológica construída por uma cultura que respalda uma visão cultural sobre determinado fenômeno ou mesmo grupo social. Portanto, é interessante notar o imbricamento destes fenômenos na construção histórica e social de ver e negociar culturalmente o Outro.

O que nos mostram as pinturas de negros dos artistas paraenses Antonieta Feio, Waldemar da Costa e Dahlia Déa?

Os artistas integrantes da pesquisa foram escolhidos em virtude de algumas de suas produções pictóricas estarem relacionadas com a representação negra. Estas representações serviram de base para o processo de análise da imagem e desdobramentos estéticos e

simbólicos apreendidos na fruição da imagem. Outro foco da abordagem das imagens se relaciona com a Lei 10.639/2003 e o Ensino de arte. Neste caso o objetivo é inserir a leitura da imagem destes artistas de modo aprofundado, capaz de revelar aspectos culturais e simbólicos contidos na imagem. Atualmente as pinturas estão expostas para visita no Museu de Arte de Belém (MABE), exceto a pintura “Descanso” de Waldemar da Costa que está na reserva técnica do Museu Histórico do Estado do Pará (MHEP).

De maneira particular, o entendimento da imagem leva em consideração o conteúdo e o suporte, como bem coloca Jean-Pierre Dautun (*apud* CATALÀ DOMÈNECH, 2011, p.33). Para o autor, “ver uma imagem é realizar um ato muito complexo que se aplica ao mesmo tempo sobre o sujeito que mostra (o conteúdo da imagem) e os meios empregados para mostrá-la a nós (suporte da imagem)”.

Manter o diálogo entre imagem e meio pode ser útil à interpretação mais instigante e reveladora sobre a imagem, principalmente quando o objetivo é identificar performances especiais ou valores e mentalidades sempre em mutação. (BURKE, 2004, p. 35).

Tentar construir um processo interpretativo para as representações de negros tem finalidade de ultrapassar a condição primária da percepção dos elementos plásticos para interligar os aspectos mais gerais na descrição das imagens e sua constituição de lugar social e simbólico no imaginário coletivo.

Interessa então filtrar nas representações dos pintores aspectos que permitam contextualizar as imagens e ao mesmo tempo trazer à discussão desdobramentos identitários atuais, sem esquecer que se tratam de imagens artísticas. Ver o mundo pelos olhos da arte, isto considerando as criações dos pintores, é ter contato com um tipo de produção que criam visualidades formadoras de nossa cultura (CATALÀ DOMÈNECH, 2011, p. 39).

Nas representações dos negros como referência de discursos sociais, por exemplo, só recentemente aspectos da identidade negra passaram a ser individualizados como valorativos. Por exemplo, a questão de auto declaração étnica, a identidade quilombola, pertencimento étnico etc.

Desse modo, o aspecto desafiador não está na apreensão dos elementos plásticos e sim no processo condutor da intervenção que poderá ser estabelecida a partir desse contato, com ênfase em valores afirmativos e não afirmativos da identidade desse segmento; ou seja, que conexões serão apropriadas para essas obras respaldarem a participação do negro na sociedade paraense sem deixar de lado os signos visuais (plásticos e icônicos) da imagem em consonância com a mensagem visual.

Tem-se a “Vendedora de Cheiro” vestida com saia longa e estampada, traje usado por determinado grupo social no século XIX e primeira metade do século XX (HAGE, 2012), roupa que atualmente pode ser facilmente relacionada com a dança do carimbó (cultura tradicional) em conjunto com o hábito de enfeitar os cabelos com flores; o “Preto Velho” faz referência a personagem inspirador de músicas de rodas (brincadeiras infantis tradicionais); a “Mendiga”, apesar de sua condição humilde, aparece imortalizada num gênero de pintura digna de reis e rainhas.



Figura 1: Vendedora de Cheiro, 1947.
Antonieta Feio. Óleo s/ tela. Dimensões:
105x74cm. Acervo do MABE.

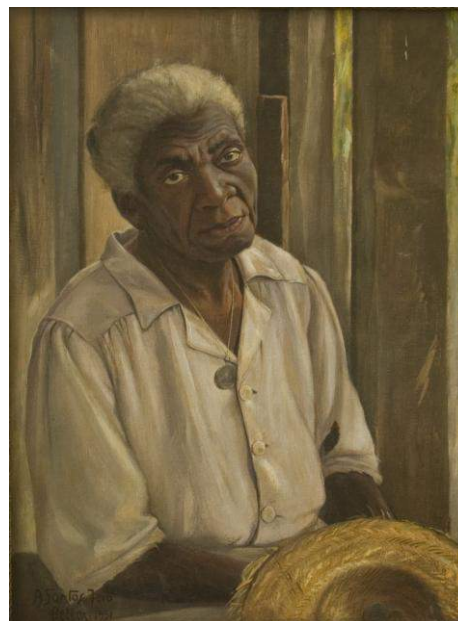


Figura 2: *Mendiga*, 1951. Antonieta Feio. Óleo
sobre tela. Dimensões: 82x61cm. Acervo do
MABE.

Cabe aqui por em evidência que as imagens reservam para si uma forma muito singular de aproximação com o espectador. Portanto, não apenas informam sobre algo, mas são capazes de mediar processos educativos individuais e formas de conhecer o outro hegemonicamente e ideologicamente. Segundo Tompson (2001 apud ACEVEDO e NOHARA, 2008 p. 121) os sistemas simbólicos, no qual se podem inserir as representações visuais, por si só não são ideológicos, pois precisam de uma ideologia para assegurar sua participação como instrumentos de transmissão e manutenção do processo ideológico de grupos dominantes. Assinalando o chamado uso social de formas simbólicas.

A construção de identidades visuais na pintura

Català Domènech (2011, p. 241) sublinha a discussão em torno do binômio identidade e imagem. Na perspectiva da Cultura Visual, quase sempre traz o domínio da explicação do conteúdo da imagem em detrimento dos aspectos formais. Apesar de parecer incoerente separar forma e conteúdo, alguns estudos sobre interpretação de imagens tendem a realizar uma leitura mais atenta e até exclusiva a um dos dois aspectos citados.

Isso se torna bem mais complexo quando se pretende unir identidade (gênero, raça, classe etc.) e imagem, pois pode se manifestar a tendência pela escolha de imagens figurativas, de modo que uma breve análise da imagem poderá recair facilmente no território da forma, deixando parecer aos menos avisados que se esgotaram as particularidades dessa imagem. Ou seja: não se explora o conteúdo simbólico da imagem. Por exemplo, o “Preto Velho” de Dahlia Déa simbolicamente alude a “Pai João” (FIGUEIREDO, 2011) um personagem tema do cancionero popular da escravidão.

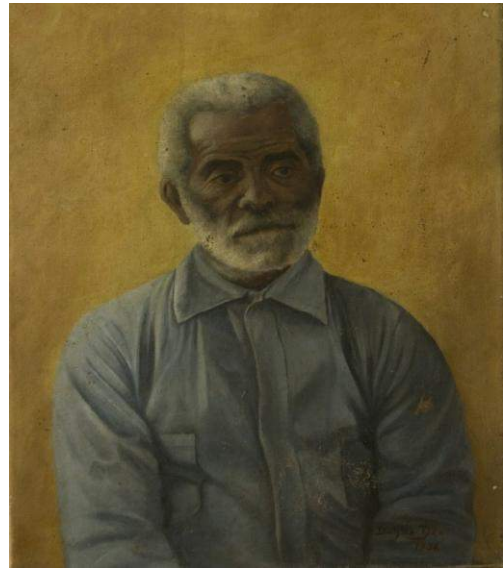


Figura 3: *Preto Velho*, 1936. Dahlia Déa. Óleo s/tela. Dimensões: 71cmx56cm Acervo: MABE.

Discorrendo sobre a representação de identidade de gênero, a feminista Griselda Pollock (apud CATALÀ DOMÈNECH, 2011, p.243) destaca que:

A representação deve ser entendida como uma relação social promulgada e realizada por meio de exigências específicas à visão, assim como modos igualmente específicos de organizar espaços imaginários e corpos para o olhar.

Para o autor, as questões de gênero exemplificam de modo seguro a complexidade empregada no agenciamento das representações visuais contidas no desejo de reafirmar identidades. Esse fenômeno se torna mais evidente quando se tenta de alguma maneira cristalizar formas específicas e estereotipadas de representação sociais. De acordo com Català Domènech (2011, p. 243),

Esse parâmetro duplo é encontrado sempre que determinada minoria - social, sexual, cultural - enfrenta as formas hegemônicas da representação. Já que representar significa uma entrada em cena ligada a

certas estratégias das quais o observador também faz parte, a análise da imagem se transforma em uma luta ideológica para colocar em evidência o viés de determinadas formas de representar o corpo, as relações sociais, a subjetividade, tudo que a visão oficial esconde por trás do véu de um suposto realismo das imagens.

Considerando as pinturas retratos, importa entender a influência desse gênero de pintura ao longo da história da arte na articulação de identidades visuais. Este gênero de pintura é entendido como uma representação de uma figura individual ou de um grupo construído através do modelo vivo, fotografias ou até a memória. Decerto o pintor clássico, no momento exato da produção do retrato pictórico, por exemplo, executa a difícil tarefa de emoldurar a aparência externa de seu modelo (não excluindo a possibilidade de esta ter sido manipulada por ambos) arraigado numa determinada temporalidade e espacialidade, bem como assume o compromisso de levar essa representação para o porvir.

De acordo com Català Domènech (2011, p. 159), houve uma época em que a pintura atuou como meio dominante de expressividade visual, e naquele momento operou no sentido de controlar categorias de tempo e espaço, como se deixar afetar por elas. Assim, o pintor, ao trabalhar nessas categorias, torna significativo o conceito de forma.

Isso é essencial para entender a pintura em si, incluindo nesse caso o gênero retratos, como uma elaboração artística originária de uma representação mental, colocada, portanto, entre a imaginação e a visão, no *intermezzo* entre a visão de alguém sobre o outro e do outro sobre o modelo. Sobre este assunto Peter Burke (2004, p. 31) é categórico ao afirmar o simbolismo presente no gênero retrato pintado:

muitos de nós possuímos um forte impulso para visualizar retratos como representações precisas, instantâneos ou imagens de espelho de um determinado modelo como ele ou ela realmente eram num momento específico. É necessário resistirmos a esse impulso por diversas razões. Em primeiro lugar, o retrato pintado é um gênero artístico que, como outros gêneros, é composto de acordo com um sistema de convenções que muda lentamente com o tempo. As posturas e gestos dos modelos e os acessórios e objetos representados à sua volta seguem um padrão e estão frequentemente carregados de sentido simbólico. Nesse sentido, um retrato é uma forma simbólica.

Quando discute a questão realista da fotografia, e sua relação com a representação do corpo, Català Domènech (2011, p. 246) afirma que a pintura também produz um corpo para representação com os mesmos dispositivos, mas o faz a partir da ficção. Enfatiza a funcionalidade do aspecto realista para se analisar o teor simbólico na representação visual, propiciando localizar formas articuladas do que denomina arquiteturas do imaginário. Isso é

corroborado por Burke (2004, p.32), quando explica que certos acessórios incluídos numa representação desempenham um papel de propriedade, alcançam o patamar de objetos simbólicos, pois pertencem a papéis sociais definidos.

Na pintura de Joshua Reynolds, em que representa Lord Heathfields, faz alusão à posição social de destaque (governador de Gibraltar) desse personagem, ao retratá-lo segurando uma grande chave.



Figura 4: *Lord Heathfield* (Governador de Gibraltar), 1787. Joshua Reynolds. Óleo s/ tela, National Gallery, Londres.

O mesmo tipo de objeto simbólico pode ser percebido na pintura “Vendedora de Cheiro” (1947), personagem retratada por Antonieta Feio, em que o uso das flores jasmims brancos e uma rosa-de-todo-ano vermelha presas no cabelo faz referência a um típico penteado usado pelas mamelucas na cidade de Belém. Outro objeto bastante significativo em sua vendadora é o colar que traz dois pingentes religiosos de matrizes diferentes, um crucifixo dourado e uma figa de pau d’ angola.

Na outra pintura de autoria de Antonieta Feio, “Mendiga” (1951), o chapéu de palha com algumas moedas, colocado na base inferior da tela informa o lugar social ocupado por uma mulher idosa negra. Seu olhar completa a cena de resignação, ao mesmo tempo em que encara o espectador e lança sobre este um olhar interrogativo à sua pária condição social,

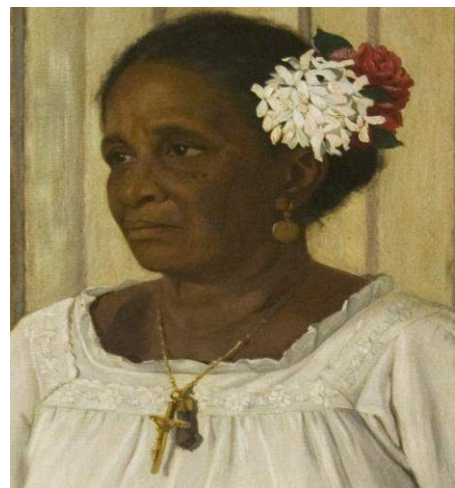
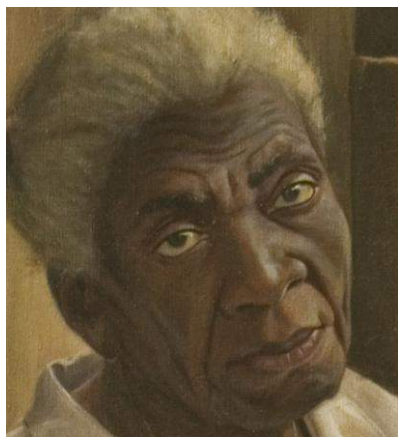


Figura 5: *Vendedora de cheiro*, 1947
Antonieta Feio. Acervo MABE.



Figuras 6 e 7: *Mendiga*, 1951. Antonieta Feio. Acervo: MABE.

Os trabalhadores de Waldemar da Costa também nos informam um lugar do negro no mercado de trabalho. É evidente que isso não é um discurso totalizante, mas historicamente são apontadas diferenças socioeconômicas e níveis de escolaridade entre brancos e negros no Brasil.



Figura 8: *Vendedor de Caranguejo*, 1940. Dimensões: 150 cm x 23 cm. Waldemar da Costa. Acervo: MABE.

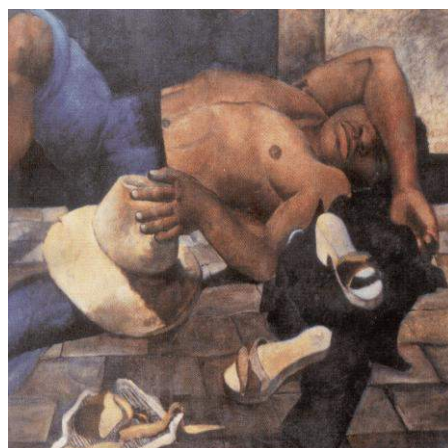


Figura 9: *Descanso*, 1935. Waldemar da Costa. Dimensões: 79cmx115cm. Acervo: MHEP.

Assinalar essa condição empreende uma reflexão às mudanças sociais mais contemporâneas, no sentido de promover maior acesso à educação e compromisso do governo federal em elaborar ações afirmativas de enfrentamento das desigualdades raciais.

O processo de leitura/análise de imagem pretendido torna possível interligar os atravessamentos socioculturais ao processo de construção da visualidade e seu desvelamento, ponderando principalmente a condição informativa que a imagem realista ou figurativa retém.

Ao explicar a condição de autonomia da imagem, CATALÀ DOMÈNECH (2011, p. 43) propõe entendê-la como sintoma do próprio processo de visualização. Esse fenômeno parece respaldar a presença de inúmeras construções visuais que levam a um consenso, ou ainda àquelas homogeneizantes de indivíduos a determinados tipos de representações, criando com isso formas estereotipadas de recepção. Por exemplo, a sensualidade da mulher negra ou a ingenuidade/simplicidade do homem do campo como sintomas de um modo de ver. As imagens são expressões que se transformam, pela articulação de formas mais representativas ou formativas, em visões emocionais que despertam o olhar do espectador.

A autonomia da imagem age no sistema social como uma maneira de entender aspectos da cultura que as criou, porque aparecem como sintomas dessa cultura. As motivações (pulsões) do autor e mesmo as condições dos espectadores. Assim, acredita-se que dependendo da complexidade tipológica da imagem (estrutura compositiva-estética ou meios tecnológicos) esta pode ser construída de maneira a agregar uma variedade de sintomas. A esse respeito o autor comenta: “as imagens são uma efervescência de sintomas que se expressam, entre outras coisas, por intermédio de sua estrutura visual, sendo preciso interrogá-las para extrair esse tipo de significado que a percorre sob a superfície” (CATALÀ DOMÈNECH, 2011, p. 43).

Para Català Domènech (2011, p. 254), as imagens simbólicas, isto é, aquelas pertencentes ao campo do imaginário, operam em dois sentidos principais: o primeiro seria na transformação do imaginário e o segundo como uma maneira de expressá-lo. Essas imagens, ao estarem ligadas a camadas do imaginário social ou cultural, têm despertado muito interesse de antropólogos e historiadores das mentalidades que veem nelas a possibilidade de estabelecer uma compreensão sobre os arranjos sociais ou a própria cosmo visão de determinada sociedade sobre si e sobre o outro. Walter Benjamin avalia essa como dialética, ressaltando sua capacidade de representar elementos materiais de determinada sociedade e seus estados mentais (CATALÀ DOMÈNECH, 2011, p. 255).

As formas do imaginário assinaladas anteriormente constroem mecanismos para manter padrões preconcebidos ou convencionais utilizados de certo modo para delimitar, filtrar ou mesmo adjetivar a visualidade social, ou seja, agem dentro do “ver” e, sobretudo do “como ver”, à medida que engendram formas estruturantes no interior do imaginário.

Considerações Finais

Uma das proposições do artigo não está somente em compreender que as representações elaboradas pelos artistas se direcionam a exibir personagens populares, como a vendedora de cheiro ou o vendedor de caranguejo, a partir de um grupo étnico específico. Mas em entender as possíveis estruturas que atravessam camadas do imaginário e produzem uma forma de apresentação e assimilação desse grupo, regularizada por construções estereotipadas.

A percepção das pinturas artísticas raramente sonega um olhar contemplativo, às vezes deslocado à virtuosidade dos pintores na escolha dos elementos plásticos icônicos. Contudo, espera-se que tal fruição da imagem não conduza ao engessamento do olhar ou a torná-lo ingênuo para aspectos simbólico-discursivos na mensagem visual.

No processo de análise de imagens, de base figurativa, tão importante quanto definir as formas de chegar à imagem, é tentar estabelecer uma interação da mensagem visual com a realidade, permitindo o maior/menor distanciamento ou aproximação da imagem com a realidade. Quando nos reportamos às representações negras pesquisadas, veremos que o tipo de representação individual e ambiental (contexto) não se distancia muito do que era e ainda é produzido em termos de construção imagética na perspectiva da arte afrobrasileira. Se por um lado o discurso imagético aponta para um determinado lugar social do negro e formas estereotipadas de assimilação sociocultural, é preciso retroceder na história para entender que tal fenômeno é herdeiro de teorias raciológicas e sistema de dominação eurocêntrica.

Fazer o percurso na contramão, isto é, assinalar a presença do negro na formação da cultura brasileira em várias instâncias, é uma atitude coerente e favorável ao que os movimentos sociais consideram “direito à diferença”. O teórico Joan Scott (*apud* FLEURI, 2006, p. 500) sugere, para o entendimento sobre diferenças entre grupos sociais, transpor a combinação igualdade/diferença, cogitando ser mais prudente pensar na “diferença dentro da diferença”. Essa concepção também está próxima ao conceito de diversidade cultural pela ótica de Homi Bhabha (1998). A diversidade cultural pela ótica de Bhabha contempla uma atenção em perceber a cultura como:

um objeto de conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na memória mítica de uma identidade coletiva única. (FLEURI, 2006, p. 500)

Por isso pensar a “diferença” pela perspectiva deste autor é inseri-la no próprio processo de enunciação da cultura, ou seja, sobre o que dito e vivido socialmente pelos

indivíduos. Algo que retoma novamente a ideia do tempo pedagógico e do tempo performativo na história de nação (BHABHA, 1998).

Segundo Fleuri (2006, p. 501) “o conceito da diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais”.

Isso só deixa evidente que o ato de ler a imagem/como ler a imagem é algo definido por escolhas, pode atuar como uma ação meramente reveladora dos signos visuais (formas, texturas, cores, linhas), mas, pode ser direcionado aos aspectos historicistas, simbólicos, dialéticos, gestuais etc. bem como estar a favor da informação, distração, formação e, principalmente da transformação.

Referências

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. Interpretações sobre os retratos dos afro-brasileiros na Mídia de Massa. **RAC**, Curitiba, edição especial 2008, p. 119-146.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n.95, p. 495-520, maio/agosto. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/04/2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila et alli. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: história e imagem. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos – Bauru - SP: EDUSC, 2004.

CATALÀ DOMÈNECH, Josep M. Català. **A forma do real** – Introdução aos estudos visuais. Tradução Lizandra Magon de Almeida. São Paulo: Summus, 2011.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Janelas do passado, espelhos do presente**: Belém do Pará, arte, imagem e história. Belém: Prefeitura Municipal de Belém- Fundação Cultural do Municipal de Belém: FUMBEL, 2011.

JOLY, MARTINE. **Introdução à análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ofício de Arte e Forma)

HAGE, Fernando. VIII Colóquio de Moda- 5º Congresso Internacional. Disponível em: <http://coloquiomoda.com.br/anais/anais8-2012>.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

Rosângela do Socorro Ferreira Modesto

Graduada em Pedagogia (UEPA) e em Artes Visuais (UFPA). Especialista em Educação para as Relações Étnicorraciais pelo IFPA, mestranda do programa de pós-graduação em arte – PPGARTE da Universidade Federal do Pará vinculado ao Instituto Ciência da Arte- ICA. Professora de Arte no Ensino Fundamental e EJA na rede estadual de ensino- SEDUC- PA e rede municipal SEMEC-PA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6030599754685470>

MALA DOS SENTIDOS: MEDIAÇÃO INCLUSIVA E OBJETOS MEDIADORES NO SOBRADO DR. JOSÉ LOURENÇO

Sara Vasconcelos Cruz
Instituto Federal do Ceará

RESUMO

Esta investigação constitui uma pesquisa interventiva e interdisciplinar na qual se destacam as áreas de Ensino de Artes Visuais, Educação Não-Formal, Educação Inclusiva, Museus e Ação Educativa em espaços expositivos. De agosto de 2012 a agosto de 2013, observamos a mediação de exposições de arte para pessoas com deficiência em grupos inclusivos visitantes do sobrado Dr. José Lourenço, em Fortaleza. Trabalhando a formação dos educadores para o atendimento desse público, propomos o uso da mediação poética e dos objetos mediadores em uma “mala dos sentidos”, uma caixa com recursos multissensoriais e interdisciplinares construída coletivamente pelos educadores. Os objetos estão relacionados a uma obra, série ou exposição do Sobrado escolhida pelos educadores e permitem explorar de forma mais íntima, experimental e criativa a poética da obra de arte, proporcionando uma vivência estética mais ampla e uma melhor internalização dos conceitos abordados durante a visita. Assim, a mala dos sentidos tem por objetivo facilitar e enriquecer a visita de pessoas com deficiência no Sobrado, permitindo uma exploração multissensorial e lúdica dos elementos da obra. Entendemos que a preocupação com a inclusão social e cultural nesse espaço tem crescido bastante e que ele precisa ser reconhecido também como espaço de investigação da Educação Inclusiva e do Ensino da Arte.

Palavras-chave: Mediação Poética, objetos mediadores, Educação Inclusiva, Sobrado José Lourenço.

RESUMEN

Esta investigación es una investigación interdisciplinar y de intervención de las áreas de Educación Artística, Educación No Formal, Educación Inclusiva, Museos y Acción Educativa en los espacios expositivos. De agosto 2012 a agosto 2013, se observó la mediación de exposiciones de arte para las personas con discapacidad en los grupos de visitantes de Sobrado Dr. José Lourenço, en Fortaleza. Trabajamos la formación de educadores para atender a este público con el uso de la mediación poética y los objetos mediadores en una "maleta de los sentidos", una caja con recursos multisensoriales e interdisciplinarios construída colectivamente por los educadores. Los objetos están relacionados con una obra, o serie, o exposición del Sobrado elegida por los educadores y permiten explorar de modo más íntimo, poético y experimental el trabajo artístico. La experiencia estética que la maleta proporciona es una integración más amplia y mejor de los conceptos discutidos durante la visita. Por lo tanto, la “maleta de los sentidos” tiene como objetivo facilitar y enriquecer las visitas de personas con discapacidad en Sobrado, permitiendo una exploración multisensorial y lúdica de la obra. Somos conscientes que la preocupación por la inclusión social y cultural de este espacio ha crecido mucho y él tiene que ser reconocido también como espacio de investigación de la Educación Inclusiva y la Educación Artística.

Palabras clave: Mediación Poética, objetos mediadores, Educación Inclusiva, Sobrado José Lourenço.

INTRODUÇÃO: ESTIGMAS E HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A história de vida da pessoa com deficiência é marcada de preconceitos, exclusão social e estigmas. Durante séculos essas pessoas foram chamadas por nomes degradantes (tais como “incapaz”, “mongoloide”, dentre outros) e tiveram seu acesso à educação negado. É importante perceber que essa concepção mudou ao longo dos anos, assim como o tratamento a essas pessoas. Todavia, alguns preconceitos e estigmas ainda persistem. Mas como? Por quê?

O estigma tem raízes históricas e parte das normas de conduta de uma sociedade baseadas em hábitos culturais dessa; Glat afirma que “a principal característica dos papéis sociais é que eles são aprendidos” (GLAT, 1995, p.30). As normas garantem à sociedade previsibilidade, estabilidade e controle social, ou seja, segurança do que acontecerá. Tudo o que foge às normas de conduta gera uma confusão mental, um caos conceitual que ameaça a estabilidade social e, por isso, é negado nos primeiros contatos. Aqui, as diferenças são “aquelas diferenças que chamam a atenção das pessoas porque são percebidas como desvantajosas e são atribuídas significações especialmente negativas, levando o seu portador ao descrédito social” (OMOTE, 1999, p.5). A pessoa com deficiência viola as regras de conduta social, ela “viola a própria norma física do que é um ser humano. Ele [o deficiente] contraria a representação ou imagem corporal do homem” (GLAT, 1995, p.23). Contraria pois o “normal” seria uma pessoa ouvir, andar, ver, falar, mover-se sem dificuldade. Assim, os “anormais” são julgados fora dos padrões e estigmatizados.

O processo de estigmatização ocorre em três etapas, sendo a primeira a tipificação, que consiste na maneira como percebemos o mundo, são as representações que nos guiam. A segunda etapa é o estereótipo, que ocorre quando a tipificação é tida como verdade universal. Os estereótipos existem para controle social e mantêm os estigmas. A próxima etapa é o estigma, em que as diferenças são avaliadas como negativas, gerando um rótulo para a pessoa estigmatizada do qual até mesmo ela compartilha como verdade. Assim, “tudo o que ele [deficiente] faz ou é passa a ser interpretado em função de atributos estereotipados” (GLAT, 1998, p.23).

O preconceito constitui-se como o olhar pejorativo que, na ausência de informações, enfatiza as dificuldades e diferenças negativas das pessoas, mantendo e gerando estereótipos. Esse preconceito marca a história das pessoas com deficiência e do seu direito e acesso à educação.

Inicialmente, nas sociedades de cultura primitiva, os povos nômades sobreviviam da caça e da pesca, estando sujeitos aos perigos da natureza; assim, a capacidade física era

essencial para a sobrevivência, dividindo as pessoas em fortes, capazes de sobreviver, e fracas, incapazes. Dessa forma, a humanidade e a própria natureza encarregavam-se de exterminar os mais fracos, fazendo o processo que, mais tarde, no século XIX, Darwin chamou de “seleção natural” e garantindo a sobrevivência de uma espécie mais forte. Sobre as condições de vida e sobrevivência das pessoas com deficiência nessa época, Magalhães afirma que “as probabilidades de sobrevivência de pessoas tidas como deficientes em sociedades sem recursos científicos e tecnológicos encontravam-se extremamente diminuídas” (MAGALHÃES, 2002, p.31).

Essa situação perdurou ainda pela Idade Antiga, onde não havia espaço para as pessoas com deficiência e o abandono social era explícito. Em Esparta, por exemplo, as crianças “defeituosas” eram mortas, jogadas em rochedos, por não apresentarem condições físicas necessárias à sobrevivência na comunidade espartana.

Na Idade Média, com a ascensão da Igreja Católica, surgiram concepções paradoxais a respeito das pessoas com deficiência: elas teriam alma e, portanto, não poderiam ser exterminadas como antigamente, pois isso significaria pecar; contudo, sua deficiência era vista como um castigo divino com o qual ela deveria se conformar. Começaram então os atendimentos em instituições específicas, principalmente de caráter assistencialista, excluindo as pessoas com deficiência do restante da sociedade.

Na Idade Moderna, com os avanços tecnológicos e científicos, surgiu o interesse médico pelas pessoas com deficiência, encarando essa como uma patologia e permanecendo a exclusão dos chamados “incapazes”. É nessa época que inicia-se, ainda muito lentamente, a preocupação pela educação dessas pessoas. Para Marchesi e Martin, essa perspectiva clínica que caracteriza a deficiência como patologia “impulsionou um grande número de estudos que tinham por objetivo organizar em diferentes categorias todos os possíveis distúrbios que pudessem ser detectados” (MARCHESI e MARTIN, 1995, p.7), apontando as pessoas com deficiência e segregando-as da comunidade.

No século XIX, a teoria evolucionista de Charles Darwin, influenciou fortemente a psicologia da época, dando origem a centros de atendimento psiquiátrico a crianças que não conseguiam acompanhar a escola, os chamados “duros de cabeça”. Com o tempo, segregar as pessoas com deficiência foi compreendido como ultrapassado. Sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, enfatiza Mazzota (1996, p.15):

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século.

Atualmente, vivemos o princípio da integração social, onde a Educação Especial está consolidada e é oferecida principalmente em instituições especializadas. O paradigma da inclusão foi lançado, mas é de difícil aplicabilidade devido às condições políticas, sociais, educacionais e econômicas atuais. Uma das grandes dificuldades é vencer os estigmas impostos historicamente nas pessoas com deficiência.

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E PEDAGOGIA MUSEAL

A educação extrapola os muros da escola: está presente em nosso cotidiano, na nossa casa, na rua, nos movimentos sociais, igrejas, museus e demais espaços. Assim é previsto na LDBEN nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Então, de acordo com o espaço em que se dá e a forma como se estrutura, a educação pode ser formal, informal ou não-formal. Para diferenciarmos as três, recorreremos às definições de Afonso (1989, p.78):

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Estão no âmbito da educação não-formal museus, igrejas, ONGs, cursos livres, centros de formação partidários, dentre outros espaços que, apesar de organizarem-se tendo em vista a educação de indivíduos, atingem apenas aos interessados e trabalham conhecimentos diferentes ou para além daqueles obtidos na educação formal.

Segundo Gohn (1999), um dos pressupostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social, onde a experiência das pessoas gera aprendizado em trabalhos coletivos, realizando-se no diálogo. Assim, é possível afirmar que a mediação cultural em espaços expositivos constitui-se como parte da educação não-formal e que nessa se destaca por ser construída coletivamente, junto ao grupo visitante, em um diálogo educador-público que tem por base o repertório visual e os conhecimentos anteriores desse.

Segundo o Conselho Internacional de Museus (ICOM, 1986) podemos definir o museu como “[...] uma instituição sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que realiza pesquisas sobre a evidência material do homem e do seu ambiente, as adquire, conserva, investiga, comunica e exhibe com a finalidade de estudo, educação e fruição”. Torna-se, assim, claro o potencial educativo do museu, compreendendo como dever do museu promover ações educativas para fazer com que a informação e o acesso a esse patrimônio que a todos.

O museu como espaço de educação não-formal, tem uma metodologia própria de educar, a qual podemos chamar de Pedagogia Museal que, segundo Hopper-Greenhill (1999, p.4), “é uma aproximação educativa que revisa e desenvolve os métodos, estratégias e provisões relativas tanto à excelência educacional como trabalha em direção à democratização do museu”. Essa metodologia se revela no trabalho do educador durante a mediação.

Para Gabriela Wilder (2009), o ensino da arte quando em espaços expositivos proporciona às pessoas a oportunidade de criação de ambientes de contato com diversos sistemas simbólicos, aguçando a sua percepção sensorial. A autora relaciona o ensino da arte à possibilidade de expressão, resgate de autoestima e construção da identidade sociocultural; afirma ainda que “[...] diferentes estudos comprovam que o fazer artístico permite a pessoa com dificuldade de comunicação em especial, e a todas em geral, um meio de comunicação e autoexpressão privilegiado, constituindo-se em um canal de liberação de emoções e energias contidas” (p.98).

ACESSIBILIDADE EM MUSEUS E MEDIAÇÃO INCLUSIVA

O museu ou instituição cultural que se exime do seu papel social e educativo, condena seu acervo ou exibição ao esquecimento. Um espaço elitista onde poucos são os que podem frequentar não faz circular o conhecimento. Segundo Leite (2005), o museu sem diálogo com o público é como um depositário de obras e, “Visto assim, tudo o que é colocado no museu, em vez de conservado, é condenado à morte por essa falsa ideia de objeto inofensivo, inativo, que, em local específico, conjura a violência” (p. 27). Assim, é hora de “dessacralizar” o museu e permitir o acesso de *todas* as pessoas. Portanto, a inclusão cultural e social deve ser prioridade do museu e de sua equipe, contribuindo para o diálogo e a criação de espaços que possam mediar a relação espectador-obra-artista. Sobre a acessibilidade em museus, Amanda Tojal (2007, p.29) afirma:

[...] cabe, portanto aos museus, bem como a todas as instituições culturais, estar em sintonia com o pensamento contemporâneo de respeito e reconhecimento da diversidade cultural e social trabalhando a favor não somente da comunicação de

seus objetos culturais, sob o ponto de vista multicultural, como também contribuindo para a democratização social e cultural por meio dos processos de inclusão social.

Quando falamos em acessibilidade em museus, é habitual que pensemos imediatamente em adaptações físicas, tais como rampas e elevadores. As barreiras físicas impõem um afastamento do público com deficiência do espaço museológico, pois entende-se que o espaço não está pronto para recebê-lo.

Considerando agora um espaço com acessibilidade física ideal, poderíamos dizer então que ele receberia bem os visitantes com deficiência? Muito além da acessibilidade física de um espaço, o que influencia numa visita satisfatória é a acessibilidade humana do museu. É a ação educativa de um museu a grande arma contra a exclusão das pessoas com deficiência, segundo Wilder (2009), ela “se caracteriza por dar voz ao grupo, estar atenta aos valores que este já traz consigo, mesmo sem perceber, com o objetivo de recuperar sua identidade cultural” (p.29).

SOBRADO DR. JOSÉ LOURENÇO: HISTÓRIA E ACESSIBILIDADE

Localizado na Rua Major Facundo, antiga Rua da Palma, nº154, o Sobrado Dr. José Lourenço foi construído na segunda metade do século XIX, em Fortaleza e foi o primeiro prédio de três andares do Ceará¹. Construído inicialmente para servir de residência e consultório para o médico sanitarista Dr. José Lourenço de Castro e Silva (1808 a 1874), teve ainda outras funções ao longo de sua história, como a de marcenaria, repartição pública e bordel, antes de se tornar um centro cultural. Foi tombado pela Secretaria da Cultura do Ceará², e reformado em 2006 pelo Governo do Estado do Ceará.

O Sobrado, apesar das exposições e do ambiente muito parecido com o de um museu, o Sobrado não é um museu, mas sim um centro cultural com espaço expositivo. O que o diferencia, basicamente, é a ausência de um acervo e, conseqüentemente, de uma pesquisa e conservação desse, características essenciais a um museu. Todavia, a mediação no espaço

1 Disponível em: <http://sobradodrjoselourenco.blogspot.com.br/>, último acesso em 30 de junho de 2013.

2 Protegido pelo Tombo Estadual segundo a lei nº 9.109 de 30 de julho de 1968, disponível em: <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/patrimonio-cultural/patrimonio-material/bens-tombados/43565>, último acesso em 30 de junho de 2013.

expositivo tem os mesmos objetivos e características de uma realizada em um museu. Assim, escolhemos aplicar os conceitos e pressupostos da mediação em museus em nossa pesquisa no Sobrado Dr. José Lourenço.

Quanto à sua acessibilidade física, podemos dizer que, mesmo sendo um prédio antigo e tombado, o Sobrado não enfrenta grandes problemas para garantir um espaço acessível, pois, como sua reforma é recente, já foram trabalhados nela os requisitos básicos para garantir a mobilidade dos visitantes, tais como banheiros adaptados em todos os pisos, sinalização adequada e elevador para pessoas com deficiência ou dificuldades de locomoção.

MEDIAÇÃO NO SOBRADO

A equipe de educadores do Sobrado Dr. José Lourenço é composta exclusivamente por estagiários. Em nosso primeiro contato com a instituição, a equipe era formada majoritariamente por estudantes do Ensino Médio Profissionalizante do curso de Turismo; contando com apenas uma estagiária universitária que cursava História e Artes Visuais. Nenhum dos estagiários possuía formação como educador de museu, exceto uma oficina de curta duração frequentada pela estagiária universitária fora do Sobrado. Os estagiários pouco conheciam sobre a mediação e, quando os observamos, pudemos perceber que se prendiam muito à monitoria, mas que pouco mediavam. Era comum, durante a monitoria, os educadores abordarem tanto a história e arquitetura do prédio, como as obras expostas, mesmo que o objetivo da visita do grupo fosse conhecer apenas uma das temáticas. Assim, durante a primeira mediação³ observada, vimos que, durante todo o percurso, o educador ora falava do prédio, ora da exposição e, ao final, quando perguntadas qual o nome do artista que estava em exposição, as crianças responderam “José Lourenço”, mostrando uma confusão entre o nome do prédio e o do artista – no caso, Hélio Rola. Essa transmissão de conhecimentos sem um diálogo aberto limitava a mediação e a compreensão da visita e até a compreensão dos educadores sobre o ato de educar.

Portanto, percebemos que a primeira coisa que deveria ser trabalhada com esses educadores era a sua formação para mediação em museus, para que eles pudessem proporcionar experiências enriquecedoras para os visitantes, abordando o que fosse de interesse desses e contribuindo para questionamentos.

3 Dia 05 de outubro de 2012.

Já a segunda turma de educadores do Sobrado a participar da pesquisa era composta por estagiários universitários, majoritariamente do curso de Licenciatura em História. No entanto, continuavam, como a turma anterior, sem formação adequada para mediar, revelando-se a necessidade de discutir os temas relativos à mediação com esses. Porém, como já cursavam o nível superior de ensino, esses educadores traziam aos debates reflexões mais profundas nos campos da História, da Filosofia e da Arte; questões que também levavam às suas mediações.

Era possível perceber que a segunda turma de educadores tinha em mente os princípios básicos da educação em museus, pois estavam mais voltados não para a transmissão de conhecimentos, mas para um diálogo aberto com o público visitante.

Tanto a primeira como a segunda turma, até o contato com a pesquisa, nunca tinham mediado para pessoas com deficiência e não sabiam como atender esse público. Suas primeiras mediações para essas pessoas deram-se, coincidentemente, após a formação oferecida pela autora no Sobrado.

METODOLOGIA DE TRABALHO: FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Nosso trabalho teve início em um diálogo com a coordenação de ação educativa do Sobrado, aproximando-se do museu e identificando sua necessidade de formação de mediadores para a mediação inclusiva. Propomos então aos educadores uma formação voltada para a mediação em geral, abordando suas particularidades de planejamento e ações. Nas formações, abordamos também a mediação poética e o ensino da arte, de forma a enriquecer o trabalho dos educadores. Em seguida, promovemos uma formação específica para mediação inclusiva, com vivências dentro do espaço expositivo, como simulação de visitas dos educadores com os olhos vendados, dentre outras atividades.

Somente depois das vivências e formações, pudemos nos reunir para a criação da mala dos sentidos – que conteria os objetos mediadores. Para a criação a mala, fizemos, inicialmente, uma tempestade de ideias, onde anotávamos tudo o que nos vinha à mente e, só depois, questionávamos como seriam usados esses materiais e sua viabilidade.

O próximo passo era a aplicação da mala durante a mediação. Essas visitas mediadas eram filmadas e fotografadas. Em seguida, nos reuníamos e os educadores conversavam sobre suas impressões das visitas, avaliando-as. Outra forma de avaliação era o diário de bordo, compartilhado por todos os educadores, onde eram anotadas as avaliações das visitas. Além desse diário, a autora também contava com o seu próprio diário, podendo traçar paralelos entre os dois.

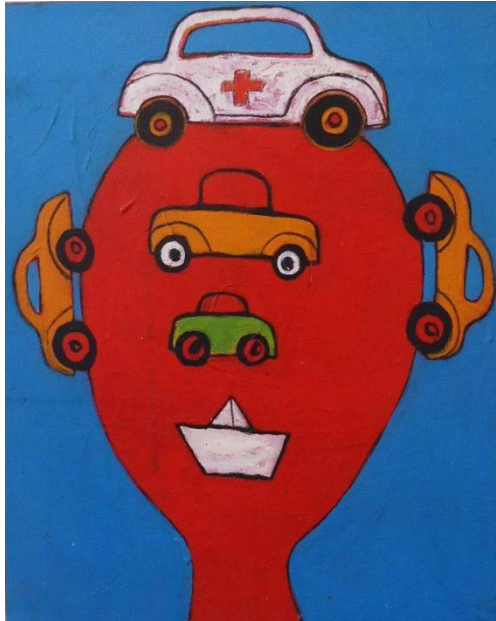
MALA DOS SENTIDOS: CRIAÇÃO E APLICAÇÃO

É comum que a mediação seja um processo de diálogo apenas verbal entre o educador e o público. Entretanto, assim como muitas vezes o professor em sala de aula precisa de um material mais concreto para ilustrar ou exemplificar o conteúdo, o educador de museu também pode procurar usar materiais diversos que estimulem o visitante de forma multissensorial⁴. Começamos a nos questionar então quais os materiais poderíamos usar para mediar para grupos inclusivos de forma que todos tenham uma boa apreensão da obra de arte e da mediação. Partindo do princípio que essa apreensão é o objetivo principal da educação em museus e espaços expositivos, nosso intuito era criar um material que permitisse ao visitante vivenciar o espaço expositivo de forma plena, internalizando as questões abordadas durante a mediação e contribuindo ativamente com essa.

A mala dos sentidos foi criada para duas exposições: a primeira, a exposição *Caminhos e Percursos*, do artista Helio Rola, em cartaz em 2012, com a primeira turma de educadores; e a segunda, a *70x7*, que trazia para o Sobrado sete artistas muito importantes nos 70 anos de história do Salão de Abril, com a segunda turma de educadores.

Na primeira caixa, contávamos com objetos relacionados com a obra de Helio Rola. O artista, em seu trabalho, recorre muito a questionamentos sobre a poluição sonora, colocando em suas pinturas e colagens elementos como aviões e carros; por isso, os primeiros objetos que os educadores decidiram colocar na mala foram miniaturas dos meios de transporte, para que pessoas com deficiência visual pudessem tocar elementos da obra. Além disso, fizemos uma reprodução da série *Charada* em feltro, para que as pessoas pudessem modificar o lugar dos elementos, como um jogo. Além disso, foram colocadas na mala dos sentidos, caixas de som com vários ruídos gravados, como barulhos de avião e carro.

⁴ Compreendemos que um material multissensorial tem por princípio o trabalho com os diversos sentidos: visão, olfato, tato, audição e, por vezes, paladar. Esse material proporciona à pessoa uma vivência ampla do objeto, relacionando-a com diversas sensações do corpo e travando uma relação íntima com a pessoa e suas memórias.



Série Charada, Helio Rola. Foto: Bianca Araújo

É interessante observar que o uso dos objetos era determinado pelos educadores de acordo com o grupo que recebiam, não havendo regras prévias. Assim, se recebiam um grupo de crianças, era comum fazer um jogo. Mas, se recebiam adultos com deficiência, os sons e miniaturas serviam como recursos multissensoriais das obras bidimensionais.

Em seu primeiro uso, a mala dos sentidos foi compartilhada por crianças entre 7 e 9 anos de uma escola particular de Fortaleza, em 5 de outubro de 2012. No grupo, havia uma menina com deficiência física que, durante a visita, mostrou-se muito tímida e pouco intervia na mediação. Porém, quando todos sentaram no chão para jogar, ela imediatamente se juntou ao grupo e mostrou muito mais desenvoltura. A avaliação dos educadores é de que ali houve uma inclusão social, pois a menina sentia-se excluída do grupo por estar o tempo todo cercada pelos cuidadores e sentada em uma cadeira. Somente quando a autora a convidou para sentar-se no chão junto aos outros colegas, ela sentiu-se mais à vontade. Percebemos uma vivência ampla das crianças com a obra de Helio Rola, sempre questionando os elementos dos quadros, o que não fizeram antes do uso da mala.



Mala dos sentidos. Foto de Luciana Rodrigues

Em sua segunda construção, a mala continha objetos mediadores, mas sem muita relação com as obras, já que os educadores preferiram não fazer reproduções. Um dos objetos mediadores foi a lupa: durante a visita de um abrigo de Fortaleza, no dia 6 de julho de 2013, com crianças e adolescentes de 3 a 16 anos, os educadores deram para cada criança uma lupa pequena e pediram que, durante a visita, elas procurassem observar os detalhes das obras com as lupas. As crianças se mostraram muito interessadas e empolgadas com isso. Observou-se que, mesmo depois que as lupas foram recolhidas, as crianças continuavam a procurar os detalhes e as etiquetas das obras, questionando os títulos e perguntando sobre os artistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, observamos que o uso de materiais mediadores facilitou a apreensão dos questionamentos levantados pelas obras de arte pelos visitantes, mostrando crianças e adolescentes muito interessados na visita e participando ativamente da mediação.

Percebemos ainda que é preciso incluir na mala reproduções das obras em exposição, reproduções tridimensionais e/ou em contraste visual, para que possamos trabalhar mais amplamente com pessoas com deficiência visual. Quanto às pessoas com deficiência auditiva, ainda é uma dificuldade do Sobrado recebê-las pois não tem educador que fale Libras, ainda que alguns estejam procurando, por conta própria, essa formação.

Compreendemos ainda que houve uma mudança na mediação do Sobrado, tornando-a mais poética e lúdica, com atividades que permitem aos visitantes explorar as obras de maneira autônoma, como o uso das lupas.

Concluimos que essa pesquisa não está terminada, pois ainda temos muito o que oferecer em termo de formação para os educadores, tornando nossa mediação no Sobrado uma mediação inclusiva e acessível para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-formal: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: A. J. Esteves, S. R. Stoer. *A Sociologia na Escola*. Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n.20, p. 26-28, 1998.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. Questões da nossa época n.º 71. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

HOOPER-GREENHILL, E. (Ed.). **The Educational Role of the Museum**. London/New York: Routledge, 2.ed.,1999.

ICOM. Status de l'ICOM. Paris: ICOM, 1986.

LEITE, Maria Isabel, Museus de arte: espaços de educação e cultura, In: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E., (orgs.) **Museu, Educação e Cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MAGALHÃES, Rita De Cássia Paiva. Traduções Para As Palavras Diferença / Deficiência: Um Convite À Descoberta. IN: MAGALHÃES, Rita De Cássia Paiva. (org) **Reflexões Sobre A Diferença: Uma Introdução À Educação Especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educativas especiais, In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.3.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J. ; BRANCATTI, P. R. (Orgs). **Educação Especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística**. Marília: UNESP, 1999

TOJAL, Amanda Pinto. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Programa de Pós Graduação em Ciências da Informação, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2007.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão Social e Cultural: arte contemporânea e educação em museus**. São Paulo: UNESP, 2009.

Sara Vasconcelos Cruz

Graduada em Artes Plásticas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – Instituto Federal do Ceará) em 2010. Atualmente é estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da mesma instituição. É especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará, 2013. Artista, professora e coordenadora de Estudos e Formação da Rede de Educadores em Museus do Ceará (REM-CE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3752342942197132>

CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO

Vera Lúcia Penzo Fernandes - UFMS

RESUMO

Neste texto apresentamos o resultado parcial de pesquisa sobre as manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio. As reflexões englobam as relações entre arte, ensino de arte e educação especial, tendo como eixo articulador a criatividade no trabalho pedagógico. A pesquisa foi realizada no ensino médio em duas escolas estaduais, por meio de acompanhamento do trabalho pedagógico e entrevistas. Analisamos como o professor apresenta soluções para que mudanças no trabalho pedagógico favoreçam a inclusão de alunos com deficiência.

Palavras-chave: artes visuais; ensino; inclusão

RESUMEN

En este texto presentamos el resultado parcial de la investigación sobre las manifestaciones de la creatividad en el trabajo pedagógico del profesor de artes visuales en la escuela secundaria. Las reflexiones cubren las relaciones entre arte y educación especial, educación artística y con articulaciones de la creatividad en el trabajo pedagógico. La encuesta fue realizada en la escuela secundaria en dos escuelas del estado, a través de la observación de lo trabajo pedagógico y entrevistas. Analizamos cómo el profesor presenta soluciones para cambios en el trabajo pedagógico y promueve la inclusión de estudiantes con discapacidades.

Palabras clave: Artes visuales; enseñanza; inclusión

A educação inclusiva representa uma mudança de paradigmas, desafia o professor a mudar o seu fazer docente, a utilizar novos procedimentos de ensino e a compreender as especificidades sobre a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, de maneira que deficiências ou dificuldades possam ser superadas. A inclusão na escola não consiste em apenas manter o aluno em sala de aula, mas, aprimorar o trabalho pedagógico para que o aluno tenha sucesso em seu processo de aprendizagem. De alguma maneira, a educação inclusiva solicita e demanda a necessidade da criatividade no trabalho pedagógico (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006a, 2006b).

Isto não quer dizer que o professor seja mais ou menos criativo quando ministra aulas para alunos com deficiência, mas, considerando-se este contexto, existem mudanças no trabalho pedagógico do professor de artes visuais? Como ele resolve questões metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência?

Estas foram algumas das questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa sobre as Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio¹, sendo que neste texto apresentamos parte dos resultados obtidos, destacando as questões sobre a criatividade no trabalho pedagógico com alunos com deficiência.

1. Sobre a criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais

O trabalho pedagógico refere-se diretamente à organização e à sistematização do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar e educacional, podendo englobar questões sobre currículo, didática e profissionalização da prática docente (MARIN, 1996; TARDIF; LESSARD, 2005). No caso do professor de artes visuais, na organização do trabalho pedagógico interferem, ainda, especificidades da sua área de conhecimento e, não diferentemente dos demais professores, as inferências e exigências oriundas das políticas educacionais, das demandas sociais e dos valores estéticos, em conformidade com a constituição histórica e cultural. Segundo Mitjans Martínez,

[...] a utilização da expressão *criatividade no trabalho pedagógico* pode favorecer a complexidade desse processo, no qual não participa apenas a subjetividade individual do professor, mas também, elementos da subjetividade social de diferentes espaços sociais tal como se manifestam na subjetividade social do espaço escolar (2006, p. 70. Grifo no original).

Utilizar a expressão criatividade no trabalho pedagógico representa uma abordagem inovadora, contribui para a explicitação de questões contextuais e permite um estudo que evidencie a relação entre o individual e o social. Dessa maneira, não centramos nossos estudos no indivíduo, embora o professor de artes visuais seja sujeito da pesquisa e no contexto da educação inclusiva, focando as especificidades da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Arte.

¹ Pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^a Dr^a Alexandra Ayach Anache, concluída em 2011.

2. Sobre a criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais e a educação especial

A perspectiva da educação inclusiva impacta no trabalho pedagógico do professor de Arte, tanto do ponto de vista das polêmicas que envolvem a relação arte, educação e inclusão, como da existência e da proposição de práticas, o redimensionamento de concepções que efetivamente contribuam para a inclusão de alunos como deficiência.

Algumas orientações de como a arte e a inclusão podem estar articuladas estão expressas no documento *Estratégias e Orientações sobre Artes: Respondendo com Arte às Necessidades Especiais*, (BRASIL, 2002), que inclusive apontam para a necessidade de capacitar e formar professores para que estejam aptos a ter um compromisso com a educação inclusiva, dentro dos princípios do respeito às diferenças e da interculturalidade.

O ensino de arte para alunos com deficiência, como um dos aspectos inseridos nas questões da relação entre inclusão e arte, não é uma prerrogativa atual e carrega questões que envolvem tanto a produção artística de pessoas com deficiência como práticas pedagógicas com alunos com deficiência (REILY, 2001, 2008; OLIVEIRA, Ivanilde, 2008).

A relação ensino de arte e educação especial teve importante marco a partir dos anos 1940, por intermédio das ideias da educadora Helena Antipoff e do Movimento Escolinhas de Arte. As Escolinhas atendiam a alunos com deficiência, com destaque para o trabalho de Noemia de Araújo Varela, que não via diferença entre educação geral e educação especial (FRANGE, 2001).

A relação entre o ensino de arte e a educação especial também está presente nas instituições especializadas. Como por exemplo, a Sociedade Pestalozzi (MG), que foi pioneira no trabalho de Arte para e com pessoas deficiências, e realizou experiências que serviram como referências para outras instituições. Já a APAE realizou um trabalho sistemático em Arte, respaldado em estudos, pesquisas e reflexões sobre a prática pedagógica (SALDANHA et al., 1999), inclusive organizando e fomentando eventos para a exposição e a apreciação de trabalhos de arte desenvolvidos por alunos com deficiência. A proposição de atividades artísticas para deficientes e experiências estéticas inclusivas pode acontecer por meio da dança, da música, da leitura de imagens, contextos de capacitação docente, formação de plateia, políticas culturais e artísticas, etc.

Reily (2008, p. 234) postula que a arte tem um significado importante na vida de muitas pessoas com deficiência, como “[...] vivência que permite dar sentido ao ‘ser e estar’ no mundo, como perspectiva profissional, como modo de constituir identidade [...]”. Para Atack (1995), a atividade artística contribui para o desenvolvimento físico e mental, além de auxiliar na formação intelectual, por meio de estímulo do raciocínio, da memória e da coordenação motora.

O ensino de arte não tem importância se servir para mostrar habilidades ou dar visibilidade ao aluno deficiente, por meio de eventos e apresentações artísticas. Segundo Reily (2008, p. 237), já se construiu um conhecimento sobre as especificidades do ensino de arte que “[...] busca contemplar as possibilidades e necessidades de cada grupo, considerando tecnologia assistiva, procedimentos de trabalho, interlocução com a cultura, modos de apresentar os materiais, linguagens e comunicação”.

Alertamos que o ensino de arte não tem a intenção de formar artistas, mas de criar condições para o acesso às diversas linguagens artísticas, ao conhecimento estético e artístico sobre e a partir de técnicas de produção artística, de forma a permitir o desenvolvimento criativo dos alunos.

O ensino de arte para alunos com deficiência não se furta destas premissas, sendo que o desafio é justamente compreender as suas especificidades. O trabalho pedagógico apresenta-se como elemento mediador para que os alunos com deficiência também tenham a oportunidade de ampliação do seu potencial criador (OLIVEIRA, Ivone, 2008). A autora aponta para a questão do “papel fundamental de profissionais e de familiares na mediação entre arte e o artista com deficiência; elementos mediadores da produção dos artistas; as transformações na percepção da realidade, das obras de arte e os novos percursos da atividade criadora” (Id., p. 247).

Ivone Oliveira (2008) afirma que um dos desafios para um projeto de ensino de arte na escola inclusiva diz respeito às representações sobre as impossibilidades e incapacidades dos alunos com deficiência de simbolizar, de realizar operações mentais complexas e de criar. Para a autora, o processo criativo é um dos pontos que merece destaque, pois a criação sustenta as produções artísticas e, também, devido ao papel do professor de criar condições para o desenvolvimento desse processo.

No caso de alunos com deficiência intelectual, que possuem dificuldades na capacidade de se expressar, abstrair e generalizar e no desenvolvimento do domínio motor, a arte dá ênfase às capacidades reais do seu processo mental e contribui para "[...] desenvolver essas habilidades, pois permite a liberdade de expressar conhecimentos e sentimentos, de criar, de experimentar e explorar, diferentes linguagens artísticas" (ANTUNES et al., 2007, p. 6).

A título de exemplo, podemos citar, também, os estudos de Reily que, com base em seus quase dez anos de trabalho, propõe soluções didáticas para o desenvolvimento de atividades de artes plásticas com crianças deficientes intelectuais, com o objetivo de "[...] conscientizar o professor da importância de se permitir à criança o uso das artes plásticas como meio de expressão *criativa*, através da liberdade de escolher, manipular e explorar" (1993, p. XIII. Grifo no original).

O papel dos professores de artes visuais pode englobar, entre outros fatores: o auxílio à percepção de espaço, proporcionalidade e de estética; metodologias que favoreçam a percepção tátil de texturas e de relevos dos materiais, percepção de cores por meio de relações simbólicas sobre as cores com sensações que os alunos já conhecem.

As condições de acesso à obra de arte são fundamentais para o desenvolvimento da percepção e da imaginação, da fruição e ampliação do desejo de conhecer arte e para a vivência e experiência artística. No entanto, existem limitações, sobretudo para pessoas com deficiência visual, pois as obras não podem ser tocadas. Ivone Oliveira (op. cit) considera que as possibilidades de imaginação e de criação são mediadas pelas lembranças da época em que enxergavam, ou ainda pela adaptação tátil de obras, por meio de texturas e relevos para que as crianças deficientes visuais possam interagir com elas por meio do tato.

A imaginação e a criação implicam uma ampliação das formas de percepção da realidade e de expressão. Nesse caso, é relevante conhecer as soluções técnicas e expressivas de artistas. Ivone Oliveira (2008) cita o caso do artista com baixa visão que pinta diretamente com os dedos, valendo-se da sensibilidade do tato para identificar os locais onde há tinta; e de uma artista cega, que se utiliza de tecidos, miçangas e vidrilhos.

O trabalho pedagógico do professor de artes visuais deve ser organizado de maneira a atender às especificidades dos alunos com deficiência. Observa-se que este é um fator altamente complexo, pois cada tipo de deficiência implica determinados procedimentos e

atitudes pedagógicas. Em que pesem esses fatores, o ensino de arte tem papel relevante para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento da criatividade.

Esse cenário evidencia que estamos diante de um grande desafio. Sobretudo porque, em face das contradições, da emergência de proposições políticas e de novas práticas pedagógicas, vivemos um momento de transição e de efetivação de um trabalho pedagógico de um novo tipo.

3. A criatividade no trabalho pedagógico para o aluno com deficiência

Esta é uma das categorias empíricas consolidadas a partir da construção da informação e consolida uma análise da relação entre a criatividade no trabalho pedagógico e o aluno com deficiência. Notamos, primeiramente, que a pesquisa teve como lócus duas escolas estaduais e que encontramos alunas com deficiência intelectual, uma no segundo ano do ensino médio da Escola A e a outra no primeiro ano da Escola B. Uma coincidência que contribuiu para uma análise do trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual, em dois contextos distintos.

Na Escola A contamos com colaboração da professora Joana, para a qual a educação inclusiva requer um trabalho mais direcionado. O aluno com deficiência precisa de um esclarecimento maior, precisa ser questionado se entendeu, se concluiu a atividade. A professora entende que a educação inclusiva nem sempre é inclusiva, pois apenas ter uma atitude que o diferencia dos demais não contribui para o aprendizado. Pode ser estimulante para os colegas, mas a dificuldade do aluno existe e é de conhecimento de todos. Dispor de outro professor para o aluno que tem mais dificuldade “seria muito bacana, embora utópico”.

A orientação da Escola A é que os professores elaborem provas diferenciadas para o aluno com deficiência. Ao professor é explicado qual é o problema e solicitada uma atenção maior a esse aluno. Assim, para a professora Joana, o trabalho pedagógico deve ser “um pouco mais direcionado”, sendo que a grande mudança que ela realiza é a adaptação da prova para a aluna deficiente. Essa adaptação consiste em adequar algumas questões para que lhe sejam de melhor compreensão. Além disso, seguindo as orientações da escola, ela permite que a aluna realize as provas com consulta.

Mesmo considerando que a aluna tem dificuldades, ela entende que tem as mesmas condições de aprendizagem dos demais, pois conseguiu chegar ao 2º ano do ensino médio.

Por isso, em suas aulas, sua atitude com a aluna é a mesma que com os demais. Considera, inclusive, que a aluna, ao realizar as pesquisas solicitadas, faz cópia, mas que isso pode contribuir para que aprenda.

Já para a professora Maria, que ministra aulas de Arte na Escola B, a educação inclusiva é dificultada pela quantidade de alunos na sala de aula. É preciso dar uma atenção especial ao aluno com deficiência, mas isso é uma tarefa difícil, pois ela tem apenas uma aula por semana. De qualquer maneira, procura dar-lhe atenção diferenciada, por exemplo, realizando atividades um pouco mais fáceis, conversando com ela, observando se está desenvolvendo a atividade do jeito que foi solicitado, perguntando-lhe o que ela irá fazer, qual é melhor maneira de desenvolver a tarefa. A professora está atenta ao grau de dificuldade da aluna, que esteve ausente em várias aulas observadas. Nas aulas em que esteve presente, ficava sentada em sua carteira, tinha poucas interações com os colegas. Muitas vezes ficava isolada, comendo balas e chupando pirulito, debruçada sobre a mesa. Sempre pegava os materiais solicitados pela professora, os manuseava, copiava do quadro, mas nem sempre concluía as atividades. A professora geralmente aproximava-se da aluna ou a chamava à sua mesa para fornecer explicações específicas.

Conforme afirmado pela professora Marai, a aluna tem dificuldade de memorizar; as informações recebidas são rapidamente esquecidas. A professora percebeu isso, inclusive, durante as suas aulas, pois sempre que procedia a uma explicação, ao finalizá-la e perguntar o que a aluna havia compreendido, recebia como resposta “não entendi nada”.

Explicava, explicava o conteúdo e fazia ela me retornar, porque se ela começa a escrever, ela começa a escrever uma coisa e aí, quando chega no final da frase, vai sair outra coisa que ela nem lembra o que é. Entendeu? Porque ela começou, ali com uma coisa, a cabeça dela dá aquela cortada e vai pra frente e ela não sabe o que tá falando mais (fala da professora Maria).

A professora, mesmo considerando que a aluna está entre os que não podem reprovar e conhecendo as suas limitações, empenha-se em desenvolver atividades e procedimentos didáticos que contribuam para o seu aprendizado.

Então, eu tento trabalhar assim, explicava para ela o conteúdo. Sentava do lado, chamava ela, explicava o conteúdo, perguntava para ela, acabava de explicar, o que você entendeu? Às vezes se via, ela não é de falar muito... Olhava... ‘Não entendi nada’. Aí falava de novo, aí chegou no fim e eu

comecei a trabalhar, mais assim com ela, e passar a trabalhar mais o sistema de apostila para sobrar tempo para trabalhar com ela. Aí passar a apostila para ela para ver o que ela era capaz de fazer. Mesmo tendo a apostila de lado, é muito pouco (fala da professora Maria).

A professora Maria procura aplicar outros procedimentos. Por exemplo, em suas aulas continuamente se dirige à aluna ou a chama à sua mesa para que possa explicar o conteúdo. E, na aula em que realizou trabalho em grupo, inseriu a aluna com deficiência no “grupo das intelectuais”, para que ela pudesse estar junto a um grupo mais avançado e apto a ajudá-la no processo de aprendizagem.

A professora Maria deixa evidente que busca novas estratégias e procedimentos para conseguir que a aluna aprenda, mesmo considerando que atingir esse objetivo é muito difícil, devido à sua condição. Segundo laudo apresentado à professora, a aluna chegou a um estágio em que a capacidade de reter informações atingiu um limite, e agora ela tende a esquecer o que aprendeu.

Além disso, a professora Maria considera que o que é importante para a aluna com deficiência “é que ela tenha um diploma para trabalhar de empacotadora numa loja”. Por isso mesmo, embora tente utilizar metodologias diferenciadas, reconhece que a sua ação é limitada, assim como a ação da escola, pois sabem que a aluna está em sala de aula apenas para conseguir obter o documento de conclusão do ensino médio para poder ingressar no mercado de trabalho.

As professoras afirmam que as escolas fazem orientações sobre como trabalhar com alunos deficientes, inclusive apresentando sugestões e alternativas metodológicas. As orientações não são suficientes, pois não conseguem vislumbrar a contribuição que podem dar às alunas. Compreendem que as suas ações são sempre restritas e condicionadas aos limites impostos pela deficiência.

Mas, de fato, no contexto escolar não existem estratégias claramente elaboradas e definidas com a finalidade de desenvolver a criatividade. Sua manifestação fica muito mais no âmbito das características personológicas de alguns profissionais, recaindo sobre o professor de Arte a responsabilidade por desenvolver a criatividade. Nesse caso, os professores de outras disciplinas escolares são naturalmente eximidos dessa responsabilidade. A criatividade é apenas mais um tema que consta no discurso do

professor ou da escola, o que dificulta a possibilidade de sistematização de ações e procedimentos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento da criatividade.

O professor de Arte percebe a sua importância profissional, reconhece a sua função e as especificidades da sua área de conhecimento e a necessidade de desenvolver a sua própria criatividade e a de seus alunos, mas tem sua ação limitada não só pelo tempo e pelo espaço escolares, mas também pela reduzida disponibilização de materiais e salas adequadas às práticas artísticas, assim como pelas crenças e concepções sobre a criatividade no contexto escolar.

Isso nos remete a um dos dilemas mais acirrados, que emana do currículo escolar, das diretrizes nacionais que são elaboradas com vistas a preparar o aluno para o trabalho, com base no desenvolvimento de habilidades e competências, enquanto que o professor, mesmo dentro de condições limitadas, preocupa-se com uma formação humanista.

Esta é, de fato, a questão que mais gera um estranhamento e fica evidente justamente a partir das expectativas quanto à formação do aluno com deficiência, que está no ensino médio apenas para ter uma titularidade que lhe possibilite uma colocação no mercado de trabalho. Ao professor, porém, é solicitado um olhar para o aluno como pessoa em desenvolvimento, pelas suas potencialidades, assim como faz com os demais alunos.

Considerações finais

A criatividade é um assunto, um princípio que permeia o discurso escolar. Desenvolver a criatividade é um objetivo a ser atingido por meio de estratégias que valorizam as práticas artísticas, entre outros. A partir dessas constatações, procuramos compreender a presença da criatividade no contexto do ensino médio, do ensino de arte e na educação inclusiva. A partir de uma base histórica, destacamos práticas pedagógicas, princípios estéticos e culturais que delimitam e justificam a importância da criatividade, como uma atividade psíquica intrinsecamente vinculada à formação e desenvolvimento humano, sendo o ensino de arte um meio para chegar a esse fim, e como um pressuposto necessário ao trabalho pedagógico. Sem desconsiderar que persistem concepções da criatividade como um dom, uma característica inata que poucos iluminados podem possuir e dela desfrutar.

Não muito distante do que inicialmente identificado, percebemos o quanto a criatividade, no contexto escolar, é vista como importante, como relevante, sendo a arte

uma das principais estratégias para o seu desenvolvimento, ou melhor, para o reconhecimento de sua importância, visto que lhe dá visibilidade. No entanto, as condições para o desenvolvimento da criatividade não estão claramente definidas. Aposta-se na ação heróica do professor, que age para superar as barreiras que lhe são impostas pela planificação, organização e limitações do tempo e espaços escolares.

A análise do trabalho pedagógico com alunos com deficiência evidenciou que as estratégias pedagógicas e as formas de avaliar podem representar a consolidação de um processo de ensino e de aprendizagem de um novo tipo, mas também podem representar uma forma de adaptação dos alunos com deficiência ao sistema disciplinador e institucionalizado do conhecimento.

O fato é que vivemos um momento de transição no trabalho pedagógico de professores de artes visuais no ensino médio, sobretudo pelas questões emanadas da política da educação inclusiva. A criatividade é um tema considerado relevante, mas com propostas e estratégias pedagógicas pouco elaboradas e sistematizadas ou sem condições de atender às reais necessidades do professor e do aluno no contexto educacional.

A análise do contexto escolar e dos sujeitos permitiu explicitar as formas de manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais, no contexto da educação inclusiva, seja sob a forma de produtos ou de processos. Identificamos que a criatividade está presente na escola dentro de determinadas circunstâncias que a limitam e cujas possibilidades de expressão são controladas.

O tempo e o espaço escolares evidenciam, também, as formas de manifestação e as concepções sobre criatividade. Nesse caso, embora o professor tenha um trabalho que valoriza o conhecimento artístico e estético, se vê diante de concepções que impõem ao seu trabalho pedagógico expectativas quanto ao desenvolvimento da criatividade, como se a área de arte fosse a única responsável por desenvolver a criatividade dentro da escola. Na verdade, a criatividade é compreendida como um dom, uma capacidade inata ou não, que é atributo de poucos, mas naturalmente existente nos professores de Arte ou em outros profissionais iluminados que têm habilidades manuais, noções de decoração ou uma percepção mais sensível sobre formas e cores.

No contexto escolar, a criatividade está presente de maneira implícita, recaindo sobre o professor a grande responsabilidade de desenvolver aulas criativas ou, ainda, de ser

criativo em meio às condições e aos determinantes para o seu trabalho pedagógico, que devem seguir regras e normas instituídas na proposta pedagógica da escola ou simplesmente oriundas das próprias relações interpessoais, que condensam valores e formas de conceber a escola e o trabalho pedagógico.

No que se refere às mudanças ou às novidades que o professor de artes visuais realiza em seu trabalho pedagógico para atender ao aluno com deficiência, nota-se que a ele é destinada uma atenção especial, uma adaptação das estratégias de ensino e de avaliação, mas que resultam muito mais em tentativas de aceitação e convivência do que propriamente de possibilidades reais de aprendizagem ou de inclusão. De qualquer maneira, podemos observar mínimas partículas de uma atividade criadora.

Na verdade, essa situação não destoa muito de algumas práticas pedagógicas aplicadas aos demais alunos. Não que o processo de aprendizagem não ocorra, mas o que a escola ensina não resulta como significativo para o aluno. E nesse caso, mesmo não querendo colocar a responsabilidade da aprendizagem sobre o professor, podemos observar que um professor que tem uma visão mais ampla de sociedade e dos processos criativos em arte consegue envolver os seus alunos e propiciar as condições para o desenvolvimento da criatividade. Ou seja, quanto maior a quantidade de informações do professor, quanto maior o vínculo com a profissão, quanto mais conhecimentos artísticos e estéticos, maiores são as probabilidades de o professor dispor de ações objetivas fomentadoras e possibilitadoras do desenvolvimento da criatividade.

Referências

ANTUNES, Luana Janeiro et al. **A arte como atividade educativa para o desenvolvimento de pessoas com deficiência mental**. In: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/021.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2010.

ATACK, Sally M. **Atividades artísticas para deficientes**. São Paulo: Papyrus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações sobre artes: Respondendo com Arte às necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

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

MARIN. Alda Junqueira. **Educação, arte e criatividade**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. (Org.). **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM, 1996.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Educação inclusiva**: desafios para a escola. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, Cuiabá, 2006a. (Mineo).

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006b. p. 69-94.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. História, arte, educação: a importância da arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 239-253.

OLIVEIRA, Ivone Martins. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 255-266.

REILY, Lúcia Helena. **Atividades de artes plásticas na escola**: hoje é meu dia, dona aula de artes? 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

_____. **Armazém de imagens**: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 221-238.

SALDANHA, Ana Cláudia de Souza et al. **Manual de arte-educação**: uma dinâmica para o desenvolvimento. Federação Nacional das APAES, Brasília: APAE, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

“TATOESCULTURA” – MÉTODOS MODELÁVEIS PARA CRIANÇAS PORTADORAS DE CEGUEIRA

Edison da Silva Farias

Docente FAV/PPGARTES/ICA/UFPA

Alessandra Borges do Carmo

Docente da SRM da Escola Maria Luiza Pinto do Amaral

Aylana Teixeira Pimentel Canto

Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV/ICA/UFPA

RESUMO

Os conceitos de educação especial, no âmbito da preservação do patrimônio histórico, e os da leitura e prática da escultura, servem de referência teórica para o presente *paper* que destaca a necessidade de se possibilitar aos portadores de cegueira, a percepção das formas - inalcançáveis a estes seja pela posição seja pela imposição da falta da visão desses cidadãos - dos ornatos em relevo e pleno relevo, dos prédios históricos da Belém. No jogo de ensino aprendizagem o narrador descobre o *work in progress* de um método aberto de ensino da modelagem nas atividades do projeto de extensão “Tatoescultura” em desenvolvimento na UFPA. A partir da avaliação e da reflexão sobre as experiências vividas em 2013 os resultados emergentes de erros e acertos apontaram significativas estratégias para tirar da escuridão, do abandono e da ignorância, parte do patrimônio histórico de Belém via articulação para o uso da infra estrutura (sala multifuncional) de uma escola de ensino fundamental com o projeto pedagógico da formação universitária em arte.

Palavras-chave: Educação especial. Cegos e a arte. Preservação de patrimônio

ABSTRACT

The concepts of special education, in the context of the preservation of the historical heritage, and the reading and practice of sculpture, serve as a theoretical reference for this paper that highlights the need to make possible for people with blindness, the perception of forms - unreachable to them either by the position or by the imposition of the lack of vision of these citizens - of the ornaments in relief and full relief, of the historic buildings of Belém. In the game of learning and education the narrator discovers the work in progress of an open method of modeling teaching in the activities of the extension project "Tatoescultura" in development in BRAZIL (UFPA). From the assessment and reflection on experiences in 2013 the results arising from errors and successes showed significant strategies to take from the darkness, the abandonment and the ignorance, part of the historical heritage of Belém through articulation for the use of an elementary school infrastructure (multifunctional room), with the pedagogical project of the university art formation

Keywords: Special Education; Blind people and the art ; Heritage preservation

“TATOESCULTURA” – MÉTODOS MODELÁVEIS PARA CRIANÇAS PORTADORAS DE CEGUEIRA

Desde o ano de 2010 vimos editando o projeto “Tatoescultura” como uma das ações extensionistas da Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da UFPA. No primeiro ano tivemos duas bolsas de extensão que foram destinadas a alunos selecionados do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do mesmo instituto.

Se algo nos fez apresentar e desenvolver um projeto com este escopo dentro da academia foi justamente o desejo de abrir o conhecimento em arte à esta parcela da sociedade portadora de deficiência visual, na perspectiva de formar educadores diferenciados, com outra visão sobre o ensino das Artes Visuais, isto é futuros professores de Arte preocupados e voltados em suas respectivas teorias/práticas às problemáticas que envolvem a cegueira em crianças, jovens e adultos.

Outros aspectos seduziram, induziram e justificaram a ação extensionista no seu nascedouro: a constatação de uma pletera de ornatos existentes nas fachadas de alguns prédios antigos e o abandono de parte do patrimônio histórico arquitetônico de Belém do Pará, assim como a inacessibilidade ao conhecimento e a fruição, de alguma forma, desses bens artísticos culturais aos portadores de cegueira.



Detalhe de ornatos do Bar do Parque, Praça da República, Campina, na cidade de Belém. Projeto Tatoescultura, Foto: Edison Farias.

Nesse contexto a projeto iniciou a formação dos bolsitas em oficinas abertas de escultura e modelagem, momento em que alguns elementos ornamentais das fachadas de

alguns prédios foram reproduzidos em argila e logo fundidos em gesso e discutido métodos de execução, formatação e desenvolvimento do projeto.

A proposta compreendia as seguintes etapas: a) a escolha dos prédios de valor arquitetônico e de ornatos expressivos; b) o registro gráfico e fotográfico dos prédios escolhidos; c) o levantamento histórico e documental sobre os referidos prédios; d) a modelagem dos ornatos tomando por referência os desenhos e as fotografias; e) a moldagem das peças em argilas (incluindo-se os processos técnicos e estéticos); f) a fundição em gesso estuque e o tratamento e acabamento da peça escultórica final. Ornatos antropomórficos, fitomórficos, zoomórficos e geométricos foram registrados, copiados tridimensionalmente. Tais objetos servem para apoio técnico e didático para a percepção tátil do educando cego, num gesto sistêmico de “apresentar” os objetos do patrimônio arquitetônico, reproduzi-los de modo a ser manipulados, descê-los do cima das fachadas para o acesso tátil dos cegos.



Réplica de um ornato do Bar do Parque na cidade de Belém. Projeto Tatoescultura, execução: Brisa Carolina Nunes, c. 60 x 30 cm, gesso, 2009. Foto: Edison Farias



Réplica de um ornato de palacete na cidade de Belém. Projeto Tatoescultura, execução: Wagner Nunes, c. 70 x 30 cm, gesso, 2009. Foto: Edison Farias

Essa metodologia preliminar compreenderia, ainda, a oferta de oficinas abertas para cegos de diferentes faixas etárias que teriam orientação para a percepção (leituras) dos

elementos volumétricos dos ornatos e, posteriormente, uma etapa em que os educandos passariam a copiar os referidos ornatos em argila, a partir de percepções comparativas e criar seus próprios trabalhos com argila. Ao final das oficinas o grupo, monitorado pelo professor e pelos bolsistas, visitaria o prédio sobre o qual se trabalhou os ornatos e, ainda, como acréscimo de conhecimento, teriam acesso tátil aos desenhos projetivos, em relevo, e manipulação de maquetes, construídas pelos bolsistas, sobre o mesmo tema, com os destaques das localizações dos ornatos. Se faria uma exposição dos resultados dos trabalhos, acadêmicos e dos trabalhos provenientes das oficinas, momento em que se reuniria os meios de comunicação local para tratar sobre o objeto em pesquisa e extensão em processo de ensino/aprendizagem artístico inclusivo, o que se presume, despertará, certamente, o interesse dos aptos de visão - transeuntes despercebidos que passam pelas ruas de Belém, - para com o patrimônio da cidade e sua preservação.



Estudantes de artes visuais, Aylana e Camila, bolsistas do Projeto Tatoescultura, trabalhando na execução de maquetes: Foto: Edison Farias, 2013.

No primeiro ano de vigência do projeto só foi possível o levantamento histórico e os registros documentais dos prédios assim como a reprodução de seus respectivos ornatos. Os três contatos e tentativas de articulação com Unidade Técnica José Álvares de Azevedo que tem projetos educativos para portadores de cegueira, em Belém, não surtiram efeito, muito embora seus diretores e professores tenham demonstrado interesse e sinalizado, num primeiro momento, apoio ao projeto, isto por conta do regime de funcionamento da Unidade e por ser o público que a mesma atende, heterogêneo nas deficiências e muito flutuante, isto é, não há uma constância na frequência, por parte dos atendidos, aos espaços educativos da Unidade.

O ano de 2012 o projeto não ganhou bolsa e as atividades ficaram estagnadas. A nova edição, em 2013, trouxe nova inflexão sobre o projeto com a entrada de uma estudante dedicada aos seus estudos e aos objetivos do projeto. A ideia principal de levar a arte da

escultura àqueles que não tinham nem a possibilidade remota de ver nem fazer uma escultura despertou na discente a vontade de pesquisa e de produzir academicamente e de preocupar-se com as questões que envolviam a fruição estética de portadores de cegueira.

A preocupação de portadores de visão com a fruição estética total também vem de datas remotas. Lorenzo Ghibert¹ ao referir-se a uma escultura antiga afirmava que a “[...] estátua tinha outras qualidades que a vista não era capaz de perceber, mas que o tato da mão descobria” (GOLDWATER, R. e TREVS, M. In: *El arte visto por los artistas*. p. 27, *Apud* TREVISAN A. 2001, p. 50). No modernismo Le Corbusier sentenciava: “Palpar é uma segunda forma de ver”, na “Mensaje a los Estudiantes de Arquitectura” p. 38 (Idem). Em continuidade a esse tipo de observação Trevisan afirma que “a escultura, bem como a arquitetura, exigem polissensoriedade e, mais a frente, no mesmo texto citado, afirma: “Se é verdade que um cego não pode apreciar uma pintura, ele pode apreciar uma escultura, tocando-a com as mãos, afagando-a, até sentindo-se caminhar ao redor dela” (Idem p. 51).

Em 1924 o vanguardista Brancusi executou no mármore uma forma ovóide que denominou de “Le commencement du monde” e em seguida a chamou de “escultura para cegos”. O convite à taticidade é uma constante na maioria de suas obras. Quarenta e três anos depois dessas propostas de Brancusi, um dos templos europeus da arte contemporânea, a Tate Gallery, em Londres, montou uma exposição de esculturas especialmente para cegos e estimulou a manipulação ilimitada e, até hoje, mantém como política inclusiva o seu “Programme for Blind and Visually Impaired Visitors.”²

De outra maneira o trabalho, no Brasil, com cegos em arte não é novo. Há algumas décadas, profissionais, nas áreas da arte/educação e da comunicação museológica, vêm trabalhando com o conceito de inclusão social. Conhecemos especialmente na última década do século XX o trabalho de investigação de Amanda Tojal que, na época trabalhava no setor de Educação do MAC/USP. A dedicação de Tojal na cultura visual para com o “público especial” resultou em dois trabalhos acadêmicos desenvolvidos na ECA-USP: “Museu de arte e público especial” e “Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos especiais em

¹ Cf. HALE, J. R. In: *Dicionário do renascimento* Italiano p. 164, Guiberti, Lorenzo (1378-1455) foi escultor de bronzes bem sucedidos do início do renascimento em Florença. É o autor da famosa porta do Batistério de Florença, qualificado por Michelangelo como “porta do paraíso”.

² Ver: < <http://www.tate.org.uk/modern/information/disabled-users.htm>>

Museus”. Em 1997 pudemos entrar em contato com algo concreto que desde então já almejávamos fazer.

Certamente as iniciativas do MAC e da pesquisadora deitavam suas fundamentações nos princípios que inspiraram a manutenção de uma postura ligada ao modelo social da deficiência, isto é, na celebração das diferenças, no direito de pertencer, na valorização da diversidade humana, na solidariedade humanitária, nas observações da igual importância das minorias e na cidadania com qualidade de vida. (SASSAKI, 1997, p. 1, apud PITOMBO P. F., 2007,p.4).³ Hoje se podem encontrar várias propostas, nesse sentido, no mundo todo, por exemplo: no Museu de Belas Artes de Nice, França, no Museu dos Cegos de Madrid, Espanha e por todo o Brasil.⁴

As experiências que ora relatamos é uma iniciativa seminal para a academia, nesse sentido, porém com um matiz diferenciado, uma vez que trabalhamos não somente a educação especial, mas complementamo-la com ações no sentido da preservação do patrimônio material artístico na arquitetura de Belém e na construção do sujeito total. Assim considerando nos colocamos dois desafios.

O cidadão cego, além de não ver a arquitetura em seus elementos visuais formais, fica impossibilitado de ter acesso à táctibilidade dos ornatos situados em área de alturas superiores ao campo de ação de seu corpo e, dessa forma fica privado de fruir de um bem cultural e exercer parte de sua cidadania quanto à preservação do patrimônio histórico, por exemplo, pois o fato de não se conhecer algo não nos permite amar esse algo, em consequência, a participação social do cego na preservação do patrimônio arquitetônico não faz sentido, pois ninguém pode preservar aquilo que não conhece e nem lhe pertence.

Diante desse desafio, verificamos que o sentimento de pertencimento do cego em arte deveria passar pelo conhecimento e articulação dos elementos da linguagem visual no espaço tridimensional. Depois, num segundo momento do processo de construção do método de abordagem dessas questões específicas, verificamos a impropriedade e impossibilidade de se ministrar oficinas de escultura para um grupo heterogêneo e composto por um grande número

³ Certamente seria procedente a discussão sobre os fundamentos da educação inclusiva, porém, não é o objetivo específico deste artigo. Porém remetemos o leitor à dissertação de mestrado de Paulo Fernando Pitombo, defendida na UNNICAMP em 2007, pp. 30-39.

⁴ Ver, <<http://www.cultura.mt.gov.br/TNX/conteudo.php?sid=54&cid=122>>
<http://www.flavioluis.com.br/artes_tateis.html> ambos acessados em 11/03/11 as 16:53>

de pessoas. A partir dessas constatações e ao longo do projeto que se propunha a contemplar, a priori, um número de cerca de vinte pessoas cegas, até pelo próprio objetivo precípua da extensão universitária em sua meta de atingir consideráveis parcelas dos grupos sociais, para justificar os investimentos realizados, o grupo assumiu a ideia básica de que pessoas com deficiência não deveriam ser evitadas e sim acolhidas, cuidadas, educadas, mesmo que esse ato signifique um extraordinário esforço e subscreveu a necessidade de que esta parcela de cidadãos quase inatingíveis pela ação da arte/educação em Belém, fossem libertadas, fortalecidas e habilitadas a assumir seu lugar ao lado de pessoas sem deficiência, mesmo que isso implicasse muito trabalho e inúmeros desafios (SMITH, 2008).

No contato com as crianças E.(7 a.) e H.(12 a.) a partir da articulação do projeto com a sala de Multi Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Maria Luiza Pinto do Amaral – unidade de ensino público situada em bairro da periferia de Belém, PA. - o método de ensino para a leitura dos elementos visuais e para a modelagem em argila, das oficinas do projeto, planejado com antecedência, teve que sofrer considerável alteração, uma vez as duas crianças apresentavam históricos e níveis cognitivos diferentes. E. (7 a.) havia perdido a visão com 5 anos e H. (12 a.) era cego congênito.



Três professores e a menina E. (7 a.) na Sala de Multi Recursos Multifuncionais da Escola Maria Luiza Pinto do Amara. Projeto Tatoescultura, Foto Aylana Canto, 2013.



H (12 a.) com Camila e o Professor na Sala de Multi Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Maria Luiza Pinto do Amara. Projeto Tatoescultura, Foto: Mateus Miranda, 2013.

O projeto acabou contemplando o terceiro princípio da Educação Especial da atualidade, preconizado nas orientações da lei americana *Individuals with Disabilities Education Act* – IDEA de 1975, isto é, o atendimento individual, por meio de um plano de ação individual (PI). (SMITH, 2008, p. 41). Assim mesmo, com os comandos no atendimento em dupla com monitores, orientados pelo professor, para cada criança, nesse primeiro momento, foi possível, mesmo com os desníveis citados que apontavam abordagens diferenciadas, porém a apresentação dos conceitos dos elementos visuais tridimensionais, traduzidos para a percepção tátil, sempre fazendo relação com a realidade fenomênica de cada criança, foi possível, percebendo-se claramente a facilidade de E. (7 a.), mesmo diante de sua natural inquietude e pressa e a dificuldade de H. (12 a.), com sua constante dispersão provocada pelos ruídos na sala, porém ganhos significativos foram alcançados em se considerando a sua cegueira congênita. A análise de formas por meio da articulação dos conceitos geométricos foi significativa para ambas as crianças.



E. (7 a.) executando uma modelagem de figura humana. Projeto Tatoescultura. Foto: Edison Farias, 2013.

Os condicionantes logísticos, também contribuíram para a não continuidade do atendimento em dupla com H. (12 a.), por este motivo, as ações se concentraram, desta feita pedagogicamente mais corretas, em E. (7 a.). A constante observação das reações da criança foi definindo as etapas e recursos a serem apresentados nas demais etapas. A linguagem entre educando e educador, também teve que ser modelada, pois o comando “olhe” e “veja” teve que ser substituído pelos verbos “perceba”, “sinta”, “toque”.

A ideia da construção de elementos formais em EVA, pelos bolsistas, primeiramente deram informações sobre as formas geométricas, (planos e sólidos envolventes), o que

capacitaria a criança para a leitura de plantas esquemáticas da cidade, do bairro e o quarteirão e finalmente sobre a planta dos prédios em que se estivesse trabalhando os ornatos para se chegar até o ponto focal do trabalho, no sentido de dar uma “visão escura completa” da realidade palpável, tudo em relevo e signos tácteis bem definidos. Nos exercícios de percepção tátil, outros conceitos foram surgindo e novos recursos e exercício foram se redesenhando e experienciando, por exemplo, o conceito de dentro e fora, cheio e vazio, relevo e encavo, recuo e avanço. Quando se chegou a este estágio E. (7 a.) demonstrou de forma satisfatória a capacidade de articular os conceitos e dominar a forma por meio da cópia em argila de uma peça cerâmica.



E. (7 a.) copiando em modelagem as formas de uma peça cerâmica. Projeto Tatoescultura. Foto: Edison Farias, 2013.

Muito de conhecimento, informações sobre a cultura, não somente visual, surgem como fragmentos no processo de ensino e aprendizagem, os facilitadores e orientadores, professores e estudantes de arte, bolsistas, estão paulatinamente, aprendendo a processar informações fornecidas por E. (7 a.) e discutindo em outros momentos de avaliação, métodos e técnicas para a construção de outros espaços e recurso para o ensino da escultura (modelagem) para crianças e adultos portadores de necessidade especial no campo da visão.

E. (7 a.) já constrói objetos tridimensionais em relevo com “cobrinhas” de argila e domina, do seu jeito, a modelagem de volumes e adora a sensação que o material lhe proporciona, o que a faz levar para casa pedaços de argila (possíveis de serem transportados) para “brincar” de escultora, numa extensão doméstica das oficinas. A próxima etapa será a apresentação de algumas cópias dos ornatos de uma edificação simbólica para a cidade de Belém, o Bar do Parque. A equipe está na expectativa das reações e propostas que virão de E.

(7 a.), pois, são constantes as suas narrativas sobre questões variadas, descobertas e conclusões, que para nós não cegos, são heurísticas.

Na continuidade do projeto pretendemos experienciar a acessibilidade de E. (7 a.) à essa parte da cultura visual complementando-se assim a sua cidadania e, indiretamente, na oportunidade da exposição e apreciação pública, provocar momentos de desvendamento, desvelamento ou redescoberta à outros cidadãos dotados de visão - que muitas vezes, passam despercebidos pelos prédios carregados de valores artísticos e culturais - na medida em que os mesmos entrarem em contato com os ornatos reproduzidos, para a apreciação, tocarem e, por que não dizer, testemunharem a “carícia cognitiva” dos cegos ante o patrimônio artístico e arquitetônico.

Finalmente, toda a experiência adquirida, apontou que a extensão, nesse caso especial, deve ser individualizada, seguindo os princípios básicos da educação especial; que o método *a priori* dever ser modelado *a posteriori*, a partir da observação dos processos artísticos no ensino/aprendizagem e que se torna possível e premente a construção de um suporte, “maleta itinerante” para que, numa situação de “ambiente restritivo” para a educação em arte desses jovens, se possam desenvolver as atividades a contento. Isto não descarta o desdobramento dessas ações que induzem a academia a construir um espaço especial (ambiente menos restritivo) para programas ligados a educação especial e as artes visuais inclusivas.

De outra feita, a exposição dos resultados e o envolvimento da mídia no final do processo serão de fundamental importância, uma vez que as ações multi-institucionais e multidisciplinares focalizarão não somente o estado do patrimônio arquitetônico local (tombado ou não tombado), como também, chamará a atenção da cidade para a importância da preservação, a partir da apreciação por meio do tato e, conseqüentemente, para a função e aplicação da educação especial em arte, num projeto de extensão, para o cidadão cego em formação, tirando-se assim parte da cultura visual do lado sem luz da vida desses jovens nos instantes em que se ilumina a sensibilidade e o conhecimento daqueles que tem alma e olhos pra ver.

REFERÊNCIAS

- PITOMBO, P.F. **Prática Artística para todos: as artes plásticas no cenário da inclusão social na Cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2007
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SMITH, D. D.. *Introdução à Educação Especial, Ensinar em Tempos de Inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. Dissertação de mestrado. São Paulo: ECA-USP 1999
- **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos especiais em Museus**. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA-USP, 2007.
- TREVISAN, A. **Como apreciar a arte: do saber ao sabor: uma síntese possível**. Porto Alegre: AGE, 2002. 3ª edição.

Edison da Silva Farias

Arquiteto (UFPA 1982), escultor e gravador, Mestre e Doutor em Artes (ECA-USP 2000 e 2003). Atualmente é Coordenador do Grupo de Pesquisa Crítica e Historiografia da Arte na Amazônia, vinculado à Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da UFPA. Pesquisador filiado a ANPAP. <http://lattes.cnpq.br/4500138216841766>

Alessandra Borges do Carmo

Docente da SRM da Escola Maria Luiza Pinto do Amaral

Aylana Teixeira Pimentel Canto

É estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará e atualmente é bolsista do Projeto de Extensão “Tatoescultura”.

ESCOLA INDÍGENA

**Amanda Vieira Sandim¹, Prof^a. Dr^a Dulce Lopes Barboza Ribas² e
Prof^a Me. Aline Sesti Cerutti³
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

RESUMO

A proposta desta reflexão é sobre o trabalho realizado desde 1995, na área da saúde (nutrição), com o povo indígena Teréna, mais especificadamente com a Terra Indígena Buriti. Situada entre o município de Dois Irmãos do Buriti/MS e Sidrolândia/MS. O trabalho tornou-se uma proposta interdisciplinar, envolvendo outras áreas de conhecimento, como as artes. Neste sentido, é importante considerar ao tratar do tema indígena, os aspectos tanto da diversidade cultural desse povo, sua identidade e tradições em constante ressignificação, promovendo registros e diálogos com a UFMS através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Populações Indígenas. De forma lúdica as artes visuais e as artes cênicas propiciaram um diferencial nas relações interpessoais, para expressão de suas idéias, o contato com o outro e a conscientização de uma boa alimentação com as crianças, com base na autoprodução e na tradição cultural Teréna.

Palavras chave: Arte; Educação; Índios sul-americanos.

ABSTRACT

The purpose of this reflection on the work done since 1995 in the area of health (nutrition), with the indigenous people Teréna, more specifically with Indigenous Buriti. Situated between the city of Two Brothers Buriti / Sidrolândia and MS / MS. The work has become an interdisciplinary approach, involving other areas of knowledge such as the arts. In this sense, it is important to consider when dealing with indigenous issues, aspects of both the cultural diversity of this people, their identity and traditions in constant redefinition, promoting records and conversations with the UFMS through the research - Group of Studies and Research in Indigenous Peoples. In a playful visual arts and the performing arts provided a differential in interpersonal relationships, to express their ideas, contact with the other and awareness of good nutrition to children, based on self-production and cultural tradition Teréna.

Keywords: Art; Education; Interdisciplinary; Índios sul-americanos.

Este estudo faz parte de um amplo trabalho desenvolvido junto aos Teréna da Terra Indígena Buriti, ao longo de quinze anos, e se refere especificamente às atividades lúdicas desenvolvidas junto as crianças.

¹Acadêmica do Curso de Artes Visuais/UFMS; ²Docente do Curso de Nutrição/UFMS; ³Docente do Curso de Artes Visuais/UFMS

Os Teréna

De acordo com o Censo Demográfico, Mato Grosso do Sul é o segundo estado com maior contingente populacional indígena, onde os Teréna são considerados a segunda maior etnia no Estado, totalizando 61.158 indivíduos (IBGE, 2010).

Cada povo possui momentos importantes marcados por acontecimentos que levam a mudanças na vida sociocultural de toda comunidade. Esses momentos surgem entrelaçados a vários outros acontecimentos e permanecem na memória. Rememorar esses momentos e buscar compreendê-los é importante para que se possa perceber o que ocorre nos dias de hoje e como eles estão ligados ao passado. Três grandes momentos são sempre lembrados na história dos Terená, segundo Bittencourt e Ladeira (2000), são esses:

O primeiro deles foi a saída do *Ênxiva*, transpondo o rio Paraguai, e a ocupação da região atual do estado de Mato Grosso do Sul, migrações que foram feitas em todo o séc. XVIII, período em que os Teréna ocuparam um território extenso, dedicando-se a agricultura e criando alianças com os Guaicuru e com os portugueses.

O segundo período foi durante a Guerra do Paraguai¹ (1864-1870), pois os Teréna e Guaicuru aliaram-se aos não índios e lutaram para preservar o território de fronteira do Brasil com o Paraguai. Segundo historiadores os Teréna formavam a maior população indígena da região de Miranda No período pós guerra, várias mudanças ocorreram, os Teréna perderam a maior parte do seu território, passando essa área a ser disputada pelos proprietários de terras, que chegavam cada vez mais no Centro Oeste para plantar e criar gado; esse momento foi denominado de Tempos de Servidão.

O terceiro momento correspondeu à delimitação das Reservas Teréna, iniciada com a chegada da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas chefiadas por Rondon, tendo continuidade até os dias de hoje. Os Teréna foram muitas vezes obrigados a trabalhar para os proprietários de terras particulares, porém sempre houve momentos de resistência em busca da transformação da realidade social vivida, reconstruindo sua história, com maior autonomia enquanto povo e mais direitos como cidadãos brasileiros.

As primeiras reservas indígenas Teréna datam de 1904, como consequência da ação de Rondon à frente da Comissão de Linhas Telegráficas. Entende-se por "reserva" uma área territorial destinada ao aldeamento de indígenas, sendo que nem sempre essas áreas coincidiam com as terras tradicionalmente ocupadas pelas respectivas comunidades e

¹ Guerra do Paraguai ou da Tríplice Aliança, envolveu os três países, o Brasil, Uruguai e Argentina contra o Paraguai.

muitas vezes ocorriam justaposição de grupos, provocando disputas e graves conflitos internos. A formação de reservas próximas de vilarejos evidencia o reconhecimento dos direitos indígenas a um território, ao mesmo tempo em que, ao agrupá-los, libera grandes áreas para o povoamento da região e impulsiona a integração à sociedade envolvente (PAULETTI, 2000).

Para os Teréna a terra envolve questões do sagrado, onde acreditam que o homem veio do barro, porém, saber a origem dos povos é muito difícil, desta forma, os mitos e lendas podem ser utilizados para explicar a sua origem. O mito sobre como os Teréna foram criados pode ser contado de várias maneiras. Professores da aldeia Cachoeirinha, em 1995, resumiram assim a criação de seu povo:

Havia um homem chamado Oreka Yuvakae. Este homem ninguém sabia sua origem, não tinha pai e nem mãe, era um homem que não era conhecido de ninguém. Ele andava caminhando no mundo. Andando num caminho, ouviu grito de passarinho olhando como que com medo para o chão. Este passarinho era o bem-te-vi. Este homem, por curiosidade, começou chegar perto. Viu um feixe de capim, e embaixo era um buraco e nele havia uma multidão, era os povos terena. Estes homens não se comunicavam e ficavam trêmulos. Oreka Yuvakae, segurando em suas mãos tirou eles todos do buraco. Oreka Yuvacae, preocupado, queria comunicar-se com eles e ele não conseguia. Pensando, ele resolveu convocar vários animais para tentar fazer essas pessoas falarem e ele não conseguia. Finalmente ele convidou o sapo para fazer apresentação na sua frente, o sapo teve sucesso pois todos deram gargalhadas, a partir daí eles começaram a se comunicar e falarem para Oreka Yuuake que estavam com muito frio.” (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000, Pg. 22).

Nos dias atuais, as comunidades Teréna vivenciam muitas transformações em suas vidas, especialmente pela reduzida disponibilidade de terra. Assim, o plantio para subsistência vem se modificando, tendo como consequência o consumo cada vez maior de alimentos industrializados, alterando praticas alimentares tradicionais, com prejuízos para a saúde e na identidade cultural

Nas aldeias, a escola baseada no modelo não indígena surge de forma impositiva, com a chegada dos colonizadores, em conjunto com a ação evangelizadora da Igreja, tendo como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra. Neste período, a educação seguia o modelo tradicional, com base nesses dois princípios, caracterizada pela

transmissão de informações tidas como verdades absoluta e inquestionável, onde cabia ao aluno apenas armazenar na memória os conteúdos e devolvê-los quando solicitados. Este modelo de aprendizagem muito contribuiu para ação integracionista, prejudicando desta forma a cultura indígena e a forma de organização existente.

De acordo com Silva (2001, p.96), “quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios”. Criou-se uma distancia significativa entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena proposta e a prática escolar nas aldeias.

Na relação escola e aluno, o professor como sujeito que ensina envolvido ou não com a transmissão, influirá também na construção do estilo de aprendizagem do aluno ao transmitir seu próprio estilo de lidar com o saber, ou seja, como o professor, na relação com os alunos, manifesta seu entusiasmo por aquele conhecimento e como o conhecimento o entusiasma (RUBINSTEIN, 2003, p.133).

Influencia da sociedade dentro da escola

A alimentação está diretamente ligada com a tradição de um povo, o comer envolve questões do plantar, cultivar, colher, cozinhar, mastigar, digerir, saborear, relembrar.

No ano de 2013, o Projeto de Pesquisa “Semeando e Colhendo saberes Térena” desenvolvido pelo GEPI lançou o livro COMIDA, MULHERES E MEMÓRIAS TERÉNA, tendo como objetivo a revitalização da alimentação Teréna. O livro reúne receitas (bilíngüe, tanto no português quanto no teréna) de 15 mulheres residentes da Terra Indígena Buriti, cada receita traz consigo um universo de lembranças pessoais, familiares e grupais, vivenciado na intimidade das cozinhas e das celebrações sociais.

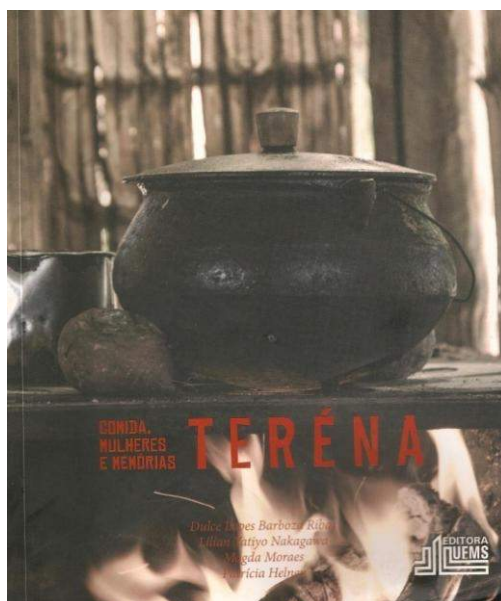


Fig.1. Capa do livro, Comida, mulheres e memórias Teréna. Fotos de Giuliano Godoy. 2013.

Não são apenas receitas, mas o modo de fazer e tratar da alimentação, que inclui o milho, a mandioca e outros alimentos que traduzem a essência histórica deste povo, o livro vem com textos e fotografias que mostram um pouco do dia a dia em uma realidade sócio-cultural tão particularizada e ao mesmo tempo tão próxima de outras realidades como o do não-índio, como as nossas processadas pelo intercâmbio de informações e vivências.

Aproveitar os frutos da mata como a bocaiúva, para fazer o doce na panela de barro ou no tacho de cobre pode ser muito mais que uma receita, mas o modo de retomar tradições reinventadas no cotidiano, valorizando o saber dos mais velhos.

Relatos de experiência na Terra Indígena Buriti

Em 2012, nasceu a idéia de se trabalhar além das artes plásticas as artes cênicas também, partindo do teatro de fantoches, tendo como objetivo construir uma história, sendo a temática: fauna, flora e a alimentação local.

A idéia é a utilização da arte para propiciar reflexões e aprendizagens socioeducativas sobre o mundo. De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16), “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

Desta forma, elaborei uma história lúdica para as crianças, transformada em teatro de fantoches e utilizando como tema a fauna e a flora do cerrado. A história intitulada, A Festa na Terra Buriti se resume da seguinte maneira:

Dona Capivara esta fazendo aniversário e vai dar uma festa, convidando todos os seus amigos, Tucano, Tamanduá, Lagarta, Formigas, Ema, Tatu, Gafanhoto, Sapo, Galinha, cada convidado trazia uma comida, trouxeram: bolo de milho, amora, alface, cajú, bocaiúva, abóbora, jenipapo. (SANDIM, 2012).

A história inventada utiliza como personagens os animais e alimentos do dia-a-dia das crianças Teréna, para abordar sobre as questões que afligem a aldeia como a obesidade, a extinção da fauna, a importância dos alimentos tradicionais na alimentação dos Teréna e outros aspectos.

Os fantoches foram confeccionados pela equipe de arte do GEPPI, a peça ainda será apresentada pelos alunos para a comunidade, posteriormente vamos ensinar também as crianças e adolescentes a confeccionar os fantoches. MAMEDE (2001), diz que por ser o teatro a arte de interpretar (representar), informar, também interage, ao mesmo tempo diverte, ensina. Experiências de improvisação e de jogos cênicos, já foram realizadas nas aldeias resultando em um processo muito bom de iteratividade e expressão pessoal e interpessoal.

Consideramos uma das linguagens artísticas que pode servir de instrumento para a percepção de mundo e, assim, construir através da mediação novas memórias e pensamentos.

Um dos conceitos fundamentais da psicologia sócio-histórica é o de mediação. Oliveira (1993, p.26) afirma que o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. E na visão de Regon (1998, p.54), é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade, é por meio dos signos, da palavra, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura, proporcionando assim “a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade”.

Embora se proponha atividades artísticas criativas e lúdicas, com o estímulo do professor para que ocorra a interatividade dos alunos, valorizando o diálogo cultural acumulado historicamente, deve-se levar em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, a respeito das temáticas educativas propostas, neste caso a questão alimentar e a saúde dos povos Teréna.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. Segundo Martins (1998, p.57) “Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário”.

Fazendo uso do teatro e das artes visuais, pode-se propiciar reflexões estéticas sobre o mundo, percepções e vivências coletivas importantes para possibilitar uma melhoria na qualidade de vida. PALHANO (2001) reconhece o valor do teatro de bonecos ou de fantoches como meio de comunicação e sua importância como meio de desenvolvimento da ação educativa, nos níveis cognitivo, afetivo e motor, o recomenda no desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Podemos considerar a cultura como um campo enorme de signos e significados que abrangem muitos aspectos, como a forma de produzir objetos para seu uso, artefatos que divulguem os valores, as crenças, os rituais, e também como produzem, selecionam e elaboram os alimentos. O conceito de cultura na antropologia simbólica é centrado no ator e, conseqüentemente a cultura emerge da ação de cada sujeito social (LANGDON, 1996).

Infelizmente pelo fato do desentendimento dos indígenas e fazendeiros na região de Sidrolândia/MS, as atividades do GEPPI foram interrompidas desde o mês de maio de 2013, a atividade do teatro de fantoches não foram finalizadas, mas ainda este ano ela começa a ser desenvolvida.

Esta experiência na Terra Indígena Buriti proporcionou uma compreensão sobre a cultura indígena Teréna, estes conhecimentos tornaram-se muito importantes para outros

estudos que estou iniciando agora em 2013, como bolsista no PIBIC-AF². Pesquisa que está sendo desenvolvida junto às escolas públicas através de uma proposta interdisciplinar da arte e cultura dos povos indígenas junto às diferentes áreas do currículo, para que se possa conhecer e refletir sobre os povos indígenas de forma contextualizada.

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ações Afirmativas/PIBIC-AF. Pesquisa intitulada: O agente cultural: estudos e práticas étnico-culturais em espaços educativos sócio-culturais. Coordenação Prof. Ma. Aline Sesti Cerutti. Curso de Artes Visuais/UFMS.

REFERENCIA

BITTENCOURT, Maria. C; LADEIRA, Maria. E. A história do povo Teréna. Brasília, MEC: 2000.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

Mamede, S. B. 2001. Interpretando a natureza.. Editora Oeste, Campo Grande.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MOLON, S.I. (1995). A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, M.K.de. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione. (Série pensamento e ação no magistério).

PALHANO, R. R. 2001. Teatro de bonecos: uma alternativa para o ensino fundamental na Amazônia. Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá.

RIBAS, Dulce ... [et al]. COMIDA, MULHERES E MEMÓRIAS TERÉNA. Campo Grande, MS : Ed. UFMS,2013.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001

<http://www.rebrae.com.br/natal/Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20para%20ind%C3%ADgenas.pdf> >. Acessado no dia 28 de julho de 2013.

<<http://books.scielo.org/id/bsmtd/pdf/coimbra-9788575412619-04.pdf>>. Acessado no dia 05 de agosto de 2013.

Amanda Vieira Sandim.

Acadêmica no Curso de Artes Visuais/UFMS. Bolsista no Projeto de Pesquisa: O agente cultural: estudos e práticas étnico-culturais em espaços educativos sócio-culturais no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ações Afirmativas/PIBIC-AF. Integrante do Grupo de Estudos: Arte, Cultura e Inclusão no Espaço Escolar/Curso de Artes Visuais/UFMS/SIGPROJ. Integrante do Grupo GEPPI/CCBS/UFMS. Currículo Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impcv.trata



POLÍTICAS EDUCACIONAIS: RUMOS



XXIII CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS MUNDO

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

PROGRAMAÇÃO DAS SESSÕES DE COMUNICAÇÕES

- Cada sessão de comunicação terá 5 apresentações de 15 minutos (cada) e 15 minutos finais para debates.
- Cada sala terá 1 mediador(a).

EIXO: Políticas Educacionais: Rumos

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Giuliano Tierno		
O DESEJO DE SER MAR! A ARTE EDUCAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA	Carlos Eduardo Fernandes Junior	S. BAOBÁ 6
ARTE/EDUCAÇÃO: DESEJOS DA ARTE NA PRÁTICA EDUCATIVA	Clarice Duarte Rangell Isabela Frade Letícia Cristina Saraiva	
ARTE/EDUCAÇÃO NO POS MUNDO, A CRISE HIERARQUICA DOS SABERES E O NOVO ENSINO DA ARTE	Jorge Fortuna Rial	
A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ATUAL DE ARTE NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: UMA BREVE ANÁLISE DE UM PROCESSO	Roberta Jorge Luz	
O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO PARANÁ: DISSONÂNCIAS ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PROPOSTA DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Josie Agatha Parrilha Da Silva Marcos Cesar Danhoni Neves	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

06/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Danielle Gatti		
MÚSICA BRASILEIRA EM CONSERVATÓRIO - UM ESTUDO INICIAL	Nayane Nazaré Silva De Macedo, Lia Braga Vieira	S. EDEV
A DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE ESTA LINGUAGEM NA SALA	Roberta Jorge Luz	

DE AULA		
O TEATRO NA ESCOLA INTEGRAL: UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA	Vanessa Dayane Alves da Silva	
O NEOTECNICISMO NAS ARTES VISUAIS E A NEGAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO "MEUS PRIMEIROS TRAÇOS"	Vinícius Luge Oliveira	

O DESEJO DE SER MAR!

A ARTE EDUCAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA

Autor: Carlos Eduardo Fernandes Junior – Secretaria de Educação do Município de São Paulo

Resumo: Em Outubro de 2012 realizou-se um encontro com mais de cem professores de Arte de diversas regiões do Brasil. O encontro fez parte do XXII CONFAEB e teve como objeto final relatórios sobre a educação básica nacional. O presente artigo objetiva investigar estes relatórios e avançar na construção de significados sobre a identidade dos professores de Artes e os espaços dedicados às Artes nas Escolas do Brasil.

Palavras Chaves: Arte-educação – Formação – Identidade – Professor.

TITLE: WE WISH TO BE LIKE THE SEA!

ABSTRACT: ON OCTOBER 2012 OCCURRED A MEETING OF MORE THAN ONE HUNDRED ART TEACHERS, FROM ALL BRAZILIAN REGIONS. THIS MEETING WAS PART OF XXII CONFAEB. SOME REPORTS ABOUT NATIONAL BASICS EDUCATION WERE MADE. THIS ARTICLE HAS THE INVESTIGATION OF THESE REPORTS AS A TARGET AND INTEND TO MOVE FORWARD ON THE CONSTRUCTION OF MEANINGS ABOUT THE IDENTITY OF ART TEACHERS AND ON THE CONSTRUCTION OF SPACES DEDICATED TO ARTS AT BRAZILIAN SCHOOLS.

KEYWORDS: ART EDUCATION – GRADUATION – IDENTITY – TEACHER

Onde eu nasci passa um rio
Que passa no igual sem fim
Igual, sem fim, minha terra
Passava dentro de mim

Passava como se o tempo
Nada pudesse mudar
Passava como se o rio
Não desaguasse no mar
(VELOSO, Caetano. 1967)

Às vezes nos dedicamos de tal maneira aquilo que acontece nos contornos de nossas salas de aulas que não nos damos conta do que está além das janelas de nossas classes. Não evidenciamos o conjunto das ações que justificam a existência do ensino de Artes. Tais como rios beirando os vilarejos, cortando as matas, se acinzentando nas cidades, não vislumbramos o mar no isolamento da prática docente. O presente artigo deseja ver o mar, se lançar serra abaixo e se juntar a ele. Desejamos ser Mar!

Tratemos de um dia em que os sujeitos da escola, em suas múltiplas experiências, foram convidados a dar sua valiosa contribuição sobre os significados das Artes no contexto escolar e as práticas de ensino de Artes na escola básica brasileira. Este dia fez parte do 22º Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (XXII CONFAEB - Arte/Educação Corpos em Trânsito), ocorrido entre os dias 29 de outubro a 2 de Novembro de 2012. Seu planejamento teve início oito meses antes, enquanto desenhávamos quais seriam os trajetos dos presentes no congresso e a necessidade de articular os corpos e as experiências destes sujeitos com a cidade de São Paulo, local em que foi realizado o CONFAEB.

Dentre os caminhos possíveis optamos por articular as apresentações de trabalho com o trânsito dos sujeitos pelos múltiplos espaços paulistanos e, após meses de discussões, definimos que o XXII CONFAEB contaria com uma parada em sua rotina de apresentações de trabalhos para que todos os presentes pudessem se dirigir a locais específicos do município e participar de discussões pertinentes a cada espaço. Assim, definimos que o **Centro Cultural São Paulo** se dedicaria ao tema “Mediação: Cultura e Educação”, o **Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP)** se dedicaria à “História: documentação e acervo”, a **Universidade Presbiteriana Mackenzie** trataria do tema “Experiência: formação inicial e continuada” e a **Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Vereador Antônio Sampaio** se dedicaria às “Experiências de ensinar e aprender Arte”. Será sobre este último espaço a que nos dedicaremos no presente artigo.

É importante dizer ao leitor que o texto que se segue não se pretende uma verdade. Não se trata de encerrar uma discussão, mas sim perguntar-se sobre como estamos construindo o ensino de Artes nas escolas públicas do território nacional, refletindo sobre o ensino de Artes nas escolas infantis, de ensino fundamental, de ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tentarei registrar aqui os ecos desse encontro, que ocorreu no dia 31 de outubro de 2012, entre às 9h. e às 18h. e a que, carinhosamente, chamamos de o “Chão da Escola”.

O Chão da Escola – A manhã



Figura 1: XXII CONFAEB - EMEFM Vereador Antônio Sampaio. Fonte: Própria

Éramos professores, estudantes, funcionários de escolas, diretores, um convidado internacional (Dennis Atkinson), crianças, jovens, adultos, pais, merendeiras e uma centena de arte-educadores. Estávamos dispostos a discutir o ensino de Artes no interior da escola básica brasileira, partindo de como a percebem seus múltiplos sujeitos, que pertencem à comunidade escolar. Para organizar esta discussão, levamos os microfones para aqueles que observam e sofrem as ações dos arte-educadores do ensino formal (os estudantes).

Uma série de instalações foram projetadas, nas quais os sujeitos puderam transitar, gerando inúmeros significados. Em meio a estas instalações destaco improvisações que crianças das series iniciais do ensino fundamental fizeram sobre o ensino de Artes que experimentaram, além da apresentação de uma improvisação a partir do poema de Castro

Alves chamado Navio Negroiro. Muitos documentários curtos foram apresentados mostrando como as crianças e adolescentes se relacionam com o ensino de Artes (FERNANDES, 2012).



Figura 2: Improvisação - XXII
CONFAEB - EMEFM Vereador Antonio
Sampaio. Fonte: Própria



Figura 3: Teatro - XXII CONFAEB - EMEFM
Vereador Antonio Sampaio. Fonte: Própria

O Chão da Escola – A Tarde

No segundo momento de nosso encontro passamos a nos dedicar sobre como os professores e pesquisadores entendem o ensino dedicado à cada segmento da escola básica brasileira. Para a organização desses diálogos separamos os presentes em grupos: Ensino Infantil, Ensino Fundamental de ciclo I (1ª a 4ª série), Ensino Fundamental de ciclo II (5ª a 8ª série), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada grupo foi mediado por um professor/pesquisador e contou ainda com uma pessoa dedicada à produção de um relatório. São estes relatórios os objetos de pesquisa do presente artigo. Dedicuemo-nos a eles.

As falas dos que caminham para o mar

O ensino Infantil

No grupo dedicado ao ensino infantil observamos um número menor de participantes se comparado aos demais grupos presentes. Acreditamos que isto se deve a uma política educacional que apenas recentemente inseriu a educação infantil como responsabilidade das Secretarias de Educação dos municípios brasileiros. Anteriormente o entendimento sobre o espaço de aprendizagem de crianças entre 0 e 6 anos eram subordinados às pastas de assistência social. Com a elaboração do conjunto de documentos que subsidiam a educação nacional, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) , o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL,1996) - constantemente reformuladas - e as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o ensino formal de crianças entre 0 e 6 anos não só foi definido como uma atividade sob a responsabilidade dos municípios brasileiros, como também teve o seu corpo curricular definido.

Nessa brevidade das ações, frente à tradição escolar nacional, discutíamos até poucos dias atrás sobre a necessidade de se matricular as crianças em escolas de ensino infantil (BRASIL, 2013). Com isso, as discussões sobre a prática docente ainda começam a se organizar neste segmento educacional e, ao recortamos essas práticas no âmbito do trabalho dedicado aos arte-educadores, observamos um movimento inicial de discussão.

A experiência dos presentes no grupo apresentou falas em que não existe a prática comum de se contratar arte educadores para o ensino de Artes na educação infantil. Com isso, as práticas passam a ser construídas por grupos de professores advindos de uma formação inicial do magistério e/ou dos cursos de Pedagogia. Isso revela a falta de arte-educadores nas escolas infantis e a falta de professores habilitados ao trabalho com a infância. É preciso rever a formação inicial e a formação continuada dirigida aos arte educadores.

Por fim, a presença do arte-educador na educação infantil pode contribuir com este importante espaço formativo, na medida em que apresenta outras referências artísticas no interior da sala de aula.

O ensino Fundamental de Ciclo I (1º ao 5º ano)



Figura 4: Grupo do Ensino fundamental de Ciclo I – XXII CONFAEB. EMEFM Vereador Antônio Sampaio. Fonte própria

A fala que encontramos entre os presentes no referido grupo aponta que o ensino de Artes neste segmento educacional ainda se dirige às datas e eventos que movimentam a máquina escolar, sem necessariamente articular uma experiência contínua de pesquisa em Artes. Sendo assim, o dia do Índio, a Páscoa, o Carnaval, o dia das Mães, o Natal e as demais datas festivas preenchem os assuntos a serem tratados pelos professores e as escolas fomentam estas práticas na medida em que colocam os arte-educadores como responsáveis por esta prática de “decorarem suas Escolas e confeccionarem objetos”.

A este problema soma-se a falta de professores em diversos estados da nação, e devido a este cenário, os municípios completam seus quadros com profissionais formados em outras áreas que não a Arte-educação. Sem continuidade em seus projetos, com muitos profissionais sem formação em Artes e a história desta área escolar no Brasil, mantemos o que foi produzido em boa parte do século XX: às artes a serviço de outras áreas.

No presente momento observamos que boa parte dos municípios dispõem de uma hora aula com regência do professor de Artes e uma hora aula em que o ensino de Artes está sob responsabilidades do professor regente (pedagogo ou advindo do magistério).

Ao nos dedicarmos às pesquisas sobre o ensino fundamental encontramos dados que apontam para números muito próximos da universalização deste segmento de ensino. Passados estes esforços para a criação de redes de ensino que pudessem assegurar o direito a educação para todos, é preciso qualificar as práticas de ensino e avançar em processos que fomentem novas práticas de ensino que não mantenham o que já foi praticado e problematizado no que se refere ao ensino de Artes (BARBOSA, 2002).

Por fim, os professores presentes no grupo de discussão das séries iniciais do ensino infantil apresentam a necessidade de conversar com seus pares e criar espaços de interlocução que os coloquem em trânsito.

O ensino Fundamental de Ciclo II (6º ao 9º ano)

A partir da década de 1990 as redes de ensino começaram um movimento de uniformização de suas redes estabelecendo parâmetros para a prática de ensino, seguindo-se iniciativas de avaliações externas das administrações municipais, estaduais e federal. Com o objetivo de garantir este padrão, diversas redes de ensino elaboraram ou adquiriram livros pedagógicos para as práticas docentes (apostilas) e cadernos de atividades para os estudantes. As redes de ensino que elaboraram seus materiais organizaram-se convocando alguns profissionais para elaborarem os conteúdos a serem desenvolvidos por áreas de conhecimento e para cada ano/série. Os estados que adquiriram materiais de alguns grupos de ensino (COC, Anglo, Objetivo, Universitário etc) transplantaram para o interior de suas unidades escolares uma forma de se “fazer escola”, diluindo a ideia do que venha a ser a identidade docente.

Para ambas as propostas de padronização do currículo levado a frente pelas Unidades Escolares há uma questão que agride os professores, a desconsideração sobre as práticas docentes contextualizadas a cada turma, respeitando suas culturas e articulando os saberes com as práticas de cada comunidade. Neste organização o professor deixa de ser autor do processo de construção de conhecimentos e passa a ser aquele que determine o que ler da apostila e quando executar as tarefas propostas pelos cadernos de atividades. Talvez estejamos levando a frente a marginalização dos saberes contextualizados, sem avançar na valorização da cultura discente que se apresenta diariamente nas classes de milhares de escolas pelo Brasil. Assim, os professores passam a ser agentes de um processo que os retiram da cena docente, para serem colocados como mero operadores do tempo escolar.

Na falta absoluta de quadros, Estados e municípios tem se disposto a levar a frente o ensino fundamental com grupos despreparados e que possivelmente se dedicarão apenas a executar as determinações que contam nas apostilas e cadernos de atividades. Algumas redes de ensino municipais e estaduais, percebendo a necessidade de ampliação de seus esforços, passaram a terceirizar o ensino público, principalmente o que se refere ao ensino de Artes, contratando ONG's (Organizações não governamentais) para atuarem no contra turno do currículo comum, assim constituindo-se em inúmeras oficinas desarticuladas de um projeto político pedagógico (PPP), documento de máxima importância no planejamento das ações que orientam cada Unidade escolar e que não pode ser desarticulado da comunidade escolar.

O Ensino Médio

A discussão presente no grupo que se dirigiu às problematizações sobre o ensino de Artes no ensino Médio acompanham a crise de identidade do próprio ensino médio, perguntando-se sobre qual o objetivo das experiências com esse grupo de estudantes. Ao longo das duas últimas décadas o número de estudantes que alcançaram o ensino médio ampliou-se bastante, sendo que apenas recentemente o ensino médio foi considerado como pertencente da educação básica. Juntamente à expansão do ensino médio, o acesso ao ensino superior também ganhou novos contornos, mantendo o ensino médio com características propedêuticas. O currículo do ensino médio atrelou-se ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos conteúdos presentes nos vestibulares das Universidades de referência em cada Estado. Com a unificação do processo seletivo das Universidades Federais, as redes de ensino estaduais (responsáveis pelo ensino médio) colocam o ENEM definitivamente como uma referência para a composição do currículo do ensino médio. Assim, em um cenário no qual as experiências escolares tem como objetivo preparar futuros candidatos às vagas universitárias, as Artes não se apresentam como uma área a ser experienciada no decorrer dos três anos do ensino médio, aja vista o espaço dedicado às Artes no currículo (uma aula por semana).

Há uma década investe-se em experiências que assegurem o direito de todos à escola pública, laica, gratuita e de qualidade e com isso as crianças com “Necessidade Educacionais Especiais” (NEEs) passaram a fazer parte das comunidades escolares, acessando outros segmentos de ensino que em décadas passadas não acessavam.



Figura 5: Grupo do Ensino Médio – XXII
CONFAEB. EMEFM Vereador Antônio
Sampaio. Fonte própria.

Atualmente, com o ingresso de estudantes frutos das políticas inclusivas no ensino médio, a lógica preparatória para a Universidade se vê em xeque, pois o ensino voltado a este conjunto de estudantes não pode ter objetivos além de si mesmo. A escola deve lançar-se às experiências do saber, do conhecer, do pesquisar, atuando em um sentido já definido por John Dewey na primeira metade do século XX: A escola não pode ser preparação para vida, mas sim a própria vida (DEWEY, 1985).

Por fim, os professores narram que há poucos espaços para articularem suas experiências e trocarem informações com seus pares, pois tendo em vista o número reduzido de aulas de Artes que são dedicadas a cada turma de ensino médio, é muito comum que uma escola conte com apenas um professor de Arte, que isoladamente construirá sua prática docente.

A Educação de Jovens e Adultos

Na redação das Leis de Diretrizes e Bases referente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) observamos a caracterização de suas funções como reparadora, qualificadora e integradora, no entanto, nem sempre estas determinações são estabelecidas nas Unidades Educacionais pertinentes a EJA. O que observamos costumeiramente é uma educação suplementar à um processo educacional fracassado anteriormente. O contingente presente na EJA demanda preparação e objetivos diferentes do ensino praticado nas escolas regulares de ensino. Com isso coloca-se o cenário para o ensino de Artes com outros contornos do que apresentamos anteriormente ao longo deste artigo. Os jovens, adultos, senhores e senhoras presentes nas cadeiras das salas de aula do presente segmento de ensino carregam experiências formativas mais heterogêneas do que salas de aula do ensino fundamental e médio em que ao menos possuem idades aproximadas. A Educação de Jovens e Adultos conta com pessoas que abandonaram a escola por terem de trabalhar, por estudantes que tiveram uma vida escolar fracassada ao longo de sua formação regular e que repetências seguidas lançaram-no a EJA.

Por fim, Estas características específicas apontam a necessidade de uma articulação entre as Licenciaturas e as necessidades do ensino também da EJA. Neste mesmo movimento de repensar a política educacional, apontamos também a necessidade de construção de propostas de formações continuadas que avancem nas discussões mais específicas da Educação de Jovens e Adultos.

Conclusões

A partir das falas dos professores e pesquisadores da área da arte-educação observo a necessidade de novos espaços de interlocução a respeito das práticas docentes. Os professores de Artes trabalham a partir de um relativo isolamento, pois não encontram, na cena escolar, profissionais que possam ampliar os significados e as possibilidades de ação que o arte-educador leva à frente. Nessa solidão docente, a problematização da rotina escolar passa a ser apenas um desejo e acabamos por observar práticas educacionais que foram questionadas há décadas e que ainda estão presentes nas salas de aula da educação básica nacional.

Paulo Freire, John Dewey, Rejane Coutinho, Rui Canário, Lucimar Bello, Celestino Júnior, António Nóvoa, Luiza Christov e Ana Mae Barbosa são apenas alguns dos autores que já problematizaram a construção do espaço escolar ao longo das últimas décadas. No entanto, a solidão das práticas docentes representa a manutenção de um cenário de difícil superação. Sem voz não nos damos ao direito de repensar aquilo que julgamos o melhor a se fazer. Enquanto isso, continuamos atuando em busca de soluções solitárias, sem articular o conjunto de pressupostos que organizam a escola, tais como: o Projeto Político Pedagógico, as Orientações Curriculares e o Conselho Escolar. Repensamos os espaços da arte-educação e buscamos estas reflexões por vezes apartadas do contexto escolar. Curiosamente, ao levarmos os professores a um espaço de diálogo sobre suas práticas reverberamos as falas dos grupos que caminham na direção contrária, pois refletem um desejo de repensar o próprio espaço escolar e a política educacional gerenciada pelo Ministério e Secretarias de Ensino. Estas discussões procuram dar conta do contexto escolar contemporânea e não deseja apenas ações voltadas a prática da arte-educação, pois seus argumentos extrapolam esta área e passam a questionar o próprio “chão da escola” e a sua existência tal qual a vivenciamos.

São essas vozes que, a cada segmento de ensino (do ensino infantil a EJA), pedem que sejam consideradas na medida em que se constroem as políticas educacionais. Observamos uma prática vertical de determinações que alteram a prática docente e que lançam milhares de arte-educadores a lugares em que nem ao menos lhes foi consultado se desejariam estar. Assim, arregimentados por políticas transplantadas ao interior de suas classes, viram sua autonomia corroer-se com objetivos que vão além das experiências escolares, e com novas atribuições a cada dia.

Todos os grupos de discussão apontaram a necessidade de criação de cursos de Licenciatura que estejam atentos às necessidades da educação básica nacional, ampliando sua área de estudo no que diz respeito ao ensino infantil, ensino fundamental de ciclo I e EJA,

tendo em vista que estes segmentos não são problematizados na formação inicial dos arte-educadores.

Além da necessidade de ampliação do currículo das Universidades, dedicadas à formação dos arte-educadores, deseja-se uma ampliação no número de estudantes do ensino superior, tendo em vista o déficit de professores licenciados na diversas linguagens de artes, em todo o território nacional. Isto é facilmente exemplificado com os problemas enfrentados a partir da obrigatoriedade do ensino de música no currículo da escola básica.

Voltando a ideia inicial deste artigo, desejamos descer serra a baixo. Desejamos participar da elaboração de políticas educacionais que dialoguem com o cenário escolar. Somos parte da construção da escola brasileira e precisamos estar presentes nas decisões que reconfigurem o espaço escolar, diminuindo os abismos entre as determinações governamentais e as ações docentes. Desejamos conversar sobre o que nos passa e acompanhar as correntes e as marés. Desejamos que a escola seja plural e que as Artes possam fazer parte do currículo que se anuncia com a escola em período integral. Desejamos ser Mar!

Bibliografia

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988 e suas emendas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20/05/2013.

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p. Disponível em: <http://www.slideshare.net/cbwrt/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil>. Acesso em 20/05/2013.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069, promulgada em 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 20/05/2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20/05/2013.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

DEWEY, John, 1859-1952. *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida Moral*/ John Dewey; traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores)

VELOSO, Caetano. *Onde Eu Nasci Passa Um Rio*. In: Gal e Caetano Veloso - **Domingo**. [S.I]: Phillips, 1967. 1 CD (31 min). Faixa 2 (1m 57s). Remasterizado em digital.

Vídeo

Fernandes, Carlos Eduardo. *Arte-educação: cá estou, cá estive*. Documentário (13m 40s). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=9F_kqkHmOd8.

Carlos Eduardo Fernandes Junior

Mestre em Artes e professor de Artes da rede municipal de ensino de São Paulo. Autor dos referenciais para Avaliação dos estudantes do ensino fundamental de ciclo II na área de Artes e autor dos referenciais para avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais na área de Artes da rede paulistana. Professor formador da Diretoria Regional de Ensino do Jaçana Tremembé e professor Orientador do curso de especialização em Arte da REDEFOR. <http://lattes.cnpq.br/9816104833788091>

ARTE/EDUCAÇÃO: DESEJOS DA ARTE NA PRÁTICA EDUCATIVA

Clarice Rangel - PIBIC/UERJ
Isabela Frade - PPGARTES/UERJ
Letícia Saraiva - PPGARTES/UERJ

RESUMO

No revolver os escritos e registros na obra de Joseph Beuys, procuramos esclarecer nossos próprio desejos como dos que buscam na arte, a prática educativa/ ARTE = EDUCAÇÃO. Ao contrário do que se possa entender no fazer a abertura da arte à cultura como perversão ou deformação de seu sentido, é no caminho de uma criação profundamente transformadora que buscamos esses rastros / ARTE = ESPAÇO DE CONVÍVIO. As formas sociais são, assim, matéria e destino da arte/ ARTE = VIDA. Ao explorar as possíveis articulações entre suas ideias e obras, surgem os conceitos como as configurações liminares entre essas e aquelas, um pensar 'agudizado' pela vinculação ao modelo do mestre/ ARTE = POLÍTICA DE FORMAÇÃO.

palavras chave: arte, criação, engajamento, coletividade.

RESUMEN

Al revolver los escritos y registros en la obra de Joseph Beuys, aclaramos nuestros propios deseos y los que buscan, en el arte, la práctica de la educación/ ARTE = EDUCACIÓN. En contrario de lo que se pueda entender de la abertura del arte hacia a la cultura como perversión o distorsión de su significado, es en el camino de una profunda transformación que buscamos estas pistas / ARTE = ESPACIO POR VIVIR JUNTOS. Formas sociales son por lo tanto materia y destino del arte / ARTE = VIDA. Al explorar las posibles conexiones entre sus ideas y obras, los conceptos se presentan como intermedios entre estas y aquellas, un pensamiento afilado por la unión con el modelo del maestro/ ARTE = POLÍTICA DE LA FORMACIÓN.

palabras clave: arte, creación, comprometimento, colectividad.

Introdução

Onde reside o desejo pela arte ao se fazer educação? E onde resiste? O que a pedagogia impede ou elimina ao trazer a arte para o seu campo de ação? E vice versa? Como se pode explorar, ainda, o binômio do arte/educar ao fazer dessa composição a força máxima para os dois termos? São essas questões que nos aproximaram da obra beuysiana. Percebemos um espaço do pensamento ainda não de todo apreciado e pouco desenvolvido desse pensar a arte e a educação que nos servirá, com agudeza, em buscas desafiantes na transformação da sociedade de agora. Para esse exercício, calcamos os pés no presente quando olhamos para o arquivo do artista e recolhemos, entre seus álbuns e cartazes, e prescrutamos os desenhos, as

esculturas, as palestras, os quadros de giz, e tratarmos, especialmente, de uma classe de objetos que, por hora, identificamos como dispositivos pedagógicos. Essas obras constituem um universo próprio, móveis de uma arquitetura existencial cuja dimensão nos dispomos a experienciar. Seguimos os traços de uma passagem que ainda vigora em propostas fortes e dinâmicas e cujos muitos projetos ainda subsistem - seu legado para a classe global da humanidade – como o Partido Verde, a proposição de Universidade Livre e o conceito de arte expandida.

Mas, o que mais impressiona, é o sentido de presença em sua motivação apaixonada. Sua atitude afeta e agrupa grupos de pessoas, criando comunidades de engajamento, e essa é uma operação em mão dupla: ao se colocar em contato direto, para responder ao público e para ouvi-lo, ao organizar discussões para pensar coletivamente, e mesmo no mutismo de uma performance ou de um objeto simplesmente disposto, o processo se fazia sempre em aproximação.

Muitos dos nossos aportes nascem da aproximação direta com as falas de Beuys e buscamos sempre mais essa fricção com suas próprias ideias, ainda que recorramos continuamente ao apoio a estudos críticos sobre sua obra para realizarmos essa travessia no complexo ideário beuysiano. Nesse transitar, a balsa que nos garante o regresso ao nosso próprio campo de atuação é o pensamento de Arendt sobre a educação. Inquirimos o nosso fazer nessa fecunda associação da arte com a teoria política no pensamento de Beuys e Arendt, respectivamente.

Alertas no que a ação seletiva na composição desses comentários e análises sobre um vasto conjunto de registros, – recolhidos em uma amostragem reduzida para a produção desse ensaio –, implica em uma leitura restrita e, sendo essa ação em seu princípio falha, pois o que se promove na constituição de todo trabalho arquivista é destruição (DERRIDA, 2012), reconhecemos de saída nossas limitações: ao recolhermos algumas de obras e discursos de Beuys, identificamos traços de seu trabalho sob uma visão política que desejamos apreender. Do mesmo modo se atua na aproximação com o pensamento de Arendt, que a princípio nos atrai pelo pensar a uma educação legitimamente democrática.

De Beuys partimos com a noção de que é preciso tratar com extremo cuidado da forma que se constitui como pensamento. Com Arendt descortinamos nossas próprias angústias de um tempo presente onde os discursos libertários se misturam com cinismo e preleções dispersivas, debates personalistas e inteiramente inócuos. Há toda uma camada de autoritarismo que subsiste sob as performances acadêmicas. Não queremos nos distrair com esse embate. Procuramos nos livrar dele com a direta resolução de colocar a mão na terra e

seguir, passo a passo, no trabalho de moldar a vida em comum, no pensar em liberdade, no abrir-se ao diálogo sobre a vida e os seus saberes mais profundos.

Materialidades pujantes: terra e gordura

O materialismo na arte de Joseph Beuys tem uma abrangência que envolve o sentido do próprio material como corpo físico e seu sentido ideacional como base da produtividade humana de um modo geral tornada, então, conceito, e o seu sentido político, na referência ao programa marxista de revolução social. Cada elemento em sua obra é indissoluvelmente forma material, conceitual e social, dispositivo planejado para agir na base do pensamento e no mais íntimo de cada pessoa. O projeto de abarcar o público é um exercício insuperável na medida em que se situa por uma ordem futura, pelo que há de vir. Seu programa seguia para o mergulho no profundo da matéria, através do qual buscava atingir o outro, envolvendo-o.

Do projeto de criação que se desvelava na condição física da matéria surgem obras com elementos da natureza (HARLAN, 2010) como o mercúrio, o sal e o enxofre/ a terra, o feltro e a gordura (desses materiais emblemáticos, os dois últimos remetendo ainda a um viés biográfico pelo conhecido episódio de seu salvamento na Crimeia). Espaços edificados pelo homem, espaços internos, nichos de concreto e galerias de arte foram cuidadosamente ‘tratados’ com material potencialmente aquecedor: a gordura. Esse material plástico, maleável e mutável aquece os espaços para neles dar forma e dar vida. Joseph Beuys fez isso através de suas instalações *Cantos Gordos* e *Cadeira Gorda* como forma de sensibilizar esses espaços.

(...) pensamento, sentimento e desejo são afetados pela escultura. O pensamento é representado pela forma, o sentimento, pelo movimento ou ritmo e, o desejo, pela força caótica. Isto explica o princípio de minha obra *Cantos Gordos*. A gordura na forma líquida se espalha caoticamente e sem forma até que se solidifica na forma diferenciada de um canto. Então ela vai do princípio do caos ao princípio da forma através do desejo de um pensamento (Apud ROSENTHAL, 2002, p. 79)

Beuys vê na gordura o material ideal para a demonstração de sua *teoria da escultura* por possibilitar a incorporação concreta dos seus dois extremos: quando quente, é um líquido fluído, caótico e sem forma; quando resfriada, torna-se um sólido definido e ordenado, opera nas metamorfoses, nas potencialidades em transformação. A *Cadeira Gorda* enfatizava exatamente essas transformações. O artista colocou gordura na parte da cadeira onde o corpo

humano entra em contato com o objeto, parte na qual na anatomia humana é ocupada pelos órgãos excretórios, dos processos digestivos (aquecimento, energia), e sexuais; onde as transformações químicas ocorrem relacionadas aos processos de produção e desejo, relacionados à totalidade do corpo humano.



Joseph Beuys. Cadeira Gordá/ cadeira com gordura, 1963.
fonte: http://decolagemlacaniana.blogspot.com.br/2007_05_01_archive.html (25/07/2013)

Reunindo em projetos artísticos ações, gestos e colaboração humana, Beuys desenvolve o conceito de escultura social. Utilizou a gordura para provocar o pensamento sobre a estrutura social e sua condição metamórfica. O material flexível atraía por suas respostas, reações à variação de temperatura. Essa maleabilidade era instintivamente percebida pelas pessoas que sentiam o confronto com a própria corporeidade, suas relações com os processos internos do corpo, das sensações e dos sentimentos. A gordura, um material básico à *vida* (calor) e que não estava associado à arte até aquele momento, conformava uma estrutura física, visível, para o potencial da cultura como escultura e suas imbricações com a linguagem, as produções humanas, a *criatividade*.

Tão potente como a gordura, nos portamos a uma figura usada pelo artista para articular seu pensamento: a lebre e sua relação com a terra. Alguns cartazes e performances do artista trabalham com a imagem da lebre como símbolo da fertilidade. Para ele, “A lebre tem uma relação forte com a mulher, com o nascimento e também com a menstruação, e de um modo geral com o conjunto das transformações químicas do sangue” (BEUYS, 2006, p.

120). A lebre e a sua condição feminina articulam na obra e na teoria de Beuys uma ligação com a terra: “a lebre torna visível para nós todos quando ela faz a sua toca. Ela se enterra. Assim temos novamente o movimento de encarnação” (Op. cit).

O pensamento em um modo feminino de agir, – ligado à lebre e à terra –, atua profundamente modificando o interior na matéria. “É isso que faz a lebre: encarnar-se fortemente dentro da terra, coisa que o homem só pode realizar radicalmente por meio de seu pensamento” (p. 121). Essa operação como ato artístico de esculpir que o artista indica como meio para o homem reconectar-se com a natureza ao “esfregar, bater, cavar na matéria (terra); por fim penetra (a lebre) nas leis da terra” e com esse pensamento feminino instituir um processo de transformação profundo: “Nesse trabalho seu pensamento é aguçado e então transformado, tornando-se revolucionário.” (*Ibidem*).

Daí derivam também os objetos de cavar e trabalhar a terra e mesmo outras materialidades que estão, todas, em um grande corpo unificado, relacionadas a essa condição do trabalho como pensamento como ação em diálogo com a natureza. Encontramos nessa relação com a gordura esse mesmo aporte do trabalho com pensamento e da matéria como veículo. Porém não se trata de um agir externo e voluntarioso sobre a matéria, mas de uma ação já em interioridade, trata-se de penetrá-la, de habitá-la. É preciso deixar-se envolver. Os trabalhos com a gordura travam relações diretas com o corpo assim unem forma e pensamento. Como em contato, em um processo químico entre as pessoas, a instalação faz compreender o pensamento da escultura em Beuys – como ele mesmo observava – mais do que quando dito explicitamente por ele.

Beuys afirmava que ‘a revolução somos nós’. Defendeu que devemos “necessariamente dar início às mudanças na esfera cultural, operando nas escolas, nas universidades e na cultura, na arte e, em termos gerais, em tudo aquilo que diz respeito à criatividade” (p. 301). Inscreveu a arte no campo do político e do social: “(...) a revolução só pode brotar da liberdade, de um modelo radical de liberdade, da arte” (p. 304). “A arte entendida, portanto, em sentido lúdico: esta é a expressão mais radical de liberdade humana” (p. 305). Em outro escrito posicionava-se sobre o papel essencial da arte: “Só a arte é capaz [...] de construir um organismo social com o trabalho artístico” (BEUYS, 2009, p. 114). Assim, reúne arte e educação na esfera do político.

Para comunicar-me com meus semelhantes escolhi o *método da arte*, a única maneira com a qual consigo ajudar os outros a liberarem-se da própria alienação. Este é o tipo de organização que, pessoalmente, dei a mim mesmo para realizar a democracia direta. É uma organização que refuta os partidos, mas que desenvolve um *trabalho extremamente prático e concreto*. [itálico nosso]. (BEUYS, 2006, p. 319)

Há uma resolução prática. A ação é necessária para a transformação. É preciso contato, fricção para que sejam possíveis metamorfoses e mudanças na estrutura social. O pensamento político do artista está sempre relacionado a uma observação da natureza e integração com ela, com a terra, em sua defesa (BONOMI, *et ali*, 1996). As modificações sociais ocorrem mediadas pela natureza, por seu pensamento feminino, - *doce*, e pelos seus elementos e campos de força, ou melhor, sem dela desprender-se e nela mais ‘cavar’ e entrar.

Reconectando o ser humano à natureza, Beuys credita a essa mudança um movimento radical de transformação. Ali onde se entrelaçam, indissociadas, as vias da arte e da vida, da arte e da política, da arte e da educação. Por um estado de liberdade, uma posição ética foi tomada: “Todo ser humano é um artista” (BEUYS, 2009: 114), afirmação que conduz à abertura a um estado de criatividade na qual se fará o “trabalho de arte total da ordem social do futuro” (BEUYS, *op.cit*). Para tanto, Beuys compôs uma estrutura tríplice de liberdade (participação na esfera cultural – *informativo e formativo* – e autodeterminação), democracia (colaboração na estruturação das leis) e economia (socialismo); todas calcadas na fusão arte = política = criatividade humana.

Dos campos discursivos e a prática da Escultura Social: *palavra e ação*



Fonte: <http://the-red-note.blogspot.com.br/2010/02/i-love-joseph-beuys-so-much.html> (25/07/2013)

A voz de Beuys – imersa e ecoante numa instalação didática (BORER, 2001) –, como uma matéria a ser esculpida, emerge de um pensamento exposto em fala e ação estimulando o poder de transformação da palavra. *A estética da fala*, na qual pensamentos são obras: “Vejo

as ideias como uma nova forma de escultura” (BEUYS, 2006: 324). Uma escultura que se constrói simultaneamente na *ação* e na *palavra*, em um espaço de convívio onde diferentes realidades são compartilhadas no desejo de resgate da noção de coletivismo.

O diálogo que ali se instaura, – pois é exatamente a arte como potência comunicante que interessa ao artista alemão –, revela o ato pedagógico como ápice do poder transformação do pensamento e do mundo; o convite às pessoas para os encontros de debates e palestras designa um espaço fundador da forma relacional, o estar junto como possibilidade de construção um novo conhecimento a partir da *experiência* da estética da fala. “A comunicação ocorre em reciprocidade: ela nunca pode ser um fluxo unidirecional entre professor e aprendiz. O professor igualmente ensina e aprende” (BEUYS, 2009, p. 115).

Beuys através de sua arte de ‘professar’ corporifica a palavra como matéria sendo modelada, assim como a própria ação. O conceito pretende compreender uma dimensão física que “(...) condensado na força da matéria que compreenderia, por ação, a livre atividade cultural: a transformação criativa da realidade orgânica e objetual como forma de um novo ordenamento expressivo” (RIZOLLI, Op. cit., p. 8).

A palavra como encontro, como abertura a um processo coletivo na construção de uma nova realidade: uma escultura social. Em primeiro lugar, um processo de transformação de todas as conexões humanas. A escultura social como caminho para uma verdadeira liberdade humana, calcada nas relações de convívio e fraternidade, em comunhão com os processos de produção criativos da humanidade. (POHLMANN, 2012). Entendemos o processo de construção da escultura social como fator determinante na seguinte equação: *Organismo caloroso = qualidade de calor = capacidade de amor*.

A fusão entre *ação e palavra* instaura o exercício pleno da liberdade política que privilegia a esfera pública, segundo Hannah Arendt. A pensadora não reconhecia a arte fora dos padrões hegemônicos das belas artes; porém, seu pensamento sobre a esfera do político e do público é significativo para as nossas discussões sobre arte política e sobre o meio pelo qual Beuys conduziu a arte para a área do político, do social, encaminhando-a para a esfera pública, processo implicado em nosso profundo interesse na arte/educação. Ambos autores, Beuys e Arendt, reconhecem que o espaço público é um lugar de luta pela democracia e a instância humanizante da vida.

Da impossibilidade de distinção clara entre a atuação na esfera pública e privada – culminando na ausência de uma luta legítima pelos interesses coletivos, e na persistência de uma arena de ‘guerras’ particulares - a democracia se esvazia de seu significado original, perdendo seu poder de criação de novas alternativas de pensar o mundo ao cultivar a partilha

de saberes e fazeres de *todos nós*. Para Arendt, este esvaziamento de significado de *público* significa a perda da forma mais avançada de ação política: a esfera pública como espaço da *palavra e ação*. Não se trata, pois, de estabelecer uma relação de opostos entre público e privado, mas de uma luta que vá contra a atual conjuntura, por sua condição asfixiante, que tem produzido nada além de interesse particulares em eterno conflito.

O pensamento de Arendt se voltava para as raízes das mazelas do mundo, tentando compreender as motivações precursoras dos rumos desenvolvidos na história humana. No único texto dedicado à educação, *A Crise na Educação* (2005), a autora parte da ideia de traçar os aspectos significativos das mudanças dentro do contexto político e social que se reverbera para o âmbito educacional. Para Arendt, a crise na educação estava intrinsecamente vinculada à realidade de um mundo violento, capitalista e globalizado.

A crise na educação como um problema político, - assim encontramos ambos, a cientista política e o artista; pois, também como pensa Beuys, não é a educação transformadora esta que serve para conduzir aos valores estabelecidos e manter os privilégios e o egoísmo, é preciso mudar o que faz da educação uma agência reprodutora do capitalismo (FRADE, 2012). A arte deve permear a vida; caso contrário, esta permanece deserta e vazia. Com amor, - com esse pensamento doce, ‘gorduroso’, caloroso, que se relaciona com a terra como a lebre, esse pensamento feminino, do cuidado com o outro – o *amor mundi*, como cunha Hannah Arendt, a mais valorosa herança que uma geração pode legar a outra; é na formação deste pensamento que será possível a perseverança na modelagem de nossa escultura social – um eterno fazer que necessita da *ação* e da *palavra*, do *sentimento* e do *desejo*.

Com o *desejo* de modelar o mundo, Beuys se apropria de elementos materiais elucidativos do universo da educação, fundando um espaço de convívio, de diálogo, no qual a palavra emerge como ação. Arte = política = educação. A perda de um espaço de reivindicação, de luta de iguais para iguais de forma fraterna, impulsiona Beuys a buscar um espaço alternativo de luta democrática e encontra na arte retificada como *pensamento/ação* a possibilidade de mudança do mundo, ampliando o campo de luta para a esfera educacional. É no ato educativo que a política e a arte se encontram num processo dialógico: política + educação + arte = vida.

O artista/político/educador mergulha na terra buscando um caminho de acesso a esse território de intimidade com a natureza do mundo (FRADE, *op.cit*). Arte = vida. “Da equivalência entre vida e arte deriva, por descontinuidade, o sujeito” (RIZOLLI, 2012: 5). A constatação da abolição de toda a possibilidade de ação livre na esfera política induz à

ausência de significações partilhadas por uma comunidade. Consequentemente, a falta de um pertencimento de lugar, de identificação com aquilo entendido historicamente como *um bem comum a todos*, causando a sensação de estranhamento na coletividade. Para tanto, Arendt afirma:

A liberdade é, pois, decorrente da ação, ou seja, da capacidade humana de fundar e preservar corpos políticos nos quais os homens, por seus feitos e palavras, se apresentam uns aos outros em sua singularidade. Não se trata, contudo, de uma adição de singularidades, mas antes de um espaço que abriga a pluralidade e, a partir dela, constitui esfera política e cria uma realidade compartilhada. (*apud* ALMEIDA, 2011, p. 116)

Arte como evento, – um fluir ininterrupto de situações e emoções, que adere à ideia da arte como conhecimento, tendo sua culminância no encontro. Assim como creditava também Paulo Freire (1982), o conhecer como um evento social. Arte = conhecimento. Essa potência de ressuscitar o encontro onde se lidera um *querer existir* praticado no palco da vida. Singularidades de saberes e fazeres encontram espaço para suas potencialidades e seus valores inundam o mundo, “trata-se de romper as barreiras entre arte e não arte, dirigindo a criação artística às coisas do mundo, seja à natureza, seja à realidade urbana, seja ao mundo da tecnologia” (RIZOLLI, 2012, p. 2).

O *amor mundi*, um conceito desenvolvido por Arendt para pensar a solução da crise educacional; o qual não há como ser ensinado da forma convencional e tradicional. Ele se torna acessível pela percepção do outro, ao que revela o seu amor ao mundo, ou seja, é a própria crença no mundo e na possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência, espaço que seja humano e humanizante ao mesmo tempo. (ARENDR, 2005). O encontro de Joseph Beuys e Hannah Arendt se dá precisamente na educação, nessa dimensão amorosa – que aqui reafirmamos como um pensamento feminino e doce – em um procedimento em que reunimos forma e formação, material e imaterial, escultura social e revolução.

Ele, o ser humano, é ao mesmo tempo o material e com suas ideias o portador desta escultura social e paralelamente ele é plasmado, formado por todos os envolvidos. Todo este processo se dá de forma conjunta aonde um todo se forma. Formar e ser formado ao mesmo tempo. (KINCELER & POHLMANN, 2012, p. 223).

Arte como totalidade da vida: arte = educação

Da forma, pensamos na modelagem e no contato com a terra em comunhão com o pensamento de Beuys. Dele vimos o desejo de modelagem do espaço público, do espaço

humano. Reconhecemos isso como um princípio ético, de colocarmos-nos em movimentos de formação e transformação constantes. Um princípio da própria natureza, que como vida em potência, metamorfoseia-se. Trouxemos esse pensamento a uma definição sensorial: além de quente, ela é doce, e o reconhecemos como feminino pela questão onde se relacionam a terra e a lebre em sua fertilidade, como imagem de transformação.

A forma, em Beuys, requer um tratamento que passa pelo cuidado, pelo afeto e pelo pensamento como forma humanizante e conectado com uma ética da própria natureza ecológica e social, um processo de engajamento, coletivismo e espírito democrático: uma reconexão entre ser humano e seu meio, entre corpo e espaço. O espaço que se habita precisa ser cuidado, da mesma forma que o corpo que se vive. Reconhecemos nesse paradigma o poder da forma, onde o afeto precede como formação e transformação.

(...) o conhecimento e a fruição do mundo exigem um processo de iniciação em seus significados, práticas, sentidos e linguagens, ou seja, exigem a formação por meio de um processo educativo. (...) a educação é, pois, o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas, que formam a nossa herança simbólica comum. Se se tratasse de uma herança só material e não também simbólica, seus herdeiros - no caso, os novos - dela se apossariam imeditamente, dados os trâmites legais. Mas, por se tratar de uma herança cujo caráter simbólico é compartilhado, a única forma de a ela termos acesso e dela nos apossarmos é pela aprendizagem. (ARENDETT *apud* ALMEIDA, 2011, p. 116).

Buscamos na arte a prática, em fusão, de ARTEDUCAR, como construção de um espaço de abertura, da criação, da transformação, da construção de um espaço de convívio e coletividade, reconhecendo a própria *forma(ação)* dos espaços e dos sujeitos como arte, a vida como arte. A emergência de uma política em que o objetivo da arte seja a própria vida e o formar-se, o manifestar-se com criatividade e tudo isso como campo educativo, formativo e informativo (BEUYS, 2009). ARTE = POLÍTICA DE TRANS/FORMAÇÃO.

“A arte entendida, portanto, em sentido lúdico: esta é a expressão mais radical de liberdade humana” (BEUYS, 2006: 305). Nosso pensamento sobre tocar a terra com as mãos, com cuidado, com afeto, trabalhar no moldar a vida em comum, pensando na liberdade por meio de uma arte politizada, democratizante, desenvolvida em processos dialógicos calcados na criatividade, no desejo e nas construções que imbricam relações materiais e imateriais constitutivas dos sujeitos. Fundado na troca de experiências, sentimentos e vivências, compartilhamento dos saberes de modo criativo e lúdico em um sistema educativo aberto.

O pensamento que envolve a constituição de um espaço de convivialidade enriquecido por uma produção pautada no coletivismo enaltece o engajamento de uma ação artística que

tem como propósito a arte como diálogo, como sentimento e desejo. *O desejo de vivência do espaço público* – a arte modeladora do existir. “Afinal, se o conceito de criatividade, em suas definições tradicionais, incorpora intuição e imaginação localizadas numa zona de sentimentos e emoções, as definições atuais falam da vontade de articulação e de formação: realidade e realização do homem intelectual” (RIZOLLI, Op. Cit., p 7).

(...) a educação não é concebida como a formação para o mundo público, mas como investimento privado capaz de conferir distinção social e um meio de ‘ganhar a vida’. Não se trata, pois, da iniciação ao mundo comum que transcende a nossa existência individual, mas do treinamento necessário ao labor da vida social (CARVALHO, 2004, p. 23)

Críticamos a escola como estrutura reprodutora de valores cristalizados que, vestida como democrática, pouco serve à democracia verdadeira da qual Beuys defendia. “O pensamento positivista burguês impede – por exemplo, nas escolas – a evolução do processo revolucionário” (BEUYS, 2006, p. 314). Situamos o pensamento de Beuys como uma referência ao nosso momento de reconhecer a mudança, a fluidez da vida, e o caráter revolucionário como princípios da vida e como necessários, ao momento que vivemos. Reconhecemos nossos papéis nesse momento na educação, como de mudança, de lidar com as liberdades, as diferenças, sem medo do novo, do que possa ser criado; em um processo verdadeiramente democratizador.

De fato, o que queremos, ou desejamos tornar possível, é fazer da educação, assim como da arte, um espaço de transposição política no sentido de engajamento e do reconhecimento do seu espaço de coletividade; um espaço de formação e transformação, de renovação de vida; como um processo autopoietico, de biologia do amor (MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, 2009). “Por novas formas de convivência social, e por novas formas de administração mais justa. Estruturação do organismo social. (...) essa forma de administração em um campo de exercício para uma obra de arte social, uma escultura social”. (KINCELER & POHLMANN, 2012, p. 221).

O que interessa são os encontros humanos, seus sentimentos e ações e assim se forma novamente um pensamento conjunto. O ser humano plasmado como artista – uma obra mais completa – uma construção de uma verdadeira liberdade política. (...) É um trabalho artístico constante de criar a forma adequada ao conteúdo, procurando equilíbrio entre o formalismo (burocracia) e o caos. Instalar este equilíbrio é um ponto central no processo da escultura social. (KINCELER & POHLMANN, Op. cit., p.224).

Nossas metas incidem em uma arte/educação que conjuga o sentir, o desejar e o pensar humanizante, que se permite como espaço de resistência amorosa, de comunicação, de reconhecimento, de liberdade, envolvendo a todos em engajamento pleno, apaixonado. Um

arteducar que se posicione como espaço de ação política, de pensamento ecosófico, de afirmação de pertencimento ao mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sierves de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3ª reimpressão da 5ª. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BORER, Alain. **Joseph Beuys**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- BEUYS, Joseph. A Revolução somos nós. In: FERREIRA, G e COTRIM, C. **Escritos de Artistas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006. pp.300-324.
- _____. Conversa entre Joseph Beuys e Hagen Lieberknecht. In: FERREIRA, G e COTRIM, C. **Escritos de Artistas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006. pp.120-121.
- _____. I am searching for a Field character/ 1973. In: NOBLE, Richard (ed.) **UTOPIAS – documents of contemporary art**. London: Whitechapel Gallery, 2009.
- BONOMI, Giorgio. DURINI, Lucrecia de Domizio. TOMASSONI, Italo. **Diary of Seychelles. Joseph Beuys: difesa della natura**. Milano: Ed. Charta, 1996. pp. 114-115.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista da Educação**. São Paulo, no. 4, 2004. pp. 16-25.
- CHAIÁ, Miguel. (org.). **Arte e política**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.
- DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- FRADE, Isabela. Arte Viva na via UERJ – Mangueira – modelagem de corpos e lugares de convivência. In: **Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Vida e Ficção: arte e fricção**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HARLAN, Volker. A Planta Como Arquétipo da Teoria da Plasticidade e a Floresta como Arquétipo da Escultura Social. In: D’AVOSSA, Antonio. FARKAS, Solange Oliveira (curadores). **Joseph Beuys: A revolução somos nós**. São Paulo: edições SESC/SP, 2010. 15 de setembro – 18 de novembro, 2010. (catálogo)
- KINCELER, José Luiz. & POHLMANN, Hermann. Entrevista com Hermann Pohlmann. In: **Revista Palíndromo**. n.8, Florianópolis: CEART/ UDESC, 2012. pp. 221-231.
- MATURANA, Humberto e VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar – Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Atenas, 2009.
- RIZOLLI, Marcos. Joseph Beuys: o artista social. In: **VI Simpósio Nacional de História Cultural, Anais do VI SNHC**. Teresina: Associação Nacional de História (ANPUH) / UFPI, 2012. p. 1-8.
- ROSENTHAL, Dália. **O elemento material na obra de Joseph Beuys**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2002.
- TISDALL, Caroline. **Entrevista com Joseph Beuys**. Hancover: Thames & Hudson, 1979.

Clarice Rangel

Bacharelanda em Artes Visuais pelo Instituto de Artes/ UERJ. Bolsista de iniciação científica PIBIC/ CNPq. Integra grupo de pesquisa OCE/ CNPq e coletivo *O Círculo*. clarice.duarte.rangel@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6312269754947342>

Isabela Nascimento Frade

Docente do Instituto de Artes da UERJ. É coordenadora dos projetos *Ceramicaviva* (SR3/UERJ) e coletivo *O Círculo* (SR2/ UERJ/ FAPERJ) e líder do grupo de pesquisa CNPq *Observatório de Comunicação Estética*. isabelafrade@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0576968930348730>

Leticia Cristina Saraiva

Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UERJ. Mestranda em Arte pelo PPGARTES/ UERJ. Integra grupo de pesquisa OCE/ CNPq e coletivo de arte feminina *O Círculo*.

leticia.c.saraiva@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/2685127976541418>

Música Brasileira em Conservatório – um estudo inicial

Nayane Nazaré Silva de Macedo
Universidade Federal do Pará

Lia Braga Vieira
Universidade Federal do Pará

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar a prática de repertório musical brasileiro em um centenário conservatório musical da capital paraense. Para a realização desta investigação, tomamos como fonte documental o projeto político pedagógico da escola, a fim de verificar a existência de disciplinas referentes à música brasileira. Também foram realizadas entrevistas com professores e coordenadores da instituição, para a coleta de informações a respeito da presença da música brasileira naquele conservatório. Além da investigação sobre a música brasileira como disciplina, demos ênfase à atividade de extensão “Festival de Música Brasileira”, anualmente realizada em referido conservatório. Como resultados iniciais da investigação, observamos várias formas pelas quais a música brasileira está presente no estabelecimento, seja em disciplinas do currículo, seja em práticas extracurriculares desenvolvidas por professores e alunos.

Palavras-chave: Música brasileira. Conservatório. Currículo.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the practice of brazilian musical repertoire in a music conservatory centenary of the Belém (Pará). To carry out this investigation, we take as a documentary source project political pedagogical school in order to verify the existence of disciplines related to brazilian music. Interviews were conducted with teachers and coordinators of the institution, to collect information about the presence of brazilian music at the conservatory. Besides the research on brazilian music as a discipline, we have emphasized the extension activity "Brazilian Music Festival," held annually in referred conservatory. As initial results of the investigation, we found several ways in which brazilian music is present in the establishment, whether in curriculum subjects, whether in extracurricular practices developed by teachers and students.

Key Words: Brazilian music. Conservatory. Curriculum.

Introdução

Não são poucos os estudos que tratam sobre a presença da música brasileira no ensino da música, seja em escolas de música, seja em escolas de educação básica. Publicações especializadas, entre as quais se destacam a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical e a Revista *Opus*, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, ambas com mais de duas décadas de existência, permitem observar o quanto o tema tem sido debatido. Este artigo se volta a esse tema, situando-o no âmbito do centenário estabelecimento de música paraense, o Instituto Estadual Carlos Gomes – IECG.

O IECG é uma das instituições de ensino de música mais antigas do Brasil. Segundo SALLES (1995), foi o terceiro estabelecimento de música criado no país e data de vinte e quatro de fevereiro de mil oitocentos e noventa e cinco.

O Instituto, desde a sua criação, segue o modelo conservatorial de ensino (VIEIRA, 2001), isto é, promove uma formação que divide o conhecimento musical em teórico e prático com ênfase neste último, caracterizado pela busca do virtuosismo, crença no dom ou talento e valorização da precocidade e da genialidade.

Ao observar historicamente a criação desse conservatório, assim socialmente reconhecido desde a sua origem, também identificamos a forte influência europeia em seu ensino, em face de que a música integrara o processo colonizador do Pará, havendo ali a imposição de um modelo europeu de cultura (SALLES, 1995).

As ações educativas no período de 1895-1908, conhecido como primeira fase de funcionamento do IECG (SALLES, 1995), eram voltadas ao ideal operístico, gênero muito valorizado na Europa e, por extensão, em Belém do Pará (INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011). Segundo o Projeto Político Pedagógico do Instituto, o currículo desse estabelecimento sempre seguiu os padrões dos conservatórios europeus, incluindo disciplinas distribuídas nas seções de teoria (contraponto, composição, elementos, divisão, solfejo, harmonia, anatomia e fisiologia dos órgãos vocais, língua francesa, língua italiana, literatura poética e dramática, história e estética da música) e de prática (piano, harpa, violino, canto, instrumentos de metal, flauta, oboé, clarineta, fagote e corne inglês).

Em 1908, o Instituto foi fechado sob a alegação de medida de contenção econômica. No período em que esteve fechado, os músicos lá formados davam aulas particulares mantendo o mesmo programa curricular que haviam aprendido. A reabertura do Instituto data de 1929, ano em que iniciou a sua segunda fase de funcionamento (SALLES, 1995), caracterizada por um ensino ainda calcado nos moldes dos conservatórios europeus (VIEIRA, 2001). No entanto, por conta de restrições orçamentárias para investimentos pelo governo, reduziu suas disciplinas de “teoria” à harmonia, história da música, percepção e solfejo, e de “prática” ao piano, canto lírico e violino (INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011).

A estrutura curricular do Instituto permaneceu assim até a criação da Fundação Carlos Gomes - FCG em 1986, ano em que iniciou a sua terceira (e atual) fase de funcionamento (VIEIRA, 2001), favorecida pelas possibilidades de captação de recursos e criação de novos cursos de instrumentos de cordas, madeiras, metais e percussão. Nessa época, o IECG que, antes das reformas do ensino brasileiro de 1969 e 1971, tinha seu curso considerado de nível

superior, já se tornara um estabelecimento de 1º e 2º graus (hoje denominado “técnico” de nível médio).

Se, por um lado, o IECG em um século de existência conseguiu enfrentar e superar os desafios materiais para o seu pleno funcionamento, por outro lado, desafios do século XX em relação à cultura escolar não foram por ele totalmente superados. Segundo Fonterrada (2005), o século XX trouxe à tona ideias baseadas em propostas de natureza artística, cujo intuito foi de aperfeiçoar a sensibilidade e qualidades humanas. A autora também cita o caráter nacionalista incutido nas práticas educativo-musicais no Brasil por Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959), inspirado no método do húngaro Zóltan Kodály (1882 - 1967), que compreende a valorização do folclore, a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, a valorização do uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva.

Sobre o quanto tais mudanças não foram totalmente assimiladas pelas escolas de música brasileiras, e entre elas o IECG, registra o atual Projeto Político Pedagógico desse estabelecimento (INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011, s/p):

Todavia, no que se refere ao ensino especializado de conservatórios, no Brasil, os cursos de música dessas escolas nitidamente privilegiavam ainda a formação de instrumentistas, conforme o pensamento advindo do século anterior, em que o ensino da música equivalia ao ensino do instrumento. O processo educativo nessas escolas especializadas, portanto, nos primeiros anos do século XX baseava-se ainda em exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e formação de repertório. O Instituto Carlos Gomes não fugiu à regra no que diz respeito à prática educativa, que se baseava no modelo conservatorial de ensino da música.

De acordo com o acima citado, trata-se de uma instituição ligada aos moldes europeus, mas que está inserida no contexto brasileiro. Diante disso, perguntamo-nos: como a música brasileira se insere no currículo desse estabelecimento?

É sobre esta pergunta que este artigo se propõe a tratar.

Música Brasileira no currículo do IECG

Ao falar de música brasileira, observamos variáveis que a caracterizam e que passam pela produção folclórica, popular e erudita, cada uma com suas particularidades quanto a gênero, estilo, função, época, entre outras.

Como este artigo se situa no contexto do IECG, utilizamos o conceito que nele prevalece. Tomamos como base o discurso mais presente em relação à música brasileira no ensino daquele estabelecimento, para identificar a música brasileira mais presente ali.

A análise do Projeto Político Pedagógico - PPP do IECG (INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011) permite identificar qual música brasileira está presente na estrutura de ensino. De acordo com o PPP, durante o segundo ano do curso técnico, é ofertada uma disciplina com o nome História da Música Brasileira. A ementa da disciplina diz o seguinte:

Estudo da formação da linguagem musical brasileira em suas múltiplas vertentes, tendo em vista os períodos históricos com os quais a música se relaciona através dos seus compositores. (INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011)

Essa disciplina é oferecida aos alunos após terminarem curso básico, que dependendo do instrumento/ canto lírico escolhido pode ter duração de 2 anos (Canto Lírico), 4 anos (Violoncelo, Contrabaixo, Violão, instrumentos de sopro do naipe das madeiras, metal e Percussão) e 7 anos (Piano, Violino, Violoncelo e Flauta Doce).

O conteúdo programático da disciplina História da Música Brasileira é composto pelos seguintes assuntos: música indígena; música afro-derivada; lundu; música na corte; gêneros musicais estrangeiros; festivais da canção; chorinho; samba; carnaval; MPB; bossa nova; tropicália e canção de protesto.

Pela análise do documento, a disciplina abrange a música folclórica, popular e erudita, com destaque à música popular brasileira.

Também se pode notar a disposição dos assuntos em uma progressão histórica linear, pois inicia com a música indígena que remonta à fase do descobrimento do Brasil, seguida da música afro-derivada e lundu que trata sobre a miscigenação de culturas, depois aborda a música na corte e os gêneros musicais estrangeiros que remetem à música europeia e à presença do colonizador. Na sequência, são desenvolvidos conteúdos referentes à música num Brasil República, com os festivais da canção, passando por manifestações brasileiras mais populares como chorinho, samba, carnaval até chegar à canção de protesto.

Observamos que a disciplina compreende as manifestações musicais brasileiras sem se deter nas regiões do país. Não há, por exemplo, nenhum ponto que trate da música brasileira do norte do país ou do nordeste. De modo geral, essa história se restringe aos fatos que se passaram em uma das principais capitais brasileiras, o Rio de Janeiro, desenvolvendo uma percepção de que ali foi construída e constituída a história da música brasileira, difundida para o resto do país.

Sobre esse aspecto, Béhague (2006) leva-nos a compreender a necessidade de relacionar a música aos diversos contextos em que ela é realizada, enfatizando a necessidade de apreender as diferentes identidades musicais:

Os limites e as fronteiras dessas tradições se relacionam claramente com a questão de identidade e devem ser repensados com especial consideração dos vários fatores que contribuem para a formação da identidade contemporânea. [...] O que parece especialmente relevante, portanto é a articulação da relação da música e os vários contextos da construção (auto-reconhecimento) de identidade. (BÉHAGUE, 2006, s/p)

Podemos dizer que, de acordo com o PPP, a música popular tem espaço dentro do Instituto por meio da disciplina Música Popular Brasileira, cujo intuito é o de levar aos alunos o conhecimento sobre a história e formação da música brasileira numa perspectiva linear e que marca a hegemonia musical do sudeste do país.

Além da análise do documento, foram realizadas entrevistas com alguns coordenadores e com professores/regentes dos dois maiores grupos formados por alunos: a Banda Sinfônica da Fundação Carlos Gomes e a Orquestra Jovem da Fundação Carlos Gomes. O objetivo das entrevistas foi apreender como, na prática, a música brasileira tem sido desenvolvida tanto pelos professores quanto pelos alunos da instituição, e se essa prática possui alguma relação com o que é desenvolvido na disciplina oferecida pela instituição.

Segundo o coordenador de ensino do IECG, que também é professor de piano da instituição, as práticas que envolvem música brasileira, pelo menos por parte dos professores, são constantes e espontâneas. Cita como exemplo o grupo de choro “Uirapurú”, liderado por um dos professores de violão, que já existe há bastante tempo. Com relação aos alunos, diz que durante todo o curso de piano é obrigatório o aluno executar no mínimo uma peça brasileira por ano, como uma forma de estimular os alunos a conhecerem repertórios e compositores do país, inclusive os contemporâneos paraenses. Também esclareceu que, como na disciplina História da Música Brasileira já se trabalha a música popular brasileira, no instrumento se dá a preferência pelo repertório erudito nacional.

O repertório brasileiro com relação a determinados naipes instrumentais também foi investigado. Alguns instrumentos são mais beneficiados do que outros. Às vezes, a falta de conhecimento sobre o que se tem escrito e publicado para determinados instrumentos se torna obstáculo para a execução dessas obras por classes instrumentais do Instituto. De acordo com Mendes (*apud* FRANCO; LANDIM, 2006), o repertório continua praticamente desconhecido devido às dificuldades de acesso às obras, tanto através das partituras, quanto de audição em concerto.

Essa dificuldade é apontada pelo coordenador de cordas e regente da Orquestra Jovem da Fundação Carlos Gomes, que também é professor de violino e viola. Para ele, o repertório erudito brasileiro é de um nível técnico que vai além do que os alunos de cordas têm

condições técnicas de executar. Ele explicou que grande parte das músicas brasileiras executadas pela orquestra é proveniente de arranjos “facilitados” feitos muitas vezes por outros professores da instituição.

[...] temos que levar em consideração que os instrumentos de cordas são instrumentos europeus. Por serem europeus, eles possuem uma maior gama de repertório, concertos, livros, métodos vindos de lá.

Por esse motivo, a educação inicial do violino, viola, violoncelo e contrabaixo se dá por esses métodos. Quando [os alunos] chegam mais ou menos pela metade do curso, já começam a ver peças de autores brasileiros, ainda de nível médio, porque as músicas brasileiras são complexas, ritmicamente e harmonicamente falando. Por esse motivo, tanto dentro da orquestra quanto no curso ainda há uma deficiência na utilização da música brasileira. (SANTANA, 2012)

Se no âmbito das cordas o repertório brasileiro requer um maior nível técnico para sua execução, nível este que muitas vezes só se adquire depois de terminado o curso no Instituto (quando o aluno resolve continuar sua formação no Bacharelado em Música, na Universidade do Estado do Pará - UEPA), temos outros instrumentos que ao contrário já utilizam bastante o repertório brasileiro, como a percussão e alguns instrumentos de metais, por exemplo o saxofone (SILVA, 2012).

Segundo o professor e regente da Banda Sinfônica da Fundação Carlos Gomes, esse grupo sempre tem um espaço para a música brasileira, seja a folclórica, seja a popular ou a erudita. Como boa parte dos alunos de sopro e percussão possui um contato grande com a música brasileira, pois muitos são provenientes do interior, onde há uma forte tradição de banda popular, ou integram grupos de música popular que tocam “na noite”, aquele professor e regente vê que é na Banda Sinfônica da Fundação Carlos Gomes que os alunos têm a oportunidade de estabelecer um contato com um repertório erudito, tanto o europeu, quanto o brasileiro, além do popular e do folclórico.

[...] o nosso repertório está perfeitamente equilibrado entre música brasileira e música internacional, e isso é uma contribuição significativa para desenvolver no aluno um senso de... Não demagogicamente falando, nem ufanismo, mas desenvolver o espírito de patriotismo e de valorização da própria cultura e conhecer um pouco do “colorido” que forma o nosso país no âmbito da cultura, das linguagens, enfim, outros elementos que compõem a nossa nação. (GOMES, 2012)

Constatamos, tanto no PPP quanto nas falas dos entrevistados, variedade de situações que coexistem no interior do Instituto, em relação à música brasileira:

- uma disciplina “teórica” que aborda o popular, atrelada a um discurso de conhecimento do gênero, do período e da história aos quais determinadas composições se relacionam;

- aulas “práticas” de instrumento e atividades “práticas” de orquestra e de banda que enfatizam o erudito, mas também abrangem o folclórico e popular brasileiros. Essas “práticas” estão ligadas à necessidade de o aluno estar em contato com alguma manifestação musical brasileira, como parte de aprendizagem sobre a sua cultura. No entanto, as aulas e atividades individuais, na orquestra ou na banda não estão atreladas ao discurso de identidade, no que tampouco a disciplina História da Música Brasileira instrui, posto que generaliza a música criada e desenvolvida no Rio de Janeiro como a “música brasileira”.

Mesmo não ocorrendo a contextualização enfatizada anteriormente por Béhague (2006), o contato do aluno com a sua cultura gera o conhecimento de obras de compositores brasileiros. Segundo Harry Crowl (*apud* FRANCO; LANDIM, 2006), em geral, essa não é uma prática da educação (técnica) musical no Brasil, seja pela lacuna no conhecimento desse repertório, seja pela falta de preparação dos professores para lidar com essas obras.

Além das situações já mencionadas em relação à música brasileira no interior do Instituto, existe há muito tempo uma iniciativa que tem colaborado significativamente para a execução de repertório brasileiro dentro da instituição: é o Festival de Música Brasileira. Ele acontece anualmente no IECG, e é um dos eventos que, segundo informações obtidas em entrevista, mais estimula a prática de música brasileira no estabelecimento.

O Festival de Música Brasileira – FMB do IECG

O Festival de Música Brasileira - FMB foi criado pela pianista e professora de piano Dóris Azevedo, no ano de 1984, no Instituto Estadual Carlos Gomes. Todas as informações aqui descritas sobre o FMB foram obtidas por meio de entrevista com Dóris Azevedo.

Segundo a professora, o Festival foi criado com o intuito de chamar a atenção tanto dos alunos quanto dos professores para a música que é feita no Brasil, não importando o período, sendo bem vinda toda manifestação brasileira.

A ideia inicial consistiu em realizar uma série de recitais apenas com música brasileira. Eram apenas dois dias de programação, e apenas participavam os alunos da classe de piano. No começo, o repertório era pesquisado pela própria professora Dóris, que o repassava para os demais professores. Estes, por sua vez, distribuía entre os seus alunos. Ela

comenta que o repertório de música brasileira era restrito para iniciantes, mas mesmo assim os professores aceitavam as partituras e dessa maneira os recitais começaram.

Com o passar dos anos, as apresentações foram aumentando. Então, de dois dias chegou-se a uma semana, que é a duração que o festival apresenta hoje.

Com o decorrer dos anos esse número [de apresentações] foi crescendo. Então, eu já não podia mais colocar todo o material que me era enviado em dois dias só. Aí, passaram a ser três, depois quatro, depois cinco até que chegamos a uma semana. É o que nós mantemos até hoje, uma semana só de música brasileira. (AZEVEDO, 2012).

O festival também ganhou um caráter didático, pois com o seu crescimento, os professores começaram participar também não só na execução de repertório em recitais, mas também em apresentações de pesquisas sobre compositores e obras brasileiras.

Uma das maiores dificuldades que a professora aponta é com relação ao acesso às partituras de música brasileira. Em grande parte, o acervo do Instituto é composto por reproduções (fotocópias). Por conta disso, para enriquecer o repertório, também incorporou ao acervo peças escritas por professoras, como no caso de Luiza Camargo e Eliete Tavares, que lecionavam piano e compunham peças para os seus alunos.

Depois de algum tempo, o Festival começou a ter participação de alunos de outros instrumentos. A professora não se recorda bem da data.

[...] no decorrer do tempo, eu fui conseguindo a participação de professores de outros instrumentos. Então, já surgiram os duos para violino e piano, para violoncelo e piano... O programa em si começou a ser enriquecido pela presença de outros instrumentos e isso foi interessante porque o nosso objetivo principal era de despertar [para] a música brasileira [...] (AZEVEDO, 2012)

Hoje em dia, o Festival já tem a participação de todos os naipes instrumentais oferecidos pela escola, abrangendo cordas, metais, madeiras, percussão e canto. Conta com a participação dos alunos e dos professores.

A participação dos alunos e professores nos sete dias de programação do Festival é a seguinte: dois dias para os alunos dos cursos Básico e Técnico em Música, um dia para os alunos do Bacharelado em Música (então ofertado pela UEPA em convênio com a FCG, mantenedora do IECG), um para os professores, um dia dedicado à música popular brasileira. Os dois dias que sobram compreendem a abertura e o encerramento, cujas apresentações variam.

A professora Dóris diz que se executam todos os gêneros de música brasileira no Festival, e destaca que, na programação, há um dia dedicado somente à música popular. Ela também conta que no início não havia essa abertura, mas que a partir de 1990, a música popular começou a ter espaço no FMB. Nos outros dias, é executado o material que se encontra nos acervos da escola e dos professores.

Quando fala sobre as diferenças entre as primeiras edições do FMB e as edições atuais, a professora aponta como uma das principais o aumento de meios para se obter partituras de música brasileira. Ela diz que ainda não é fácil, mas em comparação com os anos anteriores, houve uma melhora que possibilitou o aumento do acervo da escola. Outra diferença apontada pela professora é a abertura do Festival para alunos de outras escolas de música.

Em 2012, estabeleceu-se um intercâmbio com a Escola de Música da Universidade Federal do Pará - EMUFPA, o que possibilitou aos alunos dessa escola também participar do Festival. Outro fator novo que ocorreu na edição de 2012 do Festival foi que pela primeira vez na sua programação houve a presença de um músico de uma instituição de fora do Pará, uma pianista paraense, que foi professora da Escola de Música do Rio de Janeiro e é atual diretora da Pró Arte. Além de se apresentar em recital, a pianista também ministrou *master class* para os alunos do IECG.

Em 2012, também houve a presença de um grupo de Carimbó (dança regional) e de um grupo de Guitarrada (gênero instrumental local com influência caribenha) na programação do Festival. Suas apresentações não aconteceram no dia dedicado à música popular brasileira; os dois grupos fizeram o encerramento do Festival. Para a professora Dóris, o fato se constituiu mais uma abertura para a música brasileira, especificamente a folclórica.

Isso foi nos jardins do Conservatório. [O Festival] sai daquele recinto fechado da [Sala] “Ettore Bósio” para se expandir. Foi muito agradável a apresentação dos músicos [...]. Eu acho que é uma abertura muito grande que o Conservatório está tendo, não só levando a música de uma maneira geral para o povo, porque eu acredito que você só gosta de uma coisa que você conhece [...]. (AZEVEDO, 2012)

Em 2012, o Festival realizou a sua 28ª edição e durante a sua trajetória mudanças foram feitas sempre com intuito de propagar a ideia principal do festival, que é propiciar o despertar dos alunos e dos professores para a música brasileira. Para a professora, todas as novidades demonstram o alcance dessa ideia, em face da expansão não só do FMB em si, mas da música brasileira no IECG.

Podemos concordar com a professora Dóris Azevedo quanto ao alcance do ideal para o qual o FMB foi criado. Isto porque os professores entrevistados mencionam o Festival como um dos principais momentos para se mostrar o que se tem produzido com relação à música brasileira no IECG.

O FMB revela-se, assim, espaço para ampliar o conhecimento sobre música brasileira dos alunos e do público em geral. Ainda que haja a predominância de um repertório erudito, é possível notar um interesse crescente em divulgar outras manifestações musicais que talvez ainda não façam parte da estrutura curricular do IECG. É o diz a professora Dóris a respeito da presença do Carimbó no Festival:

Se a música é estranha, se você nunca ouviu, às vezes se torna difícil de imediato apreciar. Ao passo que se você já conhece aquela partitura, aí, lógico que você gosta mais. Como o carimbó é um ritmo bastante divulgado, então foi como um jardim que não tinha flores e de repente elas desabrocharam e trouxeram as cores, o colorido diferente, os sons. Tudo porque a maneira como eles se reúnem, fazem o trabalho, digamos assim, foi muito agradável no término do Festival. (AZEVEDO, 2012)

Considerações finais

Respondendo à pergunta inicial deste artigo – como a música brasileira se insere no currículo do IECG? – o PPP e as entrevistas permitiram identificar que a música brasileira se insere no currículo desse estabelecimento por meio da disciplina História da Música Brasileira, das aulas de instrumento, das atividades de orquestra e de banda e no espaço do Festival de Música Brasileira do IECG, que em 2012 realizou a sua 28ª edição. Podemos perceber que, por meio desses mecanismos, o Instituto tem a intenção de levar a música brasileira ao conhecimento dos alunos, seja ela popular, seja ela folclórica ou erudita, independente do gênero.

Não foi possível observar se o conhecimento que os alunos trazem consigo de suas experiências pessoais é levado em consideração. Entendemos que não deve ser descartada a vivência que cada aluno já possui. Sendo assim, o Instituto seria mais um lugar para adquirir conhecimento sobre música brasileira, e não o único.

Os resultados apresentados neste artigo constituem recorte de uma pesquisa, e visa mais apontar um campo de investigação do que estabelecer verdades. Aqui, apresentamos uma visão inicial sobre a presença da música brasileira no IECG. Será necessário um estudo mais detalhado para obter um mapeamento de todas as atividades que estejam ligadas às manifestações musicais brasileiras, no Instituto. Mas não só. Também será necessário traçar

um perfil tanto dos professores quanto dos alunos a respeito de como pensam sobre as atividades aí desenvolvidas.

Assim também em relação ao Festival de Música Brasileira. O que foi apresentado neste artigo pode ser usado como base para um detalhamento maior das memórias desse Festival, que demonstra ser importante dentro da história do Instituto.

Vale ressaltar o quão importante é poder observar que, numa instituição como o Instituto Estadual Carlos Gomes, onde é forte a presença do modelo curricular de ensino musical europeu, há também a presença da música brasileira, tanto como componente curricular obrigatório, ainda que com equívocos históricos e pedagógicos, quanto como manifestação artística em evento anual do calendário escolar. O que nos leva a acreditar na presença de outras manifestações, digamos “não oficiais” dentro da escola, que podem ser fonte de pesquisa para a compreensão da história desse estabelecimento, assim como contribuir para a apreensão do ensino musical em contexto conservatorial.

Referências

ARAÚJO, Mozart de. **Rapsódia Brasileira**. Textos reunidos de um militante do nacionalismo musical. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1994.

AZEVEDO, D. **Entrevista concedida à Nayane Macedo**. 2012.

BEHÁGUE, Gerard. Música “erudita”, “folclórica” e “popular” do Brasil: interações e interferências para a musicologia e etnomusicologia modernas. **Latin American Music Review**, v. 27, n. 1, 2006. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/4121696>. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios - Um Ensaio Sobre Música e Educação**. São Paulo: Editora , 2005.

FRANCO, Daniela Carrijo, LANDIM, Betiza Fernandes. Música brasileira erudita para flauta doce e piano: ampliação do repertório e organização de catálogo de obras. In: **Música Hodie**; Revista do programa de Pós-graduação Stricto-senso da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, v.6, p. , Goiânia: UFG, 2006.

GOMES. A. P. **Entrevista concedida à Nayane Macedo**. 2012.

INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual Carlos Gomes**. Belém, 2011.

SALLES, Vicente. **Memória Histórica do Instituto Carlos Gomes**. Brasília: Micro-edição do autor, 1995.

SANTANA. R. **Entrevista concedida à Nayane Macedo**. 2012.

SILVA. F. A. **Entrevista concedida à Nayane Macedo**. 2012.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará**. Belém: CEJUP, 2001.

Nayane Nazaré Silva de Macedo

Técnica em Música - Contrabaixo. Licenciada Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (2008). Cursa Mestrado no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Pará, exercendo a docência no Instituto Estadual “Carlos Gomes”. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, nos campos da *performance* e da educação musical. CV Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3912477146841373>.

Lia Braga Vieira

Licenciada em Letras (Universidade Federal do Pará, 1986), Mestre em Música (Conservatório Brasileiro de Música, 1992), Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas, 2000) e Pós-doutora em Educação Musical (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012). É professora do PPGARTES/Universidade Federal do Pará e do DART/Universidade do Estado do Pará. Desenvolve pesquisa na área Educação Musical. CV Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8247703330856310>.



PROFISSIONAIS DO/NO PÓS MUNDO:
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA



XXIII CONFAEB

ARTE/EDUCAÇÃO DO MUNDO

NO PÓS

3 A 6 DE NOVEMBRO/2013

PROGRAMAÇÃO DAS SESSÕES DE COMUNICAÇÕES

- Cada sessão de comunicação terá 5 apresentações de 15 minutos (cada) e 15 minutos finais para debates.
- Cada sala terá 1 mediador(a).

EIXO: Profissionais do/no Pós-Mundo: Educação Básica, Formação Inicial e Continuada

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Leda Guimarães		
ARTE/EDUCAÇÃO E ARTEMÍDIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO RIO DE JANEIRO	Ana Maria de Oliveira Alvarenga Jéssica Góes Joice Henck	S. BAOBÁ 7
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CRÍTICA E DIALÓGICA	Arthur Gomes Valle Luciana Dilascio Neves Bruno Matos	
O MURO E A ESCADA: FORMAÇÃO DE ARTE EDUCADORES E PESQUISA QUALITATIVA	Audnã Abreu Silva	
A PRÁTICA DA PESQUISA COMO PRÁTICA EDUCATIVA	Elsieni Coelho da Silva	
ESCAVAÇÕES MULTICULTURAIS: UMA PROPOSTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS	Leda Maria de Barros Guimarães Maria de Fatima França Rosa	
O USO DE FRAGMENTOS DE TEXTOS COMO METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	Giuliano Tierno de Siqueira	

SEGUNDA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
---------------------------------------	-------	------

Mediador(a): Emília Freitas		
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFFA	Ana Carolina Cunha Gonçalves Camila Ferreira dos Santos Freire	S. BAOBÁ 4
PENSAR SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE EXIGE REFLEXÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Ana Paula Boaventura Mota de Lima	
PROFESSOR-ARTISTA NO POLO UFU DA REDE ARTE NA ESCOLA	Eliane de Fátima Vieira Tinoco	
O ENSINO DE ARTE NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO: UMA ANÁLISE DE SUA APLICABILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	Maria da Penha Fonseca Mirtes Angela Moreira Silva	
AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM APRENDIZAGEM EMARTE (MORENO/PE)	Fábio Santana da Silva	
SECRETARIAS MUNICIPAIS E O POLO ARTE CAPIXABA: COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA	Myriam Fernandes Pestana Oliveira	

04/11 - SEGUNDA-FEIRA 17h às 18h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Lucia Lombardi		
IMAGENS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS	Helder Amorim Silva Borges de Deus	S. BAOBÁ 7
TRAVESSIAS; OLHARES ENTRE A FORMAÇÃO E ALGUMAS POETICAS CONTEMPORANEAS	Jonathan Taveira Braga	
ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: UM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS DE MERLEAU-PONTY	Kelly Bianca Clifford Valença	
TALVEZ O HERÓI SALVE A ESCOLA: APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO VISUAL DISCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR	Paul Cezanne Souza Cardoso De Moraes	
LEITURAS DE IMAGENS ALIMENTANDO REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E ENSINO DE ARTE	Mirian Celeste Martins Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi Rita Demarchi Estela Maria Oliveira Bonci Isabel Meister Olga Egas	
FAZER A RODA GIRAR - EXPERIÊNCIAS A PARTIR DE IMAGENS, POEMAS E CRIAÇÕES - EJA	Eliane Aparecida Bacocina Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Letícia Damasceno		
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-ARTISTA DE DANÇA: CURSO PEDAGOGIA DO MOVIMENTO PARA O ENSINO DA DANÇA EBA/UFMG NO PERÍODO DE 2006 A 2011	Ana Cristina Carvalho Pereira	CABOCLIN HOS/MARA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE EXPERIENCIA, FORMAÇÃO	José Albio Moreira De Sales Tânia Maria de Sousa França Gardner	

CONTINUADA E VIVENCIA ARTÍSTICA	de Andrade Arrais	
UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO	Neila Cristina Baldi	
DANÇA SIGNIFICATIVA	Rosane Laudano Campello Wanderley	
PIBID DANÇA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	Tauani de Aquino Lacerda Gabrielle Crivelli Fraga Flavia Pilla do Valle	

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Ana Paula Souza		
CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Maria José Negromonte de Oliveira	S. FORRÓ
DIMENSÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Iany Bessa Silva Menezes José Albio Moreira de Sales Tânia Maria de Sousa França	
UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA EM ARTE/EDUCAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	Sislândia Maria Ferreira Brito	
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA	Maria Portes Santana Lucia Gouvêa Pimentel	
A CULTURA VISUAL NA FORMAÇÃO EM ARTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DO MUNICÍPIO DE INHUMAS-GO	Mônica Mitchell de Moraes Braga	

06/11 - QUARTA-FEIRA 14h às 15h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Marcus Flávio da Silva		
O SILÊNCIO E AS PALAVRAS CALADAS NO PROCESSO DE NARRAÇÃO: A VIAGEM	Ana Suely de Santana	S. FREVO
PONTAS DE ILHAS	Suzana Carneiro de Souza Fábio José Rodrigues da Costa	
COMO NASCE UM GRUPO DE TEATRO NA ESCOLA? UMA EXPERIÊNCIA DE SOBRE OS EFEITOS DO ENSINO DE TEATRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Francisco de Assis Gouveia	
O MARABAIXO DO AMAPÁ E O REISADO DO CARIRI CEARENSE: PATRIMÔNIO IMATERIAL AFRODESCENTE NA EDUCAÇÃO	Piedade Lino Videira	
ARTE/EDUCAÇÃO, TEATRO E GAMES: UMA (RE)CRIAÇÃO COM JOVENS DE ENSINO MÉDIO	Leticia Braga Santoro Estrella Bohadana	

QUARTA - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

06/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Maria Betânia e Silva		
COLETIVO TECNOLÓGICO: DESAFIOS E CONFLITOS NA APRENDIZAGEM DE UM NOVO SABER	Ana Maria de Oliveira Alvarenga	NHO S/M

CONDIÇÕES DIDÁTICAS VIVIDAS PELOS PROFESSORES DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA NA CONTEMPORANEIDADE	Roberta de Paula Santos Maria Betânia e Silva	
PROFESSORES DE ARTE: SATISFAÇÃO NO TRABALHO E BEM-ESTAR DOCENTE	Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi	
SABERES COLABORATIVOS E FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES	Maria Zenilda Costa	
ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE: PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS COM FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTES	Ethiene Furtado Nachtigall Decker Carla Giane Fonseca do Amaral Deborah Vier Fischer Inês Cristina de Melo Mamede Luciana Gruppelli Loponte	

06/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Lucia Lombardi		
A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	Adeilsa da Silva Ferreira	S. FORRÓ
ARTE NA PEDAGOGIA: CARTOGRAFIA DE INQUIETAÇÕES E ESPERANÇAS	Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi	
LEITURA DA IMAGEM E ANÁLISE DE DISCURSO: PELAS IMAGENS E PELAS PALAVRAS INVENTAMOS E REINVENTAMOS O MUNDO	Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo Clarissa de Araújo Martins Analice Dutra Pillar	
PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): EM CENA HÉLIO OITICICA, PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL	Ivete Souza da Silva	
ENCANTAMENTOS E DECEPÇÕES COM AS AULAS DE ARTE NA ESCOLA: REPENSANDO VALORES NA FORMAÇÃO DOCENTE	Lucia Maria Salgado Dos Santos Lombardi Thaíse Luciane Nardim	
COMPONENTE CURRICULAR DA ARTE E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ: DISCUSSÕES SOBRE ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES	Daniel Bruno Momoli Magali Kleber	

06/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Ana Paula Souza		
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE ARTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA NOS ESTADOS DE PERNAMBUCO E SANTA CATARINA	Paulo David Amorim Braga	S. PASTORIL
O SER SITUADO EM SEU CONTEXTO: CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO E ARTE	Samara Caroline de Araújo	
ARTE NA PEDAGOGIA: A EXPERIÊNCIA DO E NO PORTFÓLIO	Sonia Regina Fernandes	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM ARTES VISUAIS NA PEDAGOGIA	Veruschka Pereira Greenhalgh	
O ENSINO DE ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM OLHAR PARA O ESTADO DE PERNAMBUCO	Ana Paula Abrahamian de Souza Fabiana Souto Lima Vidal	

04/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Everson Melquiades		

INTERSECÇÕES EM LINGUAGENS ARTÍSTICAS: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTE	Paulo Sérgio das Neves Souza	S. BAOBÁ 4
A LEITURA DAS OBRAS DE ARTE: POLIFONIA DE SENTIDOS, INTERTEXTUALIDADES, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO... EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS DA CIDADE DO RECIFE	Jaísa Farias de Souza Freire	
CULTURA POLONESA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	Roberta Bassani Federizzi	
ARTE E MODERNIDADE NO ATLÂNTICO NEGRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO DE PAUL GILROY	Sirlene Ribeiro Alves da Silva	
PARA QUÊ TER PÉS SE TENHO ASAS PARA VOAR?	Rosvita Kolb Bernardes	

04/11 - QUARTA-FEIRA 16h às 17h30	AUTOR	SALA
Mediador(a): Marília Paes		
O PARFOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: A TRANSFORMAÇÃO DE DOCENTES /ESTUDANTES	Maria Carla da Cunha Roberta Puccetti Maria Irene P. O. Souza	S. BAOBÁ 8
O ENSINO FORMAL DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM FORTALEZA-CE: DA NECESSIDADE DE UM MAPEAMENTO	Luciane Germano Goldberg Denise Vendrami Parra	
O INDIVÍDUO PÓS-MODERNO E SEU DIÁLOGO COM A ARTE	Marília Paes de Andrade França Niedja Ferreira dos Santos	
EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DUAS PROFESSORAS DE ARTE DE SUMÉ/PB	Líbna Naftali Lucena Ferreira Maria Betânia e Silva	
CONVERSAS SOBRE ESCRITA, ARTE, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	Vanessa Priscila da Costa	
DOS PROFESSORES E PROFESSORAS EM MIM AO MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, UM SALTO?	Rosimeire Gonçalves dos Santos	
LEITURA DO INTERVALO: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	Sidiney Peterson Ferreira de Lima	

A POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

FERREIRA, Adeilsa da Silva-UFPE¹

BRAGA, Paulo David Amorim-UFPE²

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a situação da formação do(a) pedagogo(a), especialmente em relação à concepção polivalente do ensino de artes. Mais especificamente, buscamos averiguar se há indícios de concepções de ensino polivalente de artes nos cursos investigados, além de identificar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos pedagogos durante o planejamento e a execução de aulas de artes. Seguimos nesta pesquisa a perspectiva metodológica qualitativa com abordagem exploratória. Para o estudo empírico, foram aplicados questionários com quatro pedagogos(as) que atualmente estão lecionando no Ensino Fundamental I do município de Caruaru-PE. Também foram analisados os currículos do curso de Pedagogia de duas instituições, uma pública e uma privada, onde se formaram os(as) pedagogos(as) que participaram desse estudo. Concluímos que apesar de os cursos pesquisados terem buscado de alguma maneira colaborar para a formação do pedagogo, no que se refere à área de Arte, essa contribuição ainda é muito pequena e seus efeitos ainda não são percebidos como significativos na prática desses pedagogos na execução de suas aulas de Arte.

Palavras-chave: Pedagogo, Formação, Arte, Polivalência.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo estudiar la situación de la formación del (a) maestro (a), especialmente en relación con el diseño de la educación artística polivalente. En concreto, se investiga si existen pruebas de la enseñanza de conceptos cursos de artes polivalentes investigados, e identificar las principales dificultades que enfrentan los docentes en la planificación y ejecución de clases de artes. Seguimos esta investigación el enfoque metodológico cualitativo exploratorio. Para el estudio empírico, se aplicaron cuestionarios con cuatro profesores (los) que actualmente están enseñando en la escuela primaria en Caruaru-PE. También analizó los planes de estudio de la pedagogía de dos instituciones, una pública y otra privada, que se formaron (as) maestros (as) que participaron en este estudio. Llegó a la conclusión de que aunque los cursos estudiados han tratado de alguna manera contribuyen a la formación del maestro, en relación con el área del arte, la contribución es todavía muy pequeña y sus efectos no se realizan en la práctica como significativo en la implementación de estos educadores sus clases de arte.

Palabras clave: educador, educación, arte, versatilidad.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia – Núcleo de Formação Docente – UFPE/CAA
adeilsasilva@hotmail.com

² Professor Adjunto do Núcleo de Formação Docente – UFPE/CAA
pdabraga@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As inquietações que motivaram a realização desta pesquisa vêm sendo gestadas inconscientemente desde antes do meu ingresso na universidade. Pude perceber que as questões trazidas aqui me inquietam há muitos anos, desde o período em que eu ocupava o lugar que hoje meus alunos de Ensino Fundamental I ocupam.

As limitações das aulas de Educação Artística, naquela época, e a necessidade que tinha de me expressar, fizeram-me desde cedo buscar o Teatro e nele o contato com as outras linguagens e formas de expressão artística.

Como estudante de Pedagogia, comecei a observar o ensino de Arte por outra ótica. Agora, como adulta e pesquisadora na área de Arte-Educação, pude constatar a desvalorização da disciplina a partir da percepção de sua execução, muitas vezes tida como um momento de deixar as crianças fazerem “qualquer coisa”, como um descanso em meio à cobrança das demais disciplinas, ou simplesmente momento para colorir desenhos prontos, relacionados a algumas comemorações anuais, impossibilitando o desenvolvimento de capacidades expressivas.

Diante dessa reflexão, iniciei a busca de fatores responsáveis por este descrédito, pelo “fazer de qualquer jeito” ou “qualquer coisa”, ao ponto de questionar minha prática enquanto professora generalista que conhece os fundamentos teóricos, a importância do ensino de Arte e tem experiência com alguns métodos de ensino. A priori, minha principal preocupação foi com a forma como a disciplina de Arte estava sendo tratada por gestores em relação à avaliação, porque me encontrei conformada com a imposição de uma instituição em que trabalhava, onde a avaliação deveria ser feita de “leve”, ou seja, não deveria ser levada tão a sério quanto as das outras disciplinas.

A partir disso, percebermos a necessidade de realizar uma reflexão crítica de como ocorre a formação inicial do professor dos anos iniciais em relação ao ensino de Arte, tendo em vista sua atuação no Ensino Fundamental, levando em consideração, especificamente, a formação dos pedagogos no município de Caruaru-PE. Para proceder a presente investigação, delimitamos o contexto investigativo focando nossa pesquisa em duas IES (Instituições de Ensino Superior), sendo uma privada e uma pública.

A discussão em torno da polivalência do ensino de Arte é ampla e complexa, uma vez que a formação em Arte ou em Pedagogia normalmente se dá de forma dissociada. De acordo com Houaiss (2001), o termo polivalente “significa assumir

múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente”. O termo tem sido utilizado para justificar a exigência de profissionais que assumam múltiplas funções, em especial no campo educacional.

A Educação Artística, implantada pela Lei 5.692/71, estimulou a polivalência no ensino de Arte, uma vez que compreendia as linguagens de Música, Artes Cênicas, e Artes Plásticas, partindo do pressuposto de que o profissional graduado em um curso de curta duração deveria ser capaz de trabalhar com seus alunos todas as linguagens artísticas.

Atualmente busca-se uma inserção mais efetiva do ensino de Arte na Educação Básica, que envolve necessariamente a compreensão dos sérios problemas causados pela concepção polivalente, instituída pela Educação Artística. Se geralmente nem mesmo um(a) professor(a) formado(a) na área de Arte consegue articular as quatro linguagens artísticas, o que esperar de um(a) pedagogo(a) que é cobrado a desenvolver o ensino polivalente nesta disciplina? Por outro lado é preciso conhecer melhor que o profissional especialista em uma das linguagens artísticas nem sempre possui a formação pedagógica para o trabalho com crianças, o que torna cada vez mais complexa a busca pelo efetivo ensino de Arte nas séries iniciais.

É com base nestas angústias que acreditamos que o referido tema precisa ser discutido e que buscar caminhos para desmistificar concepções errôneas em torno desta temática é de suma importância para uma prática significativa do ensino de Arte no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Diante desse quadro, estabelecemos como objetivo deste trabalho analisar a situação da formação do(a) pedagogo(a), especialmente em relação à concepção polivalente do ensino de artes. De modo mais específico, buscaremos averiguar se há indícios de concepções de ensino polivalente de arte nos cursos investigados, além de identificar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos pedagogos durante o planejamento e a execução de aulas de Arte.

Para alcançar os objetivos pretendidos utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo exploratória, que segundo Silva e Menezes (2001, p.21):

Visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências

práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Para a realização da pesquisa utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, conversas informais e análise bibliográfica, e para interpretação e sistematização dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p.31):

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

De acordo com a referida autora, a análise do conteúdo possibilita a utilização de diversas técnicas para o tratamento das informações coletadas.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Arte no Ensino Fundamental

A Arte-Educação passou a ser discutida com mais intensidade no Brasil após a promulgação da Lei 5.692/71. Esta lei estabelecia a obrigatoriedade do Ensino de Arte nas escolas de 1º e 2º graus e a criação de curso de Licenciatura em Educação Artística com duração de 2 anos.

Até o surgimento da nova LDB (Lei de Diretrizes Bases) nº 9.394/96 e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), prevalecia o ensino das Artes Plásticas na educação básica. Com a LDB de 1996, revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica, conforme o seu artigo 26, parágrafo 2º, que preconiza que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, visando o desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir daí foram elaborados os PCN, tendo alguns volumes dedicados especificamente ao ensino de Arte, de modo a nortear a sistematização do ensino dessa disciplina na educação básica. Segundo os PCN-Arte:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de

apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN – Arte, 1997, p.19).

Atualmente compreende-se que o ensino de Arte deve estar voltado às linguagens de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. No ano de 2008, devido à aprovação da Lei Federal nº 11.769, que alterou o artigo 26 da LDB, o ensino de Música passou a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, tendo os sistemas de ensino três anos para se adequarem à mudança.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em grande parte das escolas brasileiras, os conteúdos de quase todas as disciplinas são abordados por professores polivalentes, formados em Pedagogia, e estes ministram também as aulas de Arte, mesmo sem formação específica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 determinam no seu Art 4º, parágrafo VI, que o pedagogo deve “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”, e no seu Art. 6º, afirma que:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: (...)

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física.

Essa obrigatoriedade instituída pela lei e a definição do ensino de Arte como uma das funções atribuídas ao pedagogo pelas DCN reforça ainda mais a emergente necessidade de se repensar a formação desses profissionais, uma vez que, de acordo Ferraz e Fusari (1993, p. 49): "No encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor, cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos". Sendo assim, o professor deverá ter igual dedicação às diferentes disciplinas para contribuir no processo de mediação pelo qual ele é responsável.

Não queremos aqui responsabilizar o professor pela defasagem no ensino de Arte, mas expor que o que não está sendo feito em direção a um ensino de Arte mais significativo foge das condições que esse professor possui, dada a deficiência de sua formação, e chamar atenção para o fato de que:

(...) a formação do professor polivalente em artes tem se revelado extremamente deficitária. É algo difícil exigir-se que um mesmo indivíduo possa, efetivamente, trabalhar com seus alunos em todas essas áreas distintas. Para tanto, haveria que se constituir uma equipe de trabalho com diferentes elementos, especializados numa só forma de expressão – o que, nas atuais condições, é impraticável economicamente. E isto acaba por fazer com que os professores desenvolvam atividades que não conhecem bem, apenas cumprir o programa e as formalidades acadêmicas (...) Sem contar-se ainda que, nas quatro primeiras séries do primeiro grau, e na maioria dos casos, é apenas um, o professor responsável por todas as áreas de ensino, incluído a arte. (DUARTE, 1981, p. 120-121)

A citação longa se fez necessário para que pudéssemos explicitar através do referido autor um dos principais motivos da nossa inquietação, que o reconhecimento que nem mesmo o profissional especialista em uma das linguagens, ou seja, que recebeu formação acadêmica em uma linguagem artística poderá trabalhar de forma efetiva as quatro formas de expressão: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Além disso, o pedagogo que tenha em sua graduação (no caso dos pedagogos que são objeto desse estudo) apenas uma ou duas disciplinas na área de Artes, ao receber a incumbência de ministrar aulas de todas as linguagens artísticas, vê-se diante de uma “missão impossível”. Por mais que esse profissional tenha dedicação à disciplina e intenção de trabalhá-la de forma efetiva, a formação recebida não dá subsídios, não fornece conhecimento teórico-metodológico e prático para que se tenha uma vivência real em torno do ensino Arte.

2.2 A importância da Arte na educação

Arte é uma forma de expressar cultura. Ela é fruto de sujeitos que expressam uma visão de mundo, visão que está atrelada a concepções, vivências, espaços, tempos e princípios. Barbosa (2008) define a Arte como:

[...] um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada

ser. A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. É este imbricamento que acaba por definir a essência do ser-humano. (p. XII)

De acordo com Duarte Júnior (1981), a arte consiste em nos aproximar e nos levar a conhecer mais profundamente nossas experiências e nossos sentimentos, e afirma que em uma experiência estética esses sentimentos são despertados focalizando aquilo que se sente, sem tentar “traduzi-los” em palavras.

A arte se mostra indispensável na vida dos seres humanos, uma vez que contribui positivamente para o processo de humanização, sendo assim, ela se mostra necessária na educação escolar. Pois a arte valoriza o entendimento de mundo da criança, bem como sua autocompreensão e a forma como se relaciona com o meio e com as demais pessoas de seu convívio. Ou seja, a arte ajuda a criança a expressar seus sentimentos de forma efetiva e multifacetada, possibilitando que esta expressão seja desvinculada dos símbolos e conceitos que reprimem a espontaneidade e as experiências pertencentes a ela.

A arte possibilita uma identificação consigo, com o outro e com o ambiente em que a criança está inserida, tornando-a capaz de se conscientizar socialmente e fazendo-a compreender a amplitude do mundo do qual ela faz parte.

Segundo Duarte Júnior (1981, p. 102):

Em primeiro lugar, a atividade artística da criança apresenta o sentido de organização de suas experiências. (...) Assim, ela busca um sentido geral para sua existência, percebendo o seu “eu” como um todo integrado e integrando-os num todo integrado e relacionado a seu ambiente.

Enquanto o adulto se preocupa com a concretização de sentimentos levando em consideração determinados códigos e padrões estéticos, a criança se expressa de acordo com o que sente, como pensa e como percebe o mundo a sua volta, buscando comunicar-se com ele e consigo.

Sobre o significado da arte para a criança, Lowenfeld e Brittain (1977, p.19 apud DUARTE, 1981, p. 102-103) afirmam que:

Para ela a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio com que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional,

para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador.

A importância da arte para o desenvolvimento da criança é inegável e sendo assim é extremamente necessário que ela tenha a oportunidade de vivenciar a arte na instituição criada para formá-la, que é a escola.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Como vimos anteriormente, a LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia normatizam e buscam garantir a obrigatoriedade do ensino de Arte desde a Educação Infantil. Contudo, subentende-se que, conseqüentemente, os conteúdos de Arte precisam fazer parte da formação dos profissionais que irão ministrar essa disciplina, no caso da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, o pedagogo.

Não podemos negar que houve mudanças e reformulações nos currículos das IES pesquisadas, uma vez que percebemos, com base no relato dos sujeitos investigados, mudanças bem significativas nos currículos, de acordo com a época em que cada sujeito cursou Pedagogia. Porém, sentimos a necessidade de expor que essas mudanças contribuíram de forma muito limitada e superficial, uma vez que nos deparamos com duas realidades que ainda se distanciam bastante da formação desejada.

Na instituição privada, parece-nos que a situação é ainda mais urgente, pois não há uma disciplina específica para o ensino de Arte e a disciplina que mais se aproxima da busca pelo desenvolvimento expressivo limita-se ao estudo do lúdico, da corporeidade, da psicomotricidade e da relação destes aspectos com o ensino-aprendizagem.

Com base na análise do programa das disciplinas dessa instituição, entendemos que elas contribuem de alguma forma para o ensino de Arte, uma vez que buscam trabalhar a ludicidade e a esteticidade no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos, então, que essa disciplina busca educar os sentidos, estimular a sensibilidade, o que já é um avanço se levarmos em consideração o antigo currículo da mesma instituição.

Na IES pública percebemos uma maior preocupação no que se refere a subsidiar o ensino de Arte no curso de Pedagogia. Essa instituição conta com uma disciplina

voltada especificamente para arte e traz como objetivo principal desenvolver competências essenciais para a atuação do professor de Arte na Educação Básica.

A disciplina é ministrada por um professor doutor em Música, na área de concentração Educação Musical. Diante das informações coletadas é possível perceber que a metodologia utilizada em sala pôde proporcionar uma base de como o trabalho deve ser guiado, contempla noções introdutórias a todas as linguagens artísticas, fornece uma pequena mostra de possibilidades para o trabalho com essas linguagens em sala de aula, mas, mesmo assim, de forma introdutória e superficial, buscando trabalhar todas essas linguagens sem aprofundar nenhuma delas.

É comum encontrarmos nos discursos relacionados ao ensino de Arte o destaque para a importância da utilização da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa no ensino da referida disciplina, mas e o pedagogo enquanto aluno não deveria também ter a oportunidade de vivenciá-la? Apreciar as diversas linguagens artísticas torna-se essencial para quem vai buscar instigar na criança o interesse pela arte. A experiência de vivenciar, sentir, perceber uma obra de arte, independente de qual seja a linguagem, jamais conseguirá ser traduzida em palavras e escritas em um livro de modo a substituir o contato e experiência direta com aquela linguagem. Propiciar este contato possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção da individualidade e da significância da arte. Essa carência na apreciação é transferida para os alunos desses pedagogos. Barbosa (1978) explica essa lacuna, colocando que: “Eles [os professores] lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. *É como ensinar a ler sem livros na sala de aula*” (p.172, grifo nosso).

Acredita-se então que a questão inicia-se bem antes da sala de aula. E segundo Nunes (2008, p.5) “Atualmente o ensino de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, precisa ser revisitado tendo como parâmetro a realidade da práxis do ensino desses conhecimentos específicos nas escolas e no ensino superior também”.

Acreditamos que nos cursos de Pedagogia deveria haver um professor para cada linguagem artística e que isso deveria se estender para o ensino de Arte na escola. Pois, ainda segundo Nunes, a Arte “[...] não conseguindo ainda assim, um espaço apropriado para o ensino em suas diferentes linguagens, permanece na maioria das escolas com um professor que ensina todas as linguagens da arte.” (p.11).

O professor que se tem hoje está submetido a “polivalência, que ensina um pouco de tudo, e se sabe um pouco ou quase nada de tudo, sem ter experiências e conhecimento das linguagens da arte.” (NUNES, 2008, p.7)

De acordo com a análise dos dados coletados, pudemos perceber que o ensino de Arte tem se concentrado mais no ensino de Artes Visuais, motivado principalmente pela viabilidade e pela “identificação” pessoal com a linguagem. Diante das respostas obtidas, é possível perceber que os próprios professores se sentem angustiados e as dificuldades são diretamente atribuídas à formação recebida por estes sujeitos no curso de Pedagogia das instituições aqui pesquisadas. Assim, percebemos o quanto a precariedade nessa formação tem favorecido para que o ensino de Arte se dê de forma paliativa, tímida, inconsistente. E é unânime a afirmação de que a formação não subsidia a prática de forma minimamente essencial.

Apesar de acreditarmos que desde a universidade o ensino das linguagens deva ser feito por um profissional de cada área específica, e entendendo a inviabilidade disso em muitos casos, defendemos que um dos caminhos possíveis seria manter ou implantar uma disciplina que aborde os aspectos gerais do ensino de arte e oferecer disciplinas eletivas ou optativas de cada linguagem para que os estudantes pudessem aprofundar um pouco mais a linguagem preferida por eles.

Também ressaltamos que as IES aqui investigadas têm buscado inserir e modificar seus currículos de acordo com a viabilidade de cada realidade, uma implantando uma disciplina onde a discussão sobre o ensino de Arte aparece, mesmo que de forma ainda bem limitada e a outra transformando a disciplina de Arte-Educação em disciplina obrigatória, e sendo ministrada por uma especialista em umas das linguagens.

4. Considerações Finais

Diante dos dados coletados concluímos que apesar de os cursos pesquisados terem buscado de alguma maneira colaborar para a formação do pedagogo, no que se refere à formação oferecida por eles na área de arte, ainda é muito pequena e seus efeitos ainda não são percebidos como significativos na prática desses pedagogos na execução de suas aulas de Arte.

Percebemos ainda que a prática da polivalência no ensino da disciplina se dá desde a formação do pedagogo, até porque o próprio pedagogo assume o domínio dos vários conteúdos curriculares como algo inerente a sua formação.

Na IES privada sequer há uma disciplina que contemple apenas Arte, trazendo além da polivalência um tratamento superficial das linguagens artísticas. Ainda nesta instituição, percebemos uma preocupação em abordar movimento e corporeidade, e acreditávamos que o foco era algo relacionado à expressão corporal, mas o referencial teórico utilizado na disciplina evidenciou que o foco era a psicomotricidade e o movimento numa perspectiva tradicional, baseada no racionalismo técnico. O ensino de Arte fica, ainda, restrito a discussões teóricas em torno de ludicidade e esteticidade. É importante ressaltar que, de acordo com o próprio programa da disciplina, parece não haver atividades práticas.

Não podemos negar a importância do lúdico e da experiência estética no ensino de Arte, mas acreditamos que a única disciplina que poderia abordar os conteúdos artísticos no currículo, deveria realmente focar conhecimentos necessários e essenciais para subsidiar a prática pedagógica nas artes, principalmente conhecimentos práticos.

Na IES pública percebemos que houve um avanço maior no sentido da busca por subsidiar a prática do pedagogo, pois se buscou além de implantar de forma obrigatória a disciplina de Arte, um professor especialista em uma das linguagens.

Não estamos aqui defendendo que o professor especialista em uma das linguagens deveria ou conseguiria abordar de forma efetiva as quatro linguagens, mas diante da realidade que se tinha, entre um professor que não possuía formação na área de artes e a atuação de um docente que é especialista em uma das linguagens, consideramos que houve um avanço considerável no ensino, mesmo que, de certa forma, seja desenvolvida uma prática polivalente por parte desse especialista.

Entendemos também que a precariedade na formação desses pedagogos é o fator que mais tem causado angústia e frustração, limitando-os a executarem atividades que se distanciam do real ensino de arte e que não proporcionam o desenvolvimento expressivo das crianças.

A partir da reflexão aqui realizada, acreditamos que essa temática, apesar de não ser nova e já vir sendo amplamente debatida no cenário educacional brasileiro, precisa ser retomada e fortalecida, a fim de se buscar modificações mais eficazes nos currículos

dos cursos de Pedagogia com o intuito de contribuir para um efetivo ensino de Arte desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978
- BRASIL, Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providências*.
- BRASIL, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997b. v. 6: Arte.
- BRASIL. Resolução CNE 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- FUSARI, Maria. F. de R.; FERRAZ, Maria H. C. de T. *Arte na Educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HOUAISS, A., VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel . O Ensino da Arte na Educação Básica. In: XVII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 2008, Florianópolis. *Anais do XVII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil*. Florianópolis: Editora da UDESC/SC, 2008. v. 01. p. 01-21.
- PENNA, Maura (coord.) *É este o ensino de arte que queremos? – Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, CCHLA, PPGE, 2001, p. 11-14.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

ANA CAROLINA CUNHA GONÇALVES (UFPA)

CAMILA FERREIRA DOS SANTOS FREIRE (UFPA)

RESUMO

Este relatório tem como objetivo apresentar e analisar questões importantes, as quais foram observadas durante o estágio supervisionado obrigatório, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Pará. Desta maneira, pontos como a vivência dentro de sala de aula, relação entre aluno e professor, suas práticas pedagógicas, planejamento e prática dentro de uma instituição de ensino, serão temas recorrentes neste trabalho. O estágio aconteceu na Escola de Aplicação da UFPA no período de Dezembro de 2012 a Fevereiro de 2013 com turmas de 3º e 4º séries do ensino fundamental, e apresenta o estágio como ponto de partida de extrema importância para formação acadêmica, marcando o início das experiências profissionais adquiridas pelo futuro professor. Além disso, apresenta a escola como instrumento importante no campo de análise para o graduando, estimulando a visão crítica daquilo que se aprende na teoria dentro da Universidade e que posteriormente será posto em prática.

PALAVRAS CHAVE: ARTE-EDUCAÇÃO, ESTÁGIO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

ABSTRACT

This report aims to show and analyze important questions, which were observed during the stage required supervised degree in Visual Arts at the Federal University of Pará. This way, important points like the experience inside the classroom, relation between student and teacher in their teaching practices, planning and practice inside an educational institution, will be the recurring themes in this work. The internship has happened in the School of Application of UFPA in the period December 2012 to February 2013 with classes of 3rd and 4th grades of primary school, and presents the internship as its starting point extremely importance to academic formation, marking the beginning the professional experience acquired by the future teacher. Moreover, the school provides as an important instrument in the field of analysis for the graduating student stimulating the critical view from what is learned in theory inside the University and which will later be put into practice.

KEY WORDS: ART-EDUCATION, INTERNSHIP, EDUCATIONAL PRACTICES.

INTRODUÇÃO

A turma de 2011 do curso de Artes Visuais em seu 4º semestre iniciou a disciplina de Estágio em Artes Visuais, e no mês de Dezembro teve sua lotação de discentes feita na Escola de Aplicação da UFPA, na qual foi apresentado as primeiras orientações, sobre estágio na instituição, o ambiente escolar e procedimentos burocráticos.

Paralelamente, ocorre em sala de aula na UFPA orientações sobre o estágio, discussões acerca de relação entre aluno e professor, possíveis atividades em salas de aula da Escola de Aplicação e análise de leituras, as quais possibilitam uma reflexão entre a teoria e prática da disciplina de Estágio Supervisionado.

Precisamente, este trabalho descrever sobre as experiências no estágio de docência com duas turmas de ensino fundamental, 3ª série/ciclo, com crianças na faixa etária de 8 à 9 anos, sob a responsabilidade de duas professoras com formação em Artes Plásticas que lecionam regulamente na Escola de Aplicação. Esta oportunidade de estágio se faz necessária para desenvolver nos graduandos em licenciatura uma reflexão analítica entre a teoria e a prática do trabalho realizado diariamente pelos professores de Artes Visuais e viabiliza dentre outras questões a observação das abordagens teóricas educacionais ensinadas durante o curso de Artes Visuais e relacionando-as com várias realidades histórico-social reunidas dentro de uma mesma sala de aula (PIMENTA, 2001).

DESENVOLVIMENTO

Esta primeira etapa de observação/participação é um ingresso aos futuros licenciados para começar a relacionar-se de maneira mais prática com a vivência real de uma sala de aula, uma vez que no 4º semestre os alunos já passaram por disciplinas como Psicologia da Educação, Fundamentos do Ensino em Artes Visuais e Didática e com estas já tem algumas bases teóricas alicerçadas para começar a realizar a prática de observação, podendo assim relacionar as metodologias utilizadas em sala de aula com as adquiridas nas disciplinas mencionadas acima e correlacioná-las de maneira a realizar uma troca de conhecimento com os professores da instituição e assim perceber com quais metodologias e teóricos se sentem mais estimulados a abordar.

DIDÁTICA E PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

Ambas as professoras utilizam-se da abordagem triangular, que segundo Barbosa (2012) é baseada em três pilares: contextualização histórica; apreciação artística; e fazer

artístico, abordagem esta que contextualizada dentro de uma disciplina de Artes Visuais pareceu-me ser totalmente positiva e animadora.

Para compor de maneira interessante o assunto meio ambiente a prof^a A descreveu em seu plano de aula que utilizaria artistas locais como Paula Sampaio e Alexandre Sequeira a fim de contextualizar a relação meio ambiente e homem, em nosso caso, o meio ambiente amazônico, talvez estas escolhas se deram pois ambos expõem em seus trabalhos perspectivas poéticas acerca de relações interpessoais e relações com o meio em que vivem e para traçar um paralelo entre o local e o nacional, a prof^a A propôs também artistas como Di Cavalcanti, Debret, Tarsila do Amaral e Cândido Portinari para expandir a noção das relações entre homem e meio para um âmbito mais nacional, pois estes retrataram o Brasil em suas mais diversas vertentes, cores e formas pautadas em suas percepções pessoais.

O plano da prof^a A não exemplifica em nenhum momento a ementa da disciplina Artes Visuais, relacionando objetivamente com o Parâmetro Curricular Nacional de Artes Visuais. O plano apresentava de maneira superficial as relações pedidas pelo PCN de artes quanto à expressão e comunicação através da prática das aulas de Artes Visuais, à significação e apreciação de objetos artísticos e arte como produto histórico cultural. Dentro de sala de aula o distanciamento entre o plano de aula e a vivência diária é ainda maior, pois os alunos estavam mais em um processo de “fazeção” que segundo Lampert (2008) seria uma prática educativa descontextualizada da reflexão teórica que gera um conhecimento ingênuo. Havia uma mecanização monótona e continuada de atividades repetitivas que não levam a lugar algum e parecem estar sendo realizadas apenas para preencher o horário, havendo até reclamações por parte das crianças que percebiam tal repetição.

Atividades como colagem e a utilização de blocos de montagem era utilizadas para compor de maneira aleatória as atividades sobre o meio ambiente. Percebia-se que as crianças estavam na aula de Artes Visuais para passar tempo, uma espécie de intervalo extraoficial entre as disciplinas reconhecidas tradicionalmente como regulares.



Figura 1 – Utilização de blocos



Figura 2 – Colagem com folhas e sementes

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes- PCNs, como documento base, foi observado que o plano de aula das professoras em questão, não estimulava a fruição, a reflexão e a coprodução artística das crianças, tanto dentro de abordagens teóricas ou atividades práticas.

O melhor a ser proposto aos alunos são atividades na qual os alunos possam interagir uns com os outros e também estarem mais favoráveis à reflexões, exemplo, foi feita uma atividade de reciclagem com caixas de leite (criação de fantoches) os alunos discutiam entre si como seria a produção de seus objetos e recriavam características do mesmo. A partir da faixa etária das turmas que eram em torno de 8 a 10 anos, percebe-se que os estudantes ficam mais atentos ao assunto quando é utilizado algo que provoque um estímulo.

Em outra aula apresentada com vídeos sobre meio ambiente e reciclagem as crianças se mostraram interessadas e dialogaram sobre o mesmo, fazendo relações com seu cotidiano,

em seguida fazendo atividade de desenho para representar as relações que as crianças fizeram com o vídeo e sua própria vivência a partir de seus próprios diálogos.

A temática o homem e meio ambiente, foi importante para o aprendizado dos alunos, pois contextualização do assunto abordado que este, seria meio ambiente Amazônico e o homem, importante por que assim criam-se relações com próprio meio onde as crianças vivem e podem identificar suas próprias vivências dentro da poética pessoal de cada artista apresentado. Como sugere o PCN Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista; (PCN 1º a 4º, p.37).

Um ponto positivo acerca da dinâmica em sala de aula era que, as utilizações de recursos visuais como vídeos e explicações em slides prendiam a atenção do aluno, dessa maneira a professora Ana Mae afirma que:

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade, é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Como aborda a professora, hoje na contemporaneidade e principalmente pela mídia, somos bombardeados de imagens as quais adultos e crianças ignoram e absolvem inconscientemente, a educação do olhar no que se refere à construção da consciência crítica não só de adultos, mas também das crianças principalmente para não cair no jogo de passa tempo que se torna a maioria das aulas de arte dentro das escolas.

Deste modo, quando as aulas não tinham o planejamento as crianças se viam desmotivadas a desenhar e achavam tudo uma mesmice não atendendo ao pedido da professora e nem tão pouco interessadas no assunto que seria abordado. Segundo um estudante da UFSM, Marcelo Luis Ronsoni em seu artigo sobre ludicidade ressalta que.

Com a intenção de aproximar o aluno da escola e mantê-lo motivado nesse ambiente, o professor deve utilizar recursos que diversifiquem a prática pedagógica, buscando tornar o espaço da sala de aula aconchegante, divertido e descontraído, propiciando o aprender dentro de uma visão lúdica e criando um vínculo de aproximação/união entre professor e aluno. (A ludicidade como instrumento pedagógico, parágrafo 11)

Recursos midiáticos e principalmente o trabalho lúdico com crianças devem ser utilizados para a melhor aprendizagem, expressão e construção do conhecimento, como a ludicidade trata-se do ato de brincar acredita-se então que a criança satisfaça seus interesses e perceba que pode aprender muito mais com uma simples brincadeira e que além do professor o âmbito escolar também tem que contribuir para tal tipo de atividade.

Feita as observações mencionadas à cima, pode-se dizer que a falta de um planejamento maior de ensino, de maneira geral da parte do professor é um problema para que a matéria de artes como expressão, comunicação, contextualização e como história, dentro da escola não consiga ganhar maiores proporções ou causar interesse nos alunos, a falta desses conteúdos na disciplina fazem com que o próprio não perceba qual importância da mesma no seu autoconhecimento e construção do indivíduo, práticas essas importantes para o crescimento da criança como indivíduo na sociedade.

2.2 – Observações acerca do estágio docência em turmas de 3ª série/ciclo.

O estágio foi realizado todas as segundas e quartas feiras, pela parte da manhã e logo nos primeiros momentos, foi apresentado em tom de brincadeira o descontentamento com a profissão, quanto certo professor buscava entender quais as motivações para querer uma graduação em licenciatura, ainda em Artes Visuais, o que nos faz perceber o preconceito e a insatisfação daquele docente com sua situação.

O acompanhamento foi feito por duas professoras que se utilizavam de metodologias e práticas distintas dentro de sala de aula. A primeira atividade que pode ser acompanhada foi realizada pela professora que utilizava o tema o homem e a natureza, a proposta consistia em que o aluno pudesse fazer releituras de imagens, que deveriam ser recortadas de revistas, que por sinal, pouco apropriadas e sem conteúdo suficientemente adequado para o objetivo da atividade, tais revistas faziam com que as crianças desviassem sua atenção com muita facilidade para outros assuntos, fora do contexto homem e natureza, no final da aula poucos alunos conseguiram atingir o objetivo da atividade por conta do material pouco apropriado.

Partindo dos pressupostos que as atividades de Arte proposta aos alunos devam interagir ao Projeto Político-Pedagógico da escola e centralizar-se no fazer, sentir e no pensar sobre a arte e garantir processos criadores e imaginativos. Os procedimentos didáticos que melhor atendem essas perspectivas são aqueles que

permitem aos alunos discernir o que passa durante o processo criador e dar suas respostas aos desafios propostos. (FERRAZ e FUSARI. P.144-145. 2009)

Para atividades e compreensão da mesma para os aluno é preciso que o professor de alternativas que possam atender melhor ás práticas e o fazer artístico do aluno, de acordo com o que foi pedido.

Com a atividade de releitura proposta, foi percebido que os alunos não entediam o que seria fazer uma releitura de imagem, que seria partir de uma imagem de relação do homem e natureza para criar a sua própria imagem e não sabiam como começar a fazer seus trabalhos, a maioria deles apresentava domínio do conteúdo e sabiam dar suas opiniões sobre o mesmo, mas não compreendiam como retirar as imagens do material que foi dado que poderiam relacionar com o tema pedido.

2.3 – A PROBLEMÁTICA DA PRÁTICA DESCONTEXTUALIZADA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.

“...entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais...Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo.” (BRASIL, 1997, p.40.)

O estágio se faz questionar algumas colocações sobre o conteúdo específico para as aulas de artes visuais. Percebi grandes dessemelhanças entre os conteúdos e as práticas realizadas pelas professoras que em tese seguem a mesma abordagem em suas aulas para classes de mesma série/ciclo, e disparidades também no que diz respeito a minha própria produção e quanto ao entendimento e prática do ensino da arte.

Há sugestões que instruem quais os assuntos que devem ser abordados no plano de aula de Artes Visuais para cada série/ciclo, contudo, isto se deixa refletir sobre aspectos de que sugestões não são conteúdos, não são esquemas pedagógicos plenos e nacionais

desenvolvidos para o ensino da disciplina, e faz com que o ensino de Artes Visuais seja encarado livremente, podendo tomar qualquer caminho.

O estágio permite observar que há diferença entre Artes Plásticas e Artes Visuais que logicamente não estão ligadas somente ao nome da disciplina, pois questões mais intrínsecas afastam a prática pedagógica aprendida e passada aos profissionais que se formam nesta diferentes graduações que em tese servem para ensinar a mesma coisa. As professoras tiveram sua formação em Artes Plásticas o que talvez seja um fator que dificulte ultrapassar certas barreiras quanto prática artística e fruição de arte. Atualmente há inúmeras discussões sobre a formação continuada do professor de Artes Plásticas/Artes Visuais, a qual estaria disponibilizando a estes um enriquecimento constante e sistemático, com o objetivo de construir e desenvolver competências que propiciem a evolução da profissão e do ensino da disciplina. Este processo continuado de formação tem através do Instituto Arte na Escola¹ uma ferramenta viabilizadora para desenvolver esta formação. O instituto promove parcerias com universidades de todo Brasil, como por exemplo, a Universidade Estadual do Norte Fluminense que desde 2005 oferecendo aos educadores que atuam na área, cursos, oficinas, palestras, encontros, grupos de estudos e orientação pedagógica, além de uma ampla midiateca com livros, DVDs e outros materiais sobre a Arte e o seu ensino. (RANGEL; PLETITSCH, 2012, p. 979)

Infelizmente a realidade Fluminense não está em todas as outras Universidades Federais, pois não observo ainda na Universidade Federal do Pará mobilizações reais acerca do desenvolvimento de atividades que promovam debates, ciclo de palestras, grupos de estudo intensos, para alunos em formação no curso de Artes Visuais e principalmente para professores de Artes Plásticas que desejam compreender e aperfeiçoar-se em novas teorias, novas mídias e práticas artista que começaram a ser apresentar na contemporaneidade e continuamente vem mostrando suas novas possibilidades e complexidades.

A realização de atividades que acrescentem na formação do professor de Artes Visuais faz com que este se sinta valorizado e inserido dentro do novo contexto social e artístico que o cerca, fazendo com que este educador reveja e ponha continuamente em discussão questões relacionadas à suas práticas de ensino, e independentemente de sua formação, Plástica ou

¹ O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, incentiva e qualifica o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando à auto expressão e à criatividade. Fonte: Site Oficial.

Visual, consiga lançar um olhar crítico sobre elas, possibilitando assim aprofundar e teorizar seus conhecimentos de maneira atrativa, construtiva e verdadeiramente artisticamente para seus alunos.

3- CONCLUSÃO

A disciplina de Estágio em Artes Visuais nesta primeira fase de observação e análise dos fatos ocorridos na instituição foi de grande importância para o amadurecimento das percepções discentes como futuros profissionais em arte educação, além de vivenciar refletir mais profundamente questões antes debatidas apenas em sala e em outras disciplinas como Fundamentos do Ensino em Artes Visuais I e Psicologia da Educação quando estudado o comportamento das crianças e alguns teóricos como John Dewey, Paulo Freire, até mesmo Piaget e Freud se tratando de psicologia.

Ressaltando pontos positivos foram feitos debates dentro da sala na UFPA com os próprios estagiários acerca de problemas educacionais vistos, textos sobre educação no que se refere às observações feitas durante o período de estágio, nessa perspectiva refletimos que com a construção do conhecimento e leituras foi possível identificar que, de acordo com o histórico da disciplina Artes Visuais no contexto escolar, ainda nota-se por parte de algumas instituições de ensino o tratamento do ensino de Artes como uma disciplina menor.

Artes assim como ainda chamada, parece estar longe de se igualar ou comparar a matérias como Português e Matemática, ditas como mais importantes, o mais assustador ou nem tanto, tal situação não muda por conta de próprios professores da área não correrem atrás de recursos para melhorar este aprendizado e conceitos sobre Arte ainda vista como lazer e o ato de “aprender” a desenhar.

Os fatores externos como políticas públicas também são importantes, mudanças no modo do planejamento escolar também são necessárias para que a visão da disciplina Artes Visuais tenha uma visão mais crítica assim como as outras disciplinas como português e matemática tem dentro das escolas.

Assim o educador deve planejar-se e executar suas atividades obedecendo o planejamento escolar, obter através do ensino aprendizagem respostas par o seu verdadeiro

papel social, e não torna-se um educador limitado, pois assim limita também seus alunos, alunos esses que tem um vasto campo a ser explorado merecedor de um ensino de qualidade, com profissionais de qualidade.

4 - REFERÊNCIA

BARBOSA, A. M ; CUNHA, F. P. *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais..* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2. 461p .

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

LAMPERT, J. *Reflexões sobre a Formação Inicial de Professores em Artes Visuais.* Revista Digital Art&, v. 09, p. 17, 2008.

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem11/COLE_2074.pdf (data de acesso 23/03/2013)

RONSONI, M. L.; *A Ludicidade Como Instrumento Pedagógico Para a Construção Da Lecto–escrita de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem.* UFSM: Artigo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR-ARTISTA DE DANÇA: CURSO PEDAGOGIA DO MOVIMENTO PARA O ENSINO DE DANÇA EBA/UFMG NO PERÍODO DE 2006 A 2011

Ana Cristina Carvalho Pereira (EBA/UFMG)

RESUMO

Este artigo pretende contribuir com reflexões acerca da formação continuada do professor-artista em Belo Horizonte apresentando alguns dos resultados da pesquisa desenvolvida com alunos egressos do *Curso Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança* no período de 2006 a 2011 da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Palavras chave: Formação continuada. Professor-artista. Ensino de Dança.

ABSTRACT

This article aims to contribute with reflections on the continued education of the artist-teacher in Belo Horizonte presenting some of the results of a research conducted with students egressed from *Curso Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança* in the period 2006/2011 at the School of Fine Arts of Federal University of Minas Gerais.

Key Words: Continuing education, Teacher-artist, Teaching dance.

INTRODUÇÃO

No quadro geral da dança cênica brasileira, a cidade de Belo Horizonte possui nomes de personalidades e grupos de relevância, apresentando-se como um pólo importante, tanto na formação de professores e bailarinos quanto na criação coreográfica nacional. Neste contexto, o ensino da dança tradicionalmente acontecia em cursos livres e técnicos configurando um espaço de confluências e encontros das áreas da Arte e a Educação evidenciando teorias e práticas correntes.

Em 2005, com a inexistência de um curso superior de Dança na capital e na tentativa de atender à crescente demanda de formação continuada do professor-artista, foi criado o curso de extensão *Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança* na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Esta ação foi uma iniciativa da EBA-UFMG, juntamente com a Associação Mineira de Dança Artística e Acadêmica - UNIDANÇA.

O referido curso de extensão tem a duração de três semestres, totalizando a carga horária de 370 horas, com estrutura curricular organizada em quatro eixos totalizando 10 disciplinas, detalhadas a seguir no quadro nº 1:

Quadro 1 - Estrutura Curricular do curso Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança

Eixos	Disciplinas
1 - Teoria da Dança	- Dança e Sociedade - Dança no Brasil
2 - O Corpo em Movimento	- Anatomia do Movimento e Lesões, - Consciência do Movimento aplicada à Didática em Sala de Aula - Princípios elementares de Análise do Movimento
3 - O Corpo e o Som	- Parâmetros Musicais - O Uso da Voz em Sala de Aula
4 - Organização do Trabalho Pedagógico	- Mediação de Processos Educativos na Dança I - Mediação de Processos Educativos na Dança II - Organização dos Processos de Leitura e Escrita

Desde então, mesmo com a criação do curso superior de Dança da EBA-UFMG em 2010, este curso continua contribuindo para a qualificação de profissionais do interior e da capital mineira, buscando, cada vez mais, atender aos profissionais, com ou sem graduação em outras áreas, mas com um mínimo de cinco anos de experiência de ensino de dança.

Como professora deste curso, desde a primeira turma, na disciplina *Mediação de Processos Educativos na Dança I*, em 2011, iniciou-se uma pesquisa com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), fundamentado por Moscovici (2005), Jodelet (2001) e Abric (2001) com objetivo de delinear o perfil do professor-artista de dança do curso. Neste estudo, as Representações Sociais apresentam-se como um “conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação” determinada, ao mesmo tempo, “pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social” (ABRIC, 2001, p. 56).

Na ocasião, os dados foram coletados dentro do universo de 63 alunos, por meio de narrativas escritas e de imagens (desenhos, colagens, figuras dos elementos que compõem a prática docente) obtidos a partir da sistematização do trabalho final da disciplina. Todos esses alunos possuem experiência que variavam de cinco a 30 anos no ensino de Dança em várias modalidades como clássico, jazz, dança de salão, moderno, dança do ventre, entre outras.

Os resultados da pesquisa¹ mencionada acima evidenciaram que a representação sobre a docência desses professores-artistas que tiveram sua formação profissional em cursos livres era construída com base no *saber fazer* e no *saber sobre o fazer* e com uma *grande valorização atribuída à abertura para aquisição de novos conhecimentos*, isto é, sua

¹ Os resultados detalhados deste estudo foram publicados em 2011 no artigo *Representações sociais da prática docente de dança dos alunos do curso de Pedagogia do Movimento da EBA/UFMG (2006 a 2009)* na ocasião da VI Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE).

formação continuada. Esta constatação reflete a crescente exigência de formação do professor-artista de Dança que, juntamente com as transformações contemporâneas tem o desafio de transitar entre a tradição e a inovação na constituição de sua identidade docente a partir de um pensamento crítico e autônomo.

Em 2013, a fim de contribuir para a formação continuada do professor-artista de Dança em Belo Horizonte desenvolveu-se uma nova investigação, agora com os alunos egressos do curso *Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança no período de 2006 a 2011*, com o objetivo de conhecer a motivação para escolha deste curso, a situação profissional atual dos egressos, como também, a adequação entre a formação oferecida e as exigências do mercado de trabalho.

DESAFIOS DE "FORMAR-SE" PROFESSOR-ARTISTA DE DANÇA

Ser professor-artista de Dança na pós-modernidade nos obriga, o tempo todo, fazer escolhas e perguntas vitais, sobre o nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho, nossa formação e nossa responsabilidade enquanto profissionais.

O que salta de tudo isso é uma inegável mudança no modo de viver as relações sociais. Todos os pontos fortes, a partir dos quais a modernidade as concebera, indivíduo, identidade, organizações contratuais, atitude projetiva, dão lugar a outra realidade muito mais confusa, sensível, emocional, de contornos pouco definidos e do ambiente evanescente. (MAFFESOLI, 1999, p. 348)

Em decorrência, tanto a formação inicial quanto a continuada do professor-artista de Dança também se faz a partir de uma especificidade do trabalho educativo na Dança associada a múltiplas crenças e valores. Segundo Abric (2001, p. 56) crenças e valores são as representações da realidade *em sua dimensão simbólica*. Portanto, tornar-se professor é um processo marcado por uma imersão permanente em um *mundo simbólico*, e uma dinâmica contínua de dar e criar significados, construído a partir de diferentes elementos.

Outro aspecto importante é que o processo de formação acontece em múltiplos espaços e a todo o momento durante a práxis pedagógica do professor. Nóvoa (1995) ressalta que, *mais importante do que se formar professor, é formar-se*, sendo todo conhecimento, autoconhecimento e toda formação, autoformação.

[...] a competência profissional para a docência não decorre apenas da formação inicial, mas relaciona-se com o entendimento do outro, dos alunos, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno etc. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição de ensino, um local próprio de uma comunidade de profissional (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2008, p. 112).

Como já mencionado, Abric (2001) e Jodelet (2001) caracterizam as Representações Sociais como a *expressão do conhecimento reconstruído pelo sujeito a respeito da sua realidade cotidiana* e, também, como *princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais*.

A partir do exposto, compreendendo o professor-artista de Dança como sujeito *historicamente situado* que possui uma profissão com características próprias podemos delimitar as questões nortedoras do trabalho: *a) qual a motivação o levou a escolha do curso de formação continuada? b) qual a situação profissional atual dos alunos egressos? c) qual a adequação entre a formação oferecida e as exigências do mercado de trabalho?*

METODOLOGIA

Para esta pesquisa, desenvolvida em 2013, optou-se por uma investigação predominantemente qualitativa, complementada, sempre que necessário e pertinente, por um tratamento quantitativo dos dados obtidos conforme mencionado em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) e também Santos Filho (1997).

Procurou-se identificar nos resultados, dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, na tentativa de interpretá-los e desvendar-lhes o significado.

Um questionário *on line*², composto de 14 perguntas mistas, foi aplicado aos egressos do *Curso de extensão Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança - PMED* do ano de 2006 a 2011, com o objetivo de dar respostas as questões apresentadas anteriormente.

Este artigo apresenta os resultados obtidos nesta pesquisa, que contou com a participação de 66 alunos egressos do curso que responderam um questionário *on-line*, no período de março a julho de 2013³.

RESULTADOS

A seguir são apresentados alguns dos resultados obtidos a partir da análise das respostas do questionário.

² O questionário enviado aos egressos foi disponibilizado no link: https://docs.google.com/forms/d/15EN3cYKDCB4h_s47L05Ls6zv5J0yZYjOF9D_WfLrOD0/viewform.

³ A elaboração e aplicação do questionário foram feitas no âmbito do projeto de extensão *Profissionalização da Dança: Percursos históricos e áreas de atuação* EBA/UFMG.

Qualificação da amostra

Obtivemos 66 questionários respondidos, o que corresponde a 85% do universo de 78 alunos egressos para os quais foram enviados os questionários. É importante registrar que sete *e-mails* enviados, isto é 9%, voltaram por estarem desatualizados. (GRÁF. 1) Portanto, podemos identificar um resultado estatístico muito significativo atribuindo credibilidade a amostra desta pesquisa.

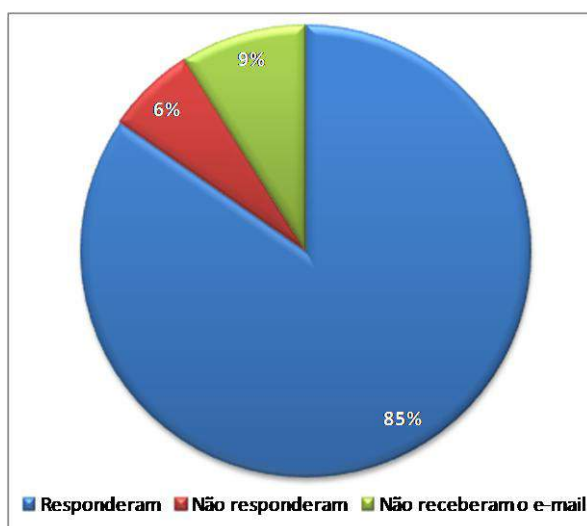


GRÁFICO 1: Questionários respondidos

Perfil dos egressos

No que diz respeito ao perfil dos alunos egressos do curso PMED identificamos que 83% do gênero feminino e 17% do masculino (GRAF. 2). Este resultado com o alto índice de mulheres na amostra reflete a predominância feminina, que é uma tradição na profissão na área do ensino da Dança no Brasil.

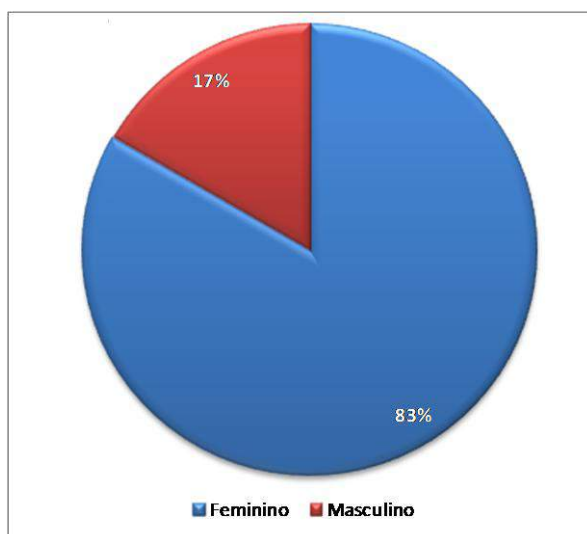


GRÁFICO 2: Gênero da amostra

Experiência Profissional

Quanto à experiência profissional dos egressos no momento de ingressar no curso identificamos no (GRAF. 3) que 51% tinham de 05 a 10 anos de experiência, 26% de 10 a 15 anos de experiência e os outros 22% de 15 a 45 anos de experiência. Este resultado reflete o cumprimento do critério de ingresso no curso, que exige o mínimo de cinco anos de experiência docente. Revela também a evidência de uma procura pelos profissionais que atuam a mais tempo, o que favorece um ambiente rico de trocas de experiência.

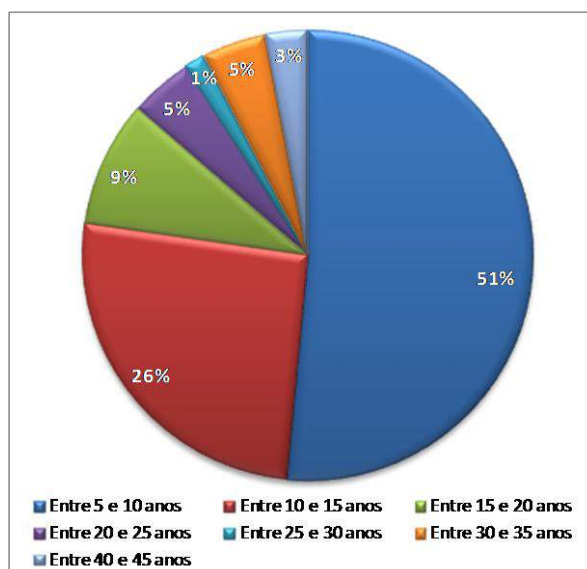


GRÁFICO 3: Tempo de experiência docente

Elementos balizadores para escolha da formação continuada

No que diz respeito ao motivo que levou cada um dos 66 artistas-professores a optar pela formação continuada no curso PMED, vê-se que somente a *escola livre* não é suficiente, levando o profissional a uma busca de complementação de formação que muitas vezes é feita em áreas distintas da sua, evidenciando a falta de um caminho próprio e adequado à dança.

Sendo assim (GRAF. 4), encontramos o resultado de 38% dos egressos que buscaram o curso pela necessidade se *aperfeiçoar, aprimorar, aprofundar e especializar* e 28% *ampliar, adquirir novos conhecimentos*.

Como todos os alunos que participaram deste estudo fizeram sua matrícula no curso PMED, antes da criação do Curso de Licenciatura em Dança criado pela mesma instituição, é justificável a ocorrência de 16% *evidenciando como motivo para se matricular no curso a carência de um curso superior de dança em Belo Horizonte* e seus desdobramentos, como por exemplo, especialização e pós-graduação.

Outro aspecto importante na decisão de optar pela formação continuada, com a ocorrência também de 18%, foi a *necessidade de interlocução com outros professores-artistas*. Esta demanda se justifica pela especificidade do trabalho docente que é constituído de relações humanas, e se caracteriza por sua natureza interativa e simbólica. O compartilhamento deste patrimônio simbólico que agrega um conjunto de crenças, valores e saberes promove um fortalecimento da identidade docente e da especificidade da ação pedagógica entre os interlocutores.

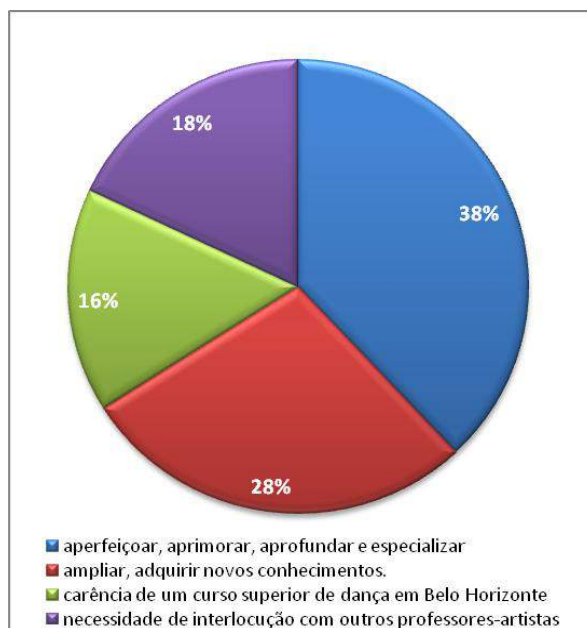


Gráfico 4: Elementos balizadores para escolha da formação continuada

Atuação profissional na área da Dança

No caso de atuação profissional dos egressos especificamente na área de Dança os professores-artistas temos: 80% afirmando atuar na área de Dança; 15% desenvolvem atividade profissional em outra área e os outros 5% não desenvolvem nenhuma atividade profissional (GRAF. 5). Este resultado reafirma que o curso PMED é considerado para os professores-artistas um espaço de formação continuada para sua atuação profissional na área da Dança.

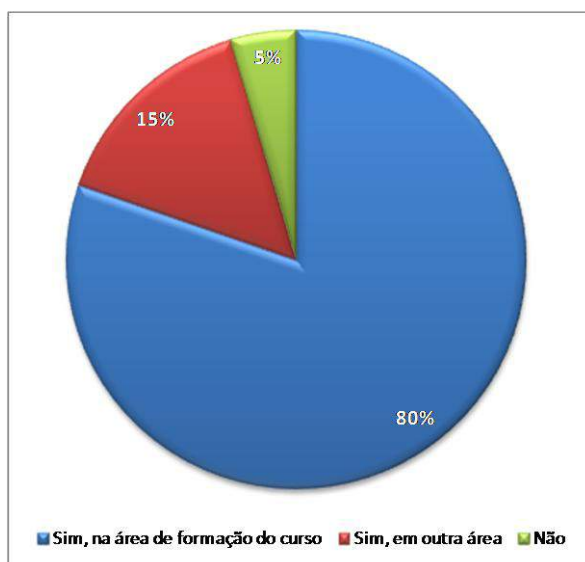


GRÁFICO 5: Atuação profissional

Campo de Atuação Profissional

Dentro do campo de atuação profissional dos 66 egressos do referido curso, obtivemos o número de 89 respostas ao questionário, já que era possível escolher mais de uma opção. Deste total 39% *trabalhavam em cursos livres (estúdios e academias)* e 24% *no Terceiro Setor (ONGs, Projetos Sociais)*. Este resultado delimita uma concentração significativa destes profissionais nos cursos livres e também o Terceiro Setor (ONGs, Projetos Sociais) como um campo em expansão para o ensino da Dança. Também tivemos a ocorrência de 23% atuando no ensino regular privado e 11% em outros espaços.

Opção por formação continuada após o curso

Quando perguntados sobre a participação em outros cursos de formação após a conclusão do curso, o resultado aponta para 74% *que participaram de outros cursos após a finalização* e 26% *não* (GRÁF. 6). Portanto, há uma evidência da *grande valorização atribuída pelos professores-artistas na aquisição de novos conhecimentos*, isto é, *sua formação continuada*, corroborando o resultado do estudo apresentado no artigo *Representações sociais da prática docente de dança dos alunos do curso de Pedagogia do Movimento da EBA-UFMG (2006 a 2009)*, em 2011.

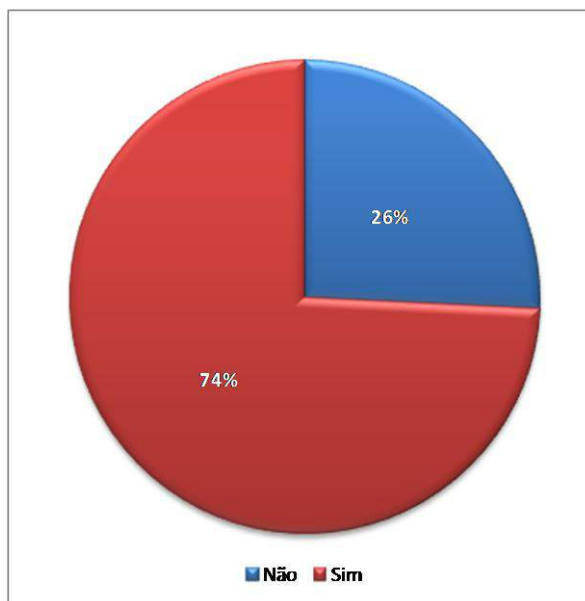


GRÁFICO 6: Opção por formação continuada após o curso

Adequação entre a formação oferecida e as exigências do mercado de trabalho

Quando perguntados se o curso, como um todo, colaborou para o seu desenvolvimento profissional na área da Dança, 74% afirmaram que colaborou “muito”; 21% afirmaram que o curso colaborou “razoavelmente” e 5 % alegaram que o curso colaborou “pouco” (GRÁF. 7). Sendo assim, o curso atendeu as expectativas da maioria alunos egressos.

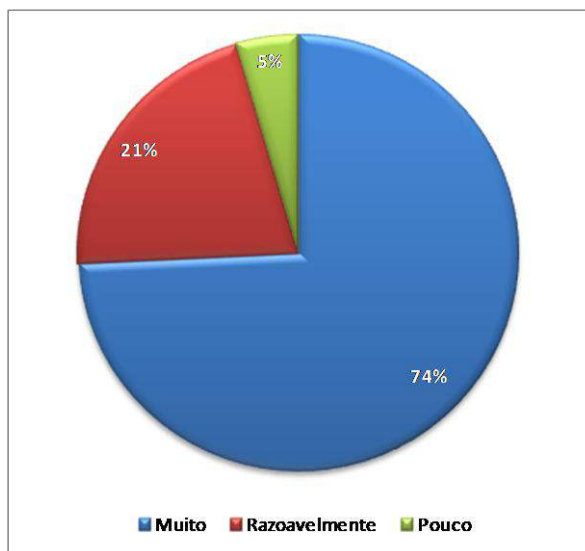


GRÁFICO 7: Adequação entre a formação oferecida e as exigências do mercado de trabalho

Importância dos eixos para formação continuada

Quanto aos eixos organizadores da proposta do curso, que destacaram-se como os mais importantes para a atividade profissional desses professores-artistas temas: *Eixo IV* -

Organização do Trabalho Pedagógico com 36%, seguido do *Eixo II - O Corpo em Movimento com 32%*. Ainda temos o *Eixo I - Teoria da Dança com 27%* (GRÁF. 8). Este resultado reafirma que o trabalho pedagógico na área da Dança, seus saberes e suas práticas demandam uma formação específica.

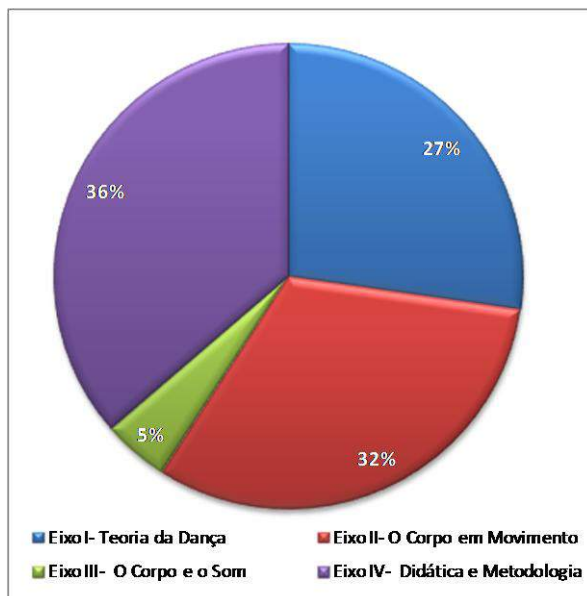


GRÁFICO 8: Importância dos eixos para formação continuada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha experiência como professora do *Curso de Extensão Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança EBA-UFGM*, desde a primeira turma e dos resultados desta pesquisa, proponho algumas reflexões.

Em Belo Horizonte, antecedendo a criação do curso de Licenciatura em Dança da EBA-UFGM, a formação continuada do professor-artista era uma iniciativa do próprio profissional e não uma imposição estruturada e formal de progressão profissional na carreira, isto é, a atualização didático-pedagógica era uma iniciativa individual e não institucionalizada.

A primeira delas é que o curso configura-se em um espaço privilegiado de formação continuada dos professores-artistas de Dança por potencializar um processo de formação que os aproxime de suas matrizes pedagógicas a medida que encontram a possibilidade de falar de suas práticas, dos desafios e das dificuldades que encontram, bem como contribuir para o fortalecimento da identidade do professor-artista.

O processo vivenciado pelos egressos no curso possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, re-significação de outros, mas também a possibilidade de reafirmar boas

práticas desses profissionais configurando uma espécie de *Laboratório de práticas Pedagógicas*.

Talvez, uma das contribuições mais importantes oferecidas pelo curso é a possibilidade de reafirmação da identidade de professor-artista de Dança a partir do momento que vivenciam uma experiência de formação na Escola de Belas Artes numa proposta estruturada a partir da especificidade da sua área de atuação.

Coube aqui apresentar alguns dados para dar visibilidade a alguns aspectos do processo de formação continuada do professor-artista de Dança e sua atuação profissional, contribuindo para o reconhecimento da Dança como área de conhecimento e da especificidade do mercado de trabalho associado a ela.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JODELET, D. *As Representações Sociais*. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências sociais*. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos egressos do Curso de Extensão Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança EBA-UFMG no período de 2006 a 2011;

À bolsista do Curso de Licenciatura em Dança, Gizeli Dueli, integrante do projeto de extensão *Profissionalização da Dança: percursos históricos áreas de atuação* da EBA-UFMG.

ARTE/EDUCAÇÃO E ARTEMÍDIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO RIO DE JANEIRO

Ana Alvarenga – PPGARTES/UERJ

Jéssica Góes – PIBIC/UERJ

Joice Henck – PPGARTES/UERJ

RESUMO

Questões que atravessam educação e artemídia tem se apresentado como um campo de incerteza, despreparo e frustração para os professores de arte. Uma linguagem efêmera, fluida e nova que os cursos de formação de docentes em arte ainda estão carentes e que, em um número crescente, professores buscam apreender em cursos de capacitação ou formação continuada fornecida pelas secretarias de educação e museus, em pesquisas particulares. A partir de um olhar inquieto e investigativo sobre a formação de docentes em arte, tencionamos problematizar a formação inicial, utilizando a análise comparativa da proposta curricular de duas universidades públicas do Rio de Janeiro - nossas instituições de formação - em tangenciamento às disciplinas implicadas em reflexões sobre arte/ educação e tecnologia.

Palavras-chave: Licenciatura em Arte Visual/Plástica, artemídia, currículo.

ABSTRACT

Issues that cross media art education has presented itself as a field of uncertainty, unpreparedness and frustration for art teachers. A language which it is ephemeral, fluid, and newest but training courses for teachers in art are still needy, and in a increasing numbers, teachers looks for study in training courses or continued education provided by education departments and museums, in private polls. From an unquiet and investigative look about teacher training in art, we intend to discuss the initial training using comparative analysis of curriculum in two public universities of Rio de Janeiro - our training institutions - in tangency to the disciplines involved in reflections art / education and technology.

Key words: Degree in Visual Arts / Plastic, media arts, curriculum

Considerações Iniciais

Longe da ideia de uma instituição alienada do contexto social, protegida e isolada por uma redoma de vidro, cada vez mais as escolas são afetadas pelas tecnologias contemporâneas (VENTURELLI, 2004). Desde funções administrativas às práticas docentes e discentes, os computadores – com ou sem acesso a Internet –, e toda a gama de recursos e aparatos que se desenvolve e que são agrega a ele, são incorporados pelas escolas muitas vezes de forma impositiva e sem questionamentos quanto aos seus ranços e/ou avanços à

educação. Sua utilização é apresentada como fundamental as instâncias e experiências nas novas condições do pós-humano (SANTAELLA, 2003).

A entrada do computador e da Internet nas escolas coloca a urgência de se repensar os processos de ensino aprendizagem e a formação do professor que diante das novas exigências tecnodigitais reage em recusa, insegurança e medo. Professores recém-formados e/ou experientes se deparam com escolas informatizadas, no âmbito da cidade do Rio de Janeiro, que assumem o aspecto utilitário dos novos sistemas sem inaugurar uma prática que atualize, provoque e convide esse professor à criticidade e à reflexão sobre esse novo campo de conhecimento. Professores considerados “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001) por terem chegado à tecnologia digital já adultos, enfrentam também os desafios colocados pelos “nativos digitais”, que são aqueles que cresceram com a tecnologia digital e a usam como brinquedo, sem medo, e como sua aliada.

Professores imigrantes digitais fazem parte de uma geração que está em processo de transição, adaptando-se a nova linguagem, recursos e velocidade de informação. Uma nova geração de professores, apesar de considerados “nativos digitais” pelo uso constante do computador e Internet, também enfrentam dificuldades em lidar com esses equipamentos no âmbito escolar, em razão da lacuna existente na formação inicial que está distante da discussão sobre as tecnologias, seja ela nova ou contemporânea. Dessa forma, a complexificação dialógica entre docentes e discentes acentua o abismo entre as duas gerações.

As tecnologias naturalizadas na vida ordinária adentram a escola de forma contundente, principalmente pela presença massiva dos celulares e seus infindáveis aplicativos e recursos, que nas mãos dos alunos se transformam em fonte de conexão contínua. Santaella (2013) nos chama a atenção para o fato de que o telefone móvel conquistou o mundo em apenas uma década. Ela afirma que “nunca houve na história da humanidade um recurso tecnológico que tenha se difundido tão amplamente e em tão pouco tempo quanto o telefone celular.” (op. cit., p. 288) Integrando as funções de comunicação de outras mídias, o telefone móvel adquiriu independência espacial redimensionando os espaços da casa, da escola, da rua pela “intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação enquanto a vida vai acontecendo” (op.cit., p. 288).

As tecnologias de acesso e conexão contínua determinam novos modos de ensinar e aprender, definidos como “aprendizagem ubíqua, que são formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis.” (op.cit., p. 289)

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. O advento dos dispositivos móveis ativou esses processos, pois, graças a eles, o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite, trazendo gratificação instantânea. (SANTAELLA, 2013, p. 290)

Mesmo sendo o celular um dos dispositivos móveis capaz de inaugurar novos processos de ensino aprendizagem, a sua utilização nos espaços escolares está legalmente proibido, numa negação à assertiva de que há novas relações e condições à aprendizagem na Cibercultura (LEVY, 1999 e SANTAELLA, 2003) na qual os professores não estão sendo preparados em seus processos de formação inicial.

Ao focarmos o ensino de arte, percebemos um descompasso entre as práticas artísticas em artemídia, os cursos de licenciatura em arte visual/plástica e práticas docentes no Rio de Janeiro. Partindo de experiências pessoais em cursos de licenciatura em arte e de trocas de informações com outros discentes dessas mesmas licenciaturas em tempos distintos, é possível perceber que poucos são aqueles que são ou foram levados a refletir e a utilizar os recursos tecnológicos em seu processo de formação na graduação. Atraso latente, uma vez que em meados da década de 50 ocorria a primeira performance de música de computador no MoMA (TRIBE e JANA, 2007), e que, desde então, presenciamos inúmeras apropriações e criações de artistas no campo das poéticas e estéticas tecnológicas (SANTAELLA e ARANTES, 2008).

Assim, de que maneira as Licenciaturas em Artes estão abordando arte, educação e tecnologia? O que está sendo contemplado no processo de formação inicial em arte abarca as questões da cultura e da artemídia? Diante dessas indagações e tendo em vista um projeto de análise da formação do docente em arte e as práticas artísticas e pedagógicas que envolvem a tecnologia digital no âmbito do território nacional, a primeira parte da pesquisa parte da análise da grade curricular de duas universidades públicas do Rio de Janeiro. Licenciaturas que ainda não apresentam iniciativas que contribuam à questão da aprendizagem em arte visual/plástica com os aparatos tecnológicos. Tocamos numa questão política e ideológica que consideramos pertinente e de grande importância para o entendimento da situação do ensino da arte na Cibercultura.

Artemídia e o ensino de artes visuais/plásticas

Descobertas tecnológicas sempre causaram expectativas e estranhamentos ao longo dos séculos. Suas implicações nos modos de fazer e agir no cotidiano humano reverbera a

urgência de contínua aprendizagem e adaptação dos indivíduos; faz-se necessário uma abertura ao seu tempo, a apreensão das transformações socioculturais, estando despertos às mudanças transcorridas e ao que está por vir. Atenta as questões sociais e não alienada sobre suas problemáticas, a arte e seus sistemas não se apresentam solidificados ao longo de sua história, adaptando-se a cada novo contexto social.

Artistas que empregam estes novos meios de expressão [novas mídias], não se intimidando com a mudança tecnológica, vêem-se como parte dessa mudança e querem participar dela. Entusiasmam-se com as possibilidades da tecnologia, sem deixar que ela os aliene. (RUSH, 2006, p. 2)

Tendo em vista as especificidades das produções em arte e tecnologia, Suzette Venturelli (2004) classifica as tecnologias em duas categorias: novas tecnologias – a fotografia, o vídeo e o cinema – e tecnologias contemporâneas – as computacionais. Por outro lado, Arlindo Machado (2007), tentando dar conta da entrada das tecnologias digitais na arte, esgarçar o conceito de “artemídia”.

Stricto sensu, o termo compreende, portanto, as experiências de diálogo, colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação de massa. Mas, por extensão, abrange também quaisquer experiências que utilizem os recursos tecnológicos recentemente desenvolvidos, sobretudo nos campos da eletrônica, da informática, e da engenharia biológica. (MACHADO, 2007, p. 7)

Na sua visão, este conceito vai para além do uso de ferramentas e mídias digitais. A apropriação que as artes fazem deste meio é diferente de como a mídia utiliza. As produções nessa área se deslocam e ressignificam códigos matemáticos de maneira plástica.

Considerando que vivemos num mundo repleto de telas (LIPOVETSKY, SERROY, 2009), alterando completamente nossos modos de vida e de como nos relacionamos, é preciso dentro deste contexto, procurar reinventar as ferramentas corriqueiras de maneira criativa no âmbito da artemídia e da educação. Tanto artistas quanto arte/educadores não devem limitar seu uso a meros registros ou a vídeo aulas, por exemplo. Da relação com o corpo, o lugar/espço, o objeto e a interface computacional irrompem novos modos de experimentações que conferem novos sentidos nas atuais proposições artísticas, sendo “um campo de possibilidades e de energia criativa” (MACHADO, 2004, p. 27). A assertiva de Machado sobre esse campo de possibilidades nas atuais proposições artísticas deflagradas pelos novos aparatos tecnodigitais, nos coloca diante de outra questão concernente ao campo do ensino da arte. A arte se apropria e caminha *step by step* à contemporaneidade naquilo que lhe é própria, entretanto no que se refere ao ensino da arte os passos estão em descompasso,

imprimindo irrelevância à participação do arte/educador nas discussões sobre artemídia, num mundo pós-humano (SANTAELLA, 2003), pós-biológico (ASCOTT, 2003).

Na perspectiva de Ascott (2003) a definição do pós-biológico está na criação das mídias úmidas que se constituem na “união do mundo digital seco do computador ao mundo biológico molhado dos sistemas vivos”. (op. cit., p. 273) As mídias úmidas, na visão do autor, fornecerão o substrato da arte do século XXI e estarão na base dos sistemas e serviços, constituindo-se em potência evolutiva de um universo pós-biológico em expansão. Nessa transição, artistas contemporâneos potencializam a discussão acerca da nova linguagem que descreve ambientes virtuais em imagens síntese, transformando a rede em espaços de transbordamentos poéticos. A discussão sobre a materialidade fluída, temporária avança em complexidade estética resultante das possibilidades de associação aos dispositivos maquínicos. A partir desses pontos emergentes no cenário da arte contemporânea, indagamos: De que forma as Licenciaturas em Artes estão lidando com a discussão Arte Educação e Tecnologia? Em que medida as Licenciaturas fomentam a participação do arte/educador no contexto da artemídia considerando os aspectos constitutivos do professor/pesquisador/ artista?

Wilson (2003) afirma que o campo da pesquisa pode se beneficiar do envolvimento de mais pesquisadores, dentre eles os artistas. Na sua visão, a pesquisa contemporânea está para além do tão somente empreendimento técnico, gerando implicações profundas em questões práticas e filosóficas para cultura. Aponta ainda a possibilidade de a arte estar mais próxima da pesquisa em processos de investigação e exploração dos resultados relativos ao que foi descoberto, “os artistas podem contribuir de maneira significativa para esse discurso criando um novo tipo de papel de artista/pesquisador”. (op. cit., p.156)

A reflexão acerca do artista/pesquisador pode ser aplicada ao professor/pesquisador e artista que diante dos novos aparatos digitais e das produções artísticas contemporâneas subscreve a sua potente vocação às experimentações e investigações no campo das materialidades fluídas e efêmeras intrínsecas às novas e contemporâneas tecnologias. Entretanto as Licenciaturas em Artes do Rio de Janeiro, ainda não definem de forma contundente as territorialidades do saber tecnológico, em especial o saber digital, e suas implicações no campo da pesquisa e produção de artemídia. Professores recém-formados experimentam o descompasso entre aquilo que tiveram na formação inicial e as novas exigências do campo educacional informatizado e dos alunos especialistas.

Todas essas mudanças que atingem o contexto sócio-político-cultural deixam inúmeros professores de arte ansiosos e impotentes diante das outras linguagens que se

apresentam na arte. Entre alguns fatores, podemos destacar que a ansiedade é fruto do descompasso de sua vivência de mundo em relação à de seus alunos – estes dominam os recursos que estão sendo utilizadas pela artemídia – e do despreparo à reflexão e fruição das estéticas tecnológicas junto aos estudantes. Como coloca Priscila Arantes (2008, p. 29), o debate estético na contemporaneidade precisa tocar em algumas questões fundamentais: o rompimento da ideia de forma fixa e eterna, a inserção da dimensão do tempo (tempo real) e a introdução da ideia de relação, ou seja, “de um fluxo de comunicação e informação que se estabelece entre os agentes que compõem a obra (seja uma relação entre pessoas, como nos trabalhos colaborativos, seja uma relação humano-máquina).” A impotência dos professores de arte diante desses pontos nos levam a refletir sobre sua formação inicial.

Caminhos à formação: análise do currículo do curso de Licenciatura em arte visual/plástica do Rio de Janeiro

A história recente das Licenciaturas em Artes sublinha transformações constitutivas de suas bases conceituais: iniciada com a Educação Artística polivalente na década de 1970 passa em paralelo pela formação do arte/educador já inaugurada pelas escolinhas de arte, chegando à introdução da proposta triangular para o ensino da arte, na década de 1990. A solidificação das Licenciaturas em Artes em produções acadêmicas ganha novos desafios no século XXI relativos à cultura visual, à inserção da tecnologia, à formação do professor pesquisador e às novas imagens ou imagens síntese. Embora desafiadas, as Licenciaturas caminham a passos lentos frente aos novos espaços de conhecimento ou as novas territorialidades do saber, que estão sendo amplamente discutidas em outros campos sócio/culturais.

No que se refere às novas mídias, Ascott (2003) afirma que as pontes para uma sociedade pós-biológica estão sendo construídas e os artistas estão contribuindo largamente para a definição dessa nova sociedade. Prado (2005) nos diz que “as artes, as ciências e as técnicas entretêm relações de interdependência que fazem com que as invenções ou mutações tecnológicas façam emergir novas formas artísticas”; sendo assim, a tecnologia não inventa novidades, mas modifica os modos de produção. Dessa forma, lançar mão dos novos aparatos tecnológicos, que invadem e se naturalizam no nosso cotidiano, em experimentações artísticas no âmbito das Licenciaturas em Artes, significa desafiar-se na percepção e produção de novas poéticas junto aos alunos, fazendo circular o imaginário coletivo em novas representações e comunicações sociais.

O que argumentamos e analisamos como circunstância às frustrações dos docentes diante não só de sua prática docente calcada no modelo explicador que não cabe mais em contextos comunicacional e informacional, mas também como fruidor e criador de práticas artísticas em arte tecnodigital, é a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em arte. O currículo deixa transparecer através de suas disciplinas e ementas o descompasso com as demandas sociais contemporâneas e as práticas artísticas em artemídia.

Inicialmente, nosso estudo de caso tem como escopo a análise do currículo de duas universidades públicas do Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A metodologia de pesquisa do currículo partiu de sua busca no site das escola/instituto de arte visual/plástica e, caso não fosse localizado nesse espaço a busca era realizada no diretório da Instituição. A observação para os referidos cursos de Licenciatura apontados nesse artigo coloca em questão a incipiente demarcação de territórios que garantam a discussão sobre os agenciamentos e implicações dos novos equipamentos tecnodigitais no campo da Arte e da Educação. Na falta de contornos mais definidos sobre essas questões nas Licenciaturas em Artes, o lugar de participação do arte/educador nas discussões relativas às novas equipagens tecnológicas e sua aplicabilidade nas experimentações artísticas contemporâneas, torna-se inóspito. A redefinição desses espaços em relação à inclusão dos novos conhecimentos redimensiona a ativação do aluno das Licenciaturas, operando reflexões críticas, agenciamentos e produções interfaceados às tecnologias digitais.

Ao explorar o site da Escola de Belas Artes (EBA/UFRJ) não localizamos o fluxograma das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação Artes Plásticas. A estrutura curricular está disponível online através do site da Pró-Reitoria de Graduação (PR1) que nos redireciona a uma lista de cursos no SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – Intranet). As disciplinas e ementas que são oferecidas pela licenciatura e que estão presentes no site da EBA são aquelas oferecidas pelos demais cursos da escola como, por exemplo, Pintura "A", Aquarela "A", Folclore Brasileiro I e Arte no Brasil I; as específicas de educação não estão disponíveis. Vale destacar que entendemos que estas não fazem parte dos departamentos de escola (Departamento de Artes Bases, Departamento de Análise e Representação da Forma, Departamento de História e Teoria da Arte, por exemplo), mas em nenhum momento aparece o curso de licenciatura na divisão que se apresenta dentro dos departamentos (Curso de História da Arte, Curso de Artes Cênicas, Gravura, Artes Visuais/Escultura, por exemplo); há uma maior aproximação da categoria "Geral (para todos os cursos)" que pertence ao Departamento de História e Teoria da Arte, porém também

destacamos que constam disciplinas que não fazem parte da estrutura curricular, nem obrigatória nem optativa, da licenciatura.

Não há disciplinas obrigatórias que contemplem discussões sobre as tecnologias tanto em práticas artísticas quanto educacionais. Como optativa, “Fotografia I” é oferecida aos licenciandos; porém, devido ao número de vagas, são raros os que conseguem cursá-la. As disciplinas que contemplam as tecnologias presentes no site da EBA – Videoarte I e II, e Arte Digital I e II – pertencem ao curso de Escultura, agora curso de Artes Visuais¹ após a reforma curricular, e também são optativas. Como consta do documento disponível no Intranet, a aprovação do currículo foi publicado no Boletim Interno da UFRJ em 1979, a ser cumprido pelos alunos a partir de 1983. Estamos diante de um currículo e de um pensamento sobre o processo de formação do docente em arte dentro da universidade congelados por três décadas.

Já no site do Instituto de Artes da UERJ, encontramos na parte de ensino todos os fluxogramas: desde o primeiro currículo quando o curso era apenas Educação Artística até o atualizado da Licenciatura em Artes Visuais. O ementário completo está disponível tanto no site do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica - Sub Reitoria de Graduação, quanto no sistema Aluno Online da UERJ. Porém, o site do Instituto de Artes não disponibiliza as ementas das disciplinas referentes a educação, deixando a cargo do Instituto de Educação da universidade. Ao analisarmos o currículo de Licenciatura Artes Visuais da UERJ, verificamos que as disciplinas que abrange a temática das tecnologias no contexto artístico são obrigatórias, a saber: “Cinema - Processos e Modalidades”, “Fotografia - Processos e Modalidades” e “Vídeo - Processos e Modalidades”. Tais disciplinas são referentes a práticas artísticas recentes na história. Segundo suas ementas, os objetivos seriam a análise histórica do objeto de estudo, seus elementos e gêneros que a caracterizariam como linguagem artística. Porém, não adentrou no currículo a arte digital que engloba a computação gráfica, web art, pixel art, por exemplo. Sublinhamos que, mesmo com a atualização do currículo de Licenciatura Artes Visuais, não foi pensado uma disciplina que trabalhe o impacto das novas tecnologias no âmbito da arte/educação e seus avanços.

No que se refere à prática dos professores universitários nas referidas disciplinas, ela é conduzida visando a problematização e a contextualização dos modos de representação que as máquinas evocam. Porém, no que tange às técnicas mais específicas de manuseio, poucos são íntimos dos dispositivos tecnológicos. Os graduandos apresentam maior domínio técnico,

¹ A proposta de alteração curricular do curso de Escultura abrangendo: criação de novas atividades acadêmicas, redução da carga horária total do curso e do prazo de integralização e mudança de nome para Artes Visuais - Escultura foi aprovada pelo CEG em 30/05/2011 (proc. 035773/2010-08)

evidenciando saberes e competências apreendidos fora do âmbito universitário. Há neles o desejo de vivenciar uma experiência artística com os meios tecnológicos, e não há mais como negar as implicações das novas mídias e tecnologias na arte, um movimento que já ocorre desde os anos 70 no Brasil.

Algumas disciplinas da área de educação oferecidas como eletivas para os licenciandos em artes visuais que tocam as tecnologias são “Avaliação em Software Educativo”, cuja ementa propõe a análise pedagógica e reflexão político-ideológica de programas informacionais na educação, e “Educação à Distância”, que busca a análise das principais teorias/abordagens de aprendizagem que forneçam subsídios à prática do ensino a distância.

Vale destacar que a promoção de disciplina(s) na grade curricular das licenciaturas em artes visuais/plásticas que familiarize o futuro docente a explorar os novos dispositivos tecnodigitais, possa criar um espaço de discussão nas práticas pedagógicas. Quiça ainda não tenhamos despertado para a relevância do currículo na influência da participação dos futuros professor nas atuais discussões sobre educação/arte e mídia no Rio de Janeiro.

Mudanças curriculares implicam em mudanças de concepção sobre o papel do arte/educador nas discussões da arte contemporânea. Significa reconhecer os aspectos de pesquisador/ artista/ produtor como intrínsecos à formação desse docente. O reconhecimento da relevante participação do arte/educador nas discussões sobre as interfaces tecnológicas nas expressões e produções artísticas contemporâneas, reconstrói as bases curriculares das Licenciaturas em Artes, dando ocasião à constituição do professor enquanto pesquisador/ artista/ produtor, em criação e fruição de artemídia no âmbito da graduação.

Considerações Finais

As reflexões e os questionamentos apresentados neste artigo são resultados de uma primeira análise sobre o currículo de Licenciatura em Arte Visual/Plástica das universidades públicas do Rio de Janeiro no que refere a presença ou ausência de disciplinas que contemplem questões sobre artemídia no campo da arte/educação. Como apresentado, destacamos que as novas tecnologias – o vídeo, o cinema e a fotografia – já estão incorporadas no fluxograma da licenciatura no IATR/UERJ. Porém, na EBA/UFRJ, só temos a disciplina “Fotografia I”, sendo esta optativa. Se especificarmos os recursos tecnológicos contemporâneos, os computacionais, em especial, os ligados a grande rede online difundido na década de 1990, podemos conceber que os cursos de licenciatura em arte estão em processo vagaroso de adaptação em seu currículo.

Além do currículo, cabe ao docente universitário ser o articulador desses novos espaços e tempos em consonância com a artemídia, porém de maneira que não se submeta apenas aos instrumentos e suas técnicas. Ter iniciativa para pensar, explorar e reinventar os intrincados processos derivados dos aparatos tecnológicos e considerar o fato de que somos sujeitos ativos e atingidos nesse contexto. Além disso, devemos atentar ao oferecimento de infraestruturas que viabilize a criação, a interação e a pesquisa, interligando espaços comunitários reais e virtuais.

Assim, retomamos as indagações: de que maneira as Licenciaturas em Artes estão abordando arte, educação e tecnologia? De que forma as Licenciaturas em Artes estão lidando com a discussão Arte Educação e Tecnologia na formação do professor?

De nossa própria experiência, sabemos que o curso de licenciatura em arte visual/plástica não dá conta de todas as especificidades inerentes às estéticas e poéticas artísticas, e não é nossa pretensão que a formação do professor se finalize e por completo no curso de licenciatura. Desejamos e acreditamos que as licenciaturas em arte sejam o despertar para profissionais pesquisadores, capazes de incentivar seus graduandos à busca dos saberes – estes cada vez mais fluidos e efêmeros.

Destacamos, por fim, que os contornos poucos definidos nos cursos de Licenciatura em Artes da cidade do Rio de Janeiro e as políticas públicas incipientes na geração de discussões críticas sobre a utilização dos recursos tecnológicos (em especial os digitais) na educação, impulsionam alguns professores na busca por especialização, oficinas ou formação continuada, por auto formação ou por uma formação colaborativa nos espaços de trabalho visando o desbravamento das estéticas e práticas tecnológicas e o redimensionamento de suas práticas pedagógicas. Essa prática converge com a concepção de professores-pesquisadores, que buscam contínua formação e não se intimidam diante das dificuldades e inovações pedagógica e artística.

Referências Bibliográficas

- ARANTES, P. Tudo que é sólido derrete: da estética da forma À estética do fluxo.
SANTAELA, L. e ARANTES, P. (orgs.). **Estéticas tecnológicas**. São Paulo: EDUC, 2008.
- ASCOTT, Roy. Quando a onça se deita com a ovelha: a arte com mídias úmidas e a cultura pós-biológica. In: **Arte e vida no século XXI - tecnologia, ciência e criatividade**.
DOMINGUES, Diana (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Arte e mídia: aproximações e distinções**. Disponível em:
<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/15/16>. Acessado em 02 de julho de 2013

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Comunicação Ubíqua - Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____; ARANTES, P. (orgs.). **Estéticas tecnológicas**. São Paulo: EDUC, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Meridional, 2009.

PRADO, Gilberto. Experimentações artísticas em redes telemáticas. In: DOMINGUES, D., VENTURELLI, S. (orgs). **Criação e Poéticas Digitais**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Disponível em>
<http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf>. Acessado em 02 de julho de 2013

RUSH, Michael. **Novas mídias na arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRIBE, M. e JANA, R. **New Media Art**. Portugal: Taschen, 2007.

WILSON, Stephen. A arte como pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico. In: **Arte e vida no século XXI - tecnologia, ciência e criatividade**. DOMINGUES, Diana (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.

<http://www.art.uerj.br/index.html>. Acessado em 10 de julho de 2013.

http://www.ementario.uerj.br/cursos/artes_visuais_licenciatura.html. Acessado em 10 de julho de 2013.

<http://www.eba.ufrj.br/index.php/graduacao/disciplinas>. Acessado em 10 de julho de 2013.

<http://www.pr1.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/grade-curricular-cursos-71>. Acessado em 10 de julho de 2013.

<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/9BAE576E-92A4-F713-002D-7A10954B6C8C.html>. Acessado em 10 de julho de 2013.

<https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/652AF0C1-92A4-F79A-331E-965F7B01773D.html>. Acessado em 10 de julho de 2013.

Ana Maria de Oliveira Alvarenga

Docente de Artes no Núcleo de Arte Copacabana SME/RJ, Mestre em Artes, integrante da equipe *Observatório de Comunicação Estética OCE/CNPq* e do *Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000-2010)*. amovarenga@ig.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4661156217726790>

Jéssica Góes

Licencianda do Instituto de Artes da UERJ, membro da equipe do projeto *Ceramicaviva*, bolsista PIBIC/UERJ, artista integrante do coletivo *O Círculo*. Integra equipe de pesquisadores do GP/CNPq

Observatório de Comunicação Estética e Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000-2010). jessicargoes@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1411619497442393>

Joice Henck

Docente no Município do Rio de Janeiro. Mestranda no PPGARTES/UERJ. Integra equipe de pesquisadores dos GPs/CNPq *Observatório de Comunicação Estética e Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000-2010)*. Membro da equipe do projeto *Ceramicaviva* e artista integrante do coletivo *O Círculo*. joicehenck@gmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/2827386643794043>

COLETIVO TECNOLÓGICO: DESAFIOS E CONFLITOS NA APRENDIZAGEM DE UM NOVO SABER.

Ana Maria de Oliveira Alvarenga – UERJ

RESUMO

Este artigo aborda o tema formação continuada de professores de arte da rede pública municipal do Rio de Janeiro em diálogo com os novos aparatos tecnodigitais. Utiliza-se para tanto, a análise dos discursos relativos a uma parte das entrevistas realizadas, com os docentes envolvidos, nesse processo de formação. O texto evidencia os desafios e os conflitos implicados nas mudanças de ordem cultural, social e educacional intrínsecas às inovações tecnológicas contemporâneas. O cenário dessa formação abre a discussão sobre os incipientes espaços de formação inicial e continuada do arte/educador na cibercultura e sobre as poucas reflexões acerca das mudanças estruturais do pensamento, da percepção e da apreensão da realidade do sujeito em ecossistemas digitais.

Palavras-chave: Formação docente, Tecnologia digital, Arte/Educação

ABSTRACT

This article discusses the continuous training of art teachers from public schools of Rio de Janeiro in dialogue with the new devices 'technodigitals'. It is used for the analysis of discourses relating to a part of the interviews with the teachers involved in this training process. The text highlights the challenges and conflicts involved in the changes in the cultural, social and educational intrinsic to contemporary technological innovations. The scenario that training opens the discussion about the incipient spaces of initial and continuing training of art / educator in cyberculture and on the few reflections on the structural changes of thought, perception and understanding of reality of the subject in digital ecosystems.

Keywords: Teacher training, Digital technology, Art / Education

Introdução

Se constituindo em uma nova linguagem simbólica dos novos sistemas de comunicação e informação construídos pelo homem, o computador/ Internet entram na escola provocando desconforto, inadequação e estranhamento no corpo docente que agrega valores suspeitáveis aos novos dispositivos, gerados pela lacuna ainda existente na formação inicial e continuada no tangenciamento aos novos aparatos tecnológicos. O alargamento e o agravamento dessa questão avançam na medida do distanciamento do docente no enfrentamento dos desafios e dos dilemas da nova linguagem computacional. A transição cultural marcada pelas inovações tecnológicas atuais

reorientando e reorganizando as estruturas sociais, imprimiu no grupo de “professores imigrantes” (PRENSKY, 2001) do Núcleo de Arte Copacabana¹ (NACOPA) o desejo de experimentar e descobrir as possibilidades dos recursos digitais.

De que forma os professores imigrantes com dificuldades em deixar antigos métodos para trás, vivem os desafios da transição cultural?

Na tentativa de refletir sobre essa questão, esse artigo trás parte da experiência do grupo NACOPA, iniciada em 2008, a partir do levantamento de dados sobre a disposição, os desafios e os conflitos gerados na construção de um novo saber. Com as máquinas recém-chegadas² às mãos, muitas ainda em suas caixas de recebimento, o grupo NACOPA inaugura um processo de formação na ação. A adesão dos docentes a essa formação deu-se de forma espontânea, como resultado de afetos construídos em dinâmicas de integração do grupo.

1 - Estratégias de metodologia de pesquisa.

De forma a compreender qualitativamente o processo de formação continuada do grupo NACOPA, assumo o papel do pesquisador que se destaca pela inserção ativa no grupo pesquisado, definindo-se como experiência reflexiva pela via da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

Utilizando instrumentos de análise como: entrevistas individuais com os docentes envolvidos, proposições/desafios no exercício da formação, e a observação dos docentes em seus percursos produtivos, a totalidade da pesquisa pretende contribuir para a discussão sobre a necessidade da formação continuada em razão das constantes mudanças no campo das novas tecnologias digitais. Além de perscrutar as incipientes discussões sobre as novas mídias digitais na formação inicial, distanciando a prática docente em artes das demais práticas engajadas na contemporaneidade.

As entrevistas seguiram um roteiro previamente pensado, objetivando coletar informações sobre os desafios, os conflitos, os prazeres ou desprazeres para o uso da máquina. Como também as percepções acerca do aparato tecnológico em inserções na

¹ Núcleo de Arte Copacabana – Unidade de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

² Resolução SME N°993 DE 01 DE OUTUBRO DE 2008.
http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=902&page=13

prática pedagógica, as expectativas pessoais/profissionais no desenvolvimento de competências para a utilização da nova linguagem, e as memórias de sentimentos, sensações, percepções sobre a formação continuada iniciada, pelo grupo, no ano de 2008.

Os dados coletados durante as entrevistas evidenciaram divergências quanto ao avanço do grupo nesse processo de formação continuada e quanto ao entendimento do processo vivenciado em sua base conceitual. Na visão de alguns, a incorporação necessária dos novos equipamentos à vida e ao trabalho do professor não se efetivou, impossibilitando maiores ousadias aos conhecimentos que, minimamente, foram apreendidos na experiência da formação na ação.

Em relação aos domínios conquistados? Não atingimos a meta do IDEB! Mandar e receber e-mail, é muito básico pra fazer do computador uma ferramenta a altura das possibilidades que ele oferece. Seria um uso muito simplório de uma ferramenta tão cheia de possibilidades. (DP, professor de música)

Mesmo sendo um recurso simples o e-mail, diferente da carta tradicional, assume o caráter contemporâneo da mobilidade. O envio e o recebimento dependem da conectividade e podem acontecer em tempo real. As mensagens podem ser remetidas para várias pessoas ao mesmo tempo, podem ser arquivadas em pastas definidas como marcadores para consulta posterior, podem ser modificadas em qualquer tempo e ser reencaminhadas para outra pessoa. Além da possibilidade do envio de mensagens anexando arquivos de foto, texto, áudio e vídeo para uma ou mais pessoas. Ou seja, “trata-se de um gênero epistolar promíscuo, que não guarda nenhum resquício das intimidades e da aura que cercam as correspondências trocadas via correio normal”. (SANTAELLA, 2003, p.118)

[...] eu diria que poucos de fato incorporaram o computador, a Internet, os softwares à sua vida e ao seu trabalho. Eu acho que a iniciativa foi muito bacana, eu acho necessária, mas eu sinto que há um déficit de pré-conhecimento e talvez de ousadia. Eu vi um déficit que eu não vejo nos alunos, eu vi uma resistência muito grande. (DP, professor de música)

Uma outra linha de pensamento é capaz de apontar avanços e ousadias do grupo NACOPA em relação ao seu status de aprendizagem.

[...] A gente conseguiu destravar todo o grupo. Algumas pessoas nunca haviam mexido, não tinham a menor ideia, não sabiam das possibilidades dos recursos. O que a gente fez não foi um curso de informática, foi um perde-o-medo-disso-e-vamos-usar-isso-no-dia-a-dia. Usar como as crianças usam, que é brincar com o computador, entrar na Internet, entrar no msn e passar mensagem. Ver as pessoas passarem suas primeiras mensagens foi muito legal e poder se comunicar, via mensagem, foi um deslumbre. Foi uma mudança de paradigma, uma mudança de status de vida daquelas pessoas. (MS, professor de vídeo)

Olhares divergentes sobre os avanços do mesmo grupo não subtraem os ganhos efetivos, em níveis distintos, para cada um dos docentes envolvidos. Em relatos subsequentes encontraremos conquistas, ousadias e algumas inovações nas práticas pedagógicas.

1.1- Entrevistas

O roteiro seguiu os seguintes tópicos:

- caracterização do professor enquanto usuário ou não do computador/ Internet.
- percepções sobre as transformações geradas pelas TICs, nos processos pedagógicos.
- percepções sobre a formação continuada: Como aconteceu? Por que aconteceu? O que nos moveu? O que foi aprendido? Os domínios conquistados? Os prazeres ou não frente às tecnologias digitais? Os desafios a que se lançam?

As respostas dos entrevistados foram agrupadas segundo a ordem descrita no roteiro. A unanimidade dos discursos está no reconhecimento da experiência do coletivo como uma experiência de integração e afeto envolvendo o compartilhar e a construção de novos saberes. A atmosfera lúdica criada pelo grupo também foi outro destaque de unanimidade, atribuindo esse momento ao brincar da criança que ao ganhar um brinquedo novo se diverte no compartilhar com os amigos.

A seguir estão dispostos os depoimentos dos professores do grupo NACOPA, que se constituem em base para a análise dos discursos e dos processos de aprendizagem colaborativa.

Como aconteceu?

Eu fiquei olhando pra ele (o computador) e botei o nome dele de Xodó (eu tinha um xodó por ele, mas não sabia como lidar), então nós abrimos esse espaço para a aprendizagem no Centro de Estudos. O computador, nas nossas reuniões, mexeu com a nossa indecisão: afinal você vai cair fundo nisso ou ficar à margem da vida? [...] O momento de troca do grupo foi como um impulso para aprender melhor, porque na verdade estava difícil aprender muita coisa ao mesmo tempo, você tinha que passar por várias etapas. [...] Tivemos que começar pelo Beabá, à maneira Drummoniana, tirando as pedras do caminho. Assim você vai chegar a um ponto que não vai ter mais medo de utilizar o computador; mas acho que tem um passo-a-passo. (AG, professora de artes cênicas)

A máquina gerando fascínio e medo, assombro e encantamento é revestida de humanidade pelo olhar do professor que se indaga sobre a decisão de interagir ou não às multitarefas digitais, que ora se apresentam.

Os imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) processam a aprendizagem num passo-a-passo, aprendendo uma coisa de cada vez e de forma individual, diferente dos nativos digitais que têm raciocínio rápido, fazem busca randômica e aprendem colaborativamente. Mestres ignorantes e alunos especialistas experimentam a inversão hierárquica do saber, criando distâncias passíveis de serem vencidas a partir da adaptação do imigrante digital às novas estruturas do pensamento e conhecimento dos nativos digitais.

Eu acho que foi muito bom. Na verdade, ganhamos o notebook, e se não tivéssemos a iniciativa da prática aqui no trabalho, ficaríamos em casa aprendendo sozinhos ou com medo de mexer. Eu perdi esse medo, e cada vez perco mais o medo. (EC, professora de artes cênicas)

Ainda com medo... Apesar de vencido o medo inicial, a sua permanência se dá no enfrentamento de cada uma das etapas ou ousadias a que o grupo NACOPA se

propõe, a naturalidade no uso do equipamento está longe se comparada ao uso que o aluno tem desses equipamentos. A fragilidade em se perceber desconhecedor de um saber que já é do aluno e a insegurança de ter que percorrer territórios desconhecidos faz essa geração de educadores, temer o equipamento e não ter apreço por ele.

Fizemos uma coisa inédita! Não chegamos ao ponto de cada um falar na webcam, o que teria sido muito bom! Esse início foi maravilhoso, eram encontros com todos nós de linguagens da arte, que nos favoreceu muito. O professor de vídeo, que é nosso colega, teve dinamismo nos encontros, o que foi muito rico nesse momento inicial. Foi muito bom. Acho que aquele momento abriu janelas e nos possibilitou muitas coisas. (LA, professora de artes visuais)

Os discursos fazem referência ao início de todo o processo, havia o encantamento pelo brinquedo novo e uma enorme curiosidade pela investigação das suas possibilidades, sem deixar de transparecer também o medo do arriscar-se.

Aquele momento foi um divisor de água. Mesmo não sendo afinada com o universo da tecnologia digital, quando surgiu aquela oportunidade, dentro do Centro de Estudos, de criarmos um espaço pra gente estudar junto tendo os professores mais maduros como incentivadores, foi ótimo! (NL, professora de dança)

O movimento autogerido do grupo foi se conformando em trocas cada vez mais intensas. Os interesses múltiplos, os níveis de domínio diversos criaram uma dinâmica imbricada por desejos diversificados, mas também conflitantes. Uma divergência inicial entre os mais maduros partiu de princípios distintos no encaminhamento dos processos de aprendizagem do grupo NACOPA. Dois caminhos eram apontados: o primeiro entendendo que o próprio computador podia nos ensinar a usá-lo e o outro que pretendia a leitura do *walkthrough* do Windows.

Como aconteceu?

Funcionou porque havia o desejo das pessoas e a possibilidade de troca, daqueles que mais sabiam em relação aos que não sabiam ou sabiam pouco. Era fazer do objeto, um instrumento de trabalho. Fizemos também

discussões da questão tecnológica e de se pensar a necessidade do professor se atualizar. (EC, professora de artes cênicas)

Os desafios trazidos pelos novos equipamentos digitais promoveram discussões relativas ao domínio, à aplicabilidade e a potência da máquina na geração de novos conhecimentos, conduzindo o grupo NACOPA na direção da sua autoformação.

Eu sentava sempre do lado da NL que sabia tanto quanto eu, ou seja, nada. A gente ficava pensando assim: agora vamos ter uma certa autonomia com relação a essa máquina. Era legal porque às vezes eles (os professores mais maduros) falavam alguma coisa que uma nós entendia e a outra não, daí, uma ajudava a outra. (ML, professora de dança)

A máquina encerra enigmas quanto a sua produção que se aprofundam para o usuário comum na medida do seu agenciamento, se assemelhando a caixa de preta de Flusser (2011), quando afirma que o que se vê do “aparelho-operador” é apenas input e output. “Quem vê input e output vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da caixa preta.” (Op.cit, p.32) As potencialidades inscritas no interior da máquina compreendem um campo a ser explorado, movendo o usuário na busca de desvendá-lo. Assim como fotógrafos na busca por esgotar os programas da máquina fotográfica, na realização e produção de imagens, o grupo NACOPA tem o desejo de apropriação e esgotamento das possibilidades do aparelho tecnológico digital.

Aprender pela experiência de estar junto, na relação com algo que se experimenta, que se prova, coloca o grupo NACOPA na condição de sujeito de experiência (LAROSSA, 2002) que se deixa tocar, se deixa alcançar e se deixa transformar. O sujeito de experiência para Larossa (2002), “se define por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”, Trata-se de viver uma experiência que não se descola da realidade, trata-se de experiência e sentido.

O que foi aprendido?

Embora seja altamente necessário que a educação se aproprie disso como instrumento, que eu acredito que seja a tendência no futuro que talvez até elimine a escola no padrão que ela existe, eu não acredito que com essa geração de professores que atualmente está em atividade, que isso será possível. Sou bastante pessimista, acho que também o investimento em

equipamento não é suficiente, então o problema começa lá na grade curricular da graduação. (DP, professor de música)

Sabemos dos desafios dos professores imigrantes digitais em interagir com os alunos nativos digitais em processos do ensino aprendizagem na era digital. A transição requer adaptação do professor imigrante aos novos paradigmas educacionais exigindo o empreendimento de esforços das esferas Institucionais tanto quanto de iniciativas particulares, no sentido de minimizar o *gap* hoje existente entre essas duas gerações.

O olhar para a realidade aparentemente imutável, imprime em alguns o sentimento pouco otimista em relação aos ganhos efetivos que iniciativas, como a da formação continuada realizada pelo grupo NACOPA, possam ter em significância no contexto mais amplo das Instituições de Ensino.

[...] é uma questão inclusive que hoje, na área de educação musical alguns pesquisadores estão apontando para essa lacuna, na formação dos professores de música, porque pra muitos ainda tem bolinha, papel e pauta... O modelo conservatorial, o ensino tradicional. Poucos são aqueles que sabem manipular os softwares de edição e que o utilizam mesmo na sua vida pessoal quanto mais dentro de sala de aula ou qualquer outro espaço educacional. Então acho que antes de se pretender que os professores se apropriem dessa linguagem como instrumento, seria interessante que ainda na formação desses professores houvesse uma ênfase maior sobre essa ferramenta [...] (DP, professor de música)

De acordo com Freitas (2009) é possível observar que no campo da formação inicial ou continuada, poucas e incipientes são as iniciativas capazes de contribuir para a discussão sobre a aprendizagem “enquanto promotora de desenvolvimento cognitivo dos alunos com os instrumentos tecnológicos, como o computador e a Internet.” (Op.cit, p.9)

Os prazeres ou desprazeres no uso da máquina.

Eu uso a internet mais como fonte de pesquisa dos trabalhos que eu vou realizar com os alunos, dos projetos que realizo em sala de aula. (SH, professor de música)

Lévy (1999) considera que a navegação na *www* se dá em duas direções, sendo estas: a “caçada” e a “pilhagem”. Por caçada compreende-se a busca por uma informação precisa com o máximo de rapidez, e por pilhagem a busca de uma determinada informação sem, contudo, se furtar aos desvios das derivações dos sites e links. A navegação na *www* se dá pelo desejo da exploração, pelo aspecto lúdico da descoberta e pelo estado de deixar-se perder nas infinitas possibilidades de navegação, considerando a “perda de tempo” a condição necessária no aventurar-se por terras estranhas. (Op.cit, 1999) A unanimidade do grupo NACOPA aponta a exploração da *www* como um dos recursos importantes às práticas pedagógicas.

Hoje em dia não existe mais a possibilidade de viver a educação sem essa tecnologia que está aí. (SH, professor de música)

Tão determinante de mudanças sociais/culturais quanto as ocorridas com surgimento da palavra escrita, da palavra impressa, da explosão dos meios de reprodução técnico-industrial e do surgimento das mídias, a tecnologia digital potencialmente naturalizada no nosso dia-a-dia, pronuncia transformações profundas nos modos de operar a realidade. Segundo McLuhan (1970) “nunca nos tornamos conscientes de nosso meio enquanto ele não se torna o conteúdo de um novo meio”. (Op.cit, p.98)

Eu no computador, quando quero ler eu imprimo e leio. Eu não leio texto direto no computador porque me cansa muito. (MP, professora de música)

Segundo Prensky (2001) os imigrantes digitais possuem “sotaque”, ou seja, têm dificuldade em deixar antigos métodos para trás, eles imprimem e-mails, imprimem textos para editá-los, ao invés de fazer isso na tela, ou ligam para perguntar se o outro recebeu seu e-mail. São antigos modos de operar que se encontram desatualizados frente a uma “população que fala uma linguagem totalmente nova” (Op.cit)

Novas linguagens na aprendizagem

Para fotografar e filmar eu uso uma câmera digital. Sei descarregar as fotos, mas ainda não sei usar o Photoshop, mas os filmes que faço, eu edito. (EC, professora de teatro)

Uma autonomia relativa no domínio da máquina e dos programas nela inscritos imprimindo segurança e confiança pelo conquistado e pelo que se quer conquistar.

Aprendizagem está sendo cumulativa, vivenciando e vencendo cada uma das etapas. (EC, professora de teatro)

Um processo de aprendizagem sem descarte, onde a experiência do todo acontece parte à parte de maneira fluida em condução sucessiva, encadeada. Para Dewey (2010) “em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo” [...] “O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas”. (Op.cit, p.111)

Não fico muito tempo no computador, máximo duas horas, minha vista fica cansada. [...] (EC, professora de teatro)

O potencial *multitasking* do ciberespaço exige um processamento paralelo das informações em antagonismo ao processamento linear característico dos imigrantes digitais. Segundo Prensky (2012) a “geração dos jogos tem muito mais experiência em processar rapidamente as informações que seus antecessores” (Op.cit, p.83), capacidade esta desenvolvida desde os primeiros anos de vida, dessa geração. O cansaço diante da tela de luz pode estar diretamente associado ao esforço de adaptação, do imigrante, a esse caráter *multitasking*.

[...] não curto, nem tenho tempo para ficar escrevendo no Facebook, às vezes posto fotos. Gosto de trabalhar com meu material de vídeo e foto (seleção/edição). (EC, professora de teatro)

No grupo NACOPA, poucos são os que interagem nas redes sociais, apesar de quase todos terem perfil no Facebook. Os argumentos para a pouca ou nenhuma interação passam pela falta de paciência, pela falta de hábito em entrar na página e pelo sentimento de perda de tempo. As redes sociais trouxeram a “possibilidade da expressão e sociabilização através das ferramentas de comunicação mediada pelo computador” (RECUERO, 2009, p.24) gerando trocas sociais e fluxos de informações. Como naturalizar os processos interativos em redes sociais em grupos como o NACOPA?

Não sei usar o programa de edição, mas sei que ele existe e sei das possibilidades dele para montar os CDs das coreografias. (CF, professora de dança)

Saber das possibilidades dos programas sem, contudo, saber operacionalizá-los seria uma das formas potentes de domínio da máquina? O conhecimento relativo imprime novas dinâmicas na operacionalização de programas para realização de projetos, exigindo a colaboração e a cumplicidade entre seus pares. Não seria esse um processo de co-autoria?

Os desafios lançados a um futuro próximo

Tenciono fazer um vídeodança com fragmentos das danças feitas e a história sendo contada com as bonecas vestidas com os figurinos das danças. Vamos usar as vozes de algumas alunas falando pelas bonecas, as bonecas é que vão contar a história. (CF, professora de dança)

A linguagem vídeodança nasceu nos anos 70 como uma possibilidade de criação de imagens em movimento a partir da apropriação dos valores estéticos e poéticos da mídia utilizada. O desenvolvimento dessa linguagem se dá pela facilidade de acesso aos artefatos como a câmera digital, o computador e a internet, além da interdisciplinaridade entre diferentes linguagens artísticas. De posse do conhecimento da linguagem vídeodança a professora concebe a ideia e em parceria busca a operacionalização do projeto.

Considerações finais

As entrevistas realizadas puderam mapear a estrutura do grupo hoje, evidenciando sujeitos mais autônomos nos agenciamentos tecnológicos e outros menos autônomos que encontram na parceria a possibilidade de avançar em projetos e ousadias digitais. Os depoimentos descrevem processos de transformação onde docentes se revelam multiplicadores das descobertas no campo tecnológico. No momento em que se apropriam de *softwares* na edição de imagens e na criação de vídeos que integrem e renovem a dinâmica da aula, já é possível identificar a utilização dos novos conhecimentos adquiridos na ampliação dos horizontes da ação pedagógica.

O contato com a Internet também gerou novos modos de pensamento, ganhando as dimensões integrada e relativizada em razão das múltiplas fontes de informação, da

integração do conhecimento e das trocas de experiências. O movimento ímpar desse grupo de professores encerra a percepção sobre o novo tempo em que se tem problematizado o saber docente em relação às tecnologias digitais, um tempo de inversão da hierarquia do saber, no qual o discente, considerado nativo da cultura digital, está à frente do docente em domínio e competência.

Referências Bibliográficas:

- BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larossa_bondia.pdf
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: comunidade em fluxo**. In: Ciberultura e formação de professores(org.). Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2009
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Organização Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro – São Paulo, Martins Fontes, 2010 (Coleção Todas as Artes)
- DOMINGUES, Diana. **Arte e vida no século XXI- tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo:Editora UNESP,2003.
- DECHERT, Charles R. **O impacto social da cibernética**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1970
- FRADE, I. **Tecnologias do afeto**. Revista Palíndromo, 2011. Disponível em:http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/4ensino_de_arte/4_artigo_1_frade.pdf
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. São Paulo:Annablume, 2011(Coleção Comunicações)
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção **A Internet na escola: desafios para a formação de professores**. In: Cabeças Digitais NICOLACI-da-COSTA, Ana Maria (org.) Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção(org.). **Ciberultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2009
- LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva, por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola,1994.
- _____. **O que é o virtual?** São Paulo:Editora 34, 1996.
- _____. **Ciberultura**. São Paulo:Editora 34, 1999.
- _____. **As Tecnologias da Inteligência:o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.
- NICOLACI-da-COSTA, Ana Maria (org.) **Cabeças Digitais – O cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.
- PRENSKY, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo:Editora São Paulo, 2012
- _____. **Digital Natives, Digital Immigrants**. <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à ciberultura**. São Paulo: Ed. Paulus, 2003.
- _____. **As artes do corpo biocibernético**. In: Arte e vida no séc.XXI – Tecnologia, ciência e criatividade. In: Diana Domingues (org), São Paulo:Editora UNESP, 2003
- _____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo:Paulus, 2007

Ana Maria de Oliveira Alvarenga

Docente de Artes no Núcleo de Arte Copacabana SME/RJ, Mestre em Artes/UERJ, integrante da equipe *Observatório de Comunicação Estética OCE/CNPQ*, Integrante *Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000-2010)*.

amoalvarenga@ig.com.br

PENSAR SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE EXIGE REFLEXÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ana Paula Boaventura Mota de Lima

RESUMO: Este artigo propõe discussão sobre a avaliação em Arte e aponta sua importância na ação problematizadora do professor no momento de entender, interferir e avaliar, de maneira dialógica, o processo criador do aluno. Além disso, foca as características do ensino de Arte na contemporaneidade, destacando a relevância de uma boa formação do profissional docente em Arte.

Palavras-chave: Arte na contemporaneidade; Avaliação em Arte; Professor de Arte.

ABSTRACT: This article proposes a discussion of evaluation in Art and points its importance to teaching problematizing practice at the time understand, interfere and evaluate, dialogically, the student creative process. Furthermore focus on the characteristics of education in contemporary art, emphasizing the importance of a good professional training in teaching art.

Key Words: In contemporary art; Evaluation in Art, Art Teacher.

Introdução

As reflexões acerca do ensino de arte na contemporaneidade nos levam a perceber a importância de uma boa formação inicial para o futuro profissional docente em arte, assim; também, como sua formação continuada, o que nos faz lembrar Paulo Freire (1996, p. 29):

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Essas sábias palavras nos levam a refletir sempre sobre a nossa escolha de sermos professores. Não há como acreditar que uma formação inicial na graduação nos permita entender-nos como total conhecedor de nossa área de conhecimento. Seria falta de humildade dar-se o título de “sabe-tudo”, de “mestre”, de “o inquestionável”.

Numa sociedade contemporânea onde as informações mudam rapidamente e o acesso a ela é quase ilimitado, faz-se necessário que nos percebamos falíveis e que nos formarmos e informarmos com rapidez e eficiência é imprescindível para acompanharmos o mundo e o aluno contemporâneo que temos em sala de aula.

Sabendo, também, que o papel da arte na educação tem a preocupação com a educação artística e estética, a percepção de mundo, o desenvolvimento da sensibilidade, de um olhar crítico/reflexivo, a criatividade contribuem para o desenvolvimento integral de nossos alunos, contribuindo para a formação de um cidadão contemporâneo, não podendo deixar de lado a questão da avaliação em arte neste mundo contemporâneo.

Como perceber que estamos conseguindo atingir nosso papel de arte-educador contemporâneo para com os alunos contemporâneos se continuamos avaliando de maneira tradicional, focando o belo, o produto final e a cópia?

Temos que compreender que a avaliação faz sim parte de nossa prática pedagógica indiferente da área de conhecimento que atuamos. E que é nela que conseguimos perceber se nossos objetivos estão sendo atingidos, o que se faz necessário mudar e refletir sobre nós mesmos, sobre nossa prática e nosso conhecimento.

Um Ensino de Arte Contemporâneo

O ensino de Arte no Brasil passou por várias transformações, num movimento que seguiu as mudanças de ensino de toda a educação formal. Cada momento histórico é importante, pois nos ajuda a entender as questões do processo educacional e sua relação social contemporânea com seu próprio tempo.

Talvez esse seja o motivo de tantas dificuldades em entender como deve ser a educação contemporânea. Não conseguimos perceber com toda certeza o que somos hoje, somente pensar e refletir o que fomos ontem, porém conseguimos desejar o que sermos amanhã.

E é neste sentido que o Ensino de Arte deve se colocar: o que queremos para o futuro de nossos alunos? O que serão? Como serão? Para que serão? Discuto o verbo “Ser”, pois há muito tempo as pessoas vêm colocando o “Ter” na frente do “Ser”. Ter, adquirir, possuir coisas e mais coisas e, muitas vezes sem significado nenhum para a

vida, é mais importante do que ser alguém que é amigo, sensível, amável, educado, admirado, sábio, inteligente, respeitado e respeitador.

Vivemos num mundo contemporâneo que necessita da arte, pois ela interfere diretamente nesse “ser” que deve ser construído dia a dia, que modifica o olhar sobre a sociedade e sobre si mesmo, que faz refletir sobre as coisas do mundo e sobre o verbo “Ter”, pois as aulas de Arte devem ser cada vez mais questionadoras, inovadoras. Devem levar o aluno a pensar sobre seu próprio fazer artístico e fazer e ser no mundo.

Para isso, um ensino de Arte contemporâneo tem o compromisso de levar o aluno a conhecer sobre o mundo contemporâneo em que vive, proporcionando ao aluno não só o conhecimento das artes eruditas, mas também “as artes não eruditas, pertencentes a camadas populares da sociedade, juntamente com as reflexões de poder que as legitimam, compreendendo essas expressões como pertencentes à imensa diversidade da cultura visual” como citou BUCHMANN em seu artigo sobre *O ensino e a arte na contemporaneidade*.

Porém, vemos que isto é o que menos acontece nas aulas de Arte. Vemos sim, professores ainda trabalhando com aquele sistema antigo de ensino tradicional, ora o *laisant faire* onde folhas e folhas de sulfite são dadas aos alunos propondo os infinitos desenhos livres.

Como uma disciplina que deve ser concebida como conhecimento, repleta de conteúdos riquíssimos ao desenvolvimento humano ainda é ministrada desta maneira?

E se é assim, como não deve ser as avaliações disso tudo? Será que se preocupam com ela?

Um arte-educador contemporâneo

Vivemos num mundo onde os valores estão invertidos. Num mundo em que nos coloca a prova a todo o momento. Em que as escolhas que fazemos nos levam a caminhos sem volta ou a lugar nenhum. Portanto saber escolher é imprescindível ao homem contemporâneo.

Ao mesmo tempo em que este mundo em que vivemos parece ser tão belo, calmo e alegre, ele se apresenta feio, turbulento, violento, como se nada mais valesse a pena. Viver torna-se difícil, não mais e somente para o adulto que tem que trabalhar e correr atrás do “pão de cada dia”, mas também da criança e o adolescente que se

encontram neste mundo e não são mais protegidos, mas cada vez mais cedo lançados a ele.

Todos nós educadores escutamos: “Temos que preparar os alunos para a vida lá fora”; “Precisamos formar alunos cidadãos”; “O objetivo da escola é o aluno”, entre outras frases feitas.

E quem foi destinado a cumprir essa “profecia” foi o professor!

Agora, e mais especificamente, o arte-educador. Para que cumpra com seu papel, ele deve antes de tudo ser cidadão crítico/ reflexivo, participativo em sua sociedade, estar preparado para o mundo, atento às mudanças, pesquisador. Seu olhar para o mundo deve ser sensível e ter consciência estética. Senão, como ensinar a ser se não se é? Se não se sabe ser?

BUORO (2002, p. 25) mesmo considerando ser um discurso de longa data nos aponta que:

“Para tanto, cabe a nós educadores, adotar a mesma postura inquieta de pensadores e pesquisadores permanentes, devendo para isso buscar formação contínua e investimento em novos conhecimentos, uma vez que só podemos ensinar aquilo que efetivamente sabemos. Será necessário, pois, que o educador seja capaz de construir sua própria competência, movidos por ações de querer, poder, dever e saber, apropriando-se conscientemente da própria vontade de construir-se competente.”

A formação deste professor de Arte deve propor uma “imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo” (COUTINHO, 2002, p. 154). Isso reforça a questão de que os cursos de formação inicial devem preocupar-se não só com a informação de conhecimento necessário à área, mas também com a formação do professor/cidadão, aquele capaz de refletir criticamente sua contemporaneidade.

Em outro contexto, Ana Mae Barbosa (1991, p. 33) diz que:

“a escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.”

Porém, coloco aqui que a universidade também tem esse compromisso, uma vez que não há outro lugar para que o futuro profissional docente em arte tenha a oportunidade de conhecer e desenvolver sua formação artística e estética.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – ARTE (1997, p. 113) destacam como deve ser o professor antes, durante e depois das aulas. Dentre outras competências, este documento coloca que:

“o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar.”

Contudo, destaco a falta de conhecimento necessário para avaliar coerentemente o aluno. Não me refiro às notas, porque estas só servem ao sistema burocrático. Falo de uma avaliação da aprendizagem que vai além da simples verificação, e sim daquela preocupada com a real aprendizagem do aluno.

Avaliar é outra característica a profissão do professor e indiferente da área de atuação, a avaliação deve servir à aprendizagem, deve ajudar o professor e o aluno, deve mostrar caminhos. Orientado por esta avaliação, o professor sabe como agir para mediar o conhecimento e o processo criativo do aluno.

Assim, avaliar com consciência e sabedoria seria mais uma qualidade do arte-educador contemporâneo.

Avaliação da aprendizagem: mais um passo para o ensino de Arte consciente

As palavras ligadas à avaliação escolar sempre foram: medo, insegurança, desprazer, sem significado. Não é por menos, pois ao longo da história da avaliação escolar, percebe-se que ela sempre foi usada pelos professores e instituições como meio classificatório, punitivo e rigorosa forma de testar.

As avaliações tinham, e infelizmente ainda têm, consequências apontadas por Luckesi (2011, p. 42) como “consequências da pedagogia do exame”: *pedagogicamente*, quando não auxilia em nada a aprendizagem dos estudantes; *psicologicamente* enquanto desenvolve nos alunos personalidade passiva; e *sociologicamente* útil somente para classificação, para seletividade social. Tão castradora quanto o sistema.

Dentro do universo da Arte por muito tempo ela esteve ligada também ao produto final, à cópia perfeita, ao belo. Um trabalho artístico de um aluno em idade

escolar deveria ser necessariamente belo para obter a menção tão almejada na sociedade: um 10!

Ou então, temos aquele professor de arte que dá o “10” para todos os alunos, numa concepção que menospreza tanto o fazer e o conhecimento individual dos alunos quanto provoca a desvalorização da disciplina nas escolas.

Chamo atenção para a seguinte questão: se Arte é uma disciplina que tem conteúdos; se a arte deve ser vista como conhecimento; se tem sua importância no desenvolvimento da educação estética tão necessária ao desenvolvimento integral dos alunos, dentre outras questões já colocadas aqui. Como não entender que ela necessita também de uma avaliação consciente e condizente com a contemporaneidade?

As mudanças no ensino da Arte, como nos coloca BARBOSA (2002, p. 17) por exemplo, foram:

“ Maior compromisso com a cultura e com a história (...); Ênfase na interrelação entre o fazer, a leitura da obra de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra (...); desenvolvimento não só da simples sensibilidade do aluno por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem (...); A necessidade de alfabetização visual (...); (...).

Se houve mudanças no ensino da Arte, faz-se necessário também uma mudança na maneira de avaliação nesta disciplina.

O PCN – ARTE (1997, p. 100) traz orientações para a avaliação em Arte e deixa claro a importância de que “ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais).” Percebemos nesta orientação a preocupação em avaliar o processo de criação e não o produto final.

É no processo de criação que o professor consegue perceber o quanto o aluno aprendeu, pois é aí que se evidencia as dificuldades e facilidades que o aluno apresenta ao fazer seu trabalho artístico. É durante o processo que o professor pode perceber toda a concepção da ideia, como ele articula seu pensamento com os conteúdos estudados e a necessidade de criar.

Também é durante o processo que o professor pode mediar todo percurso criativo do aluno, interferindo de maneira eficaz e eficiente ajudando o aluno a entender seu próprio processo de criação.

“A avaliação em Arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam.” (PCN-ARTE, 1997, p. 101)

A avaliação também proporciona ao professor, enquanto criador de estratégias de ensino, rever seu próprio processo na prática pedagógica, fazendo-o refletir e perceber que mudanças são extremamente necessárias quando não conseguimos atingir nossos objetivos em sala de aula.

Não posso deixar de citar aqui a importância também da autoavaliação que deve ser promovida para levar nossos alunos a refletirem sobre seu papel de estudante.

Outra questão que se segue é a dos instrumentos de avaliação. Estes tão ricos na área das artes e tão menosprezados por vários professores que preferem avaliar os desenhos sem significados e, vez ou outra, uma dança preparada para nota ou uma peça encenada com a mesma finalidade.

Cada linguagem exige uma avaliação diferenciada, pois cada qual tem suas especificidades e objetivos distintos. Claro que podemos não só usar avaliações escritas e orais sobre o conhecimento dos conteúdos trabalhados, mas também podemos pedir que os alunos mostrem esses conteúdos em prática quando pedimos que ao dançar, dramatizar, tocar ou cantar e expressar-se plasticamente, demonstre o conhecimento adquirido ao longo das aulas nestas apresentações.

John Dewey (2010) nos fala da importância da experiência como forma efetiva da aprendizagem e a disciplina de Arte é rica neste sentido. Por que então não explorar essas experiências em nossas avaliações processuais?

O sistema de avaliação em Arte não se desvincula do sistema de avaliação das demais disciplinas, como nos aponta Antunes (2010), porém percebemos que elas sempre estiveram presentes no universo da disciplina de Arte e que infelizmente ainda há professores que não conseguiram entendê-las como fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem em Arte.

As principais modalidades de avaliação são: diagnóstica, formativa e somativa.

Avaliação diagnóstica é aquela que vai nos dizer sobre os conhecimentos prévios dos alunos. O que eles já conhecem sobre o conteúdo apresentado e também o que não conhecem. A partir desta avaliação, é possível tomar

“providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (feedback), levantamento de situações alternativas em termos de

tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes.” (SANTANA, 2001, p. 33)

Segundo SANTANA (2001, p. 34) a avaliação formativa

“É realizada com o propósito de informar professor e aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos.”

Nesta modalidade de avaliação percebemos como os alunos estão se modificando em direção ao objetivo.

Na avaliação somativa, “sua função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados” (SANTANA, 2001, p. 35). Esta avalia de maneira mais geral e pontual. Classifica o conhecimento dos alunos verificando o rendimento ao final de uma etapa de conteúdos.

O objetivo aqui é mostrar que a avaliação deve ser uma aliada ao ensino aprendizagem também do ensino de Arte. Se nos preocupamos com o que está sendo ensinado nas aulas de Arte, devemos também ter a preocupação em saber avaliar corretamente esse ensino.

Com estas três modalidades podemos visualizar um ensino que se preocupa com a aprendizagem. Destaco a relevância destas modalidades para o que se espera para uma formação de um aluno que conhece, produz e aprecia arte.

Tão importante quanto conhecer o conteúdo da linguagem que leciona é conhecer e compreender a maneira de avaliar o aluno na contemporaneidade, já que se falamos de um ensino contemporâneo nada mais justo e consciente de se avaliar de maneira contemporânea.

“A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29)

Retomarei a última frase de Villas Boas: “Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno”. Isso é importante: aprendizagem do aluno. Temos que voltar

os olhos para a avaliação também na área de arte se estivermos preocupados com essas aulas e como estão sendo ministradas.

Considerações finais

Lemos textos e textos que falam da importância da arte na escola e da preocupação de como estes conteúdos de arte estão sendo desenvolvidos por arte-educadores e por professores que muitas vezes nem possuem habilitação para tal.

O ensino de Arte na contemporaneidade é mais exigente. Tanto pelo fato de dever contemplar estudos sobre a arte contemporânea quanto requerer profissionais que entendam esta arte e que tenham seu olhar cada vez mais consciente, flexível, atento e sensível.

Ser professor de Arte hoje não é o mesmo que outrora. O compromisso é cada vez maior e exige o que Paulo Freire sempre nos alertou “ser pesquisador”. Só que não podemos esquecer que ser esse pesquisador não implica sê-lo somente da área em que atuou, preciso buscar outros campos da pedagogia para realizar meu papel de professor. E por isso destaco a relevância de se aprender como avaliar nossos alunos.

VILLAS BOAS (2012, p. 29) afirma que “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”. E isto é fato se considerarmos que se ensino arte e alguém aprende arte, preciso que se avalie esse ensino aprendizagem para saber se estão aprendendo com qualidade e se estão ensinando com eficiência.

Não adiantaria nada dar uma aula de Arte extremamente contemporânea, com todos os requisitos necessários para ser considerada de qualidade, se não entendemos o a importância do processo de avaliação da aprendizagem para nossos alunos, para o professor e assim para a escola.

Já entendemos como deve ser as aulas de Arte na contemporaneidade, basta que os professores que ainda não entenderam comecem a perceber a necessidade da mudança e para isso mudar seu “eu professor/ arte-educador” e assim investir no processo de avaliação da aprendizagem para que formemos alunos cidadãos contemporâneos reflexivos, críticos, participativos, com um olhar estético, artístico e sensível às mudanças da sociedade, prontos para interferir e atuar nela.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Celso. (coord.). **Arte e Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Como ensinar bem.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte. Anos oitenta e novos tempos**. 1991
_____ (org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCHMANN, Luciano P. **O ensino e a arte na contemporaneidade**. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/1-EncontroGrupoPesquisaArteEducacaoFormacaoContinuada/01LucianoParreiraBuchmann.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2013.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Rejane G. **A formação de Professores de Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002

DEWEY, John. **Arte como experiência**. org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, M.H.C. de T.; Fusari M.F. de R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria F. de Resende; Ferraz, Maria Heloisa Correa D. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTANA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.

O SILÊNCIO E AS PALAVRAS CALADAS NO PROCESSO DE NARRAÇÃO: A VIAGEM

Ana Suely de Santana
Faculdade do Litoral Paranaense -ISEPE - Guaratuba
Orientador: Prof.^a Dr.^a Juliana Jardim Barboza

RESUMO: O presente artigo relata a trajetória que a autora percorreu ao associar suas inquietações nas buscas pelo silêncio. Vem do universo do teatro para a narração de histórias e de suas relações em contato com silêncios para a qualidade do dizer. Neste estudo, conta com autores e pessoas relacionados ao tema da palavra, da escuta, da narração e do teatro. Traduz a ponte que percorreu em sua vida pessoal e profissional ligada ao seu universo do silêncio. Passa por pesquisas pessoais, estudos teóricos e experiências públicas que considera ter agregado qualidade em sua viagem, aqui, feita no universo da narração de história.

Palavras-chave: 1. Silêncio. 2. Narração de histórias.

ABSTRACT: This article describes the author's journey after associating her concerns to the search for silence. She came into storytelling from the world of theater and from her relations in contact with silences to reach a quality of the speech. In this study she features authors and people who are related to topics such as words, listening, storytelling and theater. She tells of the bridge she has crossed in her personal and professional life connected to a world of silence of her own. She goes through personal research, theoretical studies and public experiences she considers to have added quality to her journey through the world of storytelling.

Key words: 1. Silence. 2. Storytelling.

1. Breve introdução.

Independente do meio em que cada um viva, acredito que todos temos uma identidade e que precisamos sair deste lugar, muitas vezes, para nos fortalecermos. Lugar este que sempre será reconhecido como ponto de partida. Acredito também que este lugar possa ser recordado em alguns momentos, quando nos perdemos e precisamos nos reencontrar. O estudo que gera esse artigo será aberto com o relato de minha viagem de busca pelo meu silêncio.

2. Identidade.

Aos três anos de idade eu convivía com as letras a, b, d, e, f, h, i, j, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, w, x, y e z. Aos cinco anos de idade foram constatadas ausências em meu alfabeto. Não falava as letras **c** (na pronúncia de **c**asa), **g** (na pronúncia de **g**ato), **q** e **k**.

Aos quinze anos minhas limitações ganharam as primeiras formas, então passei a percorrer possibilidades de **c**, princípios de **g**, inícios de **k** e vertentes de **q**. Passei por algumas clínicas, por algumas fonoaudiólogas e aos dezenove anos recebi a conexão contínua com todas as letras do alfabeto. As letras passaram a existir fluentemente em minhas pronúncias, as ausências antigas deram lugar à presença, presença de conexão com a palavra dita por meio de alguns silêncios.

Inicialmente as letras em vermelho se agregaram à minha fala com aberturas de substituições: eu e minha primeira fonoaudióloga tivemos a ideia de trocar as palavras por sinônimos que tinham as letras faltantes.

Levantava todos os dias com as vinte e quatro letras do alfabeto, incluindo as letras das articulações a conquistar: metade de **c**, metade do **g**, o **q** e o **k** por completo. Hoje minhas letras habitam lugares de conexão com o silêncio e com as palavras caladas e ditas, lugares de busca por qualidade.

Talvez, você, leitor, quando der voz às frases um e dois, não perceba diferença, mas para mim elas existem.

Frase um: “- Mulher, não dá para continuarmos assim, comendo e não ganhando nada.”¹

Frase dois: “- Mulher, não podemos prosseguir assim, precisamos nos alimentar e para isso precisaremos trabalhar.”²

Em ambas as frases existem palavras que possuem letras que só comecei a adquirir na metade da minha vida: palavras que eu ainda não tinha. Porém, na frase dois existe um alicerce para o que chamo de conexão. O fato de o **g** aparecer no meio da palavra alivia a articulação e abre espaço para o desenvolvimento das intenções; desse modo tornava-se possível verbalizá-lo. Isso muda a busca que tento exemplificar. Faz com que eu adapte as palavras para que a história seja projetada mais livremente. Opto pela substituição para me comunicar melhor.

Certa vez, quando disse uma frase que não foi totalmente compreendida por meu amigo, ativei o que chamo de palavras caladas, mesmo compreendendo que o não entendimento do meu amigo não vinha exatamente das letras que busco substituir. Na ocasião, uma palavra que tinha sido escolhida e que continha letras que necessitam de conexão foi, com um silêncio, substituída: troquei a palavra **pegar** pela palavra apanhar.

¹ Trecho retirado da história *O Rei Barba-de-melro*, dos irmãos Grimm.

² Trecho com a minha adaptação.

Ao reformular a frase uma nova qualidade surgiu mediante o mergulho que defino como silêncio.

O que nomeio como **conexão contínua**, a linha que costura as minhas letras e as transforma em diálogo, serve para que eu perceba uma maior intensidade em diálogos mais casuais, em conversas informais ou em situações que geram tensão/improvisação, como teatro e narração de histórias. Esta conexão é sempre reavivada por meio de silêncios e, para que as quatro letras que me abrem as portas para o silêncio e para as palavras caladas nunca me digam não, sempre volto à dança que chamo de **conexão contínua**: conexão contínua com todas as letras do alfabeto. É nela que ligo silêncio, palavra e a transformação que julgo necessária para o que chamo **palavra calada**. A conexão torna tudo mais compreensível, ao menos para mim.

Reverencio a palavra calada por fazer parte da minha história com as palavras - história que atravessa primeiramente meu silêncio, anos de ausências de algumas letras e palavras - e, em seguida, forma a ponte para toda minha fala (palavra dita e palavra calada). Em minha administração de todas as letras do alfabeto, o silêncio é breve e constante, muitas vezes, imperceptível até para mim, é um jogo frequentemente jogado. O que nomeio palavra calada é a palavra não dita, a palavra que será substituída. Ela só acontece em pensamento, não é falada.

Percebo que quando faço aquecimentos vocais e preparos para minha jornada diária, o silêncio que ocorre, enquanto eu faço substituições, traz objetividade, maiores conexões e isso pode intensificar o que é dito.

A substituição da palavra foi uma ideia surgida em terapias junto à minha primeira fonoaudióloga Mônica Mansano, em minha urgência de não expor mais os erros. Ao buscar mecanicamente o alfabeto completo, ela exigia uma penetração suave nas letras, pois a agressividade na garganta geraria choques.

Para quem me ouve, as pausas e esperas na fala podem parecer camuflagem ou desinteresse no diálogo, mas não o são. Trata-se do que chamo **flutuação**, enquanto encaixo as letras adequadas ao momento falado. Chamo também de flutuação aquilo que possa ter vindo da contaminação das pronúncias dos habitantes das cidades nas quais já morei: Paulista (PE), Recife (PE), Jaboatão dos Guararapes (PE), Itamaracá (PE), Rio de Janeiro (RJ), Cambé (PR), Londrina (PR), Astorga (PR), Balneário Camboriú (SC) e São Paulo (SP).

Percebo que, quanto mais pessoas e lugares conheço, mais opções tenho para substituições em minhas palavras caladas. Diminuem as ausências e pausas no espaço geral do diálogo, penso menos no que vou dizer. Abrem-se brechas para outras conexões e possíveis olhares periféricos. O silêncio é mais do que o amparo no trabalho da fala, ele possibilita ouvir as vozes dos outros.

O silêncio, por vezes, está tão carregado de significados que anula as palavras, escreve Lavelle, não apenas por as tornar inúteis, mas ainda pelo facto de as dissipar, dividindo-as para além dessa essência finíssima que o caracteriza, sem permitir, por assim dizer, de lá chegar. O silêncio é uma homenagem da palavra ao espírito. (LE BRETON, 1997, pg. 175).

3. Estudos: leituras.

Para me aproximar do assunto e temas ligados ao silêncio, e do que chamo palavra calada, fui em busca de alguns estudos e autores que se interessam pelo universo da palavra, da escuta, da narração e do teatro.

Em sua dissertação *Respiração encena: um olhar fonoaudiólogo no teatro*, Dra. Juliana de Oliveira Passos trata do silêncio trazendo a respiração para o “focar” das palavras. A dissertação pontua a consciência do controle do conjunto falador: músculos, cartilagens, ossos e tecidos, cuja função é a de nutrir com oxigênio o organismo e eliminar o gás carbônico, principalmente pela respiração, para que cada indivíduo seja, no mínimo, um ser humano que fala e que cala. Passos fala da importância no que diz respeito à pausa da voz falada em cena e ressalta que, assim como o ator, encenador e pedagogo russo Constantin Stanislávski orienta, devemos esperar para verificar o efeito da palavra no outro. Essa pausa também permite a quem contracena a visualização das imagens de quem falou e isso tem um tempo para acontecer, pois a imagem é decifrada e absorvida para depois ser sentida.

Relaciono essa pausa para a fala ao meu mergulho no silêncio, à minha flutuação e à minha breve adaptação da palavra calada para a dita. Faço constantes checagens do efeito da minha palavra no outro e essa pausa também é diálogo com o outro, com meu silêncio, com minha palavra calada e com a decisão da palavra dita. Passos diz ainda que as pausas são introduzidas como um instrumento que divide a frase em períodos. Nesse caso são chamadas de pausas lógicas, às quais faço jus. Dessa forma, a pausa, ao mesmo tempo em que separa períodos, também une grupos de palavras, às quais

Stanislávski orienta a serem ditas do modo mais unido possível, isto é, fundidas umas nas outras. Talvez eu consiga essa fusão definida por Stanislávski com a minha conexão, talvez por isso essa palavra calada funcione tão bem em cena. Acredito que essas pausas sejam silêncios e que essa organização descrita por Stanislávski, em seu método, passa por constantes adaptações individuais. Essas pausas adaptadas, portanto, seriam o princípio que dá sentido às minhas palavras.

Em outro trabalho estudado, a tese *vestígios do dizer de uma escuta (repouso e deriva na palavra)*, da professora e atriz Juliana Jardim Barboza, encontrei associações com o tema do meu estudo por se tratar de encontros com a palavra em diversas práticas. Entendo que palavras formam desenhos em articulação com o silêncio. A autora abre a porta de suas palavras escritas (tese) convidando o leitor para uma leitura em voz alta: “este texto pode ser lido em voz alta” (pg. 3), o que me possibilitou colocar a minha voz naquelas palavras que foram organizadas sobre algumas histórias, como faz o contador de histórias. Aceitei o convite. No item *campo sob o texto*, na página 6, a autora espalha palavras e frases soltas no papel, joga com o silêncio, e é quando a conversa ocorre para mim. Conversa entre a tese e os meus temas.

Surge uma pergunta: quando o mergulho nas palavras é suficiente para a instalação do silêncio, ocorre sempre o diálogo? Como pessoa que fala, que atua, que ouve, que conta e que tenta aprender, considero fundamental o silêncio e suas variações na palavra para a minha bagagem. Barboza fala do aprimoramento dos sentidos quando usa o termo “des-encobrimento” e essa é a parte do trabalho que considero mais intensa, quando parto do silêncio em direção à fala e volto a ele para o jogo com as palavras caladas. E se tudo é questão de aprofundamento da escuta, acredito que, na relação com as palavras caladas, tudo seja questão de “des-encobrimento” para um revelar do que quero dizer nesse encontro com a palavra substituída. Uma constante abertura para a escuta desse lugar que existe dentro do meu silêncio. Trata-se também de uma busca rigorosa pela visibilidade do endereçamento do dizer do ator. Essa busca é complexa e sem fim. Ouso dizer que há, primeiramente, uma fala para si mesmo e que esse artigo também busca esse lugar.

Em sua tese, Barboza fala, ainda, de um lugar para a duração do silêncio e da palavra, e exemplifica vivências e exercícios que me fazem permanecer nessa constante investigação com o silêncio e com a palavra, nesse lugar de um olhar para trás:

Há práticas que procuram demorar-se por algumas regiões do corpo, para lembrar-nos de alguns assuntos na relação com a palavra. As costas são tratadas como rosto, como lugar que permanece sempre olhando para trás, para nossa origem, analogamente ao contato com a palavra. Além de serem solo possível para alguma quietude mais profunda no corpo do ator. O terceiro olho, o pássaro que observa, agir e observar(-se), entrar e sair do espaço da cena, transitar entre pessoalidade e teatralidade, são ações fundamentais para cuidar de si e do outro. (BARBOZA, 2009, pg. 10).

Atribuo a descoberta desse deleite nas palavras aos tempos dados às derivas e isso pode ser a base das palavras caladas - os quase dezesseis anos de trabalho com a fala, com silêncio e com o preenchimento sempre de algo que gera qualidade, conexão. Nesse pensamento, transponho a seguir acontecimentos com os quais me deleitei sobre algumas derivas.

Na experiência viva nos convites e nos encontros com o silêncio e com a palavra feitos para celebrar o centenário de nascimento de John Cage, o Centro Cultural São Paulo, nos dias 1 e 8 de setembro de 2012, apresentou *100 Cage: Leituras ignorantes*, onde lemos seu único livro traduzido no Brasil, *De segunda a um ano*. No dia 20 de setembro de 2012, li o livro *NADA*, de Janne Teller, na FEUSP, dentro do evento *Leituras ignorantes*. As leituras, intermediadas por ações teatrais que se alternam entre cenas, jogos, músicas e digressões³ (tudo foi feito com a participação de quem ali permaneceu), receberam as estruturas do núcleo *Ensaaios ignorantes* e a direção de Juliana Jardim.

Nos encontros *100 Cage*, um músico, utilizando diversos instrumentos, improvisava sons estranhos diante do que era lido pelas pessoas. Ele interrompia a leitura, eu me perdia e me encontrava nas palavras que ouvia, me perdia nos sons que chegavam a mim. Fiquei muito incomodada, o músico me irritava e foi quando tudo mudou de lugar. Percebi algo parecido com uma acomodação, como se todos tivessem decidido dançar a mesma música com o silêncio e com a palavra, a “briga” que mexia comigo não mais ocorreu. Fui tomada por uma espécie de embaralhamento e demorei a

³ s.f (lat. **Digresio**, ação de se afastar). 1. **Desvio** ou distração do assunto, para outro diferente daquele de que se trata. 2. **Subterfugio**, evasiva. (Larousse, 1992, pg. 361). O núcleo *Ensaaios ignorantes* associa o termo digressão ao ato de qualquer pessoa participante de uma experiência poder escolher expor verbalmente, no tempo de um minuto, aquilo que ela pensa enquanto lê. Aquele que quer falar interrompe a leitura, fala e, em seguida, volta a ler: o dito toma a palavra na leitura.

voltar ao texto. Recebi, como todo mundo, uma cópia do livro para acompanhar a leitura e, sem registrar o momento exato que ocorreu a mudança, o que via e ouvia foi modificado.

Acho que meu gosto pelo silêncio talvez venha da admiração pelas vozes e gostei muito do que alcancei ouvir ali. A quase exaustão, lemos por seis horas seguidas, e o embaralhar que aquele exercício clareou em minhas intenções foi intenso para mim - em diversos momentos me peguei sorrindo sozinha, contemplando a voz que vinha. Foi gratificante ouvir, no sentido de perceber que não existem super-heróis no campo da voz, muitos conseguem entrar no jogo, todas as vozes são “comedoras de arroz com feijão” - e com aquela viagem fui levada ao quintal da minha própria “casa”, à minha identidade e a um possível olhar para trás. Ouvi o carioca, o paulistano, o interiorano e aquilo que ouvia e via também era ouvido pelos artistas, não-artistas, pelos pais e pela criança, que ainda sem saber ler pedia ao seu pai que se antecipasse para que ela também pudesse entrar naquela “dança”. Todos falaram e eu senti que todos também foram tomados por muitos silêncios.

Recordo-me que escutando a leitura do segundo livro, *Nada*, permaneci minutos numa voz que para mim ocupou todos os lugares daquela leitura, uma voz amplamente dialogável com o silêncio, existia tempo para namorá-la e ela praticamente pedia licença para chegar, para ficar e para partir. A possibilidade de aceitar a voz do outro, a possibilidade de falar com e ao invés dele, a possibilidade desse lugar, de sentir muito e não notar o passar das horas naquela história que ali se fazia presente também norteiam essa busca.

Que envolvimento é esse que, em uma leitura pública, causa aconchego com o silêncio e também com a palavra? Considero esse elo extremamente interessante para a narração e tal experimento me possibilitou ouvir vozes que aceitaram estar ali, me proporcionou alguns silêncios felizes, que promovem qualidade e que dão lar ao que chamo de palavras caladas.

Seguindo os meus estudos, cheguei ao livro *Do silêncio*, de David Le Breton, fruto de mais questionamentos para mim, pois ele fala vastamente sobre muitos territórios do silêncio.

Este livro é fruto do silêncio que marcava a brancura da página antes da impressão dos primeiros caracteres, e volta a ele depois do último, uma vez que qualquer palavra é proveniente dele e nele encontra a sua realização. A imensidão do silêncio rodeia qualquer escrito, qualquer assunto, qualquer

existência humana, deixando-lhe justamente a possibilidade do seu encaminhamento ao longo de uma margem sem princípio nem fim. Escrever sobre o silêncio, permitindo que o próprio se deixe penetrar pelo silêncio, embora com os sentidos despertos para o rumorejar do mundo sem desconhecer a presunção, embora feliz, do propósito. Ao escrever sobre o silêncio, assumindo o paradoxo, sonhei, em vão, ligar as frases num tecido de silêncio. Agora começa a vigilância perante as ambiguidades sempre possíveis do silêncio, o sentido de que, para ter o prazer de ficar calado ou de gozar a tranquilidade de um lugar, não é necessário ficar reduzido ao silêncio. Se a palavra não é livre, o silêncio também o não é mais. A alegria do mundo decorre da possibilidade de escolher sempre. Mas o silêncio tem sempre a última palavra. (BRETON, 1997, pg. 265).

A escolha constante flecha as páginas do livro para mim (à primeira vista incompreensíveis em *Do silêncio*), pois todas as vírgulas, espaços, ausências de acentos com muita intenção, subtítulos e pesquisas do antropólogo seduzem porque conversam com questionamentos que me preenchem desde as primeiras palavras ditas. O autor do livro inverte as palavras que provavelmente o leitor esperaria no desenvolvimento do tema ou da frase e o leitor, em seguida, se dá conta que esse ato é proposital e esse amplo domínio de tudo o que o autor pesquisa sobre o silêncio é também uma provocação. Conecto esse jogo que aparece, para mim, naquelas páginas ao traço do jogo que surgiu em minha história com as palavras ditas e caladas, desse constante ouvir o silêncio e aceitar que ele te revele a direção.

O livro é uma pesquisa que revela algumas histórias envolvendo o silêncio pelo mundo; ligo aquelas histórias às minhas. Por isso a linguagem do livro se aproxima deste estudo. Li sobre o silêncio do ponto de vista de alguém que o estudou muito. Cada página foi associada a exemplos diários e eu coloquei um conhecido –pessoa e palavra– em cada página do livro porque ele diz muito sobre as pessoas que me fazem ou fizeram jogar com as palavras caladas e ditas. O livro me dá horizontes para quase todos os silêncios que tenho buscado e abre mais possibilidades de base para o jogo com a palavra calada, uma vez que, artisticamente falando, pude constatar outras situações de encaixe para a palavra calada de que venho falar.

Sem dizer palavra, o silêncio não deixa de ser um discurso sugestivo, quando a sua ressonância entra numa conversa. A sua eficácia em agir sobre o outro, em transmitir sentido e em alimentar os comportamentos não é menor do que na linguagem. (BRETON, 1997, pg. 77).

Ainda em conexão com o silêncio e a palavra calada, surgem os **horizontes do silêncio**, em contato com o artigo *Imaginar transforma a matéria*, de Eleonora Fabião.

Nele a autora desenvolve a ideia de fluxos e refluxos do tempo, os tempos internos e externos, os que mudam de lugar com fluxos que geram refluxos continuamente. Um constantemente modelando o outro, dando e permitindo passagem ao outro. Uma vez que a matéria é efêmera, posso mexer nela, associo matéria à voz produzida e efemeridade à voz interna, que chamo de palavra calada por meio de silêncio. Fico consciente de que todos (palavra, palavra calada e silêncio) são reprodutores um do outro. Na voz e na escolha de ausência da fala, as ações decorrem de tempo (ritmo e frequência), na elaboração e aceitação do espaço por mim e por meu público (criança/espectador) geram a potência-dinâmica do acontecimento (narração). Acredito que tudo passe pela ponte do silêncio.

4. Estudos: experiências públicas.

Para esta pesquisa realizei narrações dentro do projeto que desenvolvo no hospital Sírio-Libanês e também em outros lugares. Nessa direção e com a visão voltada para este estudo elas receberam o nome de *experiências públicas*.

Destaco a experiência pública vivenciada no colégio Maria Montessori no dia 13 de abril de 2013, para trinta e cinco crianças, acompanhadas pelos pais e professores. Lá, diante do que me move - estudos e buscas - observei os movimentos surgidos dos silêncios que se instalavam a partir das histórias. Ocorreram momentos em que as pausas foram tomadas por intervenções dos que ouviam, fui pega por boas surpresas, como, por exemplo, com as crianças de quatro anos que se aproximaram da história e aconselharam a menina raptada que criáramos juntas.

Nessa experiência narrei *O menino quadrado*, de Ziraldo, *O jardim encantado* e o *O homem do saco*⁴. Naquela viagem vi que a conexão foi transformada em diálogo. Um brincar e interagir com essas palavras caladas passaram pelo silêncio de aceitação, minha e da plateia; observei que as crianças compreendiam que “aquilo” que a narradora também estava descobrindo junto com elas pertencia àquela história - talvez esse preenchimento tenha vindo das perguntas surgidas e permitidas, tudo inserido naquela história.

Ainda na intervenção, me encontrei na ponte do silêncio e da palavra com a menina mais rica da escola, obviamente sem saber, nos aceitamos, eu joguei no entre a

⁴ *O jardim encantado* e *O homem do saco* (também conhecido como *A menina dos brincos de ouro*) são histórias populares de autores desconhecidos.

história e o espectador. Projetei nela a moradora de quem o “homem do saco” bate à porta e pede todo o dinheiro em troca de uma música produzida pelo seu falso saco mágico. Neste momento, todos os professores também entraram na brincadeira porque associaram a história à realidade daquela criança. A mesma brincadeira, partida do silêncio e dos encontros com a palavra calada e dita, perdurou toda a narração.

Na história seguinte, ao perguntar qual era o barulho que todos ouviam no manuseio do meu pau-de-chuva, recebi a resposta proposital de que o barulho era parecido com arroz deslizando, e era mesmo. A criança na minha frente concordou comigo, que ali iríamos brincar de narrar. Esse é o acordar das novas visões que essa experiência me trouxe. Então, o silêncio foi aceito e dele surgiu o universo que questiono nesse artigo. Acho que dos silêncios surgem as escutas de quem narra e de quem permite. Juntos aceitam criar a história.

5. Estudos: bagagem.

A bagagem, que chamo de silêncio, rumo ao destino, que chamo de palavra, chega ao final dessa viagem ligando o significado da palavra reverberar em conexão com a minha palavra calada na ponte que chamo de silêncio. Hoje, palavra calada em meu processo de narração abraça a palavra que sai: a palavra dita. O silêncio, meu norte, em direção à minha fala, dura mais tempo do que esse artigo. Veio e continuará me guiando nas pesquisas de vida, de palco, de narração e de relações, se é que possam ser separadas por algo parecido com vírgulas.

As teorias e relatos que se comunicam com as minhas buscas neste estudo serviram para associações constantes com o que determino que deva ser a relação com o silêncio: aberturas e conexões.

Então, se inicialmente o silêncio pode ser **colocado** – vou fechar a boca e ficar em silêncio para procurar um caminho na não palavra –, penso que essa investigação realmente inquieta a consciência, pois considero que nunca se está preparado para a palavra. Considero que algum jogo deva acontecer e, por vezes, quem domina é o silêncio e não a palavra: esta conexão que faço vem da ampliação surgida na vida de silêncio de algumas letras e das escolhas feitas neste estudo. Acredito que não se trate de estar preparada para a palavra, mas de preparar a palavra para o que quero dizer: a **palavra calada**, por meio do silêncio, gera minha mecânica da fala. O silêncio é e sempre será questão de investigação: aqui não falo de disfonia, não falo do gesticular

sem o som, falo de um mergulho... Falo do quieto para falar. Então, julgo que no silêncio existam milhões de “jogos” e que a cada vez que o silêncio domina a palavra, um novo jogo pode se estabelecer. Vejo agora que o silêncio é bem mais do que caminho para a palavra calada e que o silêncio abre outras portas: contato com a conexão, com o outro, amplia os sentidos, dá e toma possibilidades de escolhas, se conecta ao cuidar. Por meio dele é possível olhar para o passado, observar e viver o presente e imaginar o futuro (palavra, matéria e sentidos), ações fundamentais para a narração.

As horas somadas aos anos de trabalho de silêncio e de palavra seriam em vão se ali tivesse permanecido, julgando que um método pudesse servir a todas as conexões, sendo que, o silêncio e a palavra, em contínuo trabalho, geram as aberturas de maiores conexões. As aberturas para os jogos com as palavras escritas e as palavras caladas contribuem para a narração, uma vez que tento desfrutar desse caminho da adaptação para a liberdade dentro da história a ser contada, a liberdade que possibilita encontros com os sentidos do silêncio aqui estudados. A busca está em mim, no entre mim e o outro - e também está no outro. O fluxo é contínuo: gera escuta e palavra (caladas e ditas) e reverbera nessa consciência de silêncio. As práticas com a palavra e com o silêncio demoradas nas regiões do corpo, como nos anos de fonoaudiologia, nos encontros com uma nova modalidade de leitura, leitura da palavra e também de algum silêncio, nas *Leituras ignorantes*, projeto já citado, abrem conexões para a palavra e para meus próprios silêncios, conexões que dão base para um novo dizer, um novo transitar entre pessoa e teatro que agora enxergo com essas novas lentes.

Penetrando ou não nos outros meios e pessoas, aqui colocados no meio da narração de história, buscarei olhar sempre para minha identidade, para esse silêncio que um dia dominou as minhas palavras que queriam sair. Hoje olho para esse exercício de jogo com a palavra calada para a melhora do dito, exercício que me fortalece e que uso como ponte segura de diálogo. Recordarei o silêncio sempre que ele for esquecido, por mais que seja sempre o ponto das minhas partidas. Quando me perder nessa busca, levarei em conta os momentos passados (silêncio, palavra e palavra calada) e buscarei me reencontrar diante deste artigo: pessoas, leituras, palavras, silêncios, escolhas e meu lugar de uma eterna inquieta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRETON, David Le. *Do silêncio*. Trad. Luis M. Couceiro Feio. São Paulo: Instituto Piaget, 1997.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. In: *Contra Pontos*; v.10, n.3. 2010.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Os contos de Grimm*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- NUNO, Fernando; Rodrigues, Diego. *Minidicionário Larousse da língua portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.
- ZIRALDO. *O menino quadrado*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

TESES E DISSERTAÇÕES

- BARBOZA, Juliana Jardim. (2009). *vestígios do dizer de uma escuta (repouso e deriva na palavra)*. Tese de doutorado. Escola de comunicação e artes. Universidade de São Paulo.
- PASSOS, Juliana de Oliveira. (2005). *Respiração encena: um olhar fonoaudiólogo no teatro*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. *Recurso vocal: ritmo na cena teatral*. (2003). Monografia de especialização. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ana Suely de Santana

Bacharel e licenciada em teatro em 2008 e bacharel em produção cultural em 2006, ambos pela Universidade Anhembi Morumbi. Integrou o núcleo de estudos ao método Stanford Meisner dirigido por Thomas Rezende em 2011. Atua junto à fundação filantrópica do hospital Sírio-Libanês, como atriz e interlocutora tendo como eixo as narrações de histórias e, como assistente de produção do grupo *As meninas do conto*.

<http://lattes.cnpq.br/1122996476066078>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CRÍTICA E DIALÓGICA

Luciana Dilascio Neves (DARTES – ICHS – UFRRJ)

Bruno Matos Vieira (DTPE – IE – UFRRJ)

Arthur Valle (DARTES – ICHS – UFRRJ)

RESUMO

Este artigo resulta da série de seminários que vem sendo realizada no PIBID Belas Artes - UFRRJ, desde outubro de 2012. Nessa proposta, quinzenalmente, uma dupla de bolsistas fica responsável pela apresentação de um texto proposto pelos orientadores, abrindo-se espaço para a discussão e reflexão sobre o texto apresentado. Bem como de suas implicações para o ensino de artes no contexto da educação brasileira contemporânea, os textos foram escolhidos com o objetivo de abarcar diferentes concepções e possibilidades didáticas referentes às propostas de arte/educação. Logo, este texto se destina a apresentar as distintas abordagens escolhidas para reflexão, bem como a intenção deste processo para a formação dos licenciandos em questão, visando o estímulo ao espírito crítico e a flexibilidade das possibilidades de pensar e analisar propostas educacionais.

Palavras-chave: Arte-educação, PIBID, Cultura Visual.

ABSTRACT

This article is the result of a series of seminars that have been held in PIBID Fine Arts - UFRRJ since October 2012. In this proposal, fortnightly, a couple of fellows is responsible for presenting a text proposed by advisors, opening up space for discussion and reflection on the text displayed. As well as their implications for the teaching of arts education in the context of contemporary Brazilian texts were chosen in order to cover different conceptions and instructional possibilities regarding proposals for art / education. Therefore, this text is intended to present the different approaches chosen for reflection as well as the intention of this process for the training of undergraduates in question, aimed at stimulating critical thinking and flexibility of thinking and analyzing possibilities for educational purposes.

Keywords: Art education, PIBID, Visual Culture.

Este artigo resulta de uma série de seminários realizados com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Belas Artes – UFRRJ. A seguir, os organizadores do Seminário sintetizam as abordagens e motivação que levaram a escolha da reflexão sobre os temas a seguir:

Arte: Experiência e Integração

Os três textos relatados a seguir foram escolhidos para os Seminários em função da possibilidade de relacionar tais concepções sobre arte-educação. São eles: “Nereu Sampaio, um intérprete de John Dewey” (Rio de Janeiro) e “As Atividades de Artus Perrelet no Brasil e a Ideia de Apreciação” (Minas Gerais), ambos de Ana Mae Barbosa, retirados do livro “John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil”. O terceiro, da artista e arte-educadora, Fayga Ostrower: “Espontaneidade, Liberdade”, do livro “Criatividade e Processos de Criação”.

Os dois textos de Ana Mae fazem parte do livro citado, apontando as influências do filósofo e educador John Dewey no Brasil. Além das influências do filósofo, encontram correspondência com o pensamento artístico caracterizado pela Arte Moderna brasileira.

O texto sobre a influência de Dewey no Rio de Janeiro interessou-nos, em especial, pelas concepções do pensador sobre “apreciação” como reconstrução da experiência, da importância da imaginação nas teorias da arte e da educação – considerando o sistema dialógico que, para ele, integra a imaginação e a observação –, assim como, também, sua concepção de “liberdade ou individualidade” não como um “dom original ou presente” (apud BARBOSA, 2002, p.83), mas como uma experiência a ser internamente construída.

O outro texto de Ana Mae aborda o pensamento e a atuação da filósofa da arte e professora, Artus Perrelet, que veio ao Brasil como parte de um grupo de professores de diferentes áreas do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, para reorganizar a educação em Minas Gerais, iniciando a Reforma Francisco Campos (1927-29). Do ponto de vista pedagógico, o citado Instituto não defendia “nenhum sistema isolado” (id., ibid., p. 104), caracterizando-se por um ecletismo, com uma diversidade de pesquisas, orientações e práticas. Seu lema era “*orienter non endoctriner*” (id., ibid., p. 103).

O trabalho de Perrelet está vinculado à ideia de fazer o aluno encontrar suas verdades, visando antes conduzir em busca de uma revelação; um aprendizado através do pensamento simbólico, que encontra correspondência no pensamento de Dewey. Se pode-se falar em método, constitui-se como um método orgânico de ensino da arte para crianças.

Condenou a ideia de arte pela arte ao criticar o desenho como um fim em si mesmo. Sua crítica dirige-se à mecanização da experiência em que a relação entre a forma e o sentido que a origina estejam dissociados. Acredita na função da arte como facilitadora da relação entre o sujeito e o objeto, o interior e o exterior, a forma e o conteúdo. A educação pela arte deve ser fator de integração orgânica da experiência e do desenvolvimento do indivíduo.

Ana Mae cita Perrelet: “o desenho não é apenas o gráfico traçado sobre o papel [...] mas é sobretudo uma elaboração mental” resultando “da comunhão do indivíduo com o mundo, e mais especificamente, com o objeto para o qual dirige sua atenção” (apud

BARBOSA, 2002, p. 111), afirmando que para a autora (Perrelet) esta interpenetração de sujeito e objeto deveria se tornar a base do ensino da arte. Ainda conforme Barbosa, para Perrelet, os elementos do desenho, as linhas, os ritmos, a forma “são símbolos do mundo interno e da realidade” da criança “[...] desenhar (expressão simbólica) significa dar ao movimento (vida) um valor intelectual” (apud BARBOSA, 2002, p. 109). Os símbolos são considerados na sua importância para o desenvolvimento do pensamento, no entanto, a concepção de símbolo, tanto para Perrelet como para Dewey, se alicerça numa aquisição que emerge de uma relação íntima com a própria vida, de uma apreciação direta da experiência, e não através do que poderia ser chamado de símbolos arbitrários, socialmente constituídos. Perrelet concorda com a afirmação de Dewey de que “quando apresentados isolados [os símbolos], representam uma massa de ideias arbitrárias e sem sentido, impostas de fora para dentro” (apud BARBOSA, 2002, p. 110). Para ambos (Dewey e Perrelet), a experiência é algo que resultaria de uma inserção ativa no mundo, no diálogo imagético entre o sujeito e o objeto. Esta concepção de pensamento simbólico justifica a indicação do trabalho combinado entre observação e imaginação, em Dewey, considerando que “a imaginação projeta o significado para além da experiência comum” (id., ibid., p.85), pautando-se assim, numa contínua reconstrução da experiência, ou seja, um fazer e refazer relacionados.

O conhecimento simbólico defendido pelos autores citados resulta da experiência e não tem um valor a priori (instituído social e culturalmente); seu valor reside nas noções de processo, revelação e conscientização, de modo que as aquisições estabelecidas vão sendo integradas e reelaboradas em novas experiências, num processo interno de desenvolvimento e ampliação dos significados destas mesmas experiências.

A importância de Perrelet está na concretização destes princípios na prática docente. Também para Dewey, “o valor da atividade depende do grau em que ela auxilia a trazer à tona uma compreensão do significado do que está acontecendo” (apud BARBOSA, 2002, p. 113). Perrelet, através do desenho, queria fazer entender que “um simples traço é um grande evocador”, sendo necessário “a movimentação de todos os meios, corporais e intelectuais, da atitude, do gesto, do sentimento e da reflexão para se conseguir uma posse sólida das coisas” (BARBOSA, ibid., p. 119). Trabalha utilizando-se assim de todos os meios, assim como das diferentes artes, para fazer suggestionar e suscitar uma rede de conexões imaginárias em torno do que está sendo visto e vivenciado, ou seja, despertando uma série de imagens relacionadas a partir da experiência direta.

Consideramos que este pensamento de Artus Perrelet tem sua importância por representar hoje uma possibilidade de trabalho dentro da arte-educação, que vise tornar o

olhar ativo para o que a forma está dizendo, buscando demonstrar as relações entre as formas e os sentidos, estimulando situações facilitadoras da relação sujeito com suas experiências e o objeto com suas características, induzindo à experiência simbólica como uma descoberta para o aluno, fruto de uma inserção mais ativa no mundo e não de ideias arbitrárias impostas de fora para dentro. De acordo com Perrelet trata-se de uma experiência “de natureza diferente das experiências verbais” (consideradas no âmbito da linguagem comunicacional), cujo princípio de organização se realiza pela articulação de sentidos e sensações gerados a partir de elementos pré-verbais, tais como o som, o ritmo, a linha, a cor, o movimento.

Este tipo de concepção correspondeu muito ao pensamento da arte moderna no séc. XX e tem um posicionamento idealístico de educação que considera não apenas a instrução e informação do indivíduo, mas sua formação, em sentido humanístico, tal como pode ser encontrado nas palavras da artista e educadora Fayga Ostrower:

Não me refiro à instrução na escola, que pode ser boa ou má. Refiro-me à educação no sentido mais amplo, à formação de nossa mente pelo mundo sensível em nossa volta: pelas formas de trabalho, pelas formas de diversão e lazer – hoje, a própria cultura parece reduzida a um mero momento de lazer – pelos meios de comunicação e pelas palavras e imagens utilizadas, pelas ruas que atravessamos todos os dias, as casas em que moramos, as lojas em que compramos e os próprios objetos que devemos comprar [...] (2004, p. 47).

Os autores aqui relacionados admitem ser função da educação a condução de um processo que contribua para um modo de ser e pensar mais autêntico e livre de valores instituídos que se imponham sobre as individualidades. Barbosa, ao abordar os conceitos de liberdade ou individualidade de Dewey, afirma que o processo educativo é “o meio de construir o complexo ‘artefato’ chamado liberdade”, que “não é ausência de controle, mas implica um longo trabalho de construção” (ibid., p. 83).

Apresentando correspondências com a concepção de Dewey sobre liberdade, o texto de Fayga, “Espontaneidade, Liberdade”, questiona precisamente o falso conceito de liberdade na sociedade moderna como algo absoluto e sem limite:

Ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Isso em si é impossível ao ser humano [...] Como indivíduo, ele já é um ser seletivo. [...] os processos de descoberta são sempre processos seletivos de estruturação [...] a própria aceitação de limites – das delimitações que existem em todos os fenômenos, em nós e na matéria a ser configurada por nós – é o que nos propõe o real sentido da liberdade no criar. [...] a cada síntese, a cada novo nível de compreensão que é possível alcançar, corresponde a base para o aparecimento de novas possibilidades de ser e de criar. A cada síntese se requalificam os limites que funcionam como referencial para o desenvolvimento subsequente [...] assim a criação é um perene desdobramento e uma perene reestruturação. É uma intensificação da vida (2008, pp. 147-165)

História da Arte/Educação no Brasil, avaliação e Cultura Visual

Atualmente, pode-se encontrar com facilidade uma série de livros e artigos destinados à formação do arte/educador brasileiro. Dentre essas publicações, julgamos fundamentais aquelas que abordam a metodologia e a história do ensino de Arte no Brasil, a Avaliação Escolar, e a questão da Cultura Visual na contemporaneidade e em épocas passadas. Esses tópicos não podem ficar de fora da formação dos professores de Artes Visuais. O desconhecimento da própria história – política e metodológica – contribui para a não compreensão do processo educacional e sua relação com a vida. A ausência de reflexão sobre os processos avaliativos faz com que se pense em currículos e objetivos educacionais distantes do contexto sócio-cultural dos alunos da educação básica. E, por fim, a falta de compreensão da visualidade, torna o ensino de Artes Visuais inócuo. Logo, com o intuito de promover uma discussão e reflexão crítica acerca desses temas no PIBID/ Belas Artes (UFRRJ), foi proposto aos bolsistas a leitura dos textos de Ferraz & Fusari (1999), Perrenoud (1999) e Hernandez (2000), respectivamente.

No Brasil, a Arte nem sempre foi encarada como uma forma de conhecimento contextualizada. E, nesse mesmo bojo, vem a Arte/Educação. Opondo-se a essa realidade, o texto de Ferraz & Fusari (1999) intitulado “A educação escolar em arte tem uma história”, objetiva, predominantemente, minimizar a situação em que se encontra a memória da nossa história artístico/pedagógica, contextualizando e redimensionando “posicionamentos frente à escolarização de nossos dias” (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 27). Portanto, ao trazerem tópicos como as “Determinantes Sócio Culturais” e as “Tendências Pedagógicas na Educação em Arte”, as autoras procuram “abordar como o ensino de arte no Brasil vem se processando ao longo da história, e como são constituídas as práticas pedagógicas artísticas nos seus diversos momentos” (FERRAZ & FUSARI, 1999, p.27).

Ao longo do texto são propostas algumas correlações entre movimentos culturais dos séculos XIX e XX, e práticas educativas. Ou seja, Ferraz & Fusari (1999) creem que os eventos culturais e artísticos, como por exemplo, a vinda da Missão Artística Francesa (em 1816), a Semana de 22 e as Bienais de São Paulo (criada em 1951), influenciaram diretamente as concepções do ensino de arte em nosso país. Assim sendo, enquanto na virada do século XIX para o século XX – um período com fortes influências positivistas e liberais –, o ensino de arte seguia a pedagogia tradicional e baseava-se no desenho, valorizando o pensamento racional e a preparação para o trabalho (operários); a partir da década de 30, os arte/educadores brasileiros – influenciados por John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert

Read, começaram a valorizar o processo de trabalho, e não o produto. Nesse momento o paradigma era outro, agora ligado à expressão ou aos aspectos afetivos defendidos pela Escola Nova.

Durante o regime militar, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, o ensino de arte, nomeado como educação artística, passou a integrar a grade curricular das turmas de 1º e 2º graus das escolas brasileiras. Porém, ela não foi implantada como uma disciplina, com a mesma importância das demais. A educação artística serviu apenas como atividade complementar de cunho tecnicista, desconectada do saber artístico, e desprovida de uma reflexão estética. As aulas se resumiam no cumprimento de técnicas pseudo-artísticas, em que “o professor era responsável pela eficiência e eficácia do ensino. Seu papel era técnico, ‘neutro’ e ‘imparcial’. O enfoque era diretivo” (IAVELBERG, 2003, p. 115). Nesse período, portanto, o currículo escolar de arte sofria de uma grande arbitrariedade cultural. Ele preconizava a supervalorização dos aspectos técnicos em detrimento do que era subjetivo, diversificado e “mais caro” a um determinado contexto sócio-cultural. Os objetivos educacionais eram preestabelecidos, ou seja, o aluno era um mero coadjuvante que deveria adequar-se a uma realidade distante da sua. Essa mesma lógica servia para a avaliação. Esta era vista como um fim em si mesmo, como um sinônimo de eficiência. Em suma: classificatória, controladora e autoritária.

Entretanto, nos anos seguintes, o quadro não continuou assim, tão negativo. Ferraz & Fusari (1999) ponderam que a partir da década de 80, um novo cenário se apresenta, e o ensino de Arte seguiu novos rumos. Surgem, nesse período, dois movimentos de professores de Arte brasileiros: a AESP (1982) e a FAEB (1987). Destarte, os cursos de arte “da pré-escola à universidade passam a ser discutidos em congressos” (IAVELBERG, 2003, p.115). Havia a necessidade premente da valorização do ensino de arte como disciplina, e não apenas como atividade “generosa” e complementar, desconectada do saber artístico. Por conseguinte, novas possibilidades para o ensino artístico foram apresentadas, culminando na sistematização da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2009), baseada no tripé: fazer artístico, leitura da imagem e estudo da história da arte. Através dessa “metodologia” e do desenvolvimento da “pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, as discussões a respeito dos objetivos e das avaliações educacionais, nas aulas de arte, foram trazidas à baila. Agora, a avaliação deveria “verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim dos mínimos necessários”. E, quem sabe, assim, tornar-se mais formativa. Isto posto, o aluno ocuparia uma posição de sujeito do processo educacional.

Deste modo, a junção dos conteúdos acumulados historicamente com o saber heterogêneo da vivência do alunato resultaria em um programa educacional bem mais significativo. Esse casamento de realidades, então, não é um sinônimo de ausência de critérios no processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário. Acreditamos que o ato avaliativo resultante dessa prática é menos excludente, e é nesse sentido que Philippe Perrenoud bem posiciona a ideia de avaliação formativa. De acordo com ele, esse modo de avaliar “leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe” (PERRENOUD, 1999, p. 95).

No âmbito do ensino-aprendizagem das Artes Visuais, ao pensar-se no contexto social do educando, não há como se deixar de lado a necessidade de uma aproximação da Cultura Visual desse meio com o conhecimento artístico e cultural de diferentes povos e sociedades. Alguns teóricos tem se debruçado sobre o assunto, em especial o educador espanhol Fernando Hernandez e a educadora brasileira Ana Mae Barbosa. Hernandez (2000, p. 40) relata que Ana Mae trabalha essa questão ao substituir a corrente “expressionista” pela leitura da imagem – artística ou não –, “dando ênfase à percepção como base para identificação dos elementos da linguagem visual e da atividade de oficina”. Supomos, pois, que a abordagem do professor Hernandez, nesse ponto, assemelha-se com a compreensão de Barbosa. Para ele:

[...] a arte na educação para a compreensão tem como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas. [...] O núcleo deste enfoque são as diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado. (HERNANDEZ, 2000, p.50).

Por fim, complementando essas questões, o professor espanhol direciona suas inquietações para a crítica da realidade como estamos acostumados a percebê-la. Esta, segundo Hernandez (2000), não possui um único sentido; é polissêmica. Ela precisa ser interpretada. Todavia, em sua concepção, para que se faça uma leitura reflexiva das manifestações simbólicas imagéticas (artísticas ou não) desse “mundo real”, é preciso que haja um exercício de compreensão contextualizada dos códigos visuais já existentes. Logo, a partir desse exercício é que cada fruidor cultivará um pensamento crítico e criará novas versões para o que é observado.

As imagens e técnicas da cotidianidade nos espaços de Arte/Educação

Gostaríamos de começar esse trecho de nosso artigo nos referindo a uma fotografia reproduzida em artigo de autoria de Aldo Victorio Filho e Aristóteles de Paula Berino (2007), que na sua aparentemente banalidade, suscita a reflexão. Tal foto mostra o recanto de uma sala de aula do ensino público do Rio de Janeiro, presumivelmente esvaziada de estudantes. Pode-se nela ver parte do quadro negro e, bem próximas ao teto, uma tabuada colada à parede e uma janela-basculante entreaberta. Analisada com mais atenção, tal conjunção de objetos. No quadro negro, um professor de português da escola havia deixado escrita a seguinte frase, como confissão de sua impossibilidade de ali ensinar: “Estou a vinte minutos em sala e até agora a turma não notou que há um professor em sala. Prefere conversar. Então, a aula está dada” (VICTORIO FILHO e BERINO, 2007, p. 16). A tabuada, no alto da sala, quase ilegível, parece surgir como um segundo signo de alienação do conhecimento: teria sido lá colocada para não ser depredada pelos estudantes? Por fim, a janela-basculante, também colocada no alto e inalcançável, nada deixa transparecer daquilo que está fora da sala, e, se eventualmente suscita o desejo de evasão, é somente pra frustrá-lo, logo em seguida.

A foto se apresentaria, assim, como um testemunho daquilo a que Victorio Filho e Berino (2007, p. 12) se referem, em seu artigo, como a “crise da legitimidade do papel da escola pública nas sociedades capitalistas, agudizada pela hegemonia neoliberal”. Estaríamos frente a uma escola frequentada por crianças e jovens que intuem a fraca contribuição da escolaridade pública para seus futuros, frente às carências, agruras e violências da “inexorável concretude das realidades de fora da escola” (VICTORIO FILHO e BERINO, 2007, p. 12). Ficam lançadas as questões: Como conhecer os sonhos e desejos dos educandos, protagonistas da escola? Como dialogar com os currículos que eles mesmos produzem e vivem? Como superar as barreiras entre os educandos e as rotinas da instituição escolar?

No que tange à arte/educação, o artigo de Victorio Filho e Berino, embora inscrito nos interesses de uma sociologia do cotidiano, não deixa de esboçar uma resposta, sobretudo quando os autores destacam aquilo que denominam “imagens da cotidianidade”: fotografias produzidas pelos próprios estudantes, postadas em redes sociais como *Orkut*; manchetes de jornais diários; ou, ainda, assinaturas (*tags*) de grafiteiros etc. Certamente, atentar para o potencial das imagens da cotidianidade no ensino das artes visuais não é um fenômeno novo entre os arte/educadores. Desde pelo menos os anos 1980, autores como Vincent Lanier defendem a importância da experiência estética que os estudantes trazem consigo, de fora dos espaços formais de educação, e que desenvolver-se-ia através do contato com tipos diversificados de estímulos (LANIER, 1997, p.48 sg.), como os do mundo natural, das tradições de artesanato popular, e, sobretudo, dos estímulos fornecidos pela interação

cotidiana com o que Lanier designa “artes de massa” - histórias em quadrinhos, roupas, cartazes, pôsteres, televisão, cinema etc. Mais recentemente, os teóricos da Cultura Visual, como o referido Fernando Hernandez (2000), propuseram ideias semelhantes.

Tal concepção coloca em cheque duas antigas visões a respeito da arte/educação, ambas ainda perceptíveis em meios educacionais brasileiros: a primeira, de caráter elitista, que prioriza obras e técnicas canonizadas em espaços como museus, galerias, bienais de arte etc., e que faz supor que a educação estética só poderia ser obtida através da tutela dos especialistas em arte/educação; a segunda, baseada no mito de que os processos de aprendizagem relacionados às artes visuais se processam (ou, ao menos, deveriam se processar) de maneira natural e espontânea.

Em outro texto analisado na série de seminários aqui discutida, os pesquisadores Brent e Marjorie Wilson (1997) aprofundam o questionamento de um aspecto dessa segunda visão tradicional, que postula, entre outras coisas, que o aprendizado artístico, sobretudo na infância, se baseia e deveria estimular a auto-expressão dos educandos - ideia propugnada, desde finais do século XIX, por autores como Franz Cizek, Wilhelm Viola ou Victor Lowenfeld. Em oposição à visão de uma suposta pureza do desenvolvimento estético dos indivíduos, Wilson e Wilson (1997, p. 60) chamam atenção para “a forte influência da ilustração e da fotografia nos desenhos de crianças” e afirmam que “as crianças mais bem-dotadas e produtivas em arte desenhavam primariamente a partir de imagens derivadas da *medias* populares e de ilustrações” (1997, p. 60). Com base em investigação envolvendo mais de uma centena de estudantes, os autores chegaram a conclusão de que “virtualmente todas as imagens desenhadas por essas pessoas puderam ser acompanhadas até as suas origens [...] até uma fonte gráfica previamente existente” (1997, p. 66).

O que se pode afirmar a respeito de tais fontes gráficas? Segundo Wilson e Wilson (1997, p. 66), um montante majoritário se relacionaria com os já referidos meios de comunicação populares. Na tentativa de melhor compreender o caráter das imagens oriundas de tais estratos, creio que uma passagem de outro texto analisado no seminário PIBID Belas Artes, de autoria de Michael Parsons, é pertinente e vale aqui citá-la na íntegra: “As imagens visuais encontradas em revistas, filmes, quadrinhos e em muitos outros lugares são quase sempre acompanhadas de palavras - algumas vezes de movimentos e de música [...]. Uma consequência disso é que os estudantes tornam-se familiarizados com o pensamento visual em termo de *multimídia*. Acham isso natural e pensam melhor dessa forma. (PARSONS, 2005, p.307, grifo nosso)

Outra presumível consequência prática disso, afirmada por Parsons (2005, p.307), é que os estudantes contemporâneos “organizam e expressam melhor os pensamentos em termos visuais ou fazendo um trabalho multimídia”. Se não é nosso desejo universalizar uma afirmação como essa, ela não deixa de nos parecer instigante. Seria interessante, portanto, que a intenção de dialogar com as culturas visuais dos educandos transcendesse a mera atenção para as iconografias de seus cotidianos e lançasse mão das próprias técnicas artísticas que lhe são familiares, através do contato com a esfera multimidiática das “artes de massa”.

Uma modalidade artística que parece adequada para realizar essa ponte é o *cinema de animação*. Para discutir o potencial didático das técnicas de animação, propusemos a análise de um capítulo da dissertação de mestrado de Érika R. S. Duran (2011, p. 107-131), no qual a autora apresenta um esforço de investigação, visando mapear as iniciativas pedagógicas que lançam mão do cinema de animação no Estado do Rio de Janeiro. Duran analisa nada menos do que 16 projetos e oficinas, curriculares e extracurriculares, realizados na primeira década do século XXI. A variedade nessa amostragem de iniciativas é grande: projetos envolvendo cinema de animação são desenvolvidos em instituições de ensino públicas e privadas, e a faixa etária dos discentes atingidos é também ampla, incluindo estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em termos técnicos, pode-se verificar o recurso a diversos procedimentos de animação, havendo uma predominância da animação quadro-a-quadro, seguida da animação *stop motion* e da animação computadorizada (DURAN, 2010, p.145). Além disso, três grandes tipologias de iniciativa são destacadas: (1) iniciativas realizadas por empresas públicas e privadas, que se integra a escolas ministrando oficinas de animação; (2) iniciativas de professores com capacitação em animação; (3) iniciativas de professores autoditadas em animação.

Finalizando, gostaríamos de chamar atenção para dois aspectos implícitos nos textos acima resumidos, que podem ter uma repercussão direta na prática dos arte/educadores. O primeiro é que o reconhecimento da importância das imagens da cotidianidade não implica que sejam banidas, das salas de aula, as imagens das chamadas “artes eruditas” ou “belas artes”: antes, caberia ao arte/educador justamente “ampliar” a experiência estética que os educandos trazem consigo (LANIER, 2005, p.47). Em segundo lugar, a variedade das iniciativas apontadas sobre o cinema de animação indica claramente a grande difusão da tendência a explorar o potencial educativo dessa técnica artística. Cumpre frisar, todavia, que esse potencial transcende o âmbito das aulas de arte/educação, como indicam algumas das iniciativas que possuem um caráter interdisciplinar. Dessa maneira, como já havia proposto Parsons (2005), as artes e seus procedimentos parecem aptas a reivindicar uma posição de

importância, sobretudo em instituições que promovem um currículo integrado. Além de potencialmente ampliar o diálogo com os currículos produzidos pelos próprios educandos, o uso das imagens e técnicas da cotidianidade pode contribuir para uma revisão da posição subalterna que a área de artes ocupa no contexto mais amplo da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos aqui reunidos deixam em evidência concepções e abordagens distintas, relacionadas ao ensino-aprendizagem de artes. A intenção de junção destas possibilidades diferenciadas na proposta dos seminários, não foi, certamente, a de defender pontos de vistas específicos, mas, ao contrário, a de promover o espírito crítico dos envolvidos, através da flexibilidade e da possibilidade de pensar e analisar. O objetivo foi o de promover o ato do relacionar posições e visões distintas, estabelecendo diferenças e semelhanças entre as perspectivas e ideologias que, em todos os casos, envolvem a busca por experiências de ensino que tragam uma efetiva contribuição à educação.

Considera-se que o diálogo não se realiza apenas pelos pares conciliáveis, mas também pelas distinções e antagonismos. É preciso que o pensamento sobre a educação e suas finalidades imponham-se sobre as defesas de posicionamentos e ideologias específicas. Encarar as possibilidades de contribuir educacionalmente, considerando-se as complexas situações que envolvem, hoje, a educação básica, com suas problemáticas específicas.

Observa-se, por exemplo, que concepções encontradas nas ações propostas por Dewey e Perrelet - ao buscarem um processo que vise “despertar” uma interioridade, através do diálogo do sujeito com o mundo, na construção de referenciais internos considerados na sua perspectiva individual - contrastam, de certo modo, com outros posicionamentos apresentados, que buscam trabalhar com referenciais que fazem parte do contexto sociocultural dos educandos, presentes em Hernandez e Berino, por exemplo.

A possibilidade de lançar mão de perspectivas de trabalho distintas dependerá da capacidade e sensibilidade do educador para compreender a realidade e situação específica dos educandos em cada contexto, visando à realização de um trabalho que possa contribuir da melhor forma para o desenvolvimento destes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** São Paulo; Cortez, 2002.

BRASIL. **Parecer nº 853/71, 12 de novembro de 1971.** Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina curricular na Lei nº 5.692/ 71.

DURAN, E. R. S. **A linguagem da animação como instrumental de ensino.** Dissertação (mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Design, 2010.

FERRAZ, M. & FUSARI, M. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, A. L. B. **Avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades.** 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2010.

HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, mudanças e Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** - 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2005, p.43-55.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Elsevier, 24ª edição, 2004.

PARSONS, M. Curriculum, arte e cognição integrados. In: BARBOSA. A. M.(Org.). **Arte/Educação contemporânea - Consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2006. p.295-317.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRELET, A. **El Dibujo al Servicio de la Educación.** Madrid: Beltrán, 1935.

VICTORIO FILHO, A.; BERINO, A. de P. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.7-20, Jul/Dez 2007.

WILSON, B; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem dos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** - 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2005, p.59-77.

Luciana Diláscio Neves

Professora Assistente do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DArtes/UFRRJ). Possui Graduação em Pintura (1996) pela Escola de Belas Artes – UFRJ, Mestrado (2005) em Ciência da Arte – UFF. Coordenadora do subprojeto PIBID do Curso de Licenciatura em Belas Artes - UFRRJ (CAPES/Edital 2009-2012), desde 2010. Coordenação do Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas (PROEXT Edital nº 05 – 2010 / MEC – SESu).
<http://lattes.cnpq.br/9002099783022805>

Bruno Matos Vieira

Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ). Possui graduação em Gravura (2002) pela Escola de Belas Artes da UFRJ e Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas (2005) pela mesma instituição. Além disso, possui Mestrado e Doutorado (2013) em Educação, Gestão e Difusão em Biociências pelo CCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
<http://lattes.cnpq.br/1816191758677900>

Arthur Valle

Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Possui Doutorado (2007) em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e atualmente é Pós-Doutorando na Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Seus temas de pesquisa principais, referentes em particular ao campo artístico do Rio de Janeiro entre 1890 e 1930, são: Intercâmbios Artísticos entre Brasil e Portugal; Sistema Expositivo; Ensino Artístico.
<http://lattes.cnpq.br/6586475368967673>

O MURO E A ESCADA: FORMAÇÃO DE ARTE EDUCADORES E PESQUISA QUALITATIVA

Audnã Abreu /PPGACV FAV-UFG¹

RESUMO: apresentamos algumas considerações entre os conflitos entre a formação de arte-educadores e o campo de pesquisa/estágio curricular em ensino. Utilizando das imagens do muro e da escada para relacionar escola e a abordagem qualitativa. Para esta reflexão, situamos as dificuldades de construção de um discurso democrático dentro da escola e propomos a pesquisa-ação como opção válida de interferência dentro de uma posição crítica.

Palavras-Chave: pesquisa qualitativa, arte-educação.

ABSTRACT: we feature some considerations about the conflicts between the art educators forming and the research/traineeship field. Using the images of the wall and the ladder to connect the school to a qualitative approach. Reflecting on it, we set the difficulties on building a democratic discourse on the school, purposing the action research as a valid option on playing inside a critical position.

Key-Words: qualitative research, art education.

Nas páginas seguintes veremos algumas considerações sobre dificuldades de abordar a escola pela observação acadêmica, dado o carácter historicamente construído dentro de modelos positivistas que demonstram desgaste frente às demandas atuais. Sendo proposto a instauração de práticas que problematizem os conflitos inerentes aos observadores externos, através de uma presença colaborativa. Utilizamos as metáforas do muro e da escada para ilustrarmos a dificuldade de acesso ao estudo do meio escolar e a possibilidade de superação destes empecilhos.

Como professor de artes atuando por mais de dez anos, minha própria formação ligada ao campo da subjetividade e as práticas diárias que lidam com a identidade; concorreram para eu estranhasse como foram forjados alguns aspectos da cultura escolar que ainda resiste em moldes modernistas. Dentre eles, os que não reconhecem a falibilidade e a insuficiência do método quantitativo para conceber o ensino formal.

Isto ficou mais evidente quando foi necessário pesquisar de forma oficial dentro de escolas pública do ensino fundamental. A conversa com uma diretora e a experiência de uma professora, que teve a qualidade de sua aula questionada após observação de uma pesquisadora de campo; serviram para eu percebesse a dificuldade de acesso à estes espaços. Primeiramente tive que convencer que minha atividade não objetivava ‘falar mal dos

¹ Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

professores e suas aulas’, generalizar ou criticar de qualquer forma a maneira como eram ministradas as aulas. Num segundo momento, após alguns encontros autorizados pelo pedagógico da escola, fui notificado que minha presença na escola deveria ser interrompida enquanto o pedagógico do município avaliava o projeto de pesquisa e concluísse pela continuidade ou não do trabalho de campo. O muro, como metáfora, seria empecilhos desta natureza que considero dificultadores da relação entre o ensino formal e a academia.

É indiscutível a relevância da escola como campo de estágio/pesquisa para os avanços na formação de professores e pesquisadores. Mas contraditoriamente, em alguns casos a academia é vista com desconfiança e até receio, o que provoca uma perturbação na relação entre as instituições. Atribuo essa dificuldade de acesso ao modo como o espaço escolar é representado, sendo a forma usual restringida aos números que são produzidos pelas estatísticas, quantidade de alunos, notas nas avaliações do MEC, desistências e etc. Dados quantificáveis que expressam pouco das dificuldades vividas por alunos e educadores.

Sendo justamente essas vivências que não conseguimos ‘tornar visíveis’ para um desenho mais complexo da escola, que facilite viabilizar uma intervenção mais efetiva no ensino. Ou seja, a redução da realidade do interior da escola à representações numéricas, herdada de uma visão positivista de percepção, pode prejudicar a formação de um retrato mais complexo onde fique evidente os nós que relacionam os diversos componentes que influenciam no ensino.

Assim como o muro, as práxis modernistas de ensino são rígidas e não conseguimos visualizar ao certo em que profundidade estão assentadas. Neste caso, o modo de pensar cartesiano que marca a sociedade (MORIN, 2011, p.25), e conseqüentemente a escola, com visões dicotômicas que se satisfazem com um ‘sou a favor’ ou ‘sou contra’, ou com explicações que ignoram as complexidades dos fenômenos (VEIGA-NETO, 2012, p.268); e que em geral não chegam a reflexões ricas em pontos de vista. Esse *approach* contraria uma perspectiva crítica que visa “capacitar, de estabelecer uma democracia crítica, de engajar pessoas marginalizadas no processo de repensar seu papel sociopolítico” (KINCHELOE E MACLAREN, 2006, p. 285).

A escola muitas vezes cede institivamente aos dispositivos hegemônicos que não problematizam a realidade. “Em um contexto educacional, por exemplo, discursos legitimados do poder avisam insidiosamente os educadores quais os livros que podem ser

lidos pelos alunos, que métodos instrutivos podem ser utilizados e quais os sistemas de crenças e as visões de sucesso que podem ser ensinados” (idem, p. 286).

Essa abordagem dicotômica gera atitudes muitas vezes simplistas. A dificuldade de acesso que academia tem de se inserir na escolar pode ter sua base na prática unívoca de lidar com o conhecimento. Desconsiderando que alguns eventos são multicausais em suas origens e conseqüências. Desta forma, é sobre a abordagem e a postura frente ao conhecimento que acredito ser relevante uma discussão. Como pesquisar o ensino de arte nestes espaços? Quais são as ideias que poderiam ajudar a lidar com estes limites? Como transpor o muro escolar e seus filtros?

Estas preocupações recaem num plano de reflexão mais amplo, que se estende para qual a concepção de ser humano estamos educando, e quais saberes são necessários para lidar com os conflitos deste momento histórico no qual vivemos. Orientações de atitudes que podem nos guiar para uma abordagem mais sincera dos elementos que causam inquietações e constrangimentos. E se possível, colaborar no enfrentamento de tais questões de forma acadêmica e crítica ao mesmo tempo.

Considerando que nossa dimensão humana, que inspira complexidades, circula entre as posições indivíduo/sociedade/natureza; um pensamento adequado para uma abordagem incluiria noções básicas desta chamada ‘condição humana’ (MORIN, 2011, p.13). Um aproximação transdisciplinar voltada para multiplicidade de enfoques, que soubesse lidar com o risco do erro e da ilusão, presentes em todo conhecimento humano e que superasse o mito da razão, reconhecendo a afetividade como elemento inseparável da inteligência (idem, p.19-20). E talvez sua maior motivadora.

A percepção quantitativa é uma abstração, ou seja, o descarte de uma série de componentes do fenômeno em benefício de algumas quantidades. Esse modo de pensar a realidade escolar é recente e historicamente rastreável. Fez parte do processo de adequação da educação brasileira aos métodos utilizados por instituições internacionais como FMI, ONU e outros em meados do século passado, com o a introdução do processo de dominação do pensamento economista sobre a educação a partir das décadas de 60 e 70, onde os educandos passaram da categoria de futuros partícipes da nação à função de futuro capital humano trabalhista, atendendo a lógica da teoria de livre mercado, oriunda da escola economista de Chicago. Neste momento histórico foi inserido dentro do pensamento educacional a lógica da instrumentalidade, principalmente a estatística (ALMEIDA, 2008). Essa abordagem da

realidade escolar pode ser criticada por inverter objetivos e meios, “a racionalidade instrumental/técnica está mais interessada no método e na eficiência do que na finalidade, delimitando suas dúvidas a ‘de que forma’, e não a ‘por que deveria” (KINCHELEO e MCLAREN, p. 284).

A partir desta época as decisões passaram a ser geridas a partir da econometria (ALMEIDA, 2008, p. 169), que só considera o que pode ser estatisticamente observado. A série de números que são gerados em cada unidade escolar para compor gráficos e tabelas faz com que uma escola possa ser mais bem ilustrada por uma planta baixa que por um foto. Essa concepção encontra seus limites quando compreendemos que diversos fatores impactantes na educação não podem ser reduzidos a números, criando condições para a contestação dessa intervenção tecnocrática: “a economia, por exemplo, que é a ciência social matematicamente mais avançada, é também a ciência social e humanamente mais atrasada, já que abstraiu das condições sociais, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas inseparáveis das atividades econômicas” (MORIN, 2011, P. 39). A abordagem econométrica reduz o meio escolar à parâmetros simplistas, “ A abordagem da pesquisa positivista em relação à generalização tem sido abstrair do contexto, fazer médias dos casos, desconsiderar o mundo da forma com que os seres humanos o vivem, e, de modo geral impossibilitar a aplicação do conhecimento” (GREENWOOD E LEVIN, 2006, p. 103).

A representação da escola, sua percepção pela sociedade, é orientada para estas leituras típicas das ciências da natureza, inadequadas conforme uma hermenêutica dilthiana para as realidades humanas, onde sujeito e objeto se confundem (KISSE, 2012). A abordagem utilizada em ambientes escolares tem que caber em esquemas que possam ser metrificadas, para em seguida compor tabelas que encaram todas as escolas do país como um modelo distorcido de uma escola ideal, descartando quaisquer peculiaridades. Esta forma ignora o fator humano como ente diversificado e complexo, conveniente aos discursos hegemônicos que recusam o que não lhes é familiar. Acerca desses paradigmas de conhecimento que ignoram o que lhes é incompreensível Morin afirma que: “Está na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar” (2011, p.21).

A separação entre os espaços escolares e a sociedade, do ponto de vista social, facilita a concepção que a escola é um local de teorias que tem seus fins em si mesma; e que a regra do jogo é aprender para esquecer logo em seguida, visto que após os exames avaliativos, muitos conteúdos perdem sua demanda por existência. Em seu vídeo Ken Robson afirma (em

tom de brincadeira?) que a escola atual é desenhada para produzir professores universitários, dado a maneira abstrata como lidamos com o conhecimento. Sugerindo que outras competências são necessárias em diversas outras profissões e mesmo na vida em geral; e muitas vezes nos esquecemos dessas diversidades explícitas no cotidiano, competências como a criatividade e a necessidade de corrermos riscos (ROBINSON, 2006).

Mesmo o lúdico que não se encaixa em uma tradição conservadora, dentro de parâmetros eurocentristas, é repudiado. Dificuldade vivenciada por muitos professores de arte que tentam introduzir práticas menos tradicionais para enriquecer o repertório dos alunos e são vistos como *excêntricos*, fora do centro dos comportamentos esperados, colocando a arte como atividade marginal no currículo que visa preparação de mão de obra.

Esta característica, de recusa ao lúdico e ao risco presente no pensamento cartesiano, é apontada por Morin como um dos erros mentais praticado por escolas tradicionais e nos alerta para impossibilidade de negligenciarmos a criatividade e a ficção. “A importância da fantasia no ser humano é inimaginável” (MORIN, 2011, p. 21). O autor separa a racionalização da racionalidade: enquanto uma se baseia em dados mutilados e indisposta à discussão; a racionalidade, que nos ajuda a escapar do erro, dialoga com o “real que lhe resiste” (idem). Uma escola que se fecha em si mesma torna-se asséptica aos temas difíceis com certeza encontrará justificativas racionalizadas, mas seu discurso é fraco para o convencimento, principalmente do aluno que atualmente tem acesso a diversas interpretações da realidade por outros meios e mídias. Essa postura dificulta justamente as discussões que poderiam provocar as mudanças necessárias para uma representação mais transparente das práticas escolares.

A ferramenta teórica que procuramos, que se comportaria como a escada, deve se opor por definição a elementos estáticos e possibilitar o movimento e a transposição. Transpor posicionamentos tanto na horizontal como na vertical. No primeiro facilitar a comunicação entre os agentes do meio escolar; no segundo compreender a hierarquia como um sistema de mútua troca de experiências. De forma que: as relações ultrapassem a expressão do poder pela burocracia e o exercício coercitivo de posições unilaterais em prol de comportamentos mais colaborativos, “preferimos os métodos mais humanos e democráticos ao invés de métodos rígidos e autocráticos” (DEWEY, 2010, p. 34). Ou seja, a recuperação de valores humanistas de liberdade de expressão e de representação dentro de relações éticas, como defende Morin em seu conceito de antropoética. Sendo esta, o exercício da ética nas relações entre indivíduo-sociedade-espécie; compreendendo as dimensões subjetivas, sociais e biológicas em que estamos assentados (MORIN, 2011, p.18).

Esta abordagem busca justamente esclarecer as conexões dos diversos componentes que afetam os fenômenos, utilizando uma racionalidade que “conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo. Considera que a mente humana não poderia ser onisciente, e que a realidade comporta o mistério” (idem, p. 23). Na tentativa de superar a limitação dos números. A captação das peculiaridades das relações trazem a questão para o âmbito das abordagens quantitativa e qualitativa.

A pesquisa qualitativa teve suas origens na escola de Chicago dos anos 20 e 30, inicialmente como um método de observação social e antropológico, criado a princípio para o estudo da vida de grupos humanos. Partiu da necessidade de compreender “o outro”, que neste momento era o habitante exótico de outro país considerado menos civilizado (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.15).

Mais que um método, atualmente ela configura em si mesma um campo de investigação. Do seu início aos dias atuais ela passou por várias fases epistemológicas, indo do tradicional-moderno ao pós-experimental. O sétimo momento é caracterizado pela relevância moral, onde o debate é situado sob o foco das humanidades, influenciada pela teoria crítica que problematiza temas como gênero, classe, liberdade, comunidade, etc (idem, p.16).

A pesquisa qualitativa localiza o observador no mundo, ao compreender como os fenômenos ocorrem em seus cenários naturais, buscando identificar os sentidos que são construídos pelas pessoas envolvidas. Esse aspecto é potencializado principalmente dentro da pesquisa-ação, por suas implicações hermenêuticas e éticas, como veremos abaixo (idem, p.17).

Sobre o pesquisador como bricoleur, das diversas leituras o autor elege como mais apropriada, a prática “pragmática, estratégica e auto-reflexiva (sic)” (idem, p.18). Sendo que a interpretação ocorre considerando os aspectos estéticos do qual o resultado é consequência da maneira como os dados foram articulados. O sentido é extraído a partir das opções estéticas, produzidas a partir da maneira de como ocorreu a montagem, ao se referir a técnica cinematográfica do cinema expressionista russo de Eisenstein (idem). Este cineasta utiliza a montagem fugindo de uma narrativa cronológica linear, a usual da época, mostrando a mesma ação de uma cena de vários pontos de vista. O diretor russo parte da concepção que a interpretação é construída num insight simultâneo, e que a compreensão é um todo emocional não fragmentado (idem).

A pesquisa qualitativa potencializa a construção de significados por possuir uma dimensão estética, sendo que seu processo de construção se assemelha em certos aspectos a um confeccionador de cochas ou improvisador de jazz. Essa dimensão da pesquisa qualitativa, que procura observar as realidades em sua devida complexidade, nos interessa como modelo de abordagem que facilite a transposição das barreiras que circundam o meio escolar.

Uma delas se refere à necessidade das práticas escolares se perceberem como construtoras de conhecimento e significado em todas as suas opções, inclusive quando lida observadores *outsiders*. Outra é reconhecer que a ‘verdade’ enquanto realidade é intangível, mas podemos melhorar nossa compreensão ao enriquecer nosso repertório sobre um assunto, acrescentando a ele pontos de vista divergentes; mas considerando sempre que estes entendimentos são meramente leituras que devemos criticar (idem p.19). Morin nos alerta também para os mitos da razão: “Começamos a tornar nos verdadeiramente racionais quando reconhecemos a racionalização até em nossa racionalidade e reconhecemos os próprios mitos, entre os quais o mito de nossa razão todo-poderosa e do progresso garantido”(2011, p. 23).

As possibilidades de aproximações entre as práticas da pesquisa qualitativa e a maneira como observamos as aulas merece uma reflexão em relação aos seus ganhos e limites. O conceito de Dewey sobre as boas experiências pode adquirir um contorno mais nítido ao se relacionar com as ideias acerca da educação do futuro, conforme as preocupações de Morin. O filósofo delineia sete saberes necessários à educação, ao trabalhar sobre os temas: 1) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2) Os princípios do conhecimento pertinente; 3) Ensinar a condição humana; 4) Ensinar a identidade terrena; 5) Enfrentar as incertezas; 6) Ensinar a compreensão; e 7) a ética do gênero humano.

Primeiramente enaltece a importância de desfazer a hierarquia entre intelecto e afeto, afirmando que o desenvolvimento da inteligência é concomitante com as subjetividades. E situa o erro mental de desconsiderar o imaginário como ferramenta de conhecimento; o erro intelectual de nos prendermos a teorias fechadas “convencidas de sua verdade” (Morin, 2011, p.22). O autor diferencia a racionalização de racionalidade; sendo esta última aberta a críticas; o reconhecimento das limitações do paradigmas tradicionais, reducionistas, e a necessidade de considerarmos paradigmas que contemplem ultrapassadas visões simplistas.

Sobre o poder da normalização, Morin nos esclarece sobre o risco de suprimir a contestação, criando um ambiente conformista intelectualmente e hostil a outras versões de verdade. Devemos estar abertos para rever posições e crenças, receptivos a construir novas

teorias em frente ao fato novo. E a incerteza não deve ser vista de forma pejorativa, pelo contrário, deve ser encarada como elemento desarticulador do pensamento simplista, portanto, colaboradora indispensável de uma abordagem complexa da realidade (idem p.22-31).

O autor defende a concepção de um ser humano multidimensional, ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, isento de uma hierarquia da mente. Mas suportado pela tríade razão-afetividade-pulsão numa relação instável, permutante e rotativa entre estas esferas (idem, p.48). Justificando essa complexidade como um tema fundamental para a educação, em nossa opinião, principalmente a artística.

Morin coloca a educação no cerne da missão de transmitir os conteúdos passados mantendo a mente aberta para receber o novo. Sendo este um conhecimento policêntrico ou acêntrico, representando não apenas a cultura ocidental do norte, mas reconhecendo que as diversas culturas nas periferias.

Todas as oportunidades comportam riscos. O ensino deve voltar-se para a compreensão das incertezas ligadas ao conhecimento. Uma das condições necessárias é fazer com que o pensamento estratégico prevaleça sobre o programa, ou seja, considerar que uma ação em seu ambiente sofrerá interferências e deve se munir de uma flexibilidade suficiente para reagir ao meio, e em último caso de perda total do propósito, extinguir-se.

Importante entender as diferenças entre uma compreensão objetiva e subjetiva, a primeira se daria com as coisas anônimas ou materiais, para as quais a explicação dos fenômenos é suficiente em termos de quantidade e inteligibilidade; já as realidades humanas se dão pela identificação com o outro, um processo de empatia e de projeção.

Defende a democracia que extrapole os sistemas políticos e permeie as mais diversas relações. Também aponta como regressão a tecnocracia do pensamento quantificante ao perder a compreensão da vida, dos desamparos, solidões e das necessidades não quantificáveis. E se pergunta ‘se a escola não poderia ser prática e concretamente um laboratório de vida democrática’. No sentido de ‘ ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão [...] de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas’ (idem, p.99).

Fica evidente que o olhar sobre o espaço escolar deve superar a neutralidade que em si depende de um desengajamento político (GREENWOOD E LEVIN, 2006, p. 99). E necessário reconhecer que “nós somos hegemônicos à medida que nosso campo de

conhecimento e compreensão é estruturado por uma exposição limitada a definições concorrentes do mundo sociopolítico” (KINCHELOE E MACLAREN, 2006, p.285).

A pesquisa deve se assumir como intervenção que tente criar resultados que ultrapassem a simples observação, e se possível torne a universidade mais presente nas comunidades. Sendo o papel da pesquisa-ação “vincular a pesquisa social universitária a algumas de suas clientelas sociais fundamentais” (idem, p. 98). Embora os autores não façam distinção entre a pesquisa qualitativa e quantitativa (idem p.99), eles concordam com Denzím e Yvonna (2006, p.19) quanto à multiplicidade dos métodos (GREENWOOD E LEVIN, 2006, p. 98).

Mais importante que os critérios quantitativo ou qualitativo é a ação positiva sobre o campo de pesquisa. “Definimos a pesquisa-ação como a pesquisa em que a validade e o valor dos resultados de pesquisa são testados por meio de processos colaborativos de geração e aplicação de conhecimento...” (idem p.100).

O trabalho de campo assume um protagonismo em vista da práxis. A relação entre pesquisador e campo deixa de ser uma problemática, do ponto de vista da neutralidade positivista, e passa a constituir uma faixa de fenômenos rica em produção de dados e reflexões. A ação sobre o campo se coloca como uma interferência e passa a se preocupar com as consequências, a fim de que, se constitua em uma ação que colabore com a comunidade. Ao criar a visibilidade do pesquisador no campo fica implícito que essa participação deve ser regulada por mecanismos éticos.

Mais uma descrição que uma definição, compreendemos a pesquisa-ação como um processo: 1) colaborativo em que as contribuições dos participantes são integralmente consideradas; 2) em que as diversidades de experiências e capacidades dentro do grupo local constituem oportunidades de enriquecimento do processo; 3) que produz resultados válidos; 4) se concentra em resolver problemas em seus contextos específicos. O pesquisador se apresenta de forma ativa, como um especialista na organização dos estudos e portador de conhecimentos de outros casos. Concorrem a bagagem do pesquisador e da comunidade, criando um cenário em que os conhecimentos profissionais juntamente com os conhecimentos locais potencializam reflexões mais profundas. É uma pesquisa ‘co-produtiva’ pois esses dois tipos de conhecimento são essenciais para sua realização (idem)..

Atendendo a ideia de Morin sobre o erro e a ilusão, e dentro de uma abordagem crítica que desconfia sempre que verdades são provisórias, a pesquisa-ação foge à simplificações,

“...qualquer caso individual que siga uma direção contrária à generalização serve para invalidá-la” (LEWIN, apud GREENWOOD e LEVIN, 2006, p. 103). Em vez de desqualificar, é justamente essa postura de reconhecimento de limites e apropriação do contraditório que permite considerar a validade da pesquisa-ação.

Considerações

Percebemos o ambiente escolar como um cenário demasiadamente complexo, por ser a educação um campo essencialmente humano, em que abordagens que consideram apenas os aspectos numéricos são insuficientes para seu manuseio. Mas que possui como um de seus componentes a primazia do pensamento que privilegia o cálculo em detrimento da interpretação. Um dos complicadores da representação da escola é justamente sua redução a aspectos quantificáveis e para buscar uma superação destes limites se faz necessário o cultivo de uma educação mais conectada com a sociedade em geral e, por outro lado, que a sociedade perceba os demais fatores internos que influenciam no ensino. A dificuldade de fluxo de informações e visibilidade entre os espaços internos e externos da escola emperra uma representação mais rica e contemplativa dos diversos fatores que fazem da escola uma comunidade complexa, cujo uma abordagem fragmentada é incapaz de satisfazer tanto à sociedade como os próprios agentes inseridos nela.

Essa falta de compreensão provoca leituras muitas vezes distorcidas das práticas vigentes, o que pode propiciar um mal estar entre pesquisadores e educadores *insiders*, estes que diversas vezes observam a academia como entidade que tem apenas a oferecer críticas em retorno à abertura de suas dependências. Ou em outras vezes, que gera insegurança pelo uso não ético das informações prestadas, colocando os gestores escolares em dificuldades frente às secretarias.

Este fenômeno, causado pela forma como os dados são coletados e interpretados, faz aumentar a resistência ao estudo *in loco*; que torna a escola um local de difícil acesso à academia. Sendo que a escola passa a reproduzir o sistema de visibilidade comum na sociedade capitalista tradicional baseada em dados quantitativos. Ela é representada pelos seus ‘produtos’, neste caso, as notas nos sistemas de avaliação federal e a colocação de ‘vestibulandos’ nas principais universidades públicas do país.

Contudo esse modelo demonstra desgastes que são percebidos após os educandos terem saído da escola. Muitos que obtiveram avaliação suficiente no básico, e atenderam as

exigências do MEC, apresentam dificuldades em seguir na graduação pelas lacunas na aprendizagem. Outro sintoma são as manchetes midiáticas sobre os conflitos na escola, que anunciam os desgastes do modelo atual.

Este cenário é suficiente para a busca de uma abordagem que reflita sobre estas dificuldades, e se possível, contribua para a melhoria do cenário. Tendo em mente os saberes necessários à educação, citados acima, é necessário uma ferramenta teórica que possa agir de forma estratégica e reativa à ecologia do ambiente escolar. Que nos conceda uma visão privilegiada, como no alto de uma escada, para analisarmos melhor os nós que compõem essa intrincada relação escola/sociedade.

É dentro da pesquisa qualitativa que encontramos a importância de tecer pensamentos que abordem a mesma cena de diversos ângulos, como numa montagem cinematográfica. É o reconhecimento da fragilidade de pontos de vistas não dialógicos implementados pelo pensamento tecnocrata, que separa a educação entre os especialistas distantes da sala de aula, que determinam as diretrizes, e os educadores, reduzidos a operários desprovidos de capacidade de reflexão e ação sobre a própria prática.

Os sete saberes também enfatizam a simbiosofia, que é a relevância da instituição de práticas colaborativas em que todos tenham proveito da ação empreendida e a importância da escola se constituir como exercício de práticas democráticas. Nestes aspectos, a pesquisa-ação nos oferece a possibilidade de tornar a pesquisa na escola uma ação propositiva que possa trazer benefícios para os partícipes envolvidos. E a academia trace limites mais amplos que abrigue a demanda que a sociedade possui de cidadãos mais qualificados para um discurso democrático.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1. SÃO PAULO. USP: 2008. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ts/issue/view/998>> .Acessado em 22/07/2013.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DENZIN, Norman K. e **LINCOLN**, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. (organizadores) Norman K Denzin e Yvonna Lincoln. Porto Alegre: ARTMED. 2006. 2ª edição.

DEWEY, John. Experiência e educação. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2010. Col. Textos fundamentos da educação.

GREENWOOD, Davydd J. e **LEVIN**, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. (organizadores) Norman K Denzin e Yvonna Lincoln. Porto Alegre: ARTMED. 2006. 2ª edição.

LEWIN, K. Resolving social conflicts. New York: Harper & Row. 1948.

KINCHELOE, Joel L. & **MCLAREN**, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. (organizadores) Norman K Denzin e Yvonna Lincoln. Porto Alegre: ARTMED. 2006. 2ª edição.

KISSE, Eduardo Henrique. O conceito de hermenêutica e sua aplicação no pensamento de W. Dilthey. Revista Literis, n° 10, set. 2012. Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Artigo_-LITTERIS_10TRADUTOR_COMO_LEITOR_-CHRISTIANOT_SANTANA_\(1\).pdf](http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Artigo_-LITTERIS_10TRADUTOR_COMO_LEITOR_-CHRISTIANOT_SANTANA_(1).pdf)> Acessado em : 24/07/2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. 2ª edição.

ROBINSON, Ken. Escolas matam a criatividade? Ken Robinson – TED Talks. Disponível em: < <http://youtu.be/yFi1mKnvs2w> > / : http://youtu.be/0pn_oTIwy4g- Filmado em fev 2006 - postado em jun 2006 - ted2006 - Acessado em 22/07/2013.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. In: Revista Brasileira de Educação (RBE), Rio de Janeiro, ANPED, v. 17, n. 50, maio-agosto, 2012, p. 267-282.

Audnã Abreu

2013 - Tutor da Licenciatura em Artes Visuais - modalidade à distância, PARFOR - FAV/UFG.

2012 - Mestrando em 'Arte e Cultura Visual' pela UFG. Orientadora: Dra. Lêda Guimarães.

2000 - Graduado em 'Licenciatura em Educação Artística' - UFG.

1998 - Graduado em 'Bacharelado em Artes Visuais' - UFG.

Lattes - <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=H9593212>

PROJETO TRABALHO EXPOSIÇÃO CENA CONTEMPORANEA

VIEIRA, Carla Rosane dos Santos (autor)

REQUIÃO, Renata (Orientadora)

Sou Carla Rosane, natural de Pelotas – RS, e Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (2010), Pós graduada em Percursos Poéticos (2012) e Mestranda em Processos de Criação pela mesma instituição (2013). Trabalho com xilogravura, uma técnica artesanal e antiga criada para a reprodução em série e hoje uma linguagem expressiva dos artistas contemporâneos.

A xilogravura é a técnica escolhida para tentar trazer à tona o contexto do cotidiano contemporâneo, de excesso de imagens e informações que acabam por confundir o indivíduo entre o que é real e virtual. Através dela, transponho imagens fotográficas, que uso como referencial, enfocando questões do meu universo de sensações, de imagens que *habitam* a mente em narrativas que não contam histórias lineares, com começo, meio e fim, mas dando ênfase às questões humanas e afetivas.

Em meu trabalho procuro criar uma relação com o cotidiano atual, com a rotina de movimento, de múltiplas ações, isolamento, encontro, solidão e anseios; é a representação do mundo que percebo: de dualidades, de oposições díspares, a cena contemporânea onde imagens se proliferam convulsivamente numa oferta irrecusável a um olhar reflexivo, contaminado e imerso neste caldeirão efervescente que é o mundo em que habitamos. Um horizonte que se mostra com todas as suas nuances, suas/nossas angustias, contradições, perturbações, conflitos, sonhos, devaneios, medos, delírios... Enfim o mundo interior em conflito com o que nos rodeia, este interior tão atribulado, cheio de contradições... Um mundo em ebulição.

As obras reunidas para esta exposição fazem parte deste contexto agregado a uma influência expressionista ligada ao cinema, dada pelas cenas em dois planos opostos com predominância do preto e branco agregando ainda elementos do grafismo que me identificam.

A intenção é mostrar bem a força das imagens e ao mesmo tempo a fragilidade do papel japonês, por exemplo, que trazem duas das características das xilogravuras realizadas: seu gesto forte, firme e a delicadeza de um emaranhado de linhas em outros momentos, contrastando com alto-contraste do corte mais seco que cria os opostos preto e branco. A intenção é permitir que o papel e a imagem nele contida seja sentida pelo

olhar do observador, a leveza e a força de um gesto tão forte como o de criar cicatrizes em uma matriz de MDF. A única, ou quase a única memória é a da ferramenta, a goiva.

Na Sala de Cirurgia – 25 X 50cm



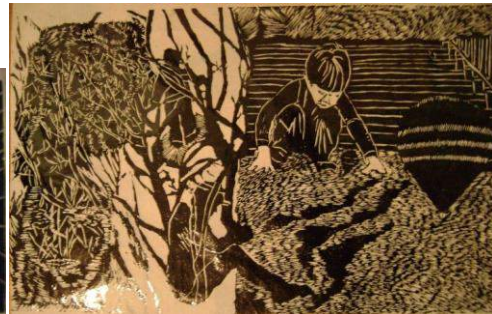
Sombras na cidade – 30X50cm



Mordaça – 25X50cm



Floresta - 30X50cm



Passagens – 50X90cm



Sonhos – 30X50cm



s/ titulo – 30X50cm





I WANT TO SEE YOU

Dália Rosenthal

I can't see you

A Série I can't see you traz imagens de copas de árvores sobrepostas em diferentes momentos de luz para serem impressas em transparências adesivadas sobre vidraças.

O trabalho faz parte de pesquisas recentes da artista que partem de uma investigação do olhar a partir da experiência do tempo na paisagem.

Sobreposições e integrações entre diferentes imagens são caminhos utilizados também em trabalhos anteriores para uma reflexão sobre o devir, o tempo e a formação imagética. Em que medidas capturamos aquilo que não consegue se ver? A passagem do tempo pela paisagem, a mudança dos ciclos, as transformações inerentes a cada formatividade? Em que medida nosso olhar é capaz de ver e de perceber a paisagem que perpassa sobre nós?

O texto que dá título a série é impresso também sobre as imagens de forma velada e busca apontar para o alto e para a luz.



I can't see you. Fotografias justapostas em ploter adesivado transparente sobre vidro.
Tamanhos variáveis com as janelas do espaço expositivo.
Foto ilustrativa: as imagens podem ficar separadas no espaço expositivo a depender das vidraças disponíveis.



I can't see you (I). Fotografia em ploter adesivado transparente sobre vidro.
Tamanhos variáveis com as janelas do espaço expositivo.



I can't see you (II). Fotografia em ploter adesivado transparente sobre vidro.
Tamanhos variáveis com as janelas do espaço expositivo.



I can't see you (III). Fotografia em ploter adesivado transparente sobre vidro.
Tamanhos variáveis com as janelas do espaço expositivo.



I can't see you (IV). Fotografia em ploter adesivado transparente sobre vidro.
Tamanhos variáveis com as janelas do espaço expositivo.



I can't see you (V). Fotografia em ploter adesivado transparente sobre vidro.
Tamanhos variáveis com as janelas do espaço expositivo.

Do Espaço Expositivo:

Para montagem de I cant see you solicita-se a utilização de janelas presentes no espaço nas quais pretende-se colocar os trabalhos em ploter adesivado transparente que poderão ser facilmente retirados depois). O tamanho destas ampliações será proporcional aos vidros destinados ao trabalho.

I CAN'T SEE YOU - 5 impressões em tamanho proporcional as janelas envidraçadas do espaço expositivo.



Dália Rosenthal

Artista visual, pesquisadora, arte educadora e docente do Departamento de Artes Plásticas (CAP) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Como artista visual investiga a criação de imagens a partir de uma investigação da natureza, do corpo e do tempo assim como diálogos perceptivos entre espaço natural e cultural.

Dedica-se a pesquisa “Transdisciplinaridade, Formação e Arte” coordenando diferentes projetos tais como *Ateliê Nossa Casa, Conversas. CAP, Viveiro e Comunidade (PIBID/ECA)* nos quais desenvolve a prática transdisciplinar para o diálogo entre Arte, Educação Planetária, Sustentabilidade e Cultura de Paz.

Autora do livro *A Reflexão e a Prática no Ensino das Artes* (Ed. Blucher, 2013) e da *Coleção Chão de Formação* (Ed. Anadarco). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais, Mestre em História da Arte e Doutora em Poéticas Visuais pela UNICAMP com a dissertação *O Elemento Material na obra de Joseph Beuys e a Tese Do Interno no tempo*.

www.daliarosenthal.com

**ARTE NA PEDAGOGIA:
CARTOGRAFIA DE INQUIETAÇÕES E ESPERANÇAS
COMPONENTE CURRICULAR DA ARTE E A FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ: DISCUSSÕES SOBRE
ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES**

Magali Kleber-UEL/GPAP
Daniel Bruno Momoli-VIZIVALI/GPAP

Resumo: O texto apresenta uma análise do trabalho realizado com o componente curricular em cursos de arte na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Estado do Paraná. A discussão faz parte do trabalho que vem sendo realizado desde julho de 2012 com o grupo de pesquisa Arte Pedagogia - GPAP¹. Esta análise foi realizada a partir de informações coletadas em sites de universidades públicas e privadas do estado e procurou saber a maneira como o componente curricular é apresentado no curso, tais como carga de trabalho, referências, ensinando conceitos e aprendizagem, e referências. A partir deste trabalho é possível apresentar aspectos contraditórios que apontam para uma formação de professores aquém do que é esperado em relação à preparação para o trabalho com crianças de jardim de infância, na sua dimensão holística, em que a arte deve ser considerada como um fator importante para o desenvolvimento humano. Tal compreensão é um grande desafio, uma vez que implica políticas públicas e o profissional estar aberto para receber e conversar com tantos contextos, pode desenvolver práticas artísticas e metodologias, em que a arte é entendida como parte integrante do currículo nas séries iniciais e ensino fundamental.

Palavras Chave: Formação de professores; Arte; Pedagogia.

ABSTRACT: This paper aims to introduce an analysis of the work done with the curricular component on art courses in teacher training for early childhood education and early years in the state of Paraná. The discussion is part of the work being carried out since July 2012 with the research group Art Pedagogy - GPAP. This analysis was conducted from a data of information from websites of public and private universities in the state and sought to know the way how the curriculum component is presented in the course such as workload, references, teaching and learning concepts, and references. From this work it is possible to realize contradictory aspects pointing to a teacher training short of what is expected in relation to preparation for work with children from kindergarten, in its holistic dimension in which art must be considered as a major factor for human development. Such understanding is a major challenge, since it implies public policies and the professional being open to welcome and talk with so many contexts, can develop artistic practices and methodologies, in that art is understood as a constituent part of the curriculum in the early grades and elementary school.

Key Words: Art and Pedagogy; teacher training; art; research.

O cenário da discussão

¹ Esse grupo foi formado em 2012, a partir de e-mails enviados pela Professora Dra. Mirian Celeste Martins convidando Professores formadores de Professores que atuavam no componente curricular da arte nos cursos de Pedagogia de todo o Brasil. O Grupo já realizou, entre os anos de 2012-2013, uma pesquisa de levantamentos de dados em nível nacional da situação da arte na Pedagogia. E, neste ano, iniciou um trabalho de ampliação das análises dos dados levantados, procurando compreender o estado atual do trabalho feito com a arte na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A reivindicação de introduzir arte nos cursos de Pedagogia está presente desde a década de 1980, quando iniciou a reforma curricular na Secretaria de Ensino Superior (SESu), Ministério da Educação (MEC). Passadas quase três décadas da primeira reivindicação formalizada, qual é a nossa realidade? (Martins, 2012). Esta foi a pergunta que, no ano de 2012, aproximou professores-pesquisadores de vários estados brasileiros com a proposta de levantarem a situação da questão mediante o que está posto em documentos oficiais dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e de quais as relações que o componente curricular da arte estabelecem com a formação de professores. Portanto, a partir de um preliminar levantamento de dados envolvendo um trabalho coletivo surgiu o grupo de pesquisa “Arte na Pedagogia-GPAP”. A formação desse grupo contou com a participação de profissionais das quatro especificidades de Arte de várias instituições e estados brasileiros.

No Paraná, o trabalho foi realizado por dois professores-pesquisadores de regiões diferentes, articulados a partir de ferramentas da internet. Na pesquisa realizada no estado, foram levantadas informações em *sites* dos respectivos cursos em páginas de internet referentes a sete instituições de ensino superior (quatro públicas e três privadas).

As análises estruturam-se a partir de uma metodologia aberta, considerando que se adapta aos diversos formatos da apresentação dos cursos nas instituições abordadas para organizar os dados coletados. Portanto, a análise faz-se a partir de categorias que emergiram com base na denominação dada por cada curso ao componente curricular Arte, o ementário e de que modo cada curso propõe a concepção e o ensino da arte na formação do pedagogo. Pode-se dizer, deste modo, que, nesse estágio, a análise foca em interpretar o modo como os projetos pedagógicos constituem-se, suas concepções subjacentes e como se aponta a perspectiva de formação em arte do professor da educação infantil e para os anos iniciais. Nesse contexto, buscou-se responder de que forma este professor vem sendo preparado para realizar o trabalho com a arte no exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?

No presente texto, as categorias iniciais foram denominadas a partir do texto (nome da disciplina e ementa) para pensar se há um objetivo, se há uma diretriz na lógica como se encontram esses dois aspectos na forma de apresentar a disciplina. Dessa forma, os seguintes aspectos constituíram-se eixos de análise-relação e discussão: O Entendimento da Arte como Linguagem; Formação do Professor para o Ensino de Arte; Formação para atuação nas quatro especificidades que se apresentam no componente curricular Arte - artes visuais, dança, música e teatro.

Foram analisadas sete instituições de ensino superior de diferentes cidades do estado, e que, aqui, no texto, serão denominados pelos números 1,2,3,4,5,6 e 7, sem intenção de qualificar nenhum aspecto do trabalho realizado pelas instituições. As instituições serão citadas de acordo com as situações que vão sendo trazidas ao texto, em todos os casos utilizar-se-á a expressão instituição (nº). As informações, problematizações, análises e reflexões que são propostas, aqui, são potências para que possamos pensar de diferentes modos a arte nos cursos de Pedagogia, mais atentas a questões de nosso tempo e à complexa tarefa que é feita pelos professores na educação básica no contexto atual.

Sobre o que está posto em relação à formação em arte nos cursos de Pedagogia no Paraná

Tivemos como motivação para realizar esse levantamento as nossas inquietações como Professores formadores de Professores atuando com a arte nos cursos de Pedagogia e percebendo, a partir de nossas práticas, alguns desconfortos em relação ao trabalho realizado pelos pedagogos, mas também motivados pelos diferentes modos de pensar que são produzidos a partir do trabalho que é levado a efeito com os professores em formação inicial fazendo chegar a escola um trabalho com e a partir da arte.

Acompanhados de uma análise dos aspectos já mencionados, importa considerar a significativa atuação do pedagogo nas aulas de arte, não apenas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também em todos os níveis da educação básica, o que justifica nossa atenção e preocupação em relação a como se concebe a formação em arte desse profissional da educação. Destaque-se que partimos do pressuposto que a arte está presente na vida das crianças que adentram as escolas nos anos iniciais e que entendemos que tal forma de conhecimento deve obrigatoriamente estar contemplada no Projeto Pedagógico, ainda que pelo professor unidocente. Há, portanto, de ter uma formação para atuar com tal conhecimento tão fundamental na infância. Além disso, é um direito de toda criança ter acesso ao aprendizado da arte.

O primeiro aspecto que pode ser apresentado diz respeito a qual é a realidade da arte na formação do pedagogo no estado do Paraná é as denominações do componente curricular da arte nos cursos de Pedagogia. A primeira situação que podemos colocar em destaque é sobre a heterogeneidade do nome dado ao componente curricular, mesmo em instituições *multicampi*, como é o caso da instituição (nº2) e instituição (nº3), ambas são *campi* de uma mesma universidade estadual, oferecem o curso de Pedagogia, possuem uma mesma

organização curricular; nas duas, existe o componente curricular da arte, mas o enfoque dado em cada uma é totalmente distinto.

A instituição (nº2) enfatiza o trabalho com as linguagens artísticas em suas diferentes modalidades, abordando os saberes específicos da área de Artes e as metodologias para seu ensino nos diversos níveis de ensino. A instituição (nº3) dá ênfase à arte como expressão cultural, com vistas à formação humana, e a importância da cultura para esta.

Outro aspecto importante sobre a denominação da arte nos cursos de Pedagogia no Paraná são as articulações feitas pelas instituições, como é o caso da instituição (nº1) que é de caráter privado e que apresenta a disciplina de “Teoria e Prática de Artes e Literatura Infantil”, o que induz a entender que as duas áreas são pensadas sob o mesmo foco epistemológico - arte e literatura. Embora estejam organizadas nas Diretrizes Curriculares como áreas distintas:

Estudos dos princípios teóricos - metodológicos que orientam a ação docente no ensino de Arte e Literatura Infantil e sua objetivação no desenvolvimento do conteúdo. Estudo da importância da linguagem literária e artística no desenvolvimento da criança e na apropriação do conhecimento. Levando em conta as características bio-psico-sociais.: leitura básica e recreativa, audição, linguagem oral, gestual e imagética (INSTITUIÇÃO 01 –EMENTA).

A ementa visa à formação de um professor que trabalhará de forma articulada ambas as áreas, traz a perspectiva de considerar-se texto e contexto, como se estas convergissem para um mesmo ponto, ambas as áreas podem complementar-se de modo interdisciplinar, mas levando em consideração as possibilidades e limitações.

A instituição (nº04) também de caráter público, tem, na grade curricular do curso de Pedagogia, a disciplina “Ludicidade, Corporeidade e Arte”, uma disciplina com carga de 68 horas que pretende discutir com os futuros licenciados a arte, os jogos e a ludicidade, na formação do sujeito, muito embora afirme na ementa o estudo dos “Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a música, artes visuais, dança, teatro e jogos: elementos formais, composição, técnicas, gêneros e períodos” (INSTITUIÇÃO nº 04 – EMENTA).

A questão que se coloca, a partir desta ementa é, como se dá esta abordagem, uma vez que, por ter 68 horas, ela pretende pensar os fundamentos dos ensino da arte e ainda o trabalho com a corporeidade , tendo em vista que entende a “expressão corporal como dimensão da linguagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (INSTITUIÇÃO nº 04 – EMENTA).

Outro aspecto interessante, que se pode evidenciar a partir de campos disciplinares que envolvem conceitos e materiais distintos, é sobre a disciplina “Mídia, Arte e Educação” da instituição (nº5), uma instituição privada. Esta disciplina tem carga de 36 horas e pensa o estudo e a análise da linguagem visual na educação, de modo a preocupar-se de que modo cinema e televisão dão forma à educação cultural, ficando destacado o ensino e a aprendizagem do visual: “Estudos e análise das diferentes linguagens visuais nas artes plásticas e audiovisuais como cinema e televisão que dão forma à Educação cultural e escolar. O ensino e a aprendizagem visual na educação (INSTITUIÇÃO nº 05 – EMENTA)”.

Então, percebe-se que não há uma coerência sobre o entendimento do ensino de arte para a educação infantil e para os anos iniciais, é como se a disciplina pudesse aproximar-se de qualquer outra, não tendo abordagem, procedimento avaliativo conteúdo e preocupações próprias.

Uma vez mais discutindo a formação polivalente

Uma situação que podemos trazer considerando-a como de uma urgência significativa é em relação à formação do professor para o trabalho com as quatro áreas da Arte - artes visuais, música, dança e teatro - tendo em vista estarem mencionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e nas Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (2008). De forma mais intensa, esta situação aparece nos documentos estaduais para o ensino da arte na educação básica. O documento traz uma afirmação que o professor deve trabalhar de acordo com sua formação, mas explicita a importância do professor fazer uma articulação com as outras áreas: “o professor de Arte deve aprofundar o conhecimento dos elementos formais da sua área de habilitação e estabelecer articulação com as outras áreas por intermédio dos conteúdos estruturantes” (PARANÁ, 2008, p.65).

Esta afirmação presente na diretriz curricular do estado para o ensino da arte concede sustentação a professores e supervisores de ensino para darem continuidade ao trabalho polivalente no ensino de arte que era preconizado pela LDB 5.692/71 e está em contradição com o que dizem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Artes de acordo com suas temáticas específicas e com a atual LDB 9.394/96. Assim, o que vem ocorrendo nas escolas é um trabalho que não está em acordo com os processos didáticos de cada área, reforçando o erro e a continuação da utilização de atividades que generalizam a arte na educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área de Artes – em superação à extinta Educação Artística, estabeleceram formação superior (licenciatura/bacharelado) em: a) Música (Resolução CNE/CES n.º 2, de 2004); b) Dança (Resolução CNE/CES n.º 3, de 2004); c) Teatro (Resolução CNE/CES n.º 4, de 2004); e d) Artes Visuais (Resolução CNE/CES n.º 4, de 2009), “... refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas - e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71” (Parecer CNE/CES nº 280/2007, item 3).²

Esta situação não se constitui como uma característica única e exclusiva do estado, pois alargando o horizonte das situações que podemos usar para esta relação/discussão não é rara a ocorrência de professores, no país, sendo impedidos de assumirem concursos porque são formados em música ou teatro ou dança. Da mesma forma, é possível encontrar esta situação no currículo de cursos de graduação, permitindo que o professor tenha uma formação que reforça a iniciativa de um trabalho polivalente.

Este estudo revela um entendimento reduzido por parte dos PPs dos cursos analisados sobre a questão. E tal perspectiva vem claramente circunscrita, em sua maioria, baseada significativamente em conteúdos, práticas e bibliografias das artes visuais, prevalecendo um conceito reduzido e equivocado do que deve ser a proposição que possa aproximar e ser profícua a experiência de produção de conhecimento nas quatro especificidades previstas no Artigo 26 da LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996³.

E importante utilizarmos como referência para esta situação, que foi levantada na pesquisa, o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os cursos de graduação na área de Artes, como forma de superar a Educação Artística. É por isso que existem documentos específicos para cada uma destas áreas tanto na modalidade de licenciatura como de bacharelado: **Música** (Resolução CNE/CES nº 2/2004); **Dança** (Resolução CNE/CES nº 3/2004); **Teatro** (Resolução CNE/CES nº 4/2004); e **Artes Visuais** (Resolução CNE/CES nº 4/2009), “(...) refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas – e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5692/71” (Parecer CNE/CES nº 280/2007, item três).

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) considerou um “equivoco inaceitável a recusa de um diploma de música de um docente de um estado brasileiro para

² Trecho extraído do Of. ABEM n.005/2010, de agosto de 2010 encaminhado pela Profa. Dra. Magali Kleber, Presidente da ABEM, Gestão 2011-2013, ao Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo.

³ vide: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26 acessado em 07/08/2013

assumir uma vaga na rede pública de ensino para a disciplina de Arte, pois, a área de conhecimento, Arte compõe quatro modalidades no Ensino de Artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A recusa do diploma de Licenciatura Plena em Música para a área de Arte reflete uma inobservância quanto à legislação educacional brasileira e aos atos normativos originados em sua decorrência. O fato é que não há uma Licenciatura em Artes, como antes, na antiga `Educação Artística`, Lei nº 5.692, da LDBN.”⁴

Cabe, ainda, destacar movimentos nacionais envolvendo professores de música do país, como está posto no documento elaborado por uma comissão do grupo virtual “professoresdemusicado brasil@gmail.com” e disponibilizado para coleta de adesões pela internet, conseguindo mais de mil assinaturas:

Embora, a partir de intervenções pontuais (vide Of ABEM. n.015/2010) para se garantir o cumprimento da atual legislação, tenha-se conseguido reverter muitos desses processos equivocados, há que se reconhecer a urgência de providências de instâncias competentes do MEC com vistas a garantir uma articulação coesa entre os planos federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais como propõe o Decreto No 6.755, de 29 de janeiro de 2009, visando, sobretudo, que seja assegurado o acesso à completude do conhecimento solicitado e desejado pela sociedade brasileira e garantido pela Lei. Tomando por base a política pública expressa no referido Decreto, percebe-se um lamentável descompasso entre o que está posto pela legislação e a prática instaurada pelos órgãos responsáveis por seu cumprimento. O ensino das artes, reconhecendo a multiplicidade e autonomia de expressões artístico- culturais como dimensões insubstituíveis na educação, vem ao encontro de propostas efetivas no que tange ao desenvolvimento humano. Transformações na educação e na sociedade em geral dificilmente serão fomentadas se escolas e demais instituições de ensino não incorporarem, consistentemente e em suas especificidades, as formas e conteúdos simbólicos presentes na textura social contemporânea. Assim, visando contribuir com estratégias e ações que possibilitem a efetiva implementação da Lei 11.769/2008, consoantes com o Plano Nacional de Educação (PNE) , o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), o Decreto No 6.755, o Plano Setorial da Música e o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae), as associações de classe, entidades e pessoas físicas que assinam este documento solicitam providências urgentes urgentíssimas no sentido de que seja garantida a realização de Concursos e Processos Seletivos Públicos condizentes com a atual configuração da área de Artes, tendo como pressupostos os eixos de conhecimento de suas subáreas, considerando as habilitações nas quais as universidades brasileiras têm movido esforços para a formação docente.⁵

A relação carga horária, ementa e conceitos sobre a arte

⁴ Trecho extraído do Of. ABEM n.005/2010, de agosto de 2010 encaminhado pela Profa. Dra. Magali Kleber, Presidente da ABEM, Gestão 2011-2013, ao Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo.

⁵ KLEBER, Magali, OLIVEIRA, Mário André; ALMEIDA, Cristiane; LEMOS, Daniel *et al.* Documento sobre inconsistências em concursos públicos para professor de Arte(s)/Música na educação básica brasileira. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B5s67FRZxjITODg2Y2E0NTgtMWE5OS00OGQ1LTlkMTgtYmJkODIzY2IxYWFl/edi t?hl=en> Acesso em 25/07/2013.

A partir das informações obtidas durante a pesquisa sobre as ementas do componente curricular Arte, outra situação, que pudemos perceber, foi a forma como a articulação entre os conceitos teóricos e os conhecimentos técnicos característicos das prática artísticas são afirmadas nos currículos de formação, a partir da leitura das informações, nota-se a recorrência de utilização de dois conceitos “Teoria” e “Prática”, (ou “Teoria e Metodologia”) em expressões quase afirmativas de que existe uma teoria sobre o conhecimento artístico e um conhecimento prático sobre como isso aplicar-se-ia às aulas de Arte. Para perceber a dimensão do significado dessa preocupação, das sete instituições que formam este *corpus* de análise, em seis, aparece, no nome da disciplina, a preocupação com a teoria e a prática, organizando-as nas seguintes terminologias: “Teoria e Prática”, “Teoria e Metodologia”, “Fundamentos Teóricos Metodológicos”, “Princípios Teóricos e Metodológicos”, “Fundamentos e Métodos da Arte na Educação”.

Um dos aspectos que emerge desta preocupação é a necessidade que se tem de instrumentalizar o professor para a docência, como se a prática existisse separadamente da teoria com possibilidade de se “colar” sobre esta teoria uma atividade prática sob a justificativa de *fixação do conteúdo*.

Apenas em uma ementa aparece um dado, e que podemos considerar significativo nesta análise/relação, que é a preocupação com o trabalho docente, presente na página da instituição (nº07): “(...) Perspectivas do ensino da Arte em relação à formação do professor pedagogo. O papel da Arte na Educação Básica. O Plano de trabalho docente em Arte. Avaliação em Arte na Educação Básica: a práxis artística (INSTITUIÇÃO nº 07 – EMENTA).” Destaca-se, na ementa da disciplina, a preocupação de possibilitar a reflexão sobre o papel da arte na formação do pedagogo. Trata-se da única ementa que faz menção ao trabalho docente e à avaliação em arte. Ou seja, mostra a perspectiva de a disciplina estar voltada para uma construção coletiva de perfil de tal disciplina, bem como seu próprio desenvolvimento.

Outro dado desta categoria é a preocupação com a formação cultural do professor, que se nota presente na ementa da instituição (nº03), a qual traz os conceitos de criação, arte e cultura como elementos para a construção da cidadania: “A formação cultural do professor e o trabalho pedagógico (INSTITUIÇÃO 03 - EMENTA)”, em que o foco da disciplina converge para a análise de atividades que pensem o desenvolvimento potencial dos alunos, quase como um entendimento sobre a importância do empoderamento cultural muito presente na Teoria Crítica.

Um aspecto que se coloca a partir desta análise e que já se destacou no primeiro item é a quantidade de conceitos presentes nos componentes curriculares, desproporcional em relação à carga horária disponível para a disciplina. Nas informações levantadas aparecem, na matriz curricular, cargas horárias de 34, 60 ou 72 horas, uma problemática para a arte como componente curricular da formação de professores, ainda mais se analisada que tais componentes trabalham com as quatro áreas do conhecimento.

A instituição (nº06) apresenta, em sua ementa, o interesse pelas linguagens artísticas na construção do conhecimento. E especifica dança, teatro, música e plásticas, descrevendo os enfoques para: elementos formais, descrição, representação, construção de situações e encerra a ementa com o seguinte enfoque “A relação da arte com a filosofia e a sociedade (INSTITUIÇÃO 03 - EMENTA)”.

A partir da análise da ênfase dada por algumas disciplinas para formação das diferentes áreas da Arte, podemos colocar que em nenhuma das ementas enfatiza-se a preocupação para entender a construção de tais produções (artes visuais, música, dança, teatro), sobretudo, pensando em texto e contexto, apenas referem-se ao uso de tais linguagens. Ou seja, como se o fazer, a prática e a interação com a linguagem não tivessem conexão com o entendimento dos códigos e estéticas relacionados a cada especificidade artística. Assim, outro aspecto que se coloca em evidência é a compreensão estética, uma vez que, nas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, aparece esta indicação como sendo uma das perspectivas para a formação do Professor.

A busca por uma equidade ao acesso é absolutamente necessária para pensar em qualquer projeto educacional que vise a impactar o desenvolvimento humano. É condição básica a adoção de uma perspectiva inter e multicultural, na qual se reconheçam os direitos civis, políticos, sociais e culturais dos diversos grupos. O direito às linguagens artísticas no currículo escolar vem ao encontro de políticas inclusivas, reivindicadas pelos movimentos sociais populares e faz-se necessário que sua concretude apresente-se nas políticas públicas.

A construção de processos socioeducativos deve partir de projetos interdisciplinares em que as práticas socioculturais que sejam reconhecidas e, ainda, constituam-se como elemento de identidade dos diferentes grupos cruciais para seleção de conteúdos, metodologias e concepções de arte relacionadas com o cotidiano das comunidades. Fomentar a inserção dos grupos e indivíduos em espaços e fatos novos e desconhecidos incentiva a ampliação de repertórios culturais e artísticos e o usufruto de direitos, propiciando acesso ativo a saberes e culturas em movimento nos cenários urbano e rural. Cria-se, ainda, a oportunidade de vivenciar outros referenciais de existência e respeito ao outro, ao diferente.

Desafios Repetição das páginas anteriores

Essa compreensão é um dos desafios importantes para a formação do pedagogo, pois implica estar receptivo para acolher e dialogar com universos diversos para, de fato, desenvolver práticas artísticas e metodologias inclusivas, valorizando e levando em conta a produção artística dos grupos historicamente marginalizados pela cultura instituída.

Tal posição implica uma formação que valoriza o protagonismo de todos os atores sociais envolvidos. Essa é uma perspectiva crítica que possibilita ao educador romper com o estabelecido *a priori* e potencializar a diversidade cultural como algo positivo em sua prática educativa. Santomé (1998)⁶, educador espanhol da atualidade, propõe a inter-relação entre as diferentes modalidades de conhecimento que ele denomina: conhecimento pessoal/cultural, conhecimento popular, conhecimento acadêmico dominante, conhecimento acadêmico transformador, resultando dessa inter-relação o conhecimento escolar.

Tal postura, um desafio porque rompe paradigmas, refletir-se-á nas metodologias escolhidas, nas quais o protagonismo dos envolvidos é fundamental no processo de escolha e de comprometimento com a produção do conhecimento artístico. O repertório cultural vindo das escolhas dos envolvidos - e negociado - contextualiza o aprendizado, contribuindo para a noção de pertencimento e identidade dos indivíduos e grupos.

A formação do pedagogo e o espaço do ensino de arte no Projeto Político Pedagógico.

É nossa preocupação com o que se revela em relação ao componente curricular Arte na formação do pedagogo. Urge que se repense e reestruturem os Projetos Pedagógicos para atender às demandas postas na LDB e, sobretudo, para que se atenda ao direito do pedagogo ter, na sua formação, a oportunidade de acesso ao conhecimento artístico de forma a possibilitar-lhe atuar de forma responsável, mediando formas e processos em que a Arte seja concebida como área de conhecimento. E, do ponto de vista de uma sistemática de ensino e aprendizagem, que não seja pela concepção ultrapassada de uma polivalência esvaziada pela própria história da extinta Educação Artística, como proposta na Lei 5.692/71.

Tal perspectiva pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado, também mediado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública

⁶ SANTOMÉ, J.T (1998) *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

das comunidades em que se inserem. Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores chances de alcançar esse objetivo e atender aos diversos contextos socioculturais em que o ato de ensinar e aprender está, necessariamente, conectado com o cotidiano

Visto assim, o ato pedagógico estará permeado pela noção de coletividade, por meio da qual todos nós educamos e aprendemos juntos os vários aspectos do objeto artístico: sua gramática (linguagem, a lógica de suas representações gráficas, textura, estilo, etc.), seu valor estético, histórico, a diversidade de repertórios, enfim, as inúmeras possibilidades que se apresentam e tornam-se significativas no processo pedagógico-musical. Ela não é exclusiva, mas, antes, inclui as diversas possibilidades de performance musical (KLEBER, 2006)⁷.

Há que repensar os propósitos de uma educação musical voltada para uma ação intencional de preparar os alunos para o exercício da cidadania. Conhecer a vivência singular de um determinado grupo social em um contexto complexo requer um refinamento na capacidade de observar para contemplar aspectos que extrapolam as análises macrossociais e fragmentadas.

Como destaca a Carta Cultural Iberoamericana, há que se reconhecer “a presença de culturas emergentes resultantes de fenômenos econômicos e sociais, como o deslocamento interno, as migrações, as dinâmicas urbanas, o desenvolvimento das tecnologias – culturas que estimulam o surgimento de novas narrativas e estéticas e reforçam o diálogo intercultural”⁸. Essas questões desafiam o educador a pensar outras formas de sistematizar o conhecimento, considerando o desejo e o prazer de conhecer algo que é valioso para os que aprendem, uma vez que tem relação com seu contexto.

A Arte entendida a partir do seu amplo espectro é parte constituinte de práticas singulares no desenvolvimento humano e imanta possibilidades também singulares para a construção de uma cidadania plena, para uma transformação social. Nesse sentido, podemos enfatizar que reconhecer os processos artísticos/criativos implica reconhecer um capital social capaz de contribuir para a noção de pertencimento, dos valores simbólicos e materiais produzidos nas dinâmicas das práticas sociais.

⁷ KLEBER, Magali. O. (2006) “A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro”. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://sabix.ufrgs.br/ALEPH/8MYX2IJR5C1TE2PV59MKPIPKPC4QPUVLDKQB7S72JNA44DDM3-09504/file/start-0>

⁸ XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno Montevideo, Uruguay, 3, 4 y 5 de noviembre de 2006. *Carta Cultural Iberoamericana*. Acesso em 25/01/2010. Disponível em <<http://www.oei.es/xvicumbrecarta.htm>>.

Todas essas questões amalgamam-se em um processo pedagógico-artístico, que é antes de tudo político. Vista de forma sistêmica, a produção de conhecimento é entendida como um processo que leva em conta as pessoas e suas relações com os objetos do mundo e inúmeras possibilidades de conexões educacionais, políticas, estéticas e éticas. Portanto, direito de que o pedagogo tenha esse conhecimento previsto e assegurado com qualidade na sua formação profissional.

REFERENCIAS

KLEBER, Magali. O. *A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte na Pedagogia. In: *22 Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil*, 2012, São Paulo. Arte/Educação: corpos em trânsito. São Paulo: UNESP - Instituto de Artes, 2012. v. 1. os., 1-19.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica - arte*. Secretaria de estado da educação do Paraná, departamento de educação básica. Curitiba, 2008.

SANTOMÉ, J.T (1998) *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Magali Oliveira Kleber

Doutora em Música/Educação Musical. Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de pesquisa Educação Musical e Movimentos Sociais. magali.kleber@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4631135473037177>

Daniel Bruno Momoli

Mestre em Educação UFRGS. Professor da Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu-VIZIVALI de Dois Vizinhos no Paraná e da UNIARP e UnC de Santa Catarina. danielmomoli@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7701594143194418>

PROJETO PROFESSOR-ARTISTA NO POLO UFU DA REDE ARTE NA ESCOLA

Eliane de Fátima Vieira Tinoco
Universidade Federal de Uberlândia/ Apoio FAPEMIG.

Resumo

O projeto professor-artista visa incentivar a produção plástico-visual em professores de Artes Visuais da Educação Básica. O Polo UFU da Rede Arte na Escola deu início ao projeto em 2011 a partir de uma demanda dos professores. Até o momento foi possível perceber que o projeto funcionou como facilitador organizando o tempo/espaço e consequente materialização da produção pela pessoa/professor/artista; os momentos de conversas sobre a produção de cada um favoreceram para uma avaliação e crescimento pessoal contribuindo para o processo de criação de todo o grupo; o investimento pessoal na produção artística auxilia a prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: artes visuais; professor-artista; processo de criação

ABSTRACT

The project aims to encourage teacher-artist producing plastic-visual Visual Arts teachers in Basic Education. The Polo UFU da Rede Arte na Escola began the project in 2011 from a demand of teachers. By the time it was revealed that the project functioned as facilitator organizing the space/time and subsequent materialization of production by the person/teacher/ artist; moments of conversations on the production of each favored for an assessment and personal growth contributing to the process of creating the whole group; personal investment in artistic production assists the teacher's pedagogic practice.

Key words: visual arts; teacher-artist; creation process

No ano de 2008 durante uma sessão de comunicações no VIII Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, projeto que anualmente é realizado pelo Polo UFU da Rede Arte na Escola, o então aluno do curso de Teatro, Getúlio Góis, provocou a todos com a seguinte fala: “todo professor de Arte tem que ser artista.” Como a maioria dos presentes eram professores de Artes Visuais da Educação Básica que, em sua quase totalidade não era artista, houve um reboliço, um desassossego geral. Os comentários sobre o assunto continuaram durante as próximas reuniões de formação continuada, que acontecem quinzenalmente¹, pois aquela fala, naquele momento, despertou algumas inquietações. Não era a primeira vez que esse tipo de afirmação chegava aos professores, mas a entonação dada à fala, tornou-a retumbante.

¹ A formação continuada dos professores de Arte na Rede Pública Municipal de Uberlândia acontece quinzenalmente no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais) com a assessoria do Polo UFU da Rede Arte na Escola.

Tínhamos percebido, por meio de relatos nos encontros de formação continuada, que na produção dos professores de Arte há uma repetição e uma canalização para a produção visual do aluno. O professor, na maioria das vezes, apenas produz um exercício daquilo que será pedido ao aluno, como uma forma de prever as dificuldades pelas quais irá passar no decorrer da aula. Outras vezes há o espelhamento do trabalho do professor no aluno, ou seja, o professor pede aos alunos que produzam trabalhos dentro de uma proposta temática ou matérica que ele gostaria de produzir. Essa situação faz com que não haja uma produção artística consistente e que o lado pedagógico prevaleça.

Na pesquisa de Almeida (2009, p.82) realizada com artistas-professores do Ensino Superior, ela expõe que

A relação entre ensino e produção de arte ocorre, em primeiro lugar, nas trocas que acontecem entre uma atividade e outra. Muitas vezes, as questões, as pesquisas, a temática, os materiais e os procedimentos que os artistas-professores desenvolvem em seu trabalho pessoal são levados para a sala de aula.

No entanto, como os professores da Educação Básica das escolas da Prefeitura Municipal de Uberlândia, não tinham o hábito da produção artística, essa troca não era possibilitada.

No ano de 2009 levamos para os professores nas reuniões de formação continuada um artigo de Luciana Grupelli Loponte² com o conceito de docência artista. Apesar dos professores concordarem que a experiência artística poderia estar na própria docência, as discussões sobre o conceito trouxeram o desejo de construir um espaço para a produção artística. Como não conseguimos viabilizar esse espaço, pensamos em organizar uma exposição durante o IX Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte com os professores que se disponibilizassem a participar. Ao todo oito professores se inscreveram e a exposição foi realizada na Casa de Cultura Graça do Aché, sede do Polo UFU da Rede Arte na Escola, durante o encontro. A partir dessa data a exposição passou a fazer parte da programação do evento.

Em 2011 o Polo UFU da Rede Arte na Escola deu início ao projeto Professor-artista, com o incentivo financeiro do Instituto Arte na Escola, contando com encontros semanais na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA³, entre

² LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e Estética da Docência: Conversas com Nietzsche e Foucault**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_39_55_ARTE_E_ESTETICA_DA_DOCENCIA_CONVERSAS_COM_NIETZSCHE_E_FOUCA.pdf. Acesso em 08 de jul. de 2013

³ ESEBA – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

professores que queriam ter o tempo-espaco para a producao poetica. Concordando com COSTA (2009, p. 45) “Trata-se de procurar uma outra possibilidade para uma formacao que, ate entao, se apresentava fundamentada na separacao das praticas e dos saberes proprios da formacao do artista e da formacao do professor de arte.”⁴

O projeto tinha como objetivo geral compreender como se dao os processos de criacao na poetica pessoal dos professores com formacao em Artes Visuais que abandonaram sua producao em funcao do magisterio, e como objetivos especificos identificar, na dinamica dos encontros entre professores de Artes Visuais, as dificuldades e ou facilidades apresentadas no seu processo de criacao; analisar as aproximacoes e distanciamentos em relacao ao processo de criacao dos professores participantes do Professor-Artista e suas producoes em sala de aula solicitadas aos alunos; avaliar a importancia dos encontros entre estes professores no que tange a desenvoltura, seguranca e feitura do trabalho poetico de cada integrante do grupo.

Ao final do primeiro ano percebemos que alguns professores conseguiram encontrar um caminho, foram despertados em sua producao visual, em seus processos de criacao. No entanto, outros permaneceram nos exercicios visuais e experimentacoes propostas. Segundo Forte (2013, p.10), “Sinto que todas as coisas do mundo encontram-se na esfera – termo muito apropriado – da invencao. Por isso, os processos de ser docente e de ser artista tambem sao maneiras de se inventar e se reinventar na medida em que vamos nos apropriando da amalgama do mundo.”

A denominacao

Professor-artista; professor/artista; artista/professor; percepcoes e poeticas foram alguns dos nomes que surgiram para o projeto. A opcao por professor-artista foi referendada apos o entendimento de que era preciso que o professor se sentisse acolhido no projeto, que compreendesse, ja na denominacao, que o projeto era para ele. Mas tambem, era importante a combinacao com a palavra artista, uma vez que era o objetivo final. Tinhamos tambem a certeza de que nenhum professor deixaria essa condicao para se tornar somente artista. Diferentemente da pesquisa de Almeida (2009), nosso publico optou pela carreira pedagogica e o investimento em uma carreira artistica paralela era um desejo ate entao postergado.

⁴ Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17249/000713443.pdf?sequence=1>. Acesso em 06 de out. 2013.

Daí a escolha entre a separação por hífen ou por barra já não foi tarefa tão fácil. Inclusive em publicações do grupo o nome já foi grafado das duas formas. No entanto, ao consultarmos a gramática o hífen, tratando o termo como palavra composta, se mostrou mais adequado, uma vez que a barra pode ser utilizada como recurso poético, o que nos contemplaria, mas também como separação de duas palavras no sentido de escolha entre uma delas, e esse significado era contrário ao que queríamos.

Como funciona?

Durante as reuniões de planejamento para os encontros professor-artista tínhamos algumas dúvidas sobre como funcionaria o espaço: seriam cursos? Seria atelier livre? Alguém coordenaria? Conversamos com alguns professores interessados em participar e as opiniões também eram diferenciadas: alguns queriam algo mais direcionado enquanto outros queriam maior liberdade.

Desse modo, decidimos por uma proposta mista, onde, iniciariamos com o atelier livre, mas à medida que fôssemos percebendo necessidades, habilidades e desejos, convidariamos coordenadores para um ou mais encontros. No entanto, independente de ter ou não um coordenador, era imprescindível que em todos os encontros o grupo discutisse questões conceituais a partir das produções individuais e tais discussões agregassem sentidos às poéticas.

Como os horários de disponibilidade dos professores eram muito diferenciados, foram marcados dois dias, um pela manhã e outro a tarde para conseguir envolver uma maior quantidade de pessoas. Em cada um desses horários um membro do polo seria responsável pelo espaço físico onde aconteciam os encontros.

Fizemos o convite via internet com um flyer desenvolvido para esse fim e enviamos a todos os professores de Artes Visuais da cidade, marcando dia, hora e local para início das ações. Divulgamos também que como se tratava de atelier livre, cada participante deveria levar o material com o qual gostaria de trabalhar.

No primeiro dia, apesar de todos se conhecerem, fomos chegando um tanto tímidos, com materiais dentro de bolsas, nada grande, nada que precisasse esforços para carregar. Aos poucos fomos sentando em volta da bancada e, como ninguém começava a trabalhar, questionamos o que cada um havia levado de material. Os professores foram retirando os materiais das bolsas, contando o que haviam pensado para o primeiro encontro, a maioria querendo muito o exercício do desenho. A timidez inicial foi quebrada e ao final das

primeiras três horas já tínhamos elencadas outras possibilidades de trabalhos com fotografias, arte computacional, pintura, etc.

A partir dessa conversa inicial propusemos então um encontro de sensibilização, onde trabalharíamos com vídeos e com objetos que causassem sensações diversas, sem que pudessemos ‘colocar a mão na massa’. Ao final da sensibilização todos estávamos ansiosos para trabalhar mas, a proposta era que nada fosse produzido, que aquela sensação pudesse ser levada para casa e que fosse ‘amadurecida’ durante a semana. No próximo encontro alguns professores chegaram com seus notebooks, outros com telas e outros com caixas grandes contendo diferentes materiais. Havíamos quebrado a barreira da timidez.



Figura 1 - Professora trabalhando com recorte e colagem Figura 2 – Professora trabalhando com pintura

Após cinco encontros, em que a produção de alguns estava ‘de vento em popa’ e de outros, ainda muito contida, os professores da ESEBA, local onde aconteciam os encontros, entraram em greve e, para que não houvesse nenhum tipo de problema, resolvemos mudar o foco da produção e convidar a todos para a produção de fotografias no Parque do Sabiá⁵. Como alguns já estavam trabalhando com fotografia, a proposta era que conhecêssemos as possibilidades das máquinas a partir do exercício coletivo. O Parque possibilitou uma diversidade de assuntos e fez com que alguns mudassem o rumo de sua produção.

Depois de quatro encontros no parque a proposta foi para a realização de uma pequena viagem a um dos distritos da cidade de Uberlândia para que fosse possível fotografar prédios

⁵ O complexo Parque do Sabiá, que foi inaugurado em 07/11/1982, possui uma área de 1.850.000 m², que abrange um bosque de 350.000 m² de área verde, um conjunto hidrográfico composto por três nascentes que abastecem sete represas e originam um grande lago e sete outros menores; uma praia artificial com 300 metros de extensão; um zoológico com animais em cativeiro de dezenas de espécies; uma estação de piscicultura com vários tanques, que servem para estocagem de matrizes, reprodução de peixes, estocagem de pós-larvas e alevinagem; um pavilhão de 1.080 m² de área construída, que comporta 36 aquários e 36 espécies diferentes de peixes, com valor econômico e ornamental; uma pista de cooper de 5.100 metros de extensão; duas piscinas de água corrente; vários campos de futebol; cinco quadras poliesportivas; uma quadra de areia; um campo society de grama; um completo parque infantil, com mais de 100 brinquedos; conjuntos sanitários; vestiários esportivos; lanchonetes e vários recantos contemplativos, entre outras instalações. A proposta de sua criação teve como principal objetivo proporcionar ao cidadão menos favorecido um local para a prática desportiva e outras atividades de lazer. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=51&pg=144>>. Acesso em 08 de jul. 2013.

antigos. Para que os participantes dos dois dias pudessem ir, foi marcado um sábado pela manhã. Meia hora de carro e já estávamos em Cruzeiro dos Peixotos⁶. Máquinas fotográficas nas mãos, começamos a andar pelas ruas e, cada um foi encontrando os motivos que queria para as fotos. Após duas horas e meia, pausa para o almoço, onde as produções foram socializadas e foi realizada a leitura crítica delas. Retorno com uma bagagem repleta!



Figura 3 – Professores conversando Sobre fotografias no Parque do Sabiá



Figura 4 – Professores fotografando em Cruzeiro dos Peixotos

Como a greve se estendia, resolvemos marcar os encontros para a sede do Polo UFU da Rede Arte na Escola, onde continuam acontecendo até hoje. A maioria dos professores já não utiliza mais o tempo/espço do projeto para as suas produções e sim para discutir o que foi produzido ou pensado em outros momentos durante a semana.

Processos de criação

Os processos de criação vêm sendo objeto de pesquisa há alguns anos. Pesquisadores têm procurado compreender os percursos criativos, os fatos ou fatores que os desencadeiam, as formas como se dão os processos de criação em diferentes linguagens.

Salles (2006) observa que o convívio entre artistas pode contribuir nos processos de criação e isso foi visível durante esse percurso. No início de 2012, a partir das experiências

⁶ Distrito de Uberlândia fundado em 1925. Atualmente, sua população total é de 976 pessoas, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Uberlândia; sendo que, desse total, 514 são do sexo masculino e 462 do sexo feminino. Ressaltando, também, que a população rural soma 494 pessoas e a urbana soma 482 pessoas residentes no distrito. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=-1&pg=493>. Acesso em 08 de jul. 2013.

realizadas no ano anterior, nos defrontamos com algumas perguntas levadas ao grupo por alguns participantes: o convívio periódico entre professores de Artes Visuais com um objetivo comum de pensar/discutir/fazer/avaliar suas produções plásticas, contribui na construção de uma poética pessoal? Quais são os dispositivos que despertam esses processos de criação? Seriam os mesmos que acontecem nos artistas? Quais são as barreiras que impossibilitam tais processos?

Durante nossas conversas chegamos à conclusão de que os professores que conseguiram desenvolver uma poética pessoal, na realidade, já vinham construindo suas ideias antes do ingresso no projeto, mas não conseguiam um espaço e tempo para sua execução. Nesse sentido, o projeto funcionou como facilitador organizando este tempo/espaço e consequente materialização dessas ideias pela pessoa/professor/artista e que os momentos de conversas sobre a produção de cada um favoreceram para uma avaliação e crescimento pessoal contribuindo para o processo de criação de todos no grupo. Desse modo, o convívio com os demais participantes foi essencial para o desenvolvimento de cada um.

Os processos de criação são bem definidos em cada um dos participantes. Para Leda⁷ o olhar para o detalhe foi aguçado após uma série de fotografias no parque do Sabiá. Em acordo com Gonçalves (2009): “O olho, através da câmera, percebe coisas que a olho nu nunca visualizaríamos.” Leda relata que não consegue produzir durante os encontros. Que os utiliza como fonte de discussões, como modo de procurar perceber os outros olhares para que isso amplie o seu. Como nos diz Arnaldo Antunes: “o seu olhar melhora o meu”. Ela começou seu processo criativo organizando colagens com tiras de papéis coloridos, montando paisagens. Com o exercício de fotografar no parque passou a observar os detalhes em troncos de árvores, pedras, terra. Em sua última produção juntou em programas de computador, as duas propostas, sobrepondo imagens.

Para Rosa, que tem trabalhado com instalações, os encontros também têm esse caráter de tempo/espaço para se abastecer do outro. Segundo ela⁸:

Participar dos encontros do professor artista foi de extrema importância para mim, pois me oportunizou a retomada de uma poética que hoje percebo o quanto me faz necessário.

Minha produção está a todo vapor e gostaria muito que o horário e dia se mantivessem as quintas pela manhã.

Preciso do grupo para manter as trocas de experiências, oficinas e estudos só assim consigo produzir.

⁷ Os nomes foram trocados para preservar identidades.

⁸ As falas dos professores-artistas serão reproduzidas em itálico.

Rosa tem um convívio intenso com a natureza uma vez que passou grande parte de sua infância em fazenda. Ao começar a participar do projeto já estava com uma viagem programada com a família ao Amazonas. Essa viagem passou a fazer parte do seu projeto poético e ela organizou sua primeira instalação mesclando produtos de seu convívio como professora e fotos realizadas durante a viagem.

Meire utiliza o próprio corpo como fonte de pesquisa imagética, imprimindo fotos de partes de seu corpo e expondo-as de modo a permitir uma relação com o corpo do espectador. Seu foco inicial, desde a pesquisa na graduação em Artes Visuais, eram imagens de seu cabelo, longo e pintado de vermelho acobreado. Ao começar as trocas com o grupo percebeu que todo o seu corpo poderia se transformar em motivo para sua poética.

Para Mirian os encontros fazem com que ela tenha disciplina, um horário para trabalhar com seu processo de criação, que tem início em esboços e depois vai se ampliando,

Mesmo que eu não tenha chegado há uma conclusão no trabalho, estou conseguindo ter mais clareza de alguns processos que ainda tenho que enfrentar. A importância de um horário na semana e a disciplina de frequentá-lo foi importante para perceber que temos que colocar isso na nossa agenda, é preciso disciplina.

Para Aline o momento do encontro é o único que ela tem para ‘por a mão na massa’. Professora com dois cargos em cidades diferentes, o tempo do projeto é o que ela tem para desenvolver seu trabalho de desenho a partir de recortes de papel. Ela chegou no projeto já com uma poética definida, com um projeto de construção de desenhos em grande formato a partir da aglutinação de papéis. É um trabalho de formiga. A cada dia um pedaço do trabalho vai ficando pronto. No entanto, foi nas discussões do grupo que ela conseguiu resolver uma questão estrutural do trabalho e o projeto de iluminação. Mas, o investimento pessoal em uma pós-graduação em Ensino de Arte fez com que, durante as aulas de atelier surgisse outro projeto, com a mesma materialidade do primeiro.

Segundo Salles (2008, p. 48) “O processo de criação é um ato permanente de tomada de decisão.” Isso tem sido verificado a todo momento em cada um dos participantes. As conversas sobre os trabalhos vão agregando questões, ampliando olhares, posicionando conceitos. A opinião de Graça é uma unanimidade:

"O professor artista" foi para mim '10', momentos de suma importância, espaço de troca, de experimentação (retorno ou busca), de pesquisa, de diálogos e de crescimento.

Há também os professores visitantes, aqueles que vão apenas em alguns encontros, auxiliam nas discussões mas que não conseguem ser frequentes. Além disso, temos duas participantes que não são professoras mas que pediram para frequentar o projeto e foram aceitas.

As exposições:

Após um tempo de trabalho era normal que os professores começassem a pensar em organizar formas de expor a produção. O Polo UFU da Rede Arte na Escola tem no SESC-MG um parceiro constante. Desse modo, procuramos a direção do SESC em Uberlândia e propusemos a realização de uma exposição coletiva. Em agosto de 2012 fizemos a primeira exposição com a participação de dez professores-artistas. Esse foi o estopim para que outros vãos fossem alçados.

A partir daí, duas artistas participaram da I Bienal de pequenos formatos de Guarulhos, duas tiveram seus trabalhos publicados no calendário anual⁹ da Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura Municipal de Uberlândia, uma fez duas exposições individuais, três tiveram seus trabalhos publicados em um livro editado pelo SESC-MG¹⁰. Como um dos frutos do projeto, duas professoras começaram um trabalho com retratos em mosaico de pedras e um deles foi presenteado ao Papa Francisco durante sua viagem ao Brasil, o mesmo foi catalogado entre as obras recebidas pelo Papa e encontra-se exposto no Vaticano.

No início de 2013 ao ser publicado o edital para ocupação das galerias municipais em Uberlândia, foram feitas duas propostas: uma de exposição coletiva e outra de uma individual de uma participante do grupo. A exposição individual foi aceita mas a coletiva não. Então o grupo se mobilizou e marcou outras duas exposições em diferentes espaços da cidade, uma no SESC-MG em 31 de agosto e outra em 15 de dezembro no Fórum. O Polo UFU da Rede Arte na Escola tem incentivado os professores-artistas a se inscreverem em editais em outras cidades, e como resultado dessa ação, tivemos a participação na Bienal de pequenos formatos de Guarulhos e uma menção honrosa no III Salão de Pequenos Formatos FUNDARTE/SESC em Montenegro.

⁹ A Secretaria Municipal de Cultura publica edital anualmente para a realização de um calendário com produções em Artes Visuais e Poesia de artistas locais.

¹⁰ O SESC-MG/Uberlândia publicou o livro 'Saboreando Palavras' após a realização do Concurso de Literatura e Artes Gráficas que tinha o objetivo de promover um diálogo entre as artes gráficas e a literatura locais.

Concluindo

Pensar o professor de arte como um fazedor de arte e propiciar meios para que isso se realize. Talvez seja possível resumir o projeto nessa frase. O desejo de produzir, de vivenciar algo que ficou esquecido e/ou adormecido desde o tempo da graduação vem mobilizando os professores a participarem dos encontros. É nesse desejo que continuamos apostando para o crescimento do projeto.

Os fatores que podem ter contribuído para a continuidade do projeto foram a realização dos momentos de sensibilização, troca de experiência, leitura e pesquisa sobre o percurso criativo de artistas. O convívio com outros professores com formação em Artes Visuais, a troca de informações, a convivência artística favorecem os processos de criação daqueles que ainda não elaboraram uma proposta poética.

No entanto, alguns professores não conseguiram ir além dos exercícios. Entre as prováveis barreiras, pode estar o não comprometimento, ou envolvimento com o projeto: professores que não ficam o tempo estipulado, que faltam a alguns encontros, que usam o espaço para conversarem sobre outros assuntos, etc. Podemos considerar que esses professores se encontram envolvidos prioritariamente com a prática pedagógica não encontrando tempo para uma proposta poética como artista. Outra questão que se coloca: o professor quer ser artista? Podemos nos deparar com uma realidade onde professores queiram ser professores-artistas e outros se sintam bem somente como professores.

Para Forte (2013, p.40)

Um professor-artista também pode ser aquele que encara duas profissões, a de artista e a de professor, mas também pode ser aquele que produz subjetividades no envolvimento com práticas artísticas sem que necessariamente elas recebam o nome de arte, que de alguma forma contaminem outros espaços desse professor-artista, espaços da sala de aula, que se incorporem aos seus planejamentos e às suas atividades enquanto professores.

Ainda, é possível que a rotina de trabalho do professor em casa e fora dela, bem como os compromissos com família inviabilizem o seu desejo de uma construção poética.

Ainda não foi possível viabilizar uma pesquisa sobre as reverberações desse projeto na prática pedagógica dos professores, ou seja, saber se ser artista, ou produzir arte, interfere no trabalho em sala de aula como já percebido em pesquisas de Almeida (2009), Born e Loponte (2012) e Forte (2013). Apesar de algumas verbalizações a respeito, como os participantes

estão muito envolvidos com o fazer arte, achamos que ainda não é o momento de voltar o olhar para o ser pedagógico, apesar de ele estar o tempo todo presente.

A apresentação desse projeto no 23º CONFAEB foi possibilitada pelo apoio da FAPEMIG.

Referências:

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser Artista, Ser Professor**: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009

BORN, Patriciane Terezinha; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Professoras artistas**: Reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente. Anais do IX ANPED SUL, Caxias do Sul: 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1352/793>.

Acesso em 08 de out. 2013

COSTA, Rosana Perdomini Della. **Experiências de formação do professor artista**: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de Graduação em Teatro – Licenciatura da FUNDARTE/UERGS. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17249/000713443.pdf?sequence=1>.

Acesso em 06 de out. 2013.

FORTE, Marcelo. **Atravessando Territórios**: Fazendo-se docente-artista no processo de Formação. Universidade Federal de Goiás, 2013. Dissertação de Mestrado - FAV, Goiânia.

GONÇALVES, M. G. D. Pensando o método na fotografia. In: CIRILLO, Aparecido José. (Org.). **Arqueologias da criação** – estudos sobre o processo de criação. Belo Horizonte: Com Arte, 2009.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte e Estética da Docência: Conversas com Nietzsche e Foucault**. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_39_55_ARTE_E_ESTETICA_DA_DOCENCIA_CONVERSAS_COM_NIETZSCHE_E_FOUCA.pdf. Acesso em 08 de jul. de 2013

SALLES, C. A. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.

_____. **Redes de criação**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

_____. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 1998

VAZ, Tamiris; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de Oliveira. **Professor/Artista: Experiências Artísticas para Reabitar os Lugares de Educador** Disponível em:<
http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/tamiris_vaz.pdf > Acesso em 12 abr 2012.

Eliane de Fátima Vieira Tinoco

Possui graduação em Educação Artística – Hab. Em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente é professora nível 5 da Prefeitura Municipal de Uberlândia, estando cedida para a UFU onde coordena o Polo UFU da Rede Arte na Escola. Autora de materiais pedagógicos do Instituto Arte na Escola. Pesquisadora do NUPEA/UFU.

A PRÁTICA DA PESQUISA COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Elsieni Coelho da Silva.
IARTE/UFU/Apoio FAPEMIG

RESUMO

Desenvolvido na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (campus de Goiânia), esta pesquisa de doutorado enfoca práticas universitárias de formação docente por meio da pesquisa na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No plano geral, os objetivos da investigação incluem *identificar, compreender e analisar* concepções de pesquisa evidenciadas conforme as motivações, os sentidos e as finalidades atribuídas historicamente à pesquisa pelos docentes de licenciaturas da UFU ao explorarem-na como fazer educativo na formação de professores. No plano específico, objetiva *identificar e analisar* as concepções de pesquisa presente na formação de professores dos cursos de licenciatura da UFU/Uberlândia; *identificar e analisar* a historicidade, a dinâmica, as contradições e as contextualizações das práticas educativas quanto à relação entre formador, formando e seus objetos de estudo; *analisar* o movimento dialético dessas práticas relativamente às concepções de pesquisa identificadas na formação de professores; enfim, *propor* novas concepções sobre a pesquisa na formação de professores. Para tanto, partimos deste questionamento: quais são as características das práticas de docentes dos cursos de licenciatura da UFU quanto à relação entre “professor formador”, “professor formando” e objeto de estudo ao trabalharem a pesquisa como prática educacional na formação de professores? Construir respostas a tal indagação exigiu inicialmente rever a concepção teórica de “professor-pesquisador” (STENHOUSE, 1987; ELLIOTT, 1998) e as ideias que relacionam pesquisa e formação docente em Freire (1981a; 1981b; 1996), Demo (1998; 2000) e Severino (2009). Os dados de campo advêm dos relatos de um docente de cada licenciatura da UFU feitas como estudo de casos múltiplos (YIN, 2006). Os relatos foram obtidos mediante entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) à luz da abordagem dialética materialista (FRIGOTTO, 2006; GAMBOA, 2006). Os resultados se apresentam em três concepções de pesquisa na formação de professores: *pesquisa como atitude cotidiana; pesquisa como sistematização da construção do conhecimento; e pesquisa como produção de recurso didático*. Seguindo esses procedimentos, construímos, apresentamos e defendemos a tese: *A prática da pesquisa como prática educativa*.

Palavras-chave: Docência universitária; pesquisa e formação de professores; licenciatura.

ABSTRACT

This study deals with pedagogical practices carried out in academic licentiate degree course at Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais state. It follows the research line Teaching Education and Professionalization linked to the Faculdade de Educação at Universidade Federal de Goiás, Goiás state. Its overall aim is to identify, to understand and to analyze conceptions of research put into evidence by motivations, meanings and goals that licentiate degree course’s professors ascribe to the research role in their educative practice to train teachers. Specifically, its aims include: *identifying and analyzing* research conceptions in these professors’ teaching background, their educative practices’ historicity, dynamics, contradictions, and contextualization in the light of the relationship among educator, student and their subject-matters; *analyzing* a dialectical move permeating those practices in relation to the research conceptions identified in these professors’ teaching background; and, finally, *presenting* new conceptions of the research role in teacher

academic training. The starting point for doing so is the following question: what features characterize those professors' teaching practices based on the research as an educative tool that they develop in licentiate degree courses considering the relationship among professor, student and subject-matter? Answering such question has required making an initial revision of teacher-as-researcher theoretical concept (STENHOUSE, 1987; ELLIOTT, 1998) and of ideas which relate research to teacher education (FREIRE, 1981a; 1981b; 1996; DEMO, 1998; 2000; SEVERINO, 2009), respectively. Fieldwork data came from semi-structured interviews (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) with professors from each licentiate degree course at UFU carried out as a case study (YIN, 2006) and following the dialectical materialism approach (FRIGOTTO, 2006; GAMBOA, 2006). Results were grouped in three conceptions of research in teacher education: *research as daily attitude*; *research as systematization of knowledge making*; and *research as making of didactic resources*. By following these procedures, we built, presented and maintained the following thesis: research practice as educative practice.

Keywords: university teaching; research and teacher education; licentiate degree.

A prática da pesquisa como prática educativa se apresenta como uma proposição na formação de professores e resultado do estudo “A pesquisa como prática docente universitária” (SILVA, 2013), no doutorado em educação, na FE/UFMG, quando se propôs a análise de relatos de professores de licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que assumem a pesquisa como meio na formação docente. O objetivo geral da pesquisa foi identificar, compreender e analisar concepções de pesquisa à luz de *motivações*, *sentidos* e *finalidades* atribuídas historicamente à pesquisa por docentes de licenciaturas ao explorá-la como fazer educativo na formação de professores; logo, motivações, sentidos e finalidades deram contornos teórico-metodológicos ao processo de chegar a uma concepção de pesquisa. Igualmente, delinearão categorias de análise para problematizar a proposição da pesquisa como procedimento de formação docente, relativizando-a pelos dados coletados.

O tema da pesquisa origina-se em nossa formação via pesquisa em licenciatura (1985–90) e em nossa atuação docente (iniciada em 1989), da educação básica ao ensino superior em Artes Visuais. De 1989 aos dias atuais, nossa professoralidade — nossa produção de sentido do modo de ser, de estar e se tornar educador — tem se constituído com base tanto na reflexão-na-ação como estratégia de superação de problemas e dificuldades em sala de aula quanto na reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1992), estruturada em relatórios sobre os projetos de ensino, utilizados para (re)elaborar planos de cursos (DEMO, 1998) e produzir pesquisa sistematizada. Assim, este estudo traz, necessariamente, marcas desses referenciais

identitários de formação e atuação que nos levam, desde já, a assumir a importância da pesquisa como prática educativa na formação e atuação docentes.

Tal posicionamento não supre nossa necessidade de pensar na pesquisa para a formação permanente de educadores atuantes e futuros professores. Antes, fomenta questionamentos e inquietudes, teóricos e práticos. Eis por que buscamos relatos de pesquisa como prática docente universitária na formação de professores. Embora não haja tradição de uma formação tal e estejamos cientes de que problemas diversos dificultam a existência da pesquisa como fazer educativo em âmbito geral nas universidades brasileiras (SOUZA, 2009), há iniciativas políticas, educativas, culturais e sociais indicativas de um campo fértil para investigação na atualidade. Eis por que cremos que a pesquisa possa se tornar, cada vez mais, uma atividade educativa recorrente e superar práticas que, muitas vezes, separam-na do professor.

Ao propormos investigar o fazer educativo de professores universitários que exploram a pesquisa na formação docente, buscamos características próprias em cada fazer educativo descrito nos relatos, mas cremos que estas se constroem numa dinâmica de continuidade entre o individual, o social e o institucional; entre o sujeito e a cultura; entre o conhecimento, a ação e a prática; acreditamos também que essas práticas educativas seguem uma liberdade pessoal autêntica para escolher, transgredir regras e construir (novos) valores. Isso porque se definem na maneira de ser e estar na profissão, adaptativamente ou com resistência, de forma conservadora ou em prol da mudança. Mais que prática, podem se tornar *práxis*, em que o professor se assume como agente do ato de não só (re)criar suas condições de trabalho — *sua* prática educativa mesma —, mas ainda de criar concepções e práticas com compromisso social e de transformação (KOSIK, 1976).

Quando se fala de pesquisa na formação docente no Brasil hoje, é comum associá-la à ideia de professor pesquisador, expressão empregada no fim da década de 1960, por Stenhouse (1987), na Inglaterra, para definir o professor como pesquisador da própria prática — prática que, mais tarde, foi nomeada como pesquisa-ação (ELLIOTT, 1998). A disseminação dessa ideia em nosso país ganhou notoriedade no decênio de 1990, demarcando debates e pesquisas que evidenciam a abordagem do “professor pesquisador” numa prática de pesquisa-ação na formação de professores. Assim, é na proposta do “professor pesquisador” (PIMENTA, 2005) que a prática da pesquisa-ação tem assumido um papel preponderante na formação ao situar o professor como produtor de conhecimento (VENTORIM, 2005).

Vemos essa proposta como avanço na concepção de formação docente; mas cremos que ainda tenha limitações (GUIMARÃES, 2004). Por exemplo, por restringir as pesquisas às questões didático-pedagógicas sob o tipo predominante da pesquisa-ação; por ser uma ideia encampada

quase exclusivamente por professores das disciplinas didático-pedagógicas, e não como projeto de curso permeado pela pesquisa como prática de formação global; enfim, por trabalhar a pesquisa quase exclusivamente na formação de professores em exercício. Da forma como entendemos, tais aspectos inibem a construção de um currículo tangenciado pela relação entre ensino e pesquisa e suas contribuições distintas para formar professores.

Posto isso, este estudo reconhece atualidade em seu tema e a necessidade de problematizá-lo com base em pressupostos teóricos e fatos concretos — a prática docente — para chegar a novas concepções sobre a pesquisa na formação de professores. Tais concepções importam aqui fundamentalmente não como especulação teórica, mas como possibilidade de contribuir para mudar a realidade corrente da pesquisa como prática educativa no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2006). O estudo parte deste *questionamento*: quais são as características das práticas de docentes de licenciaturas da UFU na relação entre professor formador, professor formando e objeto de estudo ao trabalharem a pesquisa como prática educacional na formação docente? Tal questionamento requer apreender as finalidades e concepções de pesquisa de que decorrem tais características.

Construir resposta a essa indagação com base nos dados de campo exigiu rever a concepção teórica de “professor-pesquisador” e de “pesquisa-ação” (STENHOUSE, 1987; ELLIOTT, 1998), que preveem a inclusão do ideário do “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992). Dentre os estudiosos, destacamos Pimenta e Lüdke (2004). A crítica a essas concepções por Duarte (2003) e Miranda (2004). Numa vertente distinta, a inserção de Freire (1996) que questiona a proposição do “professor pesquisador” porque ser pesquisador não é qualidade ou forma de ser ou atuar que se acrescenta à de ensinar; antes, é o exercício de ir da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistêmica” (FREIRE, 1996, p.32). Como Freire (1996), Demo (1998) defende que educar formalmente supõe pesquisar com a função primordial de preparar o educando para intervir; ele concebe a pesquisa como atitude cotidiana e de resultados, princípio científico e educativo. Mas há dissonância entre a concepção de pesquisa em Demo para formação docente e de uma educação pela via da pesquisa.

A seu turno, Cunha (1996) defende a inserção da pesquisa na educação básica. Ao enfatizar um ensino com pesquisa, aponta como exigência a formação do professor como pesquisador para que este possa trabalhar a construção do conhecimento e da aprendizagem do educando sobre o objeto de ensino concebido pelo paradigma emergente de pesquisa. A concepção de formação do professor como pesquisador foi tratada, também, por Severino (2009), que enfoca a lógica formal da pesquisa e sua aprendizagem. Para ele, é “[...] preparando o bom

pesquisador que se prepara um bom professor universitário ou qualquer outro profissional” (SEVERINO, 2006, p. 69).

Nas abordagens desses autores entrelaçam o sentido de formação para atuação educacional e a acepção da construção do conhecimento permeada pela pesquisa. Mas cada uma contém princípios, valores e estratégias peculiares; há diferenças na posição do professor formador e do professor formando, na relação entre sujeito e objeto e na concepção de educação e na de pesquisa como processo educativo para um “estar em pesquisa” e/ou um “fazer pesquisa”

(BEILLEROT, 2001, p. 73). Portanto, nosso embasamento teórico se encontra constituído por contornos distintos da ideia de pesquisa na formação. Entendemos que são aqui necessários porque cada proposição — assim pensamos — deixa entrever limitações; por exemplo, ante as finalidades da pesquisa na formação docente, a atenção ora se volta ao domínio do objeto de ensino, ora a si próprio como profissional, ora ao seu educando. Perde-se a dimensão global da relação entre pesquisa, docente e ensino.

Na busca pela compreensão e ampliação de concepções de pesquisa na formação de professores, enveredamos numa pesquisa de campo, em análises de práticas docentes universitárias. Ao definir o universo da pesquisa, optamos por trabalhar com um docente de cada licenciatura, dos 15 de 16 cursos nos *campi* de Uberlândia em 2008. De antemão, excluímos o curso de Enfermagem, visto que este forma professores para atuar exclusivamente em curso técnico; os outros formam para os níveis educacionais: infantil, fundamental e médio (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia e Química).

Numa fase exploratória, a busca desses professores se embasou na aplicação de questionário a ex-alunos, de licenciaturas da UFU em 2008, que hoje lecionam na rede municipal de ensino de Uberlândia e a alunos do último ano dos cursos de licenciatura, assim como em fontes documentais que evidenciam os “líderes” dos grupos de pesquisa na UFU cadastrados no

Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e orientadores de iniciação científica registrados na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP). De posse dos nomes dos professores pré-indicados nos questionários e daqueles que têm maior índice de orientação de iniciação científica, lemos seus currículos na plataforma Lattes (CNPq)¹. Nele, procuramos verificar a posição concreta de cada docente na estrutura universitária e seu núcleo de relações com licenciandos, professores e com as políticas de pesquisa e iniciação científica.

¹ Currículo Lattes é um instrumento do governo federal disponível a quem tem interesse em cadastrar, registrar e atualizar sua atuação profissional e produção de pesquisas. É usado especialmente por acadêmicos e pesquisadores e está disponível na rede mundial de computadores como banco de dados para consulta pública.

Numa escolha intencional definimos os 15 formadores que compõem o universo deste estudo. Este, portanto, não representa a prática comum na formação na UFU, mas daqueles cujas atividades educativas são mediadas pela pesquisa em diferentes áreas do conhecimento.

Em sua totalidade, a realidade investigada é vista como algo estruturado dialeticamente como um todo; mas não entendamos aqui que esse todo constitua a totalidade de uma realidade (KOSIK, 1976). Assim, esta investigação se caracteriza como estudo de caso, ou melhor, de “casos múltiplos” (YIN, 2006). O caso se forma em torno dos formadores universitários que assumem a pesquisa como fazer educativo em licenciaturas da UFU. Cada caso é um caso; mas cada caso nos permite fazer comparações e analogias para enriquecer esta pesquisa pela diversidade. Eis por que um estudo de caso com mais de uma unidade de análise.

A coleta de elementos para a caracterização das práticas educativas e como fundamento para a pesquisa foi feita amparada em entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Com base na visão dos docentes relativa a seu fazer educativo, consideramos três eixos básicos de informação: a história de formação do formador como pesquisador, a descrição de seu fazer educativo e as circunstâncias institucionais em que este se desenvolveu.

Após uma pré-análise, para extrair o objetivo principal da pesquisa na formação docente, apuramos três concepções de pesquisa do grupo de entrevistados representando: a) a pesquisa como atitude cotidiana: o sujeito em formação, 42,9%; b) a pesquisa como construção de conhecimento: objeto de estudo, 35,7%; c) a pesquisa como produção de recurso didático-pedagógico: estratégias de ensino, 21,4%. A partir daí, numa análise crítica, buscamos evidenciar as características de tais práticas educativas relatadas, o movimento dialético da relação entre *formador*, *formando* e seus *objetos de estudo*.

Numa abordagem dialética materialista a análise dos dados como traz Frigotto (2006, p.88)

“representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, as mediações e contradições que constituem a problemática pesquisada” numa análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade. As análises das características das práticas docentes, nas três concepções de pesquisa, emergidas no processo de identificação de categorias, partem como desdobramento daquelas destacadas no quadro a seguir:

QUADRO . Concepções e características de práticas educativas via pesquisa

CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS		
<i>Pesquisa como atitude cotidiana</i>	<i>Pesquisa como sistematização da construção do conhecimento</i>	<i>Pesquisa como produção de recurso didático</i>
A preocupação do formador é com o formando.	A preocupação do formador é com a pesquisa em si.	Preocupação com a produção de recursos didáticos.
O objeto de pesquisa nasce de uma realidade vivenciada concretamente pelo formando.	O objeto de pesquisa nasce de reflexões teóricas, sociais e metodológicas.	O objeto de pesquisa nasce do desafio em criar recursos didáticos.
A questão se vincula a estratégias e exercícios diários.	A questão se vincula a prática sistematizada.	A questão se vincula a aspectos didáticos.

Na *pesquisa como atitude cotidiana* a prática formativa através da pesquisa pressupõe conhecer o formando — entendê-lo como sujeito histórico, social, cultural, profissional e político — para saber se reconhece em si esses atributos. A escolha do objeto de estudo parte da problematização de situações concretas vividas pelo formando que lhe dê significado pessoal e social. Enfim, a formação requer ir da prática à teoria e desta àquela, exercitando a curiosidade ingênua e a curiosidade epistêmica — diria Freire. Dos relatos desses formadores sobre suas práticas, depreendemos que qualquer formação mediante a pesquisa tem de explorar explicitamente a relação do formando com o objeto pesquisado antes das questões que envolvem o pesquisar. A conscientização de si e das questões vivenciadas concretamente que motivam a escolha do objeto de pesquisa parece mais coerente com uma educação que privilegie a *práxis* na formação do sujeito — sua emancipação e seu preparo para intervir.

Na *pesquisa como sistematização da construção do conhecimento*, as práticas educativas vão se caracterizar pela reflexão sobre o objeto e sobre as imposições do pesquisar — dentre estas, o domínio teórico e metodológico para problematizar e elaborar uma questão-problema alheia à relação do sujeito-pesquisador com seu objeto de estudo; ou com a (sua) *práxis*. Nos relatos desse grupo sobre suas práticas de formação, o uso da pesquisa como sistematização da construção do conhecimento revela certo cuidado com aprender *a fazer, o tornar-se pesquisador*. Entendemos, porém, que a formação de pesquisador do formando não basta para alimentar a percepção — desejável — de que a pesquisa é meio de educar formalmente. Ora, se a formação foca no produto, no conhecimento sobre dado objeto de estudo, então cabe reconhecer aí certo risco de o ensino pertinente a essa prática se tornar mais expositivo.

Na *pesquisa como produção de recurso didático pedagógico*, curiosamente, as práticas alinhadas a essas características relatadas pelos informantes se distinguem entre si. Num caso, construir o objeto supõe considerar quem é o formando — seu potencial; ponto de partida e alvo da observação e percepção do formador — antes de investir em sua formação mediante pesquisa; noutro caso, preocupa o formador a concepção de objetos que possam servir para transposição didática, isto é, facilitar a apreensão de conteúdos em sua área de conhecimento; por fim, há o caso em que formar através da pesquisa prevê a participação do formando como colaborador — por exemplo, como “ilustrador de cartilha” para transposição didática concebida pelo formador. Essas distinções, porém, não bastam para anular a coerência da formação pela pesquisa em que a compreende como recurso didático pedagógico para a formação de professor.

À luz do materialismo histórico dialético em Marx (FRIGOTTO, 2006), essa concepção constitui uma *síntese* que apreende o todo e as partes, a negação da tese e da antítese sobre a pesquisa na formação (vide capítulo teórico e capítulo com análise de relatos) e a pesquisa de campo. Dito isso, as categorias permitem analisar na perspectiva do *movimento dialético* das práticas que lhes dão lastro, suas características, seus limites e suas contradições localizadas e determinadas historicamente (FRIGOTTO, 2006); também enfoques específicos para construir e propor *outra concepção* de pesquisa na formação docente: *a prática da pesquisa como prática educativa*.

Na proposição *a prática pesquisa como prática educativa*, esta evidencia dois fazeres que se imbricam: *pesquisar para aprender e ensinar*; num processo que pressupõe vivências e aprendizagens como parte da experiência — o que leva ao estar-em-pesquisa, ao pesquisar, ao planejamento, ao desenvolvimento e às ações posteriores — e numa apreensão constante que advém de reflexões entre a prática da pesquisa e a aprendizagem da construção do conhecimento. Essa concepção demanda conscientização da pesquisa como processo formativo do professor e reflexões sobre sua potencialidade como prática educativa, como meio de intervir e provocar mudanças educacionais. Raramente os dados analisados permitiram ver essa conscientização como demanda a ser suprida pelo formador e como algo importante; antes, os dados indicam ausência de importância e que construir conhecimentos sobre tal processo demanda reflexões e aprendizagem que se constroem enquanto se desenvolvem o pesquisar e as práticas que a pesquisa impetra, inclusive seus resultados. Nessa concepção-proposição de pesquisa para formar professores, o formador se preocupa com o resultado da formação por meio da pesquisa, o objeto é o processo de pesquisar como

reflexão e aprendizagem sistemática, e a questão é a práxis da pesquisa como processo de formação e aprendizagem.

Foco no resultado da formação. Na pesquisa como prática educativa, apresentar uma preocupação com o resultado da formação docente quer dizer que está no professor — em sua história e sua formação — o ponto de partida para construir uma educação emancipadora. Eis por que uma e outra precisam ser exploradas sistematicamente numa prática educativa mediada pela pesquisa. Tal atitude convém à conscientização de que é preciso consciência para fazer escolhas, tomar decisões e enfrentar rupturas; permite a formadores e formandos vê-la como possibilidade de conscientização de que o mundo da educação está repleto de relações sociais — idiossincráticas e interpessoais; relações com o mundo (fora da escola); vê-la como capaz de intervir na formação do sujeito para torná-lo mais apto a — também ele — intervir e, assim, ser agente da história. Eis por que defendemos o processo do pesquisar como objeto de aprendizagem.

O pesquisar como objeto. Estamos propondo uma apreensão do *processo de pesquisar* na condição de prática educativa cultivada como reflexão e/ou objeto de estudo e que privilegia sua aprendizagem sistematicamente para uma educação por meio da pesquisa. Tal concepção se alia mais efetivamente ao primeiro grupo de docentes — que trabalham a pesquisa como atitude cotidiana — e a Freire (1996) — para quem ensinar, aprender e pesquisar são práticas indicotomizáveis. Aprender o processo de pesquisar é, também, ir às práticas que o fazer pesquisa requer. Reconhecemos isso na segunda categoria de análise: pesquisa como sistematização da construção do conhecimento; mas nas práticas educativas relatadas o pesquisar se apresenta menos como meio de aprendizagem e de ensino, e mais como construção de conhecimento sobre objetos de ensino. Ora, como meio, a pesquisa se apresenta como um recurso didático pedagógico — de natureza investigativa, caracterizado pelo questionamento reconstrutivo dos modos de educar, que contrapõe, à feição predominantemente técnica da terceira categoria de análise, seu papel didático pedagógico. O pesquisar como objeto traz para o debate a *práxis* da pesquisa na formação e intervenção por meio dela.

Práxis da pesquisa como questão. Conforme identificamos nas características das práticas educativas da primeira categoria de análise, é na importância dada a uma realidade concretamente vivenciada pelo sujeito em formação na construção de seu objeto de pesquisa que se fundamenta nossa proposição de que a questão passe pela *práxis* da pesquisa como processo de formação e ensino. Demanda exercitar uma prática reflexiva como atitude cotidiana e dialética em torno do aprender-ensinar-aprender mediante a pesquisa, cuja

realidade ainda está por ser construída, pois não representa o cotidiano do professor. Essa relação entre teoria e prática na formação e atuação do educador impetra mecanismos de fomento que podem despertar cada vez mais a curiosidade do formando e lhe desafiar a buscar respostas e práticas de apropriação do conhecimento para intervir socialmente. A própria intervenção seria um meio de rever conhecimentos e exercitar a *práxis* educativa.

Na proposição da *prática da pesquisa como prática educativa*, as concepções de ensino, professor e pesquisa que vemos como coerentes com a proposta incluem: *ensino como prática formativa*, *professor como mediador* e *prática da pesquisa como recurso didático pedagógico*. Ensinar nessa perspectiva implica criar estratégias que estimulem uma cultura e um exercício permanente de inquietude, questionamento e problematização de realidades concretamente vivenciadas — inclusive o pesquisar — e compreendidas segundo referenciais teóricos e propósitos educacionais e profissionais; segundo o compromisso de intervir socialmente. Tornar-se um professor mediador numa educação por meio da pesquisa requer formar-se tendo, na prática da pesquisa, a aprendizagem como meio educacional. Nossa proposição de pesquisa na formação não pretende formar pesquisador para ser professor nem formar este para ser aquele. Antes, defendemos a oferta de uma formação de pesquisador para que este se assuma como mediador de uma educação que veja a pesquisa como recurso didático pedagógico para construir um conhecimento sistematizado pelo educando.

Tornar-se professor mediador requer não só práticas de pesquisa e reflexão sobre suas etapas distintas, seus desafios e suas peculiaridades para a aprendizagem; requer também aprender, nesse processo, a assumir o *papel do formador/orientador* entre seus pares, como em situações evidenciadas em alguns dos casos analisados. Nessa lógica, o professor formando deveria não só passar pelo processo da pesquisa, mas ainda estagiar por um ensino com pesquisa na educação básica e na universidade, participando ativamente de orientações de pesquisas, inclusive coletivas. Cremos que construir práticas educativas pela pesquisa na educação básica demande experiências coletivas de pesquisa na formação docente. Fazer isso implica defender a pesquisa como recurso didático pedagógico nos diferentes níveis de ensino e nas situações diversas da educação sistematizada. Não que a pesquisa seja o único recurso didático pedagógico na prática educacional, mas é um dos essenciais. Escolhê-la como recurso didático pedagógico supõe, antes de tudo, compreendê-la como meio, como processo em que se educa e cujo desafio hoje, para formador e formando, é construir uma metodologia de ensino mediada pela pesquisa. A metodologia compreende a forma ordenada de conduzir uma ação educativa, uma sequência de procedimentos fundamentados em princípios não só teóricos; também culturais políticos e éticos.

REFERÊNCIAS

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 71–90.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP1**, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 de março de 2002.

SILVA, Elsieni Coelho. **A pesquisa como prática docente universitária**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiânia.

CUNHA, Maria Isabel. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. *et al.* (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996, p. 115–26.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**, v.24, n. 83, p. 601–25, ago. 2003.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al.* **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137–52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Série Escola; v.11)

GATTI, Bernadete A; BARRETO, E. S. Professores do Brasil Impasses e Desafios. UNESCO: Representação no Brasil. Brasília 2009.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção entre nós professores)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o Professor e a Pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Série Práticas Pedagógicas) p.27-54

MIRANDA, Marília G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M (Org.). **O papel da pesquisa na**

formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2004. (Série Práticas Pedagógicas).

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seus significados a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–38, set./dez., 2005.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77–91.

SEVERINO, Antônio J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **Bússola do escrever.** 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006, p. 67–89.

SEVERINO, Antônio J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. In: **Anais I CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDIne: Novos contextos de formação, pesquisa e mediação.** Disponível em: <http://www.ispgaya.pt/cicline/cicline2009/papercidine/p_brzezinki/P_Severino> . Acesso em: 11 maio 2009.

SOUZA, Ruth C. C. R. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: Guimarães, Valter S. **Formação e profissão docente: cenários e propostas.** Goiânia: PUC Goiás, 2009.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 02/2004.** Dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de projeto pedagógico de cursos de graduação, e dá outras providências. Uberlândia, 29 de abril de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto institucional de formação e desenvolvimento da educação.** Uberlândia, 2006.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: 1994–2000.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos.** 4ªed., São Paulo: Bookman, 2006.

Elsieni Coelho da Silva

Doutora em educação pela FE/UFG, linha formação e profissionalização docente; mestre em educação, Unicamp; professora do curso de Artes Visuais UFU; atua na licenciatura e formação permanente de professores em artes visuais; vem construindo reflexões sistemáticas sobre pesquisa e formação de professores desde 2003. <http://lattes.cnpq.br/8643978507041015>.

ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE: PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS COM FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTES¹

Ethiene Nachtigall, Carla Giane Fonseca do Amaral, Deborah Vier Fischer, Inês Mamede e
Luciana Gruppelli Loponte – PPGEduc / UFRGS

RESUMO: Esta comunicação apresenta questionamentos levantados na pesquisa *Arte contemporânea e formação estética para a docência* e em outras pesquisas desenvolvidas no âmbito da linha de pesquisa *Ética, alteridade e linguagem na educação*, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Buscamos a abertura de espaços para a arte e a criação na formação e na atuação docentes, investigando possibilidades de expansão e de contaminação entre os campos da arte e da educação.

Palavras chave: *arte contemporânea, formação estética, docência.*

ABSTRACT: This communication presents discussions raised in the research *Contemporary Art and aesthetic education for teachers* and other research works carried out within the line of research *Ethics, Otherness and Language in Education*, at the Program for Postgraduate Education UFRGS. We seek to open up spaces for art and creation in the formation and activity of teachers, investigating possibilities for expansion and contamination between the fields of art and education.

Key words: *contemporary art, aesthetic education, teaching.*

?

Iniciamos esta conversa com uma interrogação. Ou várias. A proposta temática para este congresso nos convida a questionar nossa posição como profissionais, nosso papel, nossa formação, nossos valores, nossas crenças e modos de ser docentes. Questionar: que arte é essa com a qual trabalhamos? Em que tempo vivemos? Em que tempo pensamos? Com que tempo *nos* pensamos?

Em um contexto educacional onde, geralmente, não há valorização do ensino de artes, em que os problemas se acumulam, temos investigado formas e meios de como trabalhar nesse campo a partir de sua expansão e transformação, pensando a docência na educação básica e a formação docente não apenas de professores de artes, mas uma formação aliada às artes, com foco nas provocações e inquietações que a arte contemporânea, em especial, pode acrescentar aos nossos modos de problematizar a docência. Docência esta que já não está

¹ O presente texto é uma versão de outro - “Experiências partilhadas em educação e arte: conversas entre pesquisas”, elaborado a partir das colaborações deste mesmo grupo de pesquisadores e publicado na revista *Matéria-prima - Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, v. 1, n° 2, julho-dezembro de 2013, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes.

focada exclusivamente na figura do professor, mas também em processos colaborativos, a partir de trabalhos conjuntos com artistas e educadores não-formais, ou na valorização do docente como figura múltipla ou híbrida - docente-discente, professor-mediador, professor-artista, professor-pesquisador etc.

Apresentamos aqui algumas considerações a partir de discussões levantadas na pesquisa *Arte contemporânea e formação estética para a docência*², pesquisa financiada com recursos do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, assim como em outras nove pesquisas correlacionadas que conversam entre si. Conversas sobre arte e criação na docência e na educação de forma geral, conversas que nos ajudam a abrir espaços para atuar no âmbito da dimensão estética, na formação docente em qualquer área de conhecimento.

Coincidência ou não, este grupo de pesquisadores é composto integralmente por estas “figuras híbridas” mencionadas acima, por profissionais que trazem seu envolvimento pessoal para a pesquisa, como uma forma de resistência ao conformismo a moldes ou receitas que engessam o fazer docente. O nosso campo de atuação, embora diverso, nos desafia a produzir pesquisas que não apenas coletam e analisam dados, mas que trabalham aproximando-se da ideia de criação, relacionando arte e educação, não no sentido de gerar “atividades criativas”, mas como invenção de si e da prática docente, invenção a partir da inconformidade e a favor de uma *atitude artista* para a docência e a pesquisa em educação. Buscamos respostas menos óbvias e mais *estéticas* diante de inquietações pedagógicas cotidianas, a partir de três eixos de discussão: formação inicial de professores e as artes visuais; formação continuada na escola; e aproximações entre arte contemporânea e educação.

1. Formação inicial de professores e as artes visuais

No campo da formação inicial de professores, três pesquisas/estudos realizados por membros do grupo somam-se a um número crescente de investigações que reconhecem a importância desse momento, para a constituição do profissional da educação, do ensino. Os estudos sobre a formação inicial de professores, conforme aponta Romanowski (2012), vêm ganhando importante espaço na área de formação de professores. As experiências aqui descritas foram ou estão sendo produzidas em espaços de formação inicial de professores, uma delas no ensino médio, em um curso de Magistério, e duas na graduação – uma junto à

² Coordenada pela professora Luciana Gruppelli Loponte, com conclusão em 2013.

Pedagogia e outra em Artes Visuais, tendo especialmente a produção contemporânea em artes visuais como potência para pensar a formação de professores.

Junto a alunas de Curso Normal/Magistério, com idade de 14 a 18 anos, de uma escola de internato situada no município de Estrela, interior do estado do Rio Grande do Sul, foi realizada por Neila Görge a pesquisa de mestrado *Encontros coma artescrita: composições com alunas de curso Normal* (Görge, 2012). O principal objetivo da pesquisa foi o de propor um experimento com essas alunas, fazendo uso da escrita de cartas e da arte contemporânea em oficinas, como uma maneira de convidar as alunas a pensar sobre os processos de formação, na escola e na vida. Foram realizados onze encontros entre 2010 e 2011, organizados a partir de exercícios de escrita, como também da discussão a partir de obras de artistas contemporâneos que trabalham com a escrita, tais como León Ferrari, Mira Schendel, Elida Tessler e Jorge Macchi. Neste trabalho, a prática de escrita situou-se na proximidade do cuidado de si tematizado por Foucault (2004) e as oficinas como espaço de experimentação que pretenderam problematizar algumas verdades sobre os modos de ser professor, aluno e adolescente. O convite foi o de experimentar, a partir da escrita e da arte contemporânea, uma maneira de constituir-se sujeito e professor, com a possibilidade de inúmeras composições.

A pesquisa de pós-doutorado de Inês Mamede, que vem sendo realizada na UFRGS, intitulada *Formação cultural, estética, artística na formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e da Universidade Federal do Ceará – UFC*, é voltada à formação inicial de professores que atuarão, mais especificamente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e parte da seguinte pergunta: que conceitos são fundamentais para justificar a importância da formação cultural, estética, artística na formação inicial de professores e quais estratégias de ação podem aprofundar, ampliar e diversificar essa formação? O objetivo central é identificar conceitos e estratégias de ação para a formação cultural, estética, artística pertinentes à formação inicial de professores (Figura 1). Interessa saber com que base conceitual, em que medida ou de que maneiras o curso de Pedagogia, particularmente o da UFRGS e o da UFC, contemplam a formação cultural dos graduandos. Toma-se esta formação em um sentido amplo e em suas diferentes linguagens ou manifestações: artes visuais, teatro, dança, música, literatura, aqui entendidas como fundamentais para a docência e com grande potencial para se articularem com as diversas áreas de conhecimento, que perpassam a formação do pedagogo.



Figura 1 – Visita a uma exposição de arte, no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, Fortaleza/Ceará, com alunos do curso de Pedagogia/UFC. Fonte: própria.

Realizada por Daniel Bruno Momoli, a pesquisa de mestrado intitulada *Desenhos de si, elaborações para a docência em arte na região sudoeste do Paraná*, em fase de conclusão, tem como objeto de estudo analisar os movimentos de formação feitos pelas alunas da primeira turma do curso de licenciatura em Artes Visuais, em uma instituição de ensino superior, na região sudoeste do Paraná. Neste estudo, as artes visuais contemporâneas fazem parte de experiências de “aberturas” nos modos de ver das alunas, provocadas por imagens de artistas e viagens de estudos a museus de arte e também pelas escritas produzidas sobre os estágios de docência e as pesquisas de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), criando movimentos de formação, que marcam como cada aluna elaborou um modo de ser docente de artes. Essas experiências são vistas como expansão de possibilidades às alunas para perceberem de outros modos as realidades que vivenciam. Temas comuns ao dia a dia, como a sexualidade, o corpo, o erotismo, a violência, o casamento e a maternidade fazem parte dessas discussões. A abertura provocada pela produção dos artistas sugere outras possibilidades para as alunas pensarem, também, sobre sua atuação como docentes, aprendendo formas de pensar menos lineares e racionalizadas.

2. Formação continuada na escola: entre as artes visuais e o teatro

Apostando na potencialidade da arte e da experiência estética para a formação, algumas vertentes dessa pesquisa operam a partir de intervenções com arte, tratando-as como dispositivos que poderão atuar como um desafio ao pensamento estabelecido sobre educação. Assim, tomamos como ponto de partida a potencialidade da arte no âmbito da formação

continuada docente e nos voltamos para os espaços educacionais, procurando tensionar a relação entre arte e educação a partir da aproximação dos docentes de experiências com arte.

Na esteira de pensadores como Nietzsche (2001) e Foucault (2004) entre outros, pretendemos especular algumas das possíveis relações entre a arte, o teatro a formação de professores. Para isso, ao ensaiar um diálogo entre a formação de professores e as práticas teatrais, a pesquisa *Movimentos de formação na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro* (Abegg, 2013) investigou a potência das técnicas de ensaio dos atores de teatro e colocou em movimento a formação docente em uma Escola Estadual de Ensino Médio, no município de Gravataí-RS. Michel Foucault e a noção de *estética da existência* (Foucault, 2004, 2010a) foram a inspiração teórica mais potente para essa pesquisa. Através desses conceitos, são relatados movimentos que se operaram na formação docente nesta escola por meio de oficinas de formação, inspiradas nos jogos teatrais. Através dessas oficinas, ensaiamos outros modos de ser docente, que se transformaram em ensaios sobre como movimentar a formação continuada docente.

A investigação em andamento de Carla Giane Fonseca do Amaral também explora os possíveis deslocamentos que a arte contemporânea pode provocar nos modos de se pensar as práticas pedagógicas. Seu *corpus* de investigação se concentra em uma escola de caráter tecnológico, espaço onde o termo educação é entendido prioritariamente como *ensino de técnicas específicas* para atuação no mercado de trabalho e onde, geralmente, a arte e as ciências humanas não tem encontrado espaço. O paradigma da racionalidade técnica e o modelo de competências, aliados à predominância das preocupações desse sistema de ensino com o atendimento das prerrogativas do mercado de trabalho, são indícios do motivo pelo qual as ciências humanas tem ocupado um lugar secundário. O estranhamento provocado pela presença da arte nesse ambiente será aproveitado no desenvolvimento de ações que possam oferecer momentos de relação entre alguns docentes desse sistema de ensino e a arte contemporânea, investigando se isso pode provocar deslocamentos nos modos desses profissionais pensarem suas práticas em sala de aula.

Essas pesquisas operam na expectativa que os momentos de formação continuada, delineados pela presença de diferentes formas artísticas nas escolas, entre outras possibilidades, constituam um conjunto de forças de criação que possa mobilizar a prática cotidiana dos docentes, colocando em movimento não apenas esses profissionais, mas toda a comunidade escolar.

3. Aproximações entre arte contemporânea e educação

Interessa-nos, como pesquisadores, investigar de que formas e com qual profundidade pode dar-se (ou não) a contaminação do fazer e da formação continuada docente de professores, mediadores culturais, artistas e professoras artistas a partir de experiências colaborativas em arte contemporânea e da abertura às transformações nos modos de pensar que elas podem acionar, especificamente a percepção dos próprios processos como atos de criação. Nossas pesquisas investigam, então, os fazeres artísticos e pedagógicos, bem como os possíveis encontros e tensões entre essas duas atividades, aproximando-as em termos de potencialidades para a formação.

Assim, além do trabalho com adultos, a presença da arte contemporânea numa escola de Educação Infantil de Porto Alegre e a receptividade dos alunos em relação a essa aproximação também é foco de nosso interesse, com a ideia de pensar a arte a partir do olhar da criança. A investigação *A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação* (Delavald, 2013), realizada com crianças de 4 a 5 anos de idade de uma escola de Educação Infantil localizada na zona urbana de Porto Alegre, RS, recai sobre a perspectiva de analisar as potencialidades de encontros entre crianças e arte contemporânea, através do acompanhamento do adulto em suas conversas, percepções e experiências de criação, ressignificando sua relação com a arte e a vida, ampliando os modos de se relacionar com as proposições em artes dentro do espaço escolar (Figura 2).



Figura 2 – Visita a uma exposição de arte com alunos da Educação Infantil, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Fonte: própria.

A investigação de Ethiene Nachtigall, em andamento, parte da análise de relatos, em formatos diversos, de professores (da educação infantil ao ensino superior) e de mediadores atuantes nas últimas quatro edições das Bienais do Mercosul (mostra realizada em Porto Alegre e que em 2013, está na sua nona edição). Profissionais esses, que tenham participado das *Vivências nas Escolas*, programa realizado no âmbito do curso de formação voltado aos mediadores que atuam no evento, e que se concretiza a partir do planejamento e da execução de ações conjuntas entre mediadores e professores, considerando o contexto das escolas e as características das turmas envolvidas. O objeto de análise, neste caso, não é exatamente a ação em si, mas seus vestígios - tudo aquilo que se narra, escreve, compartilha sobre a experiência, e a partir dessas reflexões, observar se há espaço para o processo (e não apenas para resultados), para contaminações estéticas entre diferentes formações e metodologias no trabalho desses mediadores e professores, e investigar as reverberações e aquilo que fica, marca e/ou transborda da experiência para a atuação profissional e para a vida destes educadores.

Já a pesquisa de Deborah Vier Fischer, em andamento, investe no encontro com um grupo de artistas e professoras para conversar sobre a potência da arte contemporânea na escola, não como conteúdo, mas como campo expandido (Krauss, 2008). Campo expandido, trazendo para a educação, como heterogeneidade, como ampliação de uma ideia, como um conceito aberto, infinitamente maleável, que atua em diferentes direções e provoca diferentes formas de pensar e de agir. Trabalha-se, nessa perspectiva, com a ideia de resistir ao que se encontra fixo e imóvel, indagar e duvidar do que está dado na educação e na arte, a partir da experiência desses sujeitos em uma determinada escola da rede privada de Porto Alegre, que investe de forma especial na formação docente e na abertura para outros modos de conceber a relação entre ensinar e aprender. Da conversa e do encontro para refletir sobre o que se faz e os transbordamentos dessas práticas para todos os sujeitos envolvidos, abre-se para a possibilidade de expansão do campo de atuação da pedagogia e da arte, tendo no pedagógico uma força potente (Figura 3).



Figura 3 - Helio Ferverza, artista plástico e professor universitário, apreciando produções realizadas pelos alunos da Escola Projeto, a partir de estudo de sua obra. Fonte: própria.

A pesquisa *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas* (Born, 2012), que conversa com as já citadas, propôs investigar a formação e a atuação de professoras artistas que compõem o Ponto de Fuga - Coletivo em Arte, na cidade de Montenegro/RS, a fim de questionar a respeito das possíveis relações entre docência em arte na Educação Básica e o fazer artístico. Um dos principais pontos da investigação foi a discussão sobre os modos de ser artista, que são tensionados entre a genialidade artística e a atuação de coletivos de artistas como descentralização da criação, buscando discutir a formação e a atuação do coletivo do qual fazem parte as professoras artistas. A partir desta trama, investigam-se os fazeres artísticos e pedagógicos das componentes do coletivo, bem como os possíveis encontros e tensões entre as duas atividades, colaborando para a construção de uma noção de artista mais próxima do contexto escolar.

4. Docências artistas, conversas e contaminações entre pesquisas

A nossa conversa entre as pesquisas sugere a ideia de uma docência artista, aberta ao seu próprio questionamento e que atua em processo, a partir de esboços e registros incompletos, em encontros dentro e fora da escola. Docência artista, segundo o que Loponte (2005, 2006) nos provoca a pensar, não como modelo alternativo, prática de boa docência ou como saída para os problemas da educação, mas como exercício de modificação e criação de si mesmo e dos outros, favorecendo também o encontro com vários *outros* em nós mesmos.

Nesse sentido, características como a transversalidade e o caráter processual e colaborativo da arte contemporânea podem ser instrumentos de formação para a transformação do fazer docente.

Ao pensarmos em caráter processual e colaborativo, cabem observações em relação às pesquisas que aqui buscam seus encontros e algumas convergências. Todas têm em comum o fato de contarem com o nosso acompanhamento muito próximo como pesquisadores-propositores, não apenas como observadores, e de estarmos, de alguma forma, envolvidos nesse trabalho também como participantes de um processo, pois estas pesquisas nascem no nosso universo profissional e ganham corpo a partir de questões que vivemos e que buscamos compartilhar e problematizar, buscando o distanciamento necessário para estranhar o que nos parece tão familiar. Assim, interessa-nos não o que já sabemos e sim o não-dito, o erro, o que escapa, a forma como a experiência é narrada e interpretada, como se dá o processo para além dos resultados. Dessa forma, a nossa escrita (o que inclui o presente texto) configura-se como um processo de criação a partir da escrita e da narração de outros. Traçando um paralelo com as observações de Foucault (2010), pensamos que esta escrita – a do fazer do professor, do mediador, do artista, do pesquisador – é múltipla, construída e destruída para ser permanentemente reconstruída, em um trabalho de autoria coletiva e contaminada. De forma colaborativa, partilhamos com o leitor nossas indagações a respeito dos desafios que as artes, em especial as artes contemporâneas, podem trazer aos nossos modos mais lineares de pensar a relação entre educação e arte (Loponte, 2012).

Que esses desafios compartilhados se multipliquem na leitura é o nosso desejo, e que essas investigações e interrogações ganhem força e se potencializem dentro dos espaços de educação formais e não-formais, contribuindo para provocar movimentos nos modos de pensar a formação e atuação docentes.

Referências:

ABEGG, Fabiano Hanauer. Movimentos de formação na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), 2013.

BORN, Patriciane Teresinha. Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), 2012.

DELAVALD, Carini Cristiana. A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), 2013.

DIAS, Rosa. Nietzsche, vida como obra de arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense, p.144-162, 2010.

_____. Uma estética da existência. In: _____. Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense, p. 290, 2010a.

_____. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GÖRGEN, Neila. Encontros com a artescreta: composições com alunas de Curso Normal. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), 2012.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: CAVALCANTI, Ana, TAVORA, Maria Luisa (org.). Arte & ensaios. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ. p. 128-137, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 20, p. 1-19, 2012. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125> Acesso em 02 de junho de 2013.

_____. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. Educação em Revista, Belo Horizonte, FaE/UFMG, n 43, p. 35-55, 2006.

_____. Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), 2005.

MAMEDE, Inês C. M. Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. Diálogo Educacional. Pesquisa em formação de Professores, v.12, n. 37, set/dez, 2012.

Ethiene Nachtigall

Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), com graduação em Artes Plásticas (UFRGS, 1996), e mestrado em Poéticas Visuais (UFRGS, 2005). É vice-coordenadora da REM/RS (Rede de Educadores em Museus do RS). Integrou a equipe permanente do Projeto Pedagógico da Fundação Bienal do Mercosul de 2007 a 2013, coordenando os Cursos de Formação de Mediadores e o trabalho de mediação da 6ª, 7ª e 8ª Bienais do Mercosul. <http://lattes.cnpq.br/7406225454575242>

Carla Giane Fonseca do Amaral

Mestranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), com graduação em Artes Visuais (IAD, UFPEL, 2007) e especialização em Educação (IFSUL, 2010). É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Sul-rio-grandense *Campus* Sapucaia do Sul onde atua principalmente como professora das disciplinas de Arte e Programação Visual, para o Curso Técnico em Eventos. <http://lattes.cnpq.br/3817657125634356>

Deborah Vier Fischer

Mestranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), na linha de pesquisa *Ética, alteridade e linguagem na educação*. Pedagoga, com habilitação em Pré-Escola (UFRGS) e especialização em Educação Psicomotora (FAPA). Atua como coordenadora pedagógica da Escola Projeto (POA/RS), com turmas do Ensino Fundamental I (3º, 4º e 5º anos). <http://lattes.cnpq.br/5882235395774774>

Inês Mamede

É professora associada da UFC. Pedagoga (PUC-RJ), fez mestrado (UFRGS) e doutorado (UFC e Universidade de Murcia/Espanha), sobre formação de alfabetizadores. Pela UFC, coordenou projetos, tais como Mais Educação, PIBID-Pedagogia e PLI. Durante cinco anos, foi coordenadora na PROGRAD. Em 2013, faz pós-doutorado (UFRGS), sobre formação cultural, artística, estética de professores. <http://lattes.cnpq.br/7273324581703680>

Luciana Gruppelli Loponte

É professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na graduação e na pós-graduação, na linha de pesquisa *Ética, alteridade e linguagem na educação*. Licenciada em Educação Artística – Hab. Em Artes Plásticas (UFPEL, 1990), Mestre em Educação (UNICAMP, 1998) e Doutora em Educação (UFRGS, 2005). <http://lattes.cnpq.br/8279463652781521>

O USO DE FRAGMENTOS DE TEXTOS COMO METODOLOGIA DE ENSINO SUPERIOR

Giuliano Tierno de Siqueira – Instituto de Artes da UNESP

Resumo: Neste artigo ambiciona-se pensar o uso de fragmentos de textos como metodologia de ensino superior. Neste contexto, entende-se por *fragmentos de textos* um conjunto de frases escritas que organizam uma unidade de pensamento completo (complexo) e que sejam estilizadas nos diversos gêneros: filosófico, ensaístico, literário, de tradição oral, dentre outros. Esta metodologia será pensada a partir da experiência docente do autor no âmbito da disciplina *Fundamentos da Arte de Contar Histórias* do curso de pós-graduação lato sensu *A Arte de Contar Histórias – abordagens poética, literária e performática*, realizado na cidade de São Paulo. A articulação de tais fragmentos de textos que tangenciam o conteúdo programático da disciplina tem se mostrado uma importante metodologia para a construção/ desconstrução de conceitos e fomentação de discussões profícuas entre professor e alunos. Outro fator relevante para a reflexão desta metodologia é a constatação do movimento intenso de produção de textos escritos por parte dos alunos a partir do contato com os fragmentos, dando a pensar a potência pedagógica da narrativa fragmentada no âmbito do movimento de ensino/aprendizagem acadêmico.

Palavras chave: fragmentos de textos, ensino, metodologia.

RESUMÉN: ESTE ARTÍCULO TIENE COMO OBJETIVO PENSAR QUE EL USO DE FRAGMENTOS DE TEXTOS COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EN ESTE CONTEXTO, SE ENTIENDE POR FRAGMENTOS DE TEXTOS DE UNA SERIE DE EXPOSICIONES ESCRITAS QUE ORGANIZAN UNA UNIDAD DE PENSAMIENTO COMPLETO (COMPLEJO) Y ESTÁN DECORADAS EN DIFERENTES GÉNEROS: FILOSÓFICAS, LA TRADICIÓN ORAL, ENSAYISTA LITERARIO, ENTRE OTROS. ESTA METODOLOGÍA SE DISEÑÓ DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE DEL AUTOR DENTRO DE LA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DE CUENTA CUENTOS EN EL CURSO DE POSGRADO EL ARTE DEL CUENTA CUENTOS - ABORDAJE POÉTICA, LITERARIA Y PERFORMATIVO, EN LA CIUDAD DE SÃO PAULO. LA ARTICULACIÓN DE ESTOS FRAGMENTOS DE TEXTOS TANGENTES AL PROGRAMA DEL CURSO HA SIDO UNA METODOLOGÍA IMPORTANTE PARA LA CONSTRUCCIÓN / DECONSTRUCCIÓN DE LOS CONCEPTOS Y EL FOMENTO DE UN DEBATE FRUCTÍFERO ENTRE EL PROFESOR Y LOS ESTUDIANTES. OTRO FACTOR RELEVANTE PARA LA REFLEXIÓN DE ESTA METODOLOGÍA ES LA REALIZACIÓN DE LA INTENSA CIRCULACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DE ESTUDIANTES DEL CONTACTO CON LOS FRAGMENTOS, DANDO PODER DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA NARRATIVA FRAGMENTADA DENTRO DEL COMPLEJO MOVIMIENTO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO.

PALABRAS CLAVE: FRAGMENTOS DE TEXTOS, ENSEÑANZA, METODOLOGÍA.

Enunciado de um artigo

Todo método é uma ficção. A linguagem apareceu-lhe como o instrumento da ficção: ele seguirá o método da linguagem: a linguagem se refletindo.

Mallarmé

A palavra *uso* no enunciado deste artigo tensiona trazer um tom de utilidade ao objeto cotejado por este texto. Não pensaremos em *uso* no sentido funcional – o que poderia sublinhar um certo de tipo de ação pedagógica atual bastante questionável, pois isto significaria concordar com a

tese de que aquilo que se está estudando, pesquisando ou ensinando já não tem um fim em si mesmo. Por isso que não pensaremos no interior deste artigo o conceito de útil na perspectiva funcionalista – para algum fim - e sim na perspectiva de utilidade como necessidade - como aquilo que é preciso. Portanto, a acepção de utilidade - dada aos fragmentos literários como metodologia de ensino - é a de precisão: tanto no sentido de rigor quanto no sentido de urgência das questões que estão latentes, em torno de um objeto de estudo, naqueles que participam de um acontecimento pedagógico.

Trata-se do ensino de conteúdos programáticos da disciplina *Fundamentos da Arte de Contar Histórias*, ministrados por este autor, no curso de pós-graduação lato sensu *A Arte de Contar Histórias – Abordagens poética, literária e performática* que está em sua quinta edição na cidade de São Paulo. O curso de pós-graduação lato sensu foi concebido no final do ano de 2009 e implantado no início do ano de 2010. Sua realização dá-se em parceria com três instituições: *Sead* (Serviços Educacionais à Distância) – que faz a gestão administrativa do curso, por tratar-se de um curso pago e de natureza privada; a *Associação Viva e Deixe Viver* que fornece a infra-estrutura (instalações; equipamentos; etc) para que o curso aconteça na cidade de São Paulo; e, por fim, o *ISEPE – Faculdade do Litoral Paranaense* que faz a gestão pedagógica e que legitima o curso junto ao MEC, por estar credenciado pela portaria número 579-2002 MEC, publicado no Diário Oficial da União número 43 de 05-03-2002. O curso acontece de acordo com a Resolução 01-07, de 08-06-07, do CNE-CES.

Abertura para o arcano: os cinco passos metodológicos

A princípio descreverei os passos enunciados para, a seguir, dar a ver a sua potência pedagógica no ensino superior. É importante explicitar que esta metodologia nasceu da analogia da função do trabalho deste professor – num curso de pós-graduação que ambiciona a reflexão em torno da oralidade e seus desdobramentos na contemporaneidade - com a função dos rapsodos, ou narradores, da Grécia Antiga, que tinham como pressuposto trazer à luz, à memória, saberes acumulados através dos tempos. “*De uma certa forma, os rapsodos funcionavam como verdadeiros arquivos ambulantes, repletos de saberes de um tempo idealizado*” (FROTA, 2010). São cinco passos observados no estudo deste caminho – em analogia ao ofício do rapsodo/professor: abrir; eleger; expor; dar; e, produzir.

O primeiro passo é abrir um território delimitado por um conceito, um conteúdo ou um tema. O segundo passo é eleger, como se fosse um trabalho “curatorial”, uma série de fragmentos que estão na órbita do fundamento a ser trabalhado. O terceiro passo é expor em aula (projetando o texto como imagem, lendo em voz alta, contando uma história, ouvindo uma canção, etc) estes

fragmentos, numa sequência que promova uma justaposição de sentidos para um mesmo conceito/conteúdo/tema. O quarto passo é dar tempo e espaço aos alunos, confiando na potência de “bomba atômica mental” que tal movimento pode causar, dito de outro modo, de desconsolidar certezas para acomodar novos saberes ou para fazer ressurgir saberes esquecidos. O quinto e último passo é o de produzir junto aos alunos um novo texto oral no próprio momento da aula e por vezes “escrito” ali mesmo a partir dos enlaces, cotejamentos, explosões sinestésicas que deram a pensar tal movimento de justaposição de fragmentos. É importante ressaltar que este quinto e último passo acontece de maneira partilhada, pois novos pensamentos surgem para além das motivações iniciais que o professor/curador tenha tido quando da seleção dos fragmentos.

Os buracos abertos pela narrativa fragmentada no discurso - viciado em dizer após as narrativas estruturadas por começo, meio e fim - produz um frescor na conversa entre professor e alunos na órbita daquele determinado conceito/conteúdo/tema, pois há assumidamente uma ignorância acerca da totalidade do entendimento do objeto que está sendo abordado.

É importante ressaltar que a curadoria dos fragmentos de textos partiu dos princípios, critérios, conjuntos de valores do professor. Portanto, é importante a explicitação de tais pressupostos para que a conversa possa acontecer no nível da experiência e não da ideologia e de seu conjunto retórico.

Portanto, será explicitado, a seguir, os princípios, critérios, conjuntos de valores deste professor que tem trabalhado a partir desta metodologia. Entendo por fragmentos de textos unidades de pensamentos complexos escritos que tenham como característica uma unidade de forma e conteúdo e que proponham ao leitor uma discussão viva acerca do conceito/conteúdo/tema que está sendo trabalhado e não uma compulsão por definição do objeto que está sendo abordado.

É neste ponto que os cinco passos da metodologia (abrir; eleger; expor; dar; e, produzir) apresentada, podem abrir um pensamento, dito de outro modo, podem aproximar alunos e professores do movimento vivo de ensino/ aprendizagem. Como se fosse uma experiência de adivinhação – como bem descreve o professor Paulo Freire em sua Pedagogia da Autonomia (1997), os fragmentos justapostos e sem a pretensão de totalizar ou definir um conceito, podem mediar a experiência do conhecimento. São pretextos de conversa em torno de uma temática para que haja uma abertura para o arcano, uma abertura às infinitas possibilidades do objeto que está sendo estudado por professor e alunos.

Fragmentos curatoriais para meta-dizer esta experiência

Fragmentos não são citações, portanto não serão formatados neste texto a partir das regras da ABNT, mesmo que tenham referências como as especificadas pela normatização vigente. O

sentido de manter a referência é o de que o leitor (o deste artigo ou aquele que estiver participando da aula) possa, por deliberação própria, buscar o fragmento selecionado no conjunto de sua obra.

Fragmento 1

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça?* (BARTHES, 2004 : p. 26).

Fragmento 2

(...) a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2008 : p. 19)

Fragmento 3

A memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações. (BACHELARD, 2001 : p. 94).

Fragmento 4

Às vezes me parece que uma epidemia pestilenta tenha atingido a humanidade inteira em sua faculdade mais característica, ou seja, no uso da palavra, consistindo essa peste da linguagem numa perda de força cognoscitiva e de imediatividade, como um automatismo que tendesse a nivelar a expressão em fórmulas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a embotar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com novas circunstâncias. (CALVINO, 2011 : p. 72).

Fragmento 5

(...) ler é nunca chegar ao fim de um livro respeitando-lhe a sequência coercitiva das frases, e das páginas. Uma frase, lida destacadamente, aproximada de outra que talvez já lhe correspondesse em silêncio, é uma alma crescendo. (LLANSOL, 2000 : p. 45).

Fragmento 6

(...) Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar forma a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas. Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade

de imagens a ponto de não poderemos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo. (CALVINO, 2011 : p. 107)

Uma tessitura dos fragmentos: a tentativa de dizer algo acerca da metodologia proposta

Ao propor tal metodologia ambicionamos atingir, por meio da justaposição, o núcleo do pensamento de cada fragmento, como um movimento dinâmico e vivo para o gesto potente no ato dialético de ensinar/aprender.

Quando Roland Barthes traz-nos a imagem de “*ler levantando a cabeça*”, ele nos oferece um movimento orgânico/ dialético da leitura, um movimento do objeto ao sujeito e vice-versa. Talvez seja esta a “*alma crescendo*” que a poeta portuguesa Maria Gabriela Llansol esteja vislumbrando quando afirma que existem frases em silêncio em todos os leitores. Talvez este levantar a cabeça seja o tecer a frase lida destacadamente com a frase silenciosa. Uma frase que pode ser algum esquecimento da memória em seu complexo “*amontoado de recordações*”, como nos dá a pensar Gaston Bachelard.

Será que este movimento dialético entre frases escritas e as nossas mais profundas reminiscências, não é justamente fragmentado? Será que mesmo diante de um texto “completo” o corpo não quererá levantar a cabeça enquanto lê? Por quê não encarar este movimento orgânico (?) do corpo e permanecer no falso rigor das leituras completas? Foi a leitura deste movimento no processo das aulas de *Fundamentos da Arte de Contar Histórias* que me convenceram que fragmentos de textos podem produzir “*palavras com novas circunstâncias*”, como nos dá a pensar Ítalo Calvino. Ou como ainda diz o autor “*adquirir relevo*” diante do movimento massificado que a mercantilização e os processos pedagógicos têm apresentado aos estudantes do nível básico à pós-graduação.

A potência para a criação de novos textos

O que tenho observado nesta experiência como professor e o que me motivou a escrever este artigo foi a qualidade dos textos produzidos pelos alunos após as aulas que são conduzidas por esta metodologia. A percepção que tenho é que este movimento suspende certo ideário de como deve ser um texto que seja acadêmico e que produza conhecimento e tem aberto a potência para um pensar pulsante e em diálogo com o repertório do aluno (e/ou ausência do mesmo) no ato da escrita.

Por entender que o texto escrito é a base para o rigor do pensamento, pois as palavras são

mediatas, escolhidas, selecionadas, e seguem um acordo formal e um confronto consciente com a nossa língua, toda e qualquer forma de potencializar este ato parece-me vital para que o saber possa acontecer, para que o sujeito que aprende possa expandir o seu universo de referências e possa rever seus valores e o sistema que o sustenta: seus fundamentos.

Referencial

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Cantileno*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero44/mitglass.html> <acesso em 29 de julho às 12h20min>.

Giuliano Tierno de Siqueira

Doutorando e mestre em Arte/Educação pelo Instituto de Artes da UNESP. Licenciatura Plena em Educação Artística e Habilitação em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da UNESP. Diretor da Divisão de Ação Cultural e Educativa do Centro Cultural São Paulo. Diretor da Divisão de Curadoria e Programação do CCSP. Coordenador e professor do curso de pós-graduação lato sensu A arte de Contar Histórias – Abordagens poética, literária e performática.

<http://lattes.cnpq.br/3954079408509272>

IMAGENS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Helder Amorim Silva Borges de Deus, Kelly Bianca Clifford Valença
Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de atividades e estudos efetivados em disciplinas cursadas na Licenciatura em Artes Visuais a distância da Universidade Federal de Goiás (UFG). A partir de uma abordagem biográfica, a ideia central deste artigo é expor um pouco sobre histórias de vida pessoal e acadêmica de alguns estudantes durante os cinco anos que integraram o desenvolvimento do Curso aqui posto. As discussões tecidas no corpo do texto buscam articular um diálogo entre experiências vividas e imagens expostas por alunos do Curso de modo a revelar especificidades, diferenças e, sobretudo, aproximações entre as trajetórias percorridas. A conclusão deste estudo deu origem a uma produção audiovisual composta por ilustrações que expõem o teor das histórias em evidência.

Palavras-chave: Artes visuais. Ensino a distância. Experiência vivida.

ABSTRACT

The present work is a result of activities and studies effected in disciplines traversed in the distance Licensure in Visual Arts of the Federal University of Goiás (UFG). From a biographical approach, the central idea of this article is to expose a little about some students' histories of personal and academical life during the five years which integrated the development of the Course presented here. The discussions woven in the body of the text seek to articulate a dialogue between lived experiences and images exposed by students of the Course in order to reveal specificities, differences and, most of all, approaches between the roamed trajectories. The conclusion of this study originated an audio-visual production composed by illustrations which expose the content of the histories evidenced.

Keywords: Visual Arts. Distance Learning. Lived Experience.

Este trabalho é resultado de atividades e estudos efetivados nas disciplinas *Pesquisa em Ensino de Arte, Trabalho de Conclusão de Curso I, Trabalho de Conclusão de Curso II e Ateliê de Produção Interdisciplinar* durante o ano de 2012 e início de 2013. Tais disciplinas constituem parte da grade curricular cursada na Licenciatura em Artes Visuais a distância da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Tomando como base o objetivo de expor de modo coletivo – e individual – um pouco das experiências vividas durante o processo de formação docente, buscamos apontar desafios, expor obstáculos e narrar algumas conquistas que cercearam o desenvolvimento da Licenciatura em questão.

Quatro imagens ocupam uma posição de destaque nos escritos que articulam o trabalho em pauta. Essas imagens, em verdade, são a base que fundamenta a construção da

narrativa de um grupo de quatro alunos que dialogam com os encontros e distanciamentos estabelecidos pelas experiências em foco.

Neste contexto, autores como Franz, Hernández e Martins, dentre outros, foram alvo de leitura na expectativa de potencializar algumas discussões tecidas no corpo do texto acerca das imagens, artes visuais e formação docente.

Pensar a trajetória acadêmica sob a ótica de quatro mentes e escritos de oito mãos, sem dúvidas requer persistência, disciplina e senso de equipe. Por isto, o papel do orientador assume aqui uma importância fundamental.

Esperamos, com base no exposto, que a nossa contribuição com a conclusão deste artigo se configure como uma espécie de estímulo a outros estudantes e/ou mesmo professores e gestores do âmbito artístico no sentido de tornarem as suas experiências docentes – e discentes, ao passo que todo professor é também um eterno aluno – dignas de registros, reflexões e diálogos.

1. Encontros e distanciamentos de quatro experiências

O exercício de reconstrução das histórias vividas nos cinco anos de Licenciatura em Artes Visuais teve início após uma atividade que integrou a disciplina *Pesquisa em Ensino de Arte*, cujo objetivo era alimentar uma espécie de *diário de bordo online* reunindo relatos e imagens de experiências significativas do Curso. Tais escritos deveriam expor dificuldades, aprendizados e tudo o mais que considerássemos relevante para o exercício. Paralelamente a esta tarefa, fomos orientados a escolher no mínimo uma imagem, individualmente, capaz de representar a nossa experiência acadêmica. Dito de outro modo era como se tivéssemos que resumir a nossa trajetória em uma imagem.

A partir dessa escolha, as imagens foram colocadas em diálogo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de modo que uma narrativa, que a princípio era individual, precisou articular-se com outras narrativas, tornando-se coletiva.

Foi neste contexto que o teor deste estudo se originou, tornando a nossa própria experiência enquanto sujeitos-alunos-professores o foco de investigação. Para tanto, tivemos a oportunidade de revisitar os espaços de disciplinas e tarefas trabalhados desde o início do Curso, o que se configurou como uma grande surpresa para todos nós. Destes espaços, por sinal, já nem lembrávamos mais, uma vez que a cada encerramento de disciplina o ambiente digital deixava de ficar visível para que novos espaços de diferentes disciplinas fossem ‘abertos’.

Após a vivência aqui relatada se concretizar, um trabalho de organização dos relatos teve início para que a escrita deste artigo fosse possível.

1.1.1 Imagens do percurso

Uma vez escolhidas as imagens que representam a nossa trajetória (figuras 1 a 4), percebemos que as escritas individuais precisariam assumir um formato que as diferenciasse umas das outras. Por este motivo, optamos por escrever com cores diferentes quando se tratasse do texto individual; a saber, vermelho para os escritos do aluno 1, azul para o aluno 2, laranja para o aluno 3 e verde para o aluno 4. Para os textos coletivos e algumas citações, por conseguinte, foi mantida a cor preta na fonte. A escolha por substituir com números os nomes dos alunos envolvidos justifica-se pelo desejo de o grupo preservar a identidade.

Convém mencionar que esse exercício pauta-se numa perspectiva de interpretação de imagens denominada como ‘biográfica’ por Franz (2003), onde a ênfase da interpretação recai em estabelecer conexões com as histórias de vida dos sujeitos envolvidos, viabilizando desta maneira deslocar o foco da pergunta *o que o autor da imagem quis dizer?* Para *o que essa imagem diz de mim?* Logo, é o sentido construído pelo sujeito da imagem que prepondera.

Considerando os aspectos formais das imagens em discussão, o primeiro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de todas elas serem – ao menos preponderantemente – figurativas, o que já denota um ponto de convergência entre as nossas escolhas.

1.1.2 Imagem do aluno 1

A minha escolha imagética (figura 1) apresenta relação estreita com a trajetória acadêmica até aqui percorrida, por tratar-se de uma xilogravura. Isto é, técnica que pressupõe um trabalho envolvendo desenho, etapas e necessidade de cuidado e atenção aos detalhes.

Destarte, assim como a xilogravura, a minha formação docente em Artes Visuais envolveu planejamento, necessidade de atenção e dedicação durante todo o trajeto. Ou seja, não se deu fácil e aleatoriamente, mas, intencionalmente, requerendo muito empenho.



Figura 1 – *Movimento 3*: Representação visual da trajetória acadêmica do aluno 1.

Imagem de Xilogravura produzida pelo próprio aluno.

Tinta gráfica s/ filicoat. 15 x 16,5 cm. Fonte: Arquivo pessoal (2011).

Além disso, sempre gostei de desenhar, desde ‘moleque’. Porém, não gostava de desenhar carros e nem casas. Às vezes arriscava desenhar pessoas, mas, a minha paixão mesmo era desenhar animais, o que também justifica a escolha da imagem do cavalo neste trabalho. O fato de ele estar representado em movimento significa para mim o dinamismo inerente a um Curso de graduação, cuja necessidade de ir e vir ou mesmo – em muitos momentos – mudar a rota, se faz presente. De fato, essa formação não foi primeira em minha vida. Precisei me graduar em Zootecnia para só então compreender que ainda faltava ‘alguma coisa’.

Outro aspecto da minha vivência passível de destaque foi a necessidade de força física, moral, intelectual e espiritual durante esses cinco anos de estudos. Tal aspecto aproxima-se do animal aqui tratado pelo vigor inerente a sua natureza. Conciliar os desafios da vida pessoal com os da vida profissional requereu de mim muita força no decorrer dessa empreitada.

1.1.3 Imagem do aluno 2

Continuando a tarefa iniciada pelo aluno 1, eu, aluno 2, acredito que a maneira como os indivíduos interpretam as imagens está condicionada à bagagem cultural que cada um possui.

Nesse exercício, mantive a atenção voltada para o discurso de Martins ao afirmar que “significados não são substâncias aderentes, tipos de mensagem cifrada, inscrição ou

tatuagem que acompanham e identificam a imagem” (2007, p. 8). Com estas ideias em mente foi possível buscar, sem culpa, uma imagem que fizesse sentido para mim, já que partimos de um exercício cujo foco era a experiência vivida.

Ao pensar em uma imagem representativa do meu trajeto, procurei por algo que visualmente me passasse a impressão de agregar diferentes conhecimentos em uma única composição. Foi quando me deparei com a figura 2.

As teias ali contidas fazem alusão – ao menos para mim – à experiência docente um tanto plural que acumulei no decorrer dos anos. Afinal, cheguei a iniciar a graduação em matemática antes de ingressar na área de artes visuais. A junção dos elementos adquiridos com essas vivências, o que inclui os últimos cinco anos de Curso, consolidou em mim uma espécie de ‘rede’, onde cada teia da sua constituição representa uma experiência e conhecimento construído.



Figura 2 – *Teia*: Representação visual da trajetória acadêmica do aluno 2. Imagem produzida digitalmente. Disponível em: <<http://www.hsm.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/12/teia.jpg>>. Acesso em: 22 Jun. 2012.

Também é importante mencionar que me vejo como o sujeito que aparece na imagem. Sob a minha ótica, ele é livre e capaz – agora – de caminhar entre as teias construídas rumo ao conhecimento globalizado, tal como aquele que atualmente me é acessível graças às tecnologias do nosso tempo. Isto era algo impossível de imaginar até poucos anos atrás, quando não possuía domínio algum das muitas ferramentas utilizadas no Curso.

Os meus recursos eram bem limitados. Quando me vi tendo que lidar com o computador – algo desconhecido para mim até então – tive muita resistência. Não achava que seria capaz de aprender a manusear aquela máquina. Por sinal, no início hesitei muito em

prestar o vestibular para uma faculdade a distância justamente por temer aproximar-me de equipamentos e ferramentas que para mim pareciam um enorme bicho de sete cabeças até então. Afinal,

As crescentes mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, sobretudo em decorrência do avanço das tecnologias do tempo e do espaço, constituem “uma ameaça à estabilidade e permanência dos nossos conhecimentos, tornando-os frágeis e provisórios” (HARGREAVES, 1996, p.85 *apud* MARTINS, 2005, p. 142).

Com base nos argumentos de Hargreaves, lembro que tive muitas dificuldades em aprender a acessar as salas digitais de estudos; a única coisa que sabia fazer era acessar a *internet*. Quando a proposta da atividade exigia mais um pouco, pedia ajuda a parentes ou vizinhos. Era como se os conhecimentos do ontem já não servissem às necessidades do hoje.

Sei que pode parecer algo pequeno, mas atualmente sinto segurança por conseguir realizar as atividades sem ajuda. Para mim, poder transitar nas ‘teias’ do conhecimento aqui construído foi um ganho sem precedentes.

1.1.4 Imagem do aluno 3

Assim como a figura 2 – do aluno 2 – eu, aluno 3, optei por uma imagem trabalhada digitalmente (figura 3). Nesta, há a representação de uma grande estrada aberta por um pincel e uma pessoa em tamanho pequeno percorrendo o caminho rumo a um horizonte desconhecido.



Figura 3 – Representação visual da trajetória acadêmica do aluno 3. Imagem produzida digitalmente.
Disponível em: <<http://1.bp.blogspot.com/M5stNxvSARw/UHQVEX0h8aI/AAAAAAAAHW8/qfQYz2qUMpE/s1600/>>. Acesso em: 21 Jun. 2012.

A abertura de caminho desenhada pelo pincel tece relações com a minha caminhada na Licenciatura em Artes Visuais ao passo que durante todo o Curso me senti em companhia dos professores e gestores nele envolvidos. Deparei-me com algo novo, desconhecido e até certo ponto difícil e desafiador para mim, uma vez que apesar de já atuar como docente de artes visuais, não possuía segurança no que fazia por não ter formação acadêmica especializada na área. Neste sentido, a história da minha vida discente e docente foi árdua e com muitos obstáculos.

Não cursei o jardim de infância. Iniciei os meus estudos aos sete anos completos, conforme previa a lei vigente na ocasião.

O meu primeiro estágio foi complicado por eu não ter cursado o magistério; em lugar disto, cursei um projeto de formação docente chamado *Lumem*, que continha apenas uma disciplina de estágio. A primeira turma na qual exerci a docência era de alfabetização. E no contexto de formação docente aqui descrito, não preciso nem reforçar que eu não fazia ideia de por onde começar...

Em toda a minha vida escolar, não recorro de nenhum professor que tenha marcado ou despertado em mim o gosto pela arte; do ensino fundamental à graduação em Pedagogia. No entanto, pelo destino ter me colocado frente a frente com o ensino de arte, optei, muito tempo depois, pela formação que agora concluo na UFG.

Uma das diferenças entre as duas graduações que mencionei é que a Pedagogia se deu presencialmente, enquanto que a Licenciatura em Artes Visuais foi realizada a distância. Em consonância com Alonso, Rodrigues e Barbosa (2009), compreendi que a principal diferença entre o EaD e o ensino presencial reside nos processos de mediação. Tratam-se, portanto, de caminhos diferentes que almejam o mesmo fim: a aprendizagem.

Como já pontuado, nada foi fácil, desde o início. Aproximadamente na metade do Curso de Arte deparei-me com a descoberta de um câncer. Conciliar tudo isto com a formação em andamento foi algo quase impossível, dadas as implicações e consequências da doença a curto e longo prazo. Perante este cenário, a mediação evocada por Alonso, Rodrigues e Barbosa como fator central do processo de aprendizagem, foi o que aludi à imagem do pincel na figura 3. Com efeito, a mediação do ‘pincel’ estabelecida na ‘estrada’ da graduação funcionou como um agente de extrema relevância nesse processo. Não fosse a possibilidade de auxílio dos professores, gestores e colegas de Curso por todo o caminho, não seria possível concretizar, hoje, a realização de uma Licenciatura que está me ajudando a dar sentido à docência que há tempos já desenvolvo.

1.1.5 Imagem do aluno 4

A escolha da imagem que dialoga com a trajetória por mim – aluno 4 – percorrida diz respeito a um desejo imenso de ‘agarrar’ as oportunidades do mundo com as mãos tal como é possível observar na figura 4.

Apesar de ter uma história de vida diferente das histórias dos alunos 1, 2 e 3, percebo que tivemos em comum a vontade de estudar Artes Visuais no EaD da FAV/UFG.



Figura 4 – *O mundo nas mãos*: Representação visual da trajetória acadêmica do aluno 4. Imagem produzida digitalmente. Disponível em: <http://www.imotion.com.br/imagens/details.php?image_id=5225>.

Acesso em: 23 Jun. 2012.

Num espaço relativamente curto de tempo cheguei a morar em três cidades. Essas mudanças físicas acompanharam a minha caminhada rumo a melhores condições de estudo e de trabalho.

Tudo isto depõe sobre o meu ‘espírito’ um tanto nômade, ou, ainda, sobre a vida de quem vive procurando o seu lugar no mundo. Colocando de outra maneira, as oportunidades que o mundo tem me oferecido são o que tem guiado as minhas escolhas.

Segundo Hernández (2005, p. 26), “a necessidade de redefinir a formação docente [que não se limita à Graduação] em um contexto de mudanças” é uma emergência da nossa profissão. Isto porque, talvez hoje mais do que nunca, o mundo exija de nós atualizações variadas em prazos cada vez menores. Neste sentido o autor ainda destaca que tais mudanças “[...] afetam o trabalho docente e [...] requerem um novo rumo na formação se quisermos dialogar com elas [...]”.

A Licenciatura em Artes Visuais, então, é a escolha da vez. Porém, nesse processo ela não é única; ao contrário, divide um espaço talvez nivelado com o meu exercício docente e vida pessoal.

Assim, muito embora a Licenciatura a que me refiro contemple uma contribuição singular e significativa no meu percurso, convém lembrar que ela não foi primeira, não é única e, acredito, não será última na minha incessante busca por atualização e exploração das oportunidades que o mundo apresenta.

2. Da escrita à produção artística

Voltando à escrita coletiva, perante os escritos até aqui expostos, uma produção audiovisual envolvendo som e imagens bidimensionais foi elaborada de modo a revelar alguns aspectos das experiências em discussão.

Pensar em como conseguiríamos expor o teor das histórias em evidência foi um desafio que precisamos superar nessa etapa de trabalho.

Após algumas discussões, lembramos de uma atividade realizada no Curso – no primeiro semestre de 2010 – na disciplina *Tecnologias Contemporâneas na Escola II*, cuja proposta era elaborar um vídeo, individualmente, de no máximo três minutos, capaz de revelar gostos, experiências pessoais, acadêmicas, profissionais, em suma, qualquer fato que tivesse contribuído para a sua constituição enquanto sujeito. Nessa atividade, um de nós construiu uma produção audiovisual utilizando ilustrações e música. A respeito, Herreros (1995, p. 54) denomina o audiovisual como sendo “[...] um sistema no qual não é possível examinar em separado cada um dos componentes se não quisermos destruir o sentido que transmitem”. Os componentes mencionados pelo autor são a imagem, fixa ou em movimento, e o som. Assim, o conceito de Herreros articula-se com as ideias de Cloutier ao conceber uma produção audiovisual como aquela que

[...] refere-se a toda a forma de comunicação sintética destinada a ser percebida ao mesmo tempo pelo olho e pelo ouvido. Esta linguagem está perfeitamente integrada no tempo e no espaço - o movimento acrescenta a dimensão temporal e casa-se com o som (1975, p. 100).

Decidimos, portanto, que desenvolver uma produção audiovisual a partir de ilustrações por nós produzidas, seria algo que favoreceria o presente trabalho, dada a possibilidade de dar visibilidade às palavras. Foi assim que definimos quais os pontos relevantes da nossa

trajetória que mereciam ser ilustrados e transformados em vídeo. O programa de edição de vídeo *Windows Movie Maker* foi a ferramenta utilizada para a organização das ilustrações previamente construídas (figura 5 e figura 6).

A publicação deste material pode ser visualizada no endereço eletrônico <<http://www.youtube.com/watch?v=de6VolN7isY&feature=youtu.be>>¹.

Um aspecto relevante dessa produção é a ausência – quase total – de palavras. Optamos por elaborar esse vídeo de modo a deixar as imagens assumirem o foco na tentativa de contar as especificidades das experiências já descritas, visualmente, para o mundo.

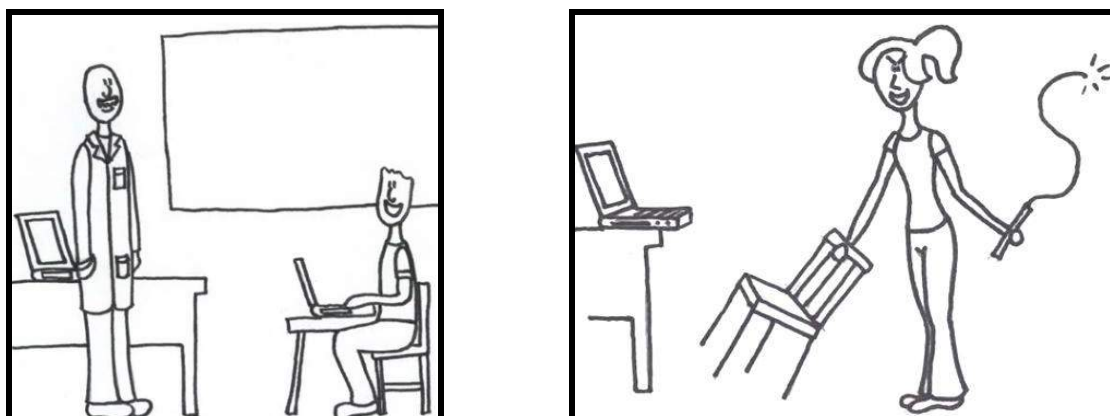


Figura 5 – Trechos do Vídeo referentes às experiências dos alunos 1 e 2.

Imagens de Ilustrações produzidas pelo aluno 1.

Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=de6VolN7isY&feature=youtu.be>>. (2012).



Figura 5 – Trechos do Vídeo referentes às experiências dos alunos 3 e 4.

Imagens de Ilustrações produzidas pelo aluno 1.

Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=de6VolN7isY&feature=youtu.be>>. (2012).

¹ Material apresentado à Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso, que deu origem a este artigo, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, em 15 fev. 2012.

3. Últimas considerações

O fator superação foi algo presente em todos os relatos construídos a partir das imagens escolhidas. Após colocarmos as nossas narrativas em diálogo, também ficou evidente que a maior parte de nós possuía uma formação acadêmica prévia além de já atuar em sala de aula.

Considerando a necessidade de não confundirmos “[...] imagem ou obra de arte com discurso” (VALENÇA, 2009, p. 44) uma vez que os discursos e significados não estão nas imagens, mas nos sujeitos e em suas respectivas relações com estas, percebemos que as histórias e caminhos que nos trouxeram a esse Curso foram diversos entre si, porém, de certo modo nos reconhecemos em algum aspecto da história do outro.

Com efeito, a ‘força’ descrita como elemento base do que aluno 1 atribuiu à figura 1 se fez necessária a todos nós nesses cinco anos de formação docente. Caso contrário, a superação da ignorância para com as ferramentas utilizadas no Curso, doenças e consecutivas mudanças de Estado e trabalho não seria possível.

O ‘transitar’ nas teias da figura 2, trazida por pelo aluno 2, por extensão, carregou consigo a necessidade do domínio de técnicas que até então nenhum de nós possuía. Tal aprendizado foi o que viabilizou o desenvolvimento dos estudos e tarefas no ambiente digital de aprendizagem.

A importância da mediação apontada pelo aluno 3 na figura 3, foi determinante no processo da nossa aprendizagem. O desejo de estarmos engajados com as mudanças do tempo vivido e necessidade de conciliar isto com o tempo que dispúnhamos foi, em certa medida, a dimensão que nos mobilizou a cursar a Licenciatura em Artes Visuais a distância.

Apesar das diferenças que envolveram as nossas trajetórias, muitas foram as aproximações das vivências que experienciamos. Talvez a principal delas tenha sido o fato de termos ampliando os horizontes das nossas atividades docentes ao compartilhar com os nossos alunos o conhecimento aqui construído.

Logo, concluímos este trabalho lembrando que reconhecer a história do outro na nossa própria história talvez seja uma maneira plausível de pensar a importância de contá-las.

Referências

ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. (Orgs.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Central de texto - EdUFMT, 2009.

CLOUTIER, Jean. **A era de emerec ou a comunicação áudio-scripto-visual na hora dos sel-media**. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica - Instituto de Tecnologia Educativa. 1975.

FRANZ, Terezinha. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

HERREROS, Mariano. **Informacion audiovisual: concepto, tecnica, expresion y aplicaciones**. Madrid: Sintesis, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005, p. 21-42.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. *in*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005, p. 133-145.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In*: **Arte, educação e cultura**. Oliveira, Marilda (Org.). São Paulo: EDUSP, 2007.

VALENÇA, Kelly. **Arte contemporânea na formação de professores: um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG**. 2009. 113 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Helder Amorim Silva Borges de Deus

Licenciado em Artes Visuais – modalidade a distância – pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e participa do Projeto de Pesquisa *Ateliê Livre: Pesquisas e Procedimentos Experimentais em Gravura e Estamparia* na mesma Instituição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5043880779650763>.

Kelly Bianca Clifford Valença

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG); Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da mesma Instituição, Especialista em Arteterapia pela Faculdade Mauá de Brasília e Licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6851081333978394>.

DIMENSÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iany Bessa Silva Menezes
José Albio Moreira de Sales
Tânia Maria de Sousa França

Pedagoga. Mestre em Educação na linha de Formação de professores com dissertação sobre a formação em Arte para professores da Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Especialista em Arte Educação pela Faculdade Sete de Setembro-CE (2006). Atualmente é professora formadora da Universidade Estadual do Ceará e Consultora do Ministério da Educação do projeto PROINFÂNCIA do Ceará. CV: <http://lattes.cnpq.br/6382067272659995>

Doutor em História, tese sobre História da Arte pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e estágio de pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal (2009). Mestre em Desenvolvimento Urbano e Regional pela Universidade Federal de Pernambuco (1996) e graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (1991). Professor Adjunto M da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador nas seguintes temáticas: formação de professores e ensino de arte; história da arte; história da cidade e arquitetura escolar.

Mestra em Educação pela UECE. Especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa (UNIFOR) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB), com Formação em Coordenação de Grupos Operativos (Pichon-Rivière) e em Treinamento e Desenvolvimento Pessoal e Grupal na Abordagem Gestáltica. Graduada em Serviço Social (UECE). Trabalha com Educação e Artes. CV: <http://lattes.cnpq.br/8735366197079249>

RESUMO

O artigo reflete sobre a dimensão estético-artística na formação dos professores da Educação Infantil, que pode contribuir significativamente para a compreensão das concepções da Arte como conhecimento, como vivência estética, fundamentada e contextualizada, de modo que em suas práticas possam dar sentido ao aprendizado das crianças. A metodologia utilizada no estudo foi a abordagem qualitativa e como modalidade o estudo de caso. Os dados foram coletados em observações não participante e em registros sobre as formações. Participaram do estudo, professores que lecionam na Educação Infantil e participam de formação em Arte no município de Caucaia/Ce. No aporte teórico Pimenta (2005) e Lima (2010), Salles (2006), Imbéron (2001), Fusari; Ferraz (1993), Barbosa (2008), Picosque (1998) e Colares (2010) dentre outros autores. Como resultados encontramos que a vivência estética é uma necessidade dos professores de Arte, além dela ser imprescindível à vida humana, a sua condição dialética e a possibilidade de transformação da educação encontram na Arte a sua expressão, espaço escolar deve garantir o acesso à cultura, o momento atual deve oportunizar a discussão sobre as vivências estéticas nos currículos dos cursos de formação. E ainda que a formação contínua de professores deve propiciar vivências estéticas de sala de aula e de aprendizagens significativas em Arte.

Palavras- chave: Arte, Estética, Formação Docente, Educação Infantil

ABSTRACT

The article reflects on the aesthetic and artistic dimension in teacher education from kindergarten, which can contribute significantly to the understanding of the concepts of art as knowledge, as

aesthetic experience, grounded and contextualized, so that their practices can make sense of learning children. The methodology used in the study was a qualitative approach and modality as the case study. Data were collected in non-participant observations and records of the formations. The study, teachers who teach in kindergarten and attend training in art in the city of Caucaia / Ce. In theoretical Pepper (2005) and Lima (2010), Salles (2006), Imbernon (2001), Fusari; Ferraz (1993), Barbosa (2008), Picosque (1998) and necklaces (2010) among other authors. As a result we find that the aesthetic experience is a must for teachers of art, beyond it being essential to human life, their condition and the possibility of dialectical transformation of education found its expression in art, the school must ensure access to culture, moment to make the discussion about the aesthetic experiences in the curricula of training courses. And even though the training of teachers should provide aesthetic experiences classroom and meaningful learning in Art.

Keywords: Art, Aesthetics, Teacher Education, Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Para discutirmos a dimensão estético-artística na formação dos professores da Educação Infantil, que pode contribuir significativamente para a compreensão das concepções da Arte como conhecimento, como vivência estética, fundamentada e contextualizada, de modo que em sua prática possam dar sentido ao aprendizado das crianças, é relevante refletirmos inicialmente sobre o conceito de arte e estética.

Entendermos a Arte¹ como uma das manifestações humanas mais antigas, posto que desde os primórdios da civilização o homem já fazia Arte, mesmo sem saber que fazia. Ela foi concebida em dois grandes momentos teóricos: um era a chamada *Arte Poética*, que estuda a Arte como fabricação de seres e objetos feitos pelos homens, e, o outro, denominado *Arte Estética*², que estuda o julgamento e a percepção do que consideramos belo, este conceito é mais contemporâneo, posto que surgiu no século XVIII.

A Arte na sociedade está intrínseca na experiência humana e histórica, por sua produção ao longo do tempo, de expressão do sensível, originalmente comum a todos. Essa manifestação da sensibilidade exerce um aprimoramento dos sentidos, é uma forma de contemplar, que nos remete à harmonia e ao equilíbrio, entre homem e natureza. Picosque, Martins e Guerra (1998, P.49) consideram:

Inicialmente a Arte era considerada imitação da natureza, não como reprodução, mas como representação de forma fantasiosa e embasada em certas normas para figurar qualquer ser, sentimento ou fato. Com o advento do Romantismo a Arte passa a ser vista como criação, fruto da inspiração do

¹ Manifestação diante da qual nosso sentimento é admirativo, isto é nossa cultura possui noção que domina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia (COLI, 2002, p.8).

² A Estética estuda o julgamento e a percepção do que é considerado belo, a produção das emoções pelos fenômenos estéticos, bem como: as diferentes formas de Arte e da técnica artística; a ideia de obra de Arte e de criação; a relação entre matérias e formas nas Artes. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A9tica>), acesso às 17:24 em 08/07/12.

artista, como que este recebesse um “sopro” divino que o levasse a fabricar a obra de Arte”. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p.49).

A concepção vigente vê a Arte como expressão e construção, na qual o artista não limita-se a imitar a natureza ou, apenas ter uma criatividade pura e livre, que leva o artista a isolar-se do mundo, mas, um canal pelo qual o homem pode separar-se, unir-se, lutar, defender, superar, enfim, interagir com a natureza

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) identificam a área Arte e a incluem em sua estrutura curricular como área de conteúdos ligados à cultura artística. Tratá-la como conhecimento é fundamental para seu ensino, mas a postura libertadora que ela exerce provoca o fluir da criatividade, do sentir, do olhar sensível, um verdadeiro estímulo à imaginação e à criatividade. Foi necessária grande articulação para que a Arte fosse considerada, na escola, como área de conhecimento, mobilizando além da dimensão estética, mais saberes em favor do desenvolvimento de metodologias para seu ensino. Nesse pormenor, a mais atual é a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa.

Estética provém do grego *aesthesis* e significa sensibilidade. Primeiramente, designava as Artes como sendo criações de sensibilidade que visavam atingir o belo, mas gradativamente passou a sobrepor-se à própria *Arte Poética* e passou a significar todo o estudo filosófico sobre questões artísticas. A estética pressupõe três fundamentos: o primeiro designa Arte como produto da sensibilidade e que objetiva a contemplação; o segundo, a contemplação, que para o artista é a procura pelo belo e a avaliação do belo, alcançado pelos espectadores e público em geral e o terceiro, o belo, não necessariamente é o verdadeiro. O belo não necessita ser demonstrado, é universal, singular e particular. Hoje, perdemos um pouco a ideia do juízo de gosto como critério avaliativo da Arte, pois esta passou a ser vista sob outras perspectivas: como expressão de sentimentos e interpretação crítica do real. Essa nova situação acabou por aproximar a estética para a concepção *poética*, quando a Arte passa a ser entendida como *trabalho* e não como devaneio, ilusão, sentimento apenas.

Como manifestação presente em vários lugares, a Arte se insere na educação contemporânea, pois há uma busca do valor estético das reflexões e de aspectos cognitivos, que são proporcionados nas experiências da Arte. Tal experiência é fundamental para o ensino, pois significa a articulação de vários campos desde a criação, passando pela percepção, pela análise, até o conhecimento da produção artística da humanidade. Essas

manifestações, consideramos como vivências estéticas³, por meio da sensibilidade do corpo, do olhar, do ouvir, que geram sensações nos sujeitos.

As vivências estéticas são vivências libertadoras, que podem acontecer no próprio espaço da escola. Sua apropriação gera conhecimentos sobre Arte. Um conhecimento que pode ser favorecido e aprendido pelas crianças, por meio das experiências lúdicas propostas na escola, pois segundo Colares (2002) compreender a dimensão estética e lúdica da educação, representa articulação do sentir e do simbolizar na formação humana, buscando, a partir dos valores, algo que justifique a ação humana no ambiente cultural. Essas vivências na escola são fundamentais para o despertar da dimensão estética no ensino infantil. Essas experiências estéticas lúdicas podem acontecer de diversas maneiras: por meio das brincadeiras da cultura, por meio da contação de história, das dramatizações, pela apreciação de imagens, das brincadeiras de faz de conta, da musicalização, da exploração do mundo infantil, sempre imaginativo e criativo, ampliando a realidade das crianças e dos professores.

A partir dessas reflexões esse trabalho tem como objetivo refletir sobre a dimensão estético-artística na formação dos professores da Educação Infantil, considerando que essa dimensão pode contribuir significativamente para a compreensão das concepções da Arte como conhecimento, como vivência estética, fundamentada e contextualizada, de modo que na prática o docente possam dar sentido ao aprendizado das crianças.

Para tanto a metodologia utilizada nesse estudo foi a abordagem qualitativa e como modalidade o estudo de caso. Os dados foram coletados em observações não participante, no mês de agosto de 2012, nas formações em Arte da Secretaria de Educação do Município de Caucaia com professoras da Educação Infantil. No aporte teórico Pimenta (2005) e Lima (2010), Salles (2006), Imbérnon (2001), Fusari; Ferraz (1993), Barbosa (2008), Picosque (1998) e Colares(2010 dentre outros autores.

Por meio da análise dos dados buscamos respostas para compreender o que os sujeitos buscam nas formações e como as teorias interferem nas suas práticas pedagógicas e estéticas em sala de aula, tomando também como referência o reconhecimento de nossas próprias percepções acerca das formações e das práticas relatadas pelos professores da Educação Infantil.

A dimensão estética na escola

³ No âmbito das Artes intencionam a tomada de consciência corporal por meio do sentir, do olhar, do toque, do ouvir, provocando sensações e resultando numa elaboração conceitual pelo sujeito.

A estética e a Arte sempre foram formas de conhecimento do mundo; uma forma de simbolizar o que sentimos e de representá-lo. Vamos construindo sentido sobre este mundo, e para o mundo. Ao longo da história, encontramos a Arte como um dos principais elementos da estética, que possuem diferentes significados. Encontramos como dom, ou seja, dádiva recebida por Deus, portanto, sem possibilidades de ensino aprendizagem, como técnica: com produção de materiais artísticos e, hoje como resultante da cultura de um povo, importando o acesso dos sujeitos a ela, para a formação do fruidor⁴ de Arte, permitindo sua participação em atividades e eventos artísticos, favorecendo a vivência e a expressividade. Com essa breve contextualização sobre a dimensão estética da Arte, identificamos as mudanças conceituais e culturais em diferentes contextos históricos.

A dimensão estética do ser humano não reside apenas nos objetos que produz, mas, nas experiências e manifestações das suas atividades e na sua subjetividade, possibilitando a aprendizagem pelo encontro entre os sujeitos com o mundo e por suas diferentes expressividades. Assim, o patrimônio cultural é constituído por pessoas em seus múltiplos contextos, compartilhando experiências presentes na estética do seu cotidiano. O processo formativo dos professores da Educação Infantil exige cuidado, pois eles trabalham com outras linguagens, assim suas experiências estéticas, devem ser consideradas, haja vista que a Arte, para as crianças não se distingue da dimensão lúdica; elas a fazem brincando, mas essa tarefa exige um professor que eduque com a sensibilidade, sem necessariamente serem professores de Arte. Para essa sensibilidade, encontramos em Duarte Jr (2004) a seguinte colocação sobre a dimensão do fenômeno estético para os professores:

(...) os cursos de Arte passaram a dirigir seus enfoques muito mais para a discussão teórica acerca do fenômeno estético e o ensino de técnicas do que para a promoção de uma real educação da sensibilidade. Passaram também, em boa medida a menosprezar a dimensão Artesanal da própria Arte em favor de uma absurda divisão entre um artista que apenas idealiza e planeja e um operário que executa a “obra”. (DUARTE JR. 2004, p.178)

O autor considera fundamental a sensibilidade na formação dos professores, contribuindo com o pensamento de que, qualquer conhecimento sobre o mundo tem como requisitos básicos as linguagens artísticas. O educador infantil, por ser polivalente, não pode prescindir de um viés estético e lúdico na sua atuação profissional, portanto, em sua formação, deve envolver habilidades para estimular a imaginação, a criação e a ludicidade. Tanto professores quanto alunos, precisam articular os conhecimentos e as emoções anteriores.

⁴ Fruição é desfrutar, estar de posse de, registrar em pulsões estéticas, concretizar em memória sensível.

A Arte é utilizada como recurso de comunicação, de expressão de sentimentos, auxilia o conhecimento de outras áreas, como técnica para o desenvolvimento de habilidades motoras. Tivemos mudanças significativas e diversas intenções no seu uso na escola. Mas ao longo do tempo, ela assumiu diferentes interpretações, características próprias, diversas linguagens e um repertório específico em cada uma delas, que são aspectos bastante utilizados na escola para que os alunos se identifiquem culturalmente e possam compreender outras áreas de conhecimentos, havendo assim uma generalidade em suas linguagens.

Mesmo com tantas mudanças na escola, elas não foram suficientes para dar conta das vivências estéticas que agregam uma dimensão cultural local e universal da Arte na escola, de forma que os professores pudessem ampliar a articulação de seus conhecimentos ao contexto sociocultural no qual estão inseridos. É necessária uma reflexão sobre os currículos dos cursos de formação de professores, para que possam estar presentes saberes articulados com a dimensão estética e sua prática pedagógica.

De acordo com a LDB N°9394/96, os professores licenciados em Pedagogia, podem atuar em três níveis, na educação escolar, básica e superior, e na educação de jovens e adultos. Interessa-nos, a atuação na docência na Educação Infantil. As funções da Educação Infantil, segundo as diretrizes, na Sessão II, em seu art.9º, têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (CARNEIRO 2001, P.96). Esse desenvolvimento implica desde a aplicação em práticas educativas de conhecimentos de processos de desenvolvimento das crianças quanto às dimensões físicas, cognitivas, afetivas, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; a decodificação e utilização de códigos de linguagens diferentes, com atenção a estética e ludicidade, proporcionando o enriquecimento curricular com atividades de comunicação e expressão cultural.

Nas múltiplas dimensões da formação docente encontramos a estética, a Arte, a cultura, como contribuição para o ensino. De acordo com CARNEIRO:

As diretrizes são na verdade um compacto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos, e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada escola...tem como um dos seus princípios norteadores a estética da sensibilidade: busca substituir a estética da repetição e da padronização, incentivando o aprender criativo, a função humana da curiosidade, o desenvolvimento da afetividade e as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo. (CARNEIRO, 2001, p.112).

Verificamos que a estética é um campo de grande importância para a atuação docente e que seu êxito recai sobre as ações dos professores na escola. Há uma clareza na afirmação de que a estética é uma necessidade para as experiências docentes, imprescindível em seu processo formativo, que lhe permitam conhecimentos mínimos dos elementos básicos da linguagem da Arte.

Para a Educação Infantil, a dimensão estética é fundamental no desenvolvimento das crianças, por meio de vivências lúdicas, de brincadeiras, da ampliação do olhar para outras experiências, mobilizando diferentes saberes e oportunizando descobertas enquanto sujeitos. Essas oportunidades devem ser garantidas na escola, nas rotinas das crianças em espaços adequados. É necessário que os professores tenham a oportunidade de vivenciarem experiências artístico-estéticas, que reflitam ações educativas pautadas em suas próprias vivências, a fim de que possam assegurar a ampliação das condições básicas necessárias ao ensino da Arte, das dimensões estéticas, para favorecerem o desenvolvimento pessoal e relacional com o mundo por meio da Arte. Em Rabelo (2001) sobre essa dimensão encontramos que o ensino da Arte permite ao aluno compreender a partir dos processos de criação e ser capaz de transformar o seu cotidiano, aguçando, assim as atitudes críticas tão presentes no pensamento humano. sem negar-lhe a dimensão estética e lúdica.

Considerando o que a autora diz sobre a estética e a ludicidade, ela complementa a ideia quando ressalta que essa dimensão encontra-se adormecida, ressaltando que nas escolas privilegiamos muito mais o aspecto cognitivo, intelectual do que aspectos multidimensionais do ser humano, que são a afetividade, a psicomotricidade, o lúdico e o estético, o que torna a maioria dessas atividades consideradas lúdicas um apelo à criatividade, um esforço voltado só para o desempenho sem significação lúdica para o aluno. A autora dá como exemplo o teatro na escola, em que é típico que encontremos o “faz-de-conta” como fase preparatória para a representação infantil. Assim, a criança vai desenvolvendo-se, tecendo papéis e aprendendo uma estética dentro da ludicidade.

Para Colares (2002) é na brincadeira que a criança compõe sua estética lúdica, e a escola pode favorecer as brincadeiras de “fazer castelinhos de areia”, de brincar de “pega-pega”, de “esconde-esconde”, de “teatro”, de “interpretar personagens”, de “casinha”, de “mamãe e filhinho”, de “massinha”, de “argila”, de “pintar”, de “construir”, dando oportunidade à criança de vivenciar a estética infantil, a expressão plástica por meio do prazer. Os professores precisam recorrer a essas vivências estéticas infantis, favorecendo à criança a oportunidade de vivenciar o lúdico. As brincadeiras infantis são as próprias vivências estéticas; reúnem relações que são constitutivas do desenvolvimento das crianças. A

formação dos professores necessita de elementos que lhes deem subsídios para essas vivências, que conheçam os mecanismos de funcionamento das brincadeiras dentro do espírito lúdico infantil, levando a indagações não só sobre os seus direitos, mas sobre as necessidades humanas.

Formação de professores

Conhecendo a história da formação docente no Brasil, nos deparamos com elementos de uma herança que nos oferece alternativas para mudanças nas políticas e nas práticas de formação. Para essa discussão é necessário trazermos o conceito de formação contínua segundo (LIMA *apud* ALMEIDA 2005, p. 11):

A formação contínua abarca o conjunto de atividades desenvolvidas por nós, professores em exercício, com objetivo formativo, na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem nos locais onde trabalhamos. Portanto, a formação contínua engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

Constatamos que ocorreram mudanças na educação, no que diz respeito à formação inicial e contínua dos professores, na perspectiva de desenvolvermos práticas educativas mais eficazes a favor do ensino aprendizagem. No cotidiano da escola, somos mais instigados a uma prática mais ativa, mais adequada às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. Necessitamos nos preparar para a realização de nossas atividades pedagógicas, ao longo de toda a carreira, rompendo com o isolamento profissional, discutindo, debatendo, reivindicando condições para viabilizarmos melhor a sustentação, a fundamentação de nossas práticas (LIMA, 2005).

Para Imbérnon (2010, p.13), houve um avanço no conhecimento teórico e na prática da formação dos professores, que implica diretamente na necessidade de formação. A formação contínua é uma realidade não só da educação brasileira, mas da educação mundial, com desafios e obstáculos a serem transpostos. O ensino de Arte não se deu de forma diferente, tanto que foi preciso formular uma proposta de trabalho para seu ele. No Brasil, afirma Sales; Lima (2006), essa dificuldade enfrentada na Arte, fez surgir publicações e metodologias para seu ensino. Além do que, o educador necessita conhecer a Arte produzida, dar sentido a ela, para a ampliação do seu repertório cultural, algo que permite a apropriação crítica da Arte: identificar seus elementos, respeitá-la e valorizá-la.

A formação contínua de professores de Arte deve propiciar vivências de sala de

aula, de aprendizagens significativas em Arte; fazer Arte, fruir Arte, refletir sobre Arte e contextualizar as produções de Arte (IAVELBERG, 2003).

A Arte expressa ideias e emoções, que são resultados da forma de pensar de uma determinada cultura, por meio da mobilização humana e da materialidade de uma determinada linguagem, o que entendemos por obra de Arte e é algo muito amplo em Fusari; Ferraz (2010, p. 21), a arte é representação do mundo cultural e assim possui significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que expressa, que se manifesta, que se mobiliza.

Esse estudo qualitativo, a observação e a entrevista nos possibilitou que verificássemos por meio das observações que as formações acontecem a cada bimestre, e nas escolas que dividem as ações pedagógicas entre o cuidado e a educação das crianças. Nas formações as orientações giraram em torno de as professoras favorecerem momentos para as crianças se apropriarem dos conteúdos das obras famosas ou não, começando por apresentarem gravuras de quadros famosos na roda de conversa com as crianças, provocando o interesse pelo artista, de forma espontânea, para depois provocarem situações de leitura da composição, observando linhas, volumes, cores; texturas de forma em que as crianças possam observar as pinturas, conhecerem o artista por meio de pesquisa prévia das professoras, desenharem fazendo breves “releituras” das obras individualmente ou coletivamente, utilizando materiais ligados a composições técnicas como tintas diversas, pincel, esponja, rolinho de pintura, lápis de cor, hidrocor, giz de cera, suportes para registros para, posteriormente, organizarem uma mostra de arte na escola.

A proposta triangular de Barbosa (2010) valoriza o apreciar, fruir, conhecer. Nessa perspectiva, visualizamos a apreciação de imagens que tem como proposta provocar o olhar da criança. Essa atividade é fundamental para mostrar as diferenças entre os artistas estudados, as técnicas, os temas, os materiais, a percepção infantil, a diversidade, a experimentação, e a intervenção. Numa das formações, ressaltaram que as crianças de zero a três, também podem participar das propostas visuais por meio da experimentação de texturas, de traçados (rabiscos) e primeiros desenhos; registros nos suportes com o corpo.

Essas propostas deixam claro que a intenção da formação em Arte para os professores nas formações é provocá-los ao desafio de buscarem maior fundamentação para essas atividades de com os pequenos, devendo-se inserir todas as crianças da Educação Infantil nas experimentações estéticas dentro das linguagens artísticas. A formação ainda complementou a importância de terem as atividades das crianças expostas na escola para os

pais, pois isso desperta não só o interesse das crianças pelo tema, mas também a valorização da Arte pela comunidade da escola como área de conhecimento, bem como pela educação dos filhos.



Fonte: Registro fotográfico de momentos da formação em Arte – experimentando o desenho coletivo

A formação possibilita refletir, que a forma como as crianças dão início aos seus primeiros rabiscos, são de grande valia para o trabalho com Arte, fato que irá favorecer o reconhecimento desse momento da criação “artística” das crianças pelos professores. Assim, seus desenhos, seus toques, suas impressões devem ser valorizados nessa fase da educação básica e o registro permite um acompanhamento da evolução da criança nesse sentido. O momento é de orientação aos professores, no sentido de realizarem um bom planejamento das atividades de Arte, de valorizarem o planejamento e montarem um pequeno diário de registros, a fim de darem resposta ao que está disposto na lei sobre o direito das crianças e a compreensão do que realmente se deva fazer, além de orientar como abordar essa linguagem na escola de Educação Infantil.

Para que pudéssemos analisar a percepção dos professores que participaram das formações, colhemos seis relatos no intervalo das formações, percebemos a necessidade de se fundamentarem e de vivenciarem esteticamente a Arte ao perguntarmos como a formação continuada auxilia o trabalho prático em sala de aula. As seis professoras responderam:

As formações contribuem, mas não houve tempo suficiente para o desenvolvimento de vivências estéticas mais fundamentadas!(P1)

Tudo pra mim é novo; fiquei um pouco assustada, mas hoje clareou muito, foi muito proveitoso esse momento. (P2)

Meu maior desafio é fazer, realizar cada atividade com eficiência, com competência. (P3)

As formações me trouxeram muito conhecimento teórico sobre o lúdico, sobre a Arte, as vivências estéticas maravilhosas. Os vídeos são de grande importância, mostram que é possível fazer acontecer. (P4)

As formações vieram fortalecer o questionamento sobre desenhos pré-definidos, porque as pessoas se preocupam muito em dar para o aluno folhas xerografadas para eles pintarem nos dias das mães. [...] vieram fortalecer para o pouco uso dessa prática. Não é que a gente não faça o uso dela, mas não como atividade prática diária pedagógica mais usual. Ela veio reforçar que a gente precisa estar buscando novos instrumentos, novas formas de trabalhar a Arte, porque a Arte não é só pintura em papel.(P5)

É, quando a gente vai para uma formação... A gente vai cheio de expectativas, aí, a gente pensa que é novidade, quando um formador manda ler um texto, essas coisas aí, fica um pouco de teoria, mas eu acredito que toda prática precisa de teoria, então também é válido essas teorias, aprendemos muito nessa formação. (P6).

As formações dão mais segurança ao trabalho dos professores, mas eles ainda estão construindo uma condição teórica e estética sobre a Arte. Ao ouvirmos as professoras, percebemos suas fragilidades em relação a Arte. O tempo das formações é curto, e a história pessoal e profissional da maioria delas, inclui pouca fundamentação teórica na formação de base, ainda estão se constituindo professoras e de Arte!

A visão que temos de nós enquanto professores, vai além das paredes da sala, adentram espaços sinuosos, em teias de relações diversas. Refletir sobre a formação estética dos professores de Arte nos remete a um debate para além da simples formação: para a conquista do espaço, a ampliação do olhar e da escuta, ao movimento sensível as diversas linguagens, dentre elas a da Arte. Há a necessidade de reconhecimento de todo um trajeto feito em busca do respeito à Arte-Educação, mas também às possibilidades dos professores frente a essa condição estética, o que é muitas vezes negado culturalmente, ou porque não tiveram acesso aos bens culturais, ou porque não tiveram condições de estarem presentes em momentos culturais, ou ainda porque não estavam potencialmente prontos para vivenciá-los em suas estéticas, compreendendo que essas vivências fazem parte também de sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência estética é uma necessidade dos professores de Arte, além dela ser imprescindível à vida humana, a sua condição dialética e a possibilidade de transformação da educação encontram na Arte a sua expressão. O espaço escolar deve garantir o acesso à cultura criada pela humanidade, o momento atual deve oportunizar a discussão sobre as vivências estéticas nos currículos dos cursos de formação, que deverá favorecer o estudo, a apreciação e a vivência da Arte nas ações dos professores, auxiliando-os em suas práticas de sala de aula.

A Arte é para ser vivenciada, compreendida enquanto linguagem do mundo, enquanto conhecimento, mas deve ser a expressão dos sujeitos. O mundo se impõe com toda sua evolução e nos coloca à frente necessidades e exigências educativas mais dinâmicas, estruturadas na informação constante, imprimindo novas formas de ensinar na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser Artista, Ser Professor: Razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte Secretaria de Educação Fundamental. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação dez. 1996.
- CARNEIRO, Moaci Alves. Lei de Diretrizes e Base da Educação fácil: leitura crítico - compreensiva artigo a artigo. 6a. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COLARES, Edite. **O Desafio de Brincar.** Fortaleza: Editora INESP, 2002.
- _____; MATOS, Elvis de Azevedo; RABELO, Jackline; NASCIMENTO, Valcicléia do. **Ensino de Arte e Educação.** Coleção para professores nas séries iniciais. V.02. Fortaleza: Editora Brasil Tropical, 2001.
- COLI, Jorge. O que é Arte. Coleção Primeiros Passos. V. 46. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1988, p. 63-76.
- _____. Por que Arte-educação? 6. Ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Metodologia do Ensino da Arte – Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2010.
- IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar fruir e conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.
- SALES, José Álbio Moreira de; LIMA, Maria Socorro Lucena. Artista ou professor: O docente de Arte no Ensino Superior no Ceará. IN: SALES, José Álbio Moreira de; VASCONCELOS, José Gerardo. (Org). Pensando com Arte. Fortaleza: UFC, 2006.

PROPOSIÇÕES ANTROPOFAGICAS E INTERCULTURAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): EM CENA HÉLIO OITICICA, PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL

SILVA, Ivete Souza da - (Faculdade Estácio da Amazônia)

RESUMO

O texto aqui apresentado é resultado de minha pesquisa de Doutorado em Educação, a qual tem como objetivo contribuir teórica e epistemologicamente com a formação de professores(as) e com a Educação Ambiental a partir dos pressupostos antropofágicos e das práticas inventivas de Paulo Freire, Augusto Boal e Hélio Oiticica, na perspectiva de uma educação intercultural. O referencial que orientou o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2005, 2006) no sentido da “*produção das informações de pesquisa*” (JACQUES GAUTHIER, 1998), foi o de estabelecimento de diálogos que privilegiassem os aspectos interculturais (CANCLINI, 2003b) com imaginários e representações sobre as questões ambientais em geral, e a formação de professores(as) em particular, presentes nas produções de orientação cultural antropofágica, pós Semana da Arte Moderna de 1922, selecionadas para esta pesquisa, e das práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire. Foi mastigando o alimento, recebendo-o no estômago e transformando-o que Oiticica, Freire e Boal construíram a sua performance intelectual e, porque não dizer, educativa. Ambos os autores, embora tenham realizado trabalhos diferentes, foram escolhidos para esse diálogo antropofágico para a educação, por apresentarem no percurso de construção da sua prática, o exercício antropofágico de devoração. Por meio da ideia de diálogo, participação e criação, esses antropófagos, nos instigam a pensar, e a construir, um espaço educativo onde, de fato, todas as pessoas envolvidas no ato de aprender e de ensinar possam ser atuantes e propositores.

Palavras-chave: Educação; Antropofagia Cultural Brasileira; Paulo Freire/Augusto Boal/Hélio Oiticica.

ABSTRACT

The text presented here is the result of my research PhD in Education, which aims to contribute to the theoretical and epistemological teacher training (as) and the Environmental Education from the assumptions cannibals and inventive practices of Paulo Freire, Augusto Boal and Hélio Oiticica, from the perspective of intercultural education. The framework that guided the "investigative and reflective gaze of the researcher" (BARCELOS, 2005, 2006) in the sense of "production of information search" (JACQUES GAUTHIER, 1998), was the establishment of dialogues which focus on intercultural aspects (CANCLINI, 2003b) and with imaginary representations about environmental issues in general, and teacher training (as) in particular, present in the productions of cultural orientation cannibalistic, post Modern Art Week 1922, selected for this research, and practice of inventive Hélio Oiticica, Augusto Boal and Paulo Freire. Was chewing the food, getting him in the stomach and turning what Oiticica, Freire and Boal built their intellectual performance and, why not say, educational. Both authors, although they held different jobs, were chosen for this dialogue anthropophagic for education, by presenting the path of building your practice, the exercise of devouring cannibalistic. Through the idea of dialogue, participation and creation, these cannibals, encourage us to think, and build an educational space where, in fact, all the people involved in the act of learning and teaching can be active and proponents.

Keywords: Education, Cultural Cannibalism Brazilian, Paulo Freire / Augusto Boal / Hélio Oiticica.

As discussões tecidas aqui são resultados de pesquisas que venho desenvolvendo há aproximadamente seis anos e que culminaram em minha Tese de Doutorado em Educação, realizada na Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na linha Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional. A Antropofagia veio me visitar e deixei-a entrar. Devorei seus pressupostos dando mordidas (SILVA, TCC, 2008)¹, e preparando pratos com o intuito de oferecer um banquete para a Formação de Professores(as) e para a Educação Ambiental (SILVA, DISSERTAÇÃO, 2010²). Foi em meio a essas degustações que me deparei com os desdobramentos destas ideias nos diferentes cenários culturais brasileiros, como, por exemplo: O Movimento Tropicalista; as obras do artista plástico brasileiro Helio Oiticica; o Hip Hop; a capoeira; o trabalho realizado na área de Educação Ambiental de Maria da Conceição H. Souza; o Teatro do Oprimido de Augusto Boal; o Teatro Oficina de José Celso Martinez; a Antropofagia Periférica do paulista Sérgio Vaz, materializada na criação da *COOPERIFA* (coo- cooperação; perifa: periferia); e, na educação, a prática pedagógica construída pelo educador Paulo Freire ao longo de sua vida.

A descoberta desses desdobramentos me instigou a propor pesquisar suas contribuições teóricas e epistemológicas para a formação de professores(as), numa perspectiva intercultural de educação, dando assim, continuidade às pesquisas desenvolvidas até então. No entanto, há que se fazerem escolhas. Dessa forma, optei por: Paulo Freire; O Tropicalismo e dentro dele as ideias de Hélio Oiticica; e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, definindo o seguinte objetivo de pesquisa: Contribuir com subsídios teóricos e epistemológicos para a Formação de Professores(as) a partir dos pressupostos antropofágicos e das práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire, na perspectiva de uma educação Intercultural. O referencial que orientou o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2005, 2006) no sentido da “*produção das informações de pesquisa*” (JACQUES GAUTHIER, 1998), foi o de estabelecimento de diálogos que privilegiassem os aspectos interculturais (CANCLINI, 2003b) com imaginários e representações sobre a Educação Ambiental em particular e a formação de professores(as) de maneira geral, presentes nas produções de orientação cultural antropofágica, pós Semana da

¹ Pesquisa intitulada: As contribuições ecologistas da Antropofagia Cultural Brasileira para uma Pedagogia da “*Devoração*”, UFSM, 2008.

² Pesquisa intitulada: Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira: contribuições para a Formação de Professores(as), PPGE/UFSM, 2010

Arte Moderna de 1922, selecionadas para esta pesquisa, e das práticas inventivas de Hélio Oiticica, Augusto Boal e Paulo Freire.

Assim, no decorrer destes escritos apresento o diálogo traçado entre os pressupostos antropofágicos e os autores aqui citados, como possível possibilidade para pensarmos algumas questões referente a formação de professores(as), visando a edificação de uma educação com princípios interculturais.

Antropofagia e Educação: um exame cuidadoso...

E Oswald, no fim da vida, nos seus últimos garranchos – os manuscritos estão na Unicamp -, escreveu uma carta e enviou para o Congresso dos Escritores, pedindo que dessem muita atenção para a antropofagia, pois a antropofagia era uma forma de civilização muito sofisticada, ainda não estudada, que merecia um exame mais cuidadoso, por parte de antropólogos, artistas e cientistas, porque era a chave para a compreensão do Brasil. Então ele dizia que para a vida não há salvação, não há messias, não, o que existe é o advento de um dia: a vida é devoração permanente. E essa alta sabedoria está na antropofagia. (CORRÊA, apud, COSTA, 2011, p. 74).

Oswald, assim como os demais antropófagos, sabia muito bem da importância da antropofagia não só para a compreensão do Brasil, mas, também, para o curso de sua formação futura. Desejavam eles que nós brasileiros assumíssemos nossa criatividade e inventividade, sem negar o que somos e sem nos fecharmos ao estrangeiro. Que fossemos capazes de devorar o estrangeiro sem culpa ou sentimento de inferioridade, como sugeria Mario de Andrade, para, assim, assumirmos nossa brasilidade e a partir dela construir nossas teorias, filosofias e, porque não dizer a nossa educação. No entanto, para o “exercício de uma impiedosa antropofagia”, como afirma Roberto Gomes (1990), é necessário entendermos o que nos aconteceu. Desmontarmos nosso pensamento e postura colonizada que, ao longo da nossa história, fez com que acreditássemos que somente o que não nos pertencia era bom, e sentíssemos vergonha do nosso jeito brasileiro de ser, nossa cultura sempre em estado de hibridez.

Gomes ao discorrer sobre a construção de uma consciência brasileira, nos chama a atenção para o fato de que durante muito tempo vivemos a partir de modelos que não eram nossos. Vivemos querendo ser “não-brasileiro” (GOMES, 1990, p. 102). Primeiro desejamos ser europeus, depois desejamos ser norte-americanos. Estes são resquícios de um país que, segundo o autor, nasceu sem nenhuma pretensão de existir, pois as pessoas que para cá vieram pretendiam apenas acumular riquezas e retornar ao seu país de origem (GOMES, 1990). Fazendo dessas terras uma extensão das terras europeias, que produziria o que lá não

era possível. Esse caminho acabou por gerar a negação de uma cultura que se reconhece como brasileira. Alias, vale lembrar que até o século XVIII “o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade, era praticamente inexistente” (MOOG. V, apud; GOMES, 1990, p. 101). Na educação não foi diferente. Ainda hoje buscamos nas referências estrangeiras receitas para os nossos problemas. No entanto o estrangeiro só pode ter algo a nos oferecer se for devorado antropofagicamente!

Nós brasileiros e brasileiras, ainda estamos construindo nossa identidade. Identidade que se apresenta, a partir de gestos, gostos, formas, sabores, saberes e fazeres diferentes. A Semana de Arte Moderna de 1922, com sua proposta antropofágica soube muito bem apresentar essa diversidade, e por meio dela realizou “a primeira tentativa de independência cultural dos modelos estrangeiros” (GOMES, 1990, p. 96). O antropófago, como bem afirma Antônio de Alcântara Machado ao apresentar a 1ª Dentição da Revista de Antropofagia, em Maio de 1928, “come o índio e come o civilizado: só ele fica lambendo os dedos. Pronto para comer os irmãos”. A antropofagia, “forma de civilização sofisticada” como afirmou Oswald, merece um exame não só por parte de antropólogos, artistas e cineastas, mas, também, por parte de educadoras e educadores que acreditam na possibilidade da construção de uma educação “independente culturalmente de modelos estrangeiros”. Que não tenha vergonha de ser o que é, e que esteja sempre pronta para comer os irmãos e lambar os dedos.

Em cena Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal

Comer significa aufleben, isto é, negar preservar e transcender, o que equivale em língua de antropófago, a mastigar o alimento, recebê-lo no estômago e transformá-lo. Graças a essa dialética somos os verdadeiros agentes do processo de universalização. Nossa antropofagia consiste em negar todas as particularidades, em preservá-las e em integrá-las, dialéticamente, num universalismo concreto que conserva e transcende as diferenças. (OSWALD, apud, ROUANET, 2011, p. 52).

Foi mastigando o alimento, recebendo-o no estômago e transformando-o que Oiticica, Freire e Boal construíram a sua performance intelectual e, porque não dizer, educativa. Ambos os autores, embora tenham realizado trabalhos diferentes, foram escolhidos para esse diálogo antropofágico para a educação, por apresentarem no percurso de construção da sua prática, o exercício antropofágico de devoração. Cada um a sua maneira, e com os elementos do seu tempo e dos lugares por onde andaram construíram suas ideias negando todas as particularidades, mas ao mesmo tempo preservando-as e integrando-as “dialéticamente, num universo concreto que conserva e transcende a diferença”, como sinaliza Oswald de Andrade na epígrafe acima.

Paulo Paulo Freire ao propor uma educação fundamentada no diálogo nos instiga a repensar nossas práticas educativas que, muitas vezes, são pautadas em valores disciplinadores e autoritários, onde o educando tem seus saberes silenciados. Esse silenciamento do *ser*, é discutido por Fleuri (2008), em seu livro *Reiventando o Presente: pois o amanhã se faz na transformação do hoje*. Para Fleuri, o silenciamento do *ser* acontece aos poucos. Primeiro o silenciamento do corpo, onde os educandos são estimulados a ficarem quietos e comportados em seus respectivos acentos. Em segundo o silenciamento da palavra, onde os educandos são quase que proibidos de falarem entre si, devendo falar o menos possível, e ficarem atentos à explanação do professor. Tal “repressão”, segundo Fleuri (2008) acaba por gerar o silenciamento da mente, da vontade e da comunidade. Na medida em que corpo e palavra vão tendo seu espaço limitado o pensar deixa de ser estimulado, pois seus questionamentos e respostas são tolhidos, e, como bem coloca Fleuri (2008), acaba por se tornarem “quase mecanizados”. Dessa forma, a vontade de participação e de decisão dos educandos, sobre os mais diferentes assuntos e situações que possam acontecer no cotidiano escolar, e conseqüentemente em outros espaços onde estes atuam, é da mesma forma silenciada, pois, suas vivências neste espaço educativo ensinou-lhes que: há alguém que sabe e alguém que não sabe; alguém que ensina e alguém que aprende; alguém capaz de tomar decisões e alguém capaz de exercê-las.

Como formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, curiosos e capazes de buscarem alternativas para os problemas do seu tempo, a partir de uma prática doutrinadora? Uma prática que dá ao educando um único direito: o de cumprir todos os deveres propostos pela escola. Regras, direitos e deveres devem ser discutidos com os educandos no seu sentido epistemológico, para que assim possam ser construídas coletivamente. E nessa construção é importante que se pense também sobre os direitos e deveres dos professores (as), dos gestores, dos funcionários de serviços gerais, enfim, da comunidade escolar como um todo. Pois o que comumente presenciamos são condutas que devem ser seguidas apenas pelos educandos. Tais práticas educativas produzem o silenciamento do *ser* enquanto cidadão do mundo, pois, como bem afirma Augusto Boal (2010): *cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas aquele que á transforma*. Nesse sentido, como bem afirma Reigota (2010), a participação da comunidade escolar de maneira geral, nas questões ambientais da escola, não deve acontecer de forma forçada ou intimidadora, mas, sim, com aqueles e aquelas que quiserem e se reconhecerem nestas atividades. O importante lembra o autor, é que se

construa “espaços de acolhimento aos que hesitam e respeitar o tempo, disponibilidade, interesse e possibilidades de cada um” (REIGOTA, 2010, p. 78-79).

As ideias de diálogo, criação e participação apresentadas aqui buscam a construção de uma prática educativa contrária ao silenciamento. Elas propõem o exercício de uma educação em que, tanto educandos quanto educadores, deixem de serem sujeitos passivos do processo de ensino e aprendizagem, onde um finge que ensina e o outro finge que aprende. Da mesma forma que Hélio Oiticica na década de 1960 propôs pensar uma outra forma de relação entre público e obra de arte, público e museu, esta proposta educativa convida a pensar educador e educando como participantes da grande obra de arte que é a educação. Oiticica (2009), em sua performance antropofágica, entende a participação do espectador como uma relação complexa definindo-a de duas maneiras: uma envolvendo a *manipulação* ou *participação sensorial-corporal*; e a outra a *participação semântica*. Para o autor esses dois modos de participação, não acontecem de forma fracionada, separada, mas, sim, procuram uma participação total e fundamental, possibilitando uma significação nova e não uma participação passiva de caráter contemplativo. Ao participar, a pessoa/público, interfere na obra produzindo e provocando novos significados sobre ela. O que se procura, segundo Oiticica (2009, p. 97), “é um modo objetivo de participação do espectador nesse processo: o indivíduo a quem chega a obra é solicitado à contemplanção dos significados propostos na mesma – esta é, pois, uma obra aberta”.

Para Oiticica o museu era o mundo. E este era sempre uma obra aberta a novas descobertas e intervenções. Parafraseando Hélio Oiticica, ou melhor, na língua de antropófago, comendo-o, digo que: a escola é o mundo. Da mesma forma que Hélio e alguns artistas de sua época, buscaram abrir frestas no museu para que o mundo pudesse nele entrar, penso que a escola precise abrir algumas frestas. Precise abrir seus poros para a circulação dos saberes do mundo da vida, trazido pelas pessoas que a compõe, para que, educadores e educandos, possam passar de espectadores á participantes. Possam construir o seu parangolé educativo. A educação, assim como nas artes, também necessita romper com a participação passiva e contemplativa de seu público. Principalmente no que se refere a presença do educando, pois sua participação neste processo, que se diz de ensino e aprendizagem, vem acontecendo, na maioria das vezes, apenas de forma passiva e contemplativa. O professor nesse processo pensa ser o protagonista da cena educativa. No entanto, é apenas uma marionete que já tem os

passos da cena marcados. É apenas mais um sujeito passivo que como o quadro na parede não interage com o seu público.

A escola precisa ser pensada como uma “obra aberta” a participação do educando, dando a ele espaço para criar a sua obra, como sugere Oiticica. E que nesse espaço o educando possa, a partir do seu repertório de saberes, fazeres e experiência ser convidado a atuar sobre o objeto cognoscível. No entanto tal atuação não deve se dar de forma simplória e ingênua, ou “basista” como se referia Paulo Freire (2000), pois está contribui apenas para a negação da teoria e do pensar crítico e criativo, estando ligada a submissão do outro e não a sua emancipação. A atuação ou participação do educando sobre seu objeto de conhecimento deve se dar de forma rigorosa. Como bem afirma Freire (1996, p. 26), uma das tarefas primordiais do educador “é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis”. E isso não tem nada a ver com a ideia de “transmissão de conteúdos”, ou do esgotamento dos mesmos, ao contrário, tem a ver com a sua exploração, apropriação e produção, sempre curiosa e criativa. Nesse sentido, uma educação e uma educação ambiental como educação política, segundo Reigota (2010), deve ser por princípio questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; criativa; inovadora e crítica. Aprender e ensinar criticamente são ações possíveis, afirmava Freire (1996, p. 26), desde que haja a presença de “educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Tal postura permite com que se construa um espaço onde o educando possa sair da condição de espectador e passar à de espectador-ator, como defende Augusto Boal, transformando-se, em “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 266). Dessa forma o educando terá espaço para criar a sua obra, bem como o educador para criar o seu Parangolé Pedagógico.

A ideia de espectador-ator trazida por Boal, parte de sua Poética do Oprimido, onde busca a popularização do teatro brasileiro. Tendo como uma de suas referências a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, Boal busca por meio do teatro a construção de cidadãos emancipados e conscientes de seu contexto político /social, capazes de atuar de forma crítica sobre as questões do seu tempo. O Teatro do Oprimido propõe uma outra forma de relação entre espectador e palco, onde não há protagonistas mas, sim, atores que tem a liberdade de construir e reconstruir a história dialogando politicamente. Fazendo arte, afirmava Boal (2009), “estaremos dizendo o que pensamos, inventando a

sociedade que queremos, sendo nós mesmos. Cidadãos solidários!”. Para Augusto Boal, todos nós, seres humanos, somos atores no mundo. Atores no sentido de estarmos constantemente atuando nele por meio das nossas ações. O teatro está em todas as atividades da vida cotidiana, “sempre se fez e se faz teatro em toda a parte” afirmava o autor, “em nossas casas e nos metrô, no trabalho e no lazer, nas ruas e... até mesmo no teatro” (BOAL, 2009, p. 120). Assim como Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* buscava construir uma educação dialógica onde educador(a) e educando fossem construtores do processo, Boal pretendeu com sua poética construir um teatro em que o espectador passasse a ser espectador-ator. Sua poética propõe a ação em si, onde o espectador assume ele mesmo o papel protagonista, transformando a ação dramática, ensaiando e debatendo soluções e projetos modificadores (BOAL, 1975, p. 126). Ao assumir seu papel protagônico no teatro e ensaiar a sua ação real o espectador-ator se prepara para sua atuação crítica e participadora no mundo, nos mais diferentes espaços em que está ou estará inserido. O espectador-ator reflete sobre a problemática que lhe é proposta, construindo nesse momento a consciência de sua ação humana e transformadora do e no mundo. Passando a entender-se como um ser histórico e político, construtor do meio ambiente que vive. Bezerra (2010), ao refletir sobre a poética do oprimido de Augusto Boal em seu artigo *O Teatro do Oprimido e a noção de espectador-ator: Pessoa e Personagem*, firma que, por meio do seu *arsenal*, o teatro induz o espectador a profanar o espaço sagrado do teatro, contribuindo para que ele aprenda a profanar outros espaços. Tal proposição vem ao encontro da prática de uma educação, e de uma educação ambiental, como política, a qual segundo Reigota (2010, p.13) “está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum”. A poética do oprimido, enquanto poética da libertação, como afirma Boal (1975, p. 169), é um espaço no qual o espectador é convidado a liberar-se agindo e pensando por si mesmo. “O teatro pode não ser revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (BOAL, 1975, p. 169).

O teatro é entendido pelo dramaturgo como um espaço facilitador da aprendizagem, que cumpre o papel de ensinar por meio de exemplos concretos da vida, atos e ações (BOAL, 2010). Por meio de sua proposição de *teatro-ensaio*, onde da história/peça só se conhece o início, pois ela é construída pela intervenção e participação do público, do espectador-ator, Boal nos desafia a repensar nossas práticas

educativas. Muitas vezes, por medo, insegurança, ou até mesmo, justificando comprometimento e responsabilidade em relação ao nosso trabalho como educadoras e educadores, planejamos tão minuciosamente nossas ações e intervenções pedagógicas que estas acabam por não possibilitar espaços para a atuação e participação do educando nesse processo. Parafraseando Augusto Boal, diria que, o que comumente fazemos é uma “aula-espetáculo”, onde já está previsto o início, o meio, o fim, e até mesmo os questionamentos dos estudantes e suas conclusões. Neste estado pedagógico não há espaço para o improvável, o inusitado, a surpresa como diria Oswald.

Não estou com isso, querendo dizer que não seja importante planejarmos ou organizarmos nossas ações pedagógicas, afinal toda a prática humana no mundo é intencional. Hélio Oiticica, por exemplo, ao propor a ideia de experimental, tinha como intenção a construção de um espaço onde as pessoas fossem livres para se experienciarem ou não, de acordo com os seus desejos, emoções e impulsos. Os conhecimentos e saberes produzidos em cada pessoa, a partir de sua participação, ou não participação, eram imprevisíveis, inusitados. No experimental o resultado é desconhecido, indeterminado. Os fios soltos do experimental, como afirmou Hélio (2009, p. 109), “são energias que brotam para um número aberto de possibilidades”. Então faço aqui o convite antropofágico para a construção de uma pedagogia-ensaio, ou, uma pedagogia-experimental, pautada sim em uma intencionalidade: a de estar aberta para as possibilidades de criação e construção de conhecimento do educando, sendo este participador e ator deste processo. Nada pronto, acabado, determinado. Tudo sendo construído, sendo experienciado, sendo curiosamente explorado e reinventado, assim como a vida que no seu movimento dinâmico se mostra surpreendente e desafiadora. Uma educação que permita fazer perguntas. Muitas perguntas! Perguntas não burocratizadas como alertava Freire e Faundez em seu livro *Pedagogia da Pergunta*, onde o educando já tem a resposta pré-determinada pela pergunta. Pois estas, segundo Faundez (1985, p. 51), “não são sequer perguntas! São antes respostas que perguntas”.

Uma pedagogia-ensaio, ou uma pedagogia-experimental, é aquela que se propõe comprometida com a formação integral e completa do ser, como provoca Freire (1985). É uma pedagogia, que não se ache apenas pré-ocupada com seus conteúdos, mas, que dê espaço para a vida acontecendo, e que nela possam estar os conteúdos. O professor quer algo mais que ensinar candomblé, dizia Freire. O professor quer – (...) – ajudar, fustigar a formação inteira do aluno. Do aluno como gente agora, e não como aluno (FREIRE, 1985, p. 132). Desde criança, como bem afirmava Boal (2010, p. 61), quando nossas

primeiras faculdades motoras se desenvolvem, já aprendemos que não somos capazes apenas de perceber o mundo, mas, de nos associarmos a ele. A escola não pode ser um espaço de dissociação do *ser*, mas, sim, propositora de novas associações. O aluno, como lembra Freire, “antes de ser aluno é gente”. Gente que está em constante *que fazer*, aprendendo mediatizado pelo mundo. O educando, dessa forma, “está ali para conhecer, mas não conhecer apenas os conteúdos que aquele professor pensa que sabe, e às vezes sabe, mas para conhecer num processo mais amplo”. (FREIRE, 1985, p. 133).

Consideração: sem pensar em fechar as cortinas

As práticas de ambos os autores vem contribuir para a formação de professores, em especial para o trabalho em educação ambiental em particular, a partir de uma perspectiva intercultural, na medida em que propõe uma outra forma de atuação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A educação, como bem afirma Mendéz (2009), pode ser uma mediação oportuna para a busca de alternativas. Pensar um outro mundo possível, é pensar uma outra educação possível. Nesse sentido a educação intercultural, segundo o autor mostra-se como uma possibilidade para a construção de alternativas para as questões do nosso tempo e contextos, considerando os diálogos entre as culturas e as pessoas pertencentes a ela. Criando assim, um espaço para o estabelecimento de relações, onde os corpos, as mentes e as vontades não sejam silenciadas. Por meio da ideia de diálogo, participação e criação, esses antropófagos, nos instigam a pensar, e a construir, um espaço educativo onde, de fato, todas as pessoas envolvidas no ato de aprender e de ensinar possam ser atuantes e propositores.

Promover a construção deste espaço mais amplo é um dos desafios colocados para a formação de professores(as), em especial no que se refere ao trabalho com a educação ambiental. As ideias de participação, criação e diálogo, trazidas a partir de Augusto Boal, Paulo Freire e Hélio Oiticica, podem ser uma possibilidade antropofágica para tal desafio. No entanto, acredito que, antes o educador precisa se permitir criar as suas proposições pedagógicas. Se permitir passar de espectador a espectador-ator da ação educativa, sendo também participador e criador, pois, como sabiamente afirmava Paulo Freire (2000), “para verdadeiramente admirar o mundo, os seus desveladores tem de ser sujeitos da leitura que fazem dele”.

Referências

- BEZERRA, A. P. **O Teatro do Oprimido e a noção de espectador-ator: Pessoa e Personagem.** Disponível em <<http://hemi.nyu.edu/por/seminar/brazil/antonia.html>>. 25/01/2013.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.
- ___ **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ___ **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro. Garamond, Fundação Nacional de Arte, 2010.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas.** São Paulo, 4 ed. Tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. Edusp, 2003.
- COSTA, L. V. da. Na boca do Estômago. Conversa com José Celso Martinez Corrêa. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena.** São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.
- FLEURI, R. M. **Reinventando o presente: pois o amanhã se faz na transformação do hoje.** Florianópolis, UFC, 2008.
- FIGUEIREDO, J. B **A perspectiva eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos:** a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental. **Anais da ARIC,** Florianópolis – SC, 2009. Disponível em: <aric.edugraf.ufsc.br/rest/artigo/32/semFolhaDeRosto/pdf>. 12/09/2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE P.; FAUNDEZ A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.
- GAUTHIER, J. A Sociopoética: caminho e desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa. In: **Uma pesquisa Sociopoética.** FLEURI, R. M.; GAUTHIER, J. e GRANDO, S. B. (Orgs). Coleção cadernos CED. Centro de Ciências da Educação da UFSC – Núcleo de Publicações (NUP), 1998.
- GOMES, R. **Crítica da Razão Tupiniquim.** São Paulo. FTD, 1990.
- MACHADO, A. A. **REVISTA DE ANTROPOFAGIA.** São Paulo, 1975.
- MÉNDEZ, J. M.M. Educação Intercultural e Justiça Cultural. São Leopoldo. Nova Harmonia, 2009.
- OITICICA, H. **Encontros.** Rio de Janeiro. Beco do Azougue Editorial, 2009.
- REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Brasiliense, 2010.

ROUANET, S. P. Manifesto Antrópago II. Oswald de Andrade. In: RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, João Cezar de Castro (Orgs). **Antropofagia Hoje? Oswald de Andrade em cena.** São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2011.

SILVA, I. S. **As Contribuições Ecologistas da Antropofagia Cultural Brasileira para uma Pedagogia da “Devoração”.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação (UFSM-CE), 2008.

— **Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira: contribuições para a Formação de Professores(as).** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), 2010.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes.** Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.

Ivete Souza da Silva: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Estácio Atual – Faculdade Estácio da Amazônia em Boa Vista-RR. Pesquisadora no Núcleo Kitanda: Educação e Intercultura (PPGE/UFSM), coordenado pelo Prof. Dr. Valdo Barcelos. <http://lattes.cnpq.br/4056290560443523>

FAZER E APRECIAR ARTE: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ARTE

João Eudes Ribeiro Machado Filho

Departamento de Artes Visuais - Universidade Regional do Cariri/URCA.

Ms. Ana Cláudia Lopes de Assunção

Departamento de Artes Visuais - Universidade Regional do Cariri/URCA.

RESUMO

Este artigo pretende descrever sobre uma experiência de ensino das artes visuais realizada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, que tem como objetivos inserir nas escolas públicas da região do Cariri cearense alunos em processo de formação docente dos cursos de Licenciatura da URCA. Pretendemos com isso fazer com que os alunos da licenciatura possam observar através das práticas educativas as graves deficiências existentes nas escolas em relação ao ensino de artes, uma vez que a formação do profissional arte/educador ainda esta em processo nesta região. A partir destas práticas, realizamos uma análise reflexiva desta realidade para uma melhor compreensão entre a teoria e a prática do ensino da arte nas escolas da região. Durante todo o processo de trabalho dentro do projeto, concluímos que o ensino de arte não é visto ainda como uma área de conhecimento que seja necessário para a melhoria da educação.

Palavras chave: Ensino da Arte; Arte contemporânea; Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper describes an experiment on the teaching of visual arts held in the Institutional Program Initiation Scholarship in Teaching - PIBID / Visual Arts from the University Cariri Regional - URCA, which aims to enter the public schools of Cariri students in Ceará process of teacher training courses Bachelor of URCA. We intend to make this the students can observe the degree of educational practices through the serious shortcomings in schools in relation to arts education, since the formation of professional art / educator still in process in this region. From these practices, we conducted an analysis reflective of this reality to a better understanding between the theory and practice of art education in the schools of the region. Throughout the work process within the project, we conclude that the teaching of art is not yet seen as an area of knowledge that is necessary for the improvement of education.

Keywords: Teaching Art, Contemporary Art, Teacher Training.

Ensinar arte no contexto contemporâneo implica estar próximo do produto artístico, ou seja, ver, ler, contextualizar, interpretar e fazer arte. Ter contato com a obra de arte nas relações pedagógicas equivale a vivenciar uma experiência estética visual, considerando as experiências já vivenciadas pelos alunos. “Portanto não a introduzimos para nossos alunos, mas a incrementamos a partir de algo que já está lá” (LANIER, 2005, p. 46). Apreciar obras de arte está inserido no ensino de arte contemporâneo, promover o acesso à produção artística local, regional e universal é um dos principais objetivos do ensino da arte. Ensino este compreendido hoje como expressão e cultura (BARBOSA, 2005), valoriza o que é próprio de cada região, inserindo o sujeito como autor de sua própria história, buscando um exercício de leitura dele mesmo e do mundo. “Cada aluno constrói uma identidade artística relacionada ao universo de sua experiência de aprendizagem em arte na escola e no museu, sempre associada à experimentação pessoal” (IAVELBERG, 2011, p. 134).

Portanto, esta proposta do ensino de arte desenvolvida no Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID compreende o incentivo a docência aos alunos do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais, do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaseau/URCA. No sentido de promover ações educativas voltadas a Educação Básica e Ensino Médio das escolas públicas da região do Cariri cearense, oportunizando o exercício da prática docente e a inserção dos alunos/bolsistas neste campo de trabalho, objetivando ampliar seu conhecimento teórico/prático e socializar experiências. Almejando dar uma melhor visibilidade da realidade escolar que permeia na região, assim como proporcionar uma aproximação dos educandos das escolas vigentes com as linguagens artísticas contemporâneas. Para tanto, é preciso nos situarmos diante do contexto das produções artísticas da contemporaneidade, de seus processos de criação que envolve, além de uma habilidade para o manuseio com os materiais e técnicas artísticas; conhecer, aprender, compreender, interpretar as diferentes formas de expressão artística contextualizadas pelo seu meio.

Desta forma, este subprojeto PIBID/Artes Visuais se desenvolve a partir dos processos de mediação entre a produção artística e o público, visando a aproximação dos educandos com as experimentações da arte contemporânea, através da visita aos espaços expositivos da arte presentes na região, museus e instituições culturais. Buscando um despertar para a ampliação da experiência estética, e da pesquisa de materiais e técnicas explorados na produção contemporânea, que podem variar desde as

técnicas mais tradicionais, como o desenho e a pintura, ao uso das novas tecnologias disponíveis no mercado. A experimentação dessas linguagens das artes visuais surgirá a partir dos estímulos provocados pelos propositores da oficina que poderá desencadear em projetos pessoais de criação artística, levando o educando a uma pesquisa por materiais e técnicas para o desenvolvimento do seu processo de criação.

Os resultados pretendidos com esta proposição são de promover o acesso a produção artística, regional, nacional e universal aos alunos da Educação Básica e do Ensino Médio, assim como proporcionar a vivência e experimentação do processo artístico da criação, desde a pesquisa dos materiais e técnicas adequados ao processo individual do educando, execução da criação e exposição da produção artística, o que implica também em pensar e organizar os espaços e para montagem da exposição. Proporcionar ao alunado das escolas da região experimentar esse processo de conhecer, aprender, interpretar e produzir arte pode trazer contribuições para a ampliação e compreensão das linguagens artísticas e seus contextos culturais.

1. Uma proposta de ensino de artes visuais

A proposta deste subprojeto surge a partir da observação de pesquisas que vem sendo realizadas entorno do desenvolvimento de ensino de arte na região do Cariri cearense, em que se constata a falta de profissionais com formação específica no campo da arte para atuar em sala de aula. Constatamos ser este um dos grandes problemas em relação ao ensino de arte na região.

Neste sentido percebemos que a disciplina de artes da forma com vem sendo tratada nessas escolas, parece ter menos importância do que as outras disciplinas, uma vez que esses educadores que ministram essa disciplina nas escolas da região possuem formação em outras áreas do conhecimento, dificultando o desenvolvimento de metodologias adequadas para proporcionar ao aluno uma compreensão da importância do ensino da arte.

Devido à falta de profissionais com formação específica na área de artes nas escolas da região do Cariri cearense, vem ocorrendo uma desvalorização da disciplina de artes em relação as outras disciplinas, uma vez que esses educadores não possuem o suporte adequado de conhecimento para lecionar a disciplina de artes, já que possuem formação em outras áreas do conhecimento dificultando o desenvolvimento de

metodologias adequadas para proporcionar ao aluno uma compreensão da importância do ensino da arte. Realidade essa presente também em grande parte das escolas brasileiras. “A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmitem significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica” (BARBOSA, 1998, p. 16).

Com a promulgação da LBD 9.394/96 que torna o ensino de arte obrigatório em todo o território nacional e a partir desta sendo elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo um de seus volumes dedicados à arte, a fim de nortear e sistematizar o ensino de arte na Educação Básica, esperava-se que o ensino de arte fosse ministrado por profissionais com formação específica, mas isso não é o que vem acontecendo, pois o número de professores habilitados em licenciatura nas diferentes linguagens artísticas ainda é insuficiente.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN – Arte, 1997, p.19).

Observamos que nas aulas de artes desenvolvidas na Educação Básica, por professores sem a formação específica na área de conhecimento, tem resultado em um aprendizado equivocado, como por exemplo, nas abordagens teóricas que podem resultar em uma visão distorcida da arte, sem qualidade artística e estética.

Observa-se também que o tempo didático dedicado a disciplina da arte nas escolas costuma ser curto, para oferecer aos alunos à oportunidade do processo de ensino/aprendizagem, e as ações criativas que devem dialogar com as produções individuais, coletivas e de artistas das mais diferentes linguagens artísticas. Ou seja, a qualidade do ensino de arte no espaço escolar só será possível com os avanços metodológicos, conceituais e teóricos se dedicando a uma efetiva formação dos profissionais, promovendo assim uma mudança de atitude diante da complexidade do processo ensino/aprendizagem da arte.

Segundo Ferraz e Fusari (1992, p. 3) “o professor de arte precisa saber arte e saber ser professor de arte; saber os conteúdos e os procedimentos a fim de propiciar a si e a seus alunos momentos de criação e reflexão do/com o objeto artístico.” Também é

preciso conhecer bem a arte e ter estudado bastante para saber como organizar corretamente todo o processo de ensino para um bom aprendizado.

Além dos problemas apresentados, o ensino da arte também apresenta dificuldades de ordem pedagógica, no que se refere à concepção de arte, relação entre conteúdos, metodologia e avaliação, ocasionando assim, um processo de ensino precário e limitado, no qual o professor propõe atividades dissociadas, baseadas em técnicas: desenho cego, recorte e colagem, nanquim raspado, trabalhos com sucata, confecções de cartões e cartazes, etc., ou nas famosas releituras de obras consagradas (FONSECA, 2013, p. 4).

Com a entrada dos estudantes em processo de formação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais nas escolas públicas, vem sendo proporcionada uma prática no campo de atuação profissional e uma experimentação do processo metodológico para o ensino das artes visuais, na intenção de promover uma aproximação do conhecimento da arte contemporânea e o público das escolas da região, através das visitas aos espaços expositivos da arte.

O resultado esperado com esta prática docente pelos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, além de contribuir no preparo para a sua formação é também oferecer ao aluno da Educação Básica uma aula prazerosa com um conteúdo de qualidade proporcionando um entendimento sobre sua importância e despertando para uma consciência da necessidade do ensino da arte. É necessário que o graduando seja um estudante fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para estimular seus alunos a vivenciar o processo de ensino/aprendizagem em arte.

É papel do professor oferecer aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas em arte. Trabalhar em atividades escolares simplesmente por ordem do professor, sem saber seu sentido ou fazer sem gosto, desenvolve uma postura de submissão, o que segundo Ivalberg Rosa (2003), cedo ou tarde levará o aluno a não querer continuar aprendendo, seja por rebeldia, seja falta de motivação própria. A autora acrescenta ainda:

O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Os alunos devem aprender por interesse e curiosidade, e não por expressão externa (IVELBERG, 2003, p. 10).

A partir da implantação deste Programa, iniciaram-se as atividades de oficinas de artes visuais que conta com a participação de três escolas da cidade de Juazeiro do

Norte, duas estaduais CERE – Almirante Ernani Vitoriano Aboim Silva e E.E.F.M. Maria Amélia Bezerra e uma municipal E.E.F. Demóstenes Ratts Barbosa, em cada escola temos um supervisor que deve ser o professor que ministra a disciplina de Artes na escola, embora este professor não tenha formação específica na área pelos motivos já exposto anteriormente. O subprojeto PIBID/Artes Visuais possui 24 bolsistas para atuar nas oficinas planejadas para as três escolas, a distribuição deles é feita de acordo com a demanda dos alunos interessados nas oficinas de cada escola. Estas oficinas acontecem pela manhã e a tarde no contra turno das aulas dos alunos interessados.

A metodologia de trabalho é desenvolvida a partir de um planejamento em conjunto, em que se reúnem os alunos-bolsistas e supervisores junto com o coordenador do subprojeto uma vez na semana para dialogar sobre a temática a ser desenvolvida nas oficinas de acordo com o planejamento de visitas ao Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil - CCBNB/Cariri. A coordenadora do subprojeto PIBID/Artes Visuais que é a professora Ms. Ana Cláudia Lopes de Assunção, do Departamento de Artes Visuais da URCA, faz um levantamento junto ao coordenador do Departamento de Artes Visuais do Centro Cultural para saber quais as exposições que estarão em cartaz durante o período das oficinas. Durante os encontros de planejamentos é discutido sobre os conteúdos da produção artística em exposição e suas possibilidades de leituras apreciativas, buscando ao máximo de informações sobre a exposição, que nos é permitido pelo Centro Cultural ou até mesmo pelo contato com o artista quando nos é permitido.

Desta forma, os alunos bolsistas se organizam em grupos para planejar as ações a serem desenvolvidas na escola em que esta atuando. Neste planejamento era proposto que buscassem relacionar o que era absorvida durante a visita a exposição e as atividades desenvolvidas nas oficinas nas escolas. A partir deste estudo sobre a temática abordada na exposição era elaborado um roteiro definido de acordo com a realidade de cada grupo de alunos, os alunos-bolsistas ficam livres para desenvolverem a metodologia a ser desenvolvida nessas atividades.

2. Narrativa de uma experiência de ensino das artes visuais

O impacto causado pela experiência de entrar em uma sala de aula como educador pela primeira vez é muito forte. Sentir na pele tudo aquilo que está sendo estudado no curso de Licenciatura referente às práticas pedagógicas, nos permite perceber que colocar em prática nossas ideias e metodologias é muito mais difícil do que pensávamos. Logo no início das primeiras aulas já sentíamos os desafios que teríamos que enfrentar durante todo o período em que estivéssemos dando a oficina. O resultado que desejávamos com uma atividade desenvolvida em sala de aula saía totalmente o oposto do que pretendíamos, o comportamento dos alunos diante da aula de arte não foi o esperado, eles não estavam levando as atividades a sério, observamos nesse sentido que a quantidade de alunos em sala diminuiu, entre vários outros problemas.

Logo no início das aulas da oficina era bem comum o sentimento de insegurança e um pouco de medo, todas as ideias de como ministrar essa oficina que tínhamos partia de experiências vividas por nós mesmos em outras oficinas e aulas em que estávamos presentes como alunos, e de teorias estudadas em sala entre outros estudos teóricos. Essa inversão de lugar, na qual estávamos presentes pela primeira vez como educadores, nos mostrou uma realidade totalmente diferente da que esperávamos. A realidade de trabalhar com a prática pela primeira vez nos fez sentir uma experiência totalmente nova que apenas tinha ideia de como seria, e que nos fez repensar em tudo aquilo que havíamos estudado.

Como uma das propostas do programa era levar os alunos para conhecer os espaços expositivos da região, éramos obrigados a fazer a relação do conteúdo das aulas com o das exposições. O fato de recebermos uma orientação sobre um tema principal a ser seguido, que seria o tema ligado as exposições, foi um ponto que contribuiu com um melhor desempenho das oficinas, ele nos ajudava a formular um melhor roteiro de disciplina, sincronizando com as datas previstas para a visita as exposições. Quanto ao conteúdo trabalhado nas oficinas, ficávamos livres para escolher o que achávamos melhor para trabalhar com os alunos.

Os conteúdos escolhidos geralmente partiam do que vimos na faculdade e que também tínhamos mais interesse, principalmente com as disciplinas práticas, mas também de conhecimentos adquiridos em outros lugares. O conhecimento que havíamos armazenado durante todo o processo de ensino já dava origem a um bom repertório de conteúdo que poderia ser utilizado na oficina, optávamos por nossos gostos pessoais e

por técnicas que tínhamos mais domínio. Desde o início nossa intenção era promover aulas interessantes, através de conversas, mostrando coisas novas para os alunos, as quais provocassem neles maior interesse, fugindo do convencional trabalhado nas salas de aulas, abrindo novos olhares.

Para desenvolver um bom trabalho de arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagem, modos de conhecimento de arte e práticas de vidas de seus alunos. Conhecer os estudantes com a sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. (FERRAZ E FUSARI, 2001, p. 22).

A maior dificuldade era fazer a relação entre os conteúdos, para não ficar uma coisa aleatória, e conseguir fazer com que os alunos levassem a sério o que era trabalhado na sala de aula, reconhecendo os valores e importância da arte na região e no mundo.

A segunda parte da oficina já foi bem melhor, pois já tínhamos tido uma experiência bem relevante que acabou nos preparando muito mais para trabalhar com a prática na sala de aula, mas não quer dizer que não tivemos mais problemas, a forma com que trabalhamos na sala de aula e a escolha dos conteúdos melhorou bastante, mas outros problemas permaneceram principalmente os ligados a metodologia utilizada na sala.

A escolha de uma boa metodologia, aquela que mais se encaixe com o que é proposto, é uma das coisas mais importantes para ser estudada, e também a mais difícil de conseguir. A metodologia que escolhemos para ser utilizada tomava como referência a experiência de outros educadores, mas geralmente não obtinha o resultado esperado.

A arte de rua foi um dos principais temas que abordamos. O suporte utilizado para exposição dos trabalhos individuais e grupais foram as paredes internas e externas da própria escola.



Imagem 01: Resultado final de uma das atividades



Imagem 02: Alunos executando atividade durante a noite

Na Imagem 01 está a fotografia do resultado final de uma das atividades realizadas com os alunos. Nela foi utilizado como referencia as obras do artista George Rouse que utiliza a técnica da ilusão de ótica, ou seja, uma imagem que tem o poder de enganar os olhos fazendo o observador ver uma coisa que não é. Neste caso o círculo da imagem só pode ser visto de um ângulo específico. Na Imagem 02 os alunos estão realizando uma atividade durante a noite. Nela foi utilizada uma lanterna para que sua luz projetasse na parede as sombras dos alunos, que ficaram livres para fazer a pose que quisessem. Enquanto um segurava a lanterna o outro, com um giz de cera, desenhava sobre a silhueta da sombra projetada, por fim cada um pintava sua própria sombra.



Imagem 03: Execução de trabalho utilizando projeção



Imagem 04: Resultado final do trabalho

As Imagens 03 e 04 são da segunda etapa da oficina. Para essa segunda parte, escolhemos trabalhar com a identidade dos alunos. A partir de conversas e pesquisas, procuramos algo que eles gostassem com a intenção de alcançar um melhor desempenho com o conteúdo e as atividades. Durante o processo da realização das atividades foi utilizado recursos digitais junto com diferentes técnicas, entre elas: Desenho, pintura, colagem, lambe-lambe, stencil, para a realização de algumas utilizamos projeções. Por fim tentamos utilizar todas as técnicas em um trabalho coletivo com proporções maiores, que foi o trabalho final.

Durante todo o percurso da oficina, sincronizamos o conteúdo com a História da Arte, sempre buscando referências nas produções artísticas representativas da temática trabalhada e seus respectivos artistas. Após observar o perfil dos alunos na escola, procuramos trabalhar com um conteúdo que fosse atrativo para eles e para nós mesmos. Tentamos fazer o possível para propiciar aos alunos experimentações artísticas nas mais diversas linguagens das artes visuais com o uso de materiais e técnicas artísticas da contemporaneidade.

Para que se tenha um bom entendimento da arte é necessário sair dos limites da sala de aula e ir até onde a arte se encontra para conhecer, ver, sentir e apreciar a arte. E esse é um dos objetivos da oficina, aproximar os alunos do universo artístico contemporâneo com visitas aos espaços expositivos da arte na região do Cariri cearense, provocando novos olhares no aluno diante da produção da arte contemporânea. Esperamos realizar uma análise da realidade que esse campo de atuação oferece, para podermos construir uma metodologia de ação que proporcione a formação de um público frequentador e apreciador da arte, através do conhecer fazer e interpretar a produção artística, assim como um intercâmbio entre as instituições promotoras da arte, artistas contemporâneos, escolas e universidade, socializando experiências e conhecimento.

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca (...)

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas, estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparemos para a leitura da gramática visual em movimento.

Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado (BARBOSA, 1991, p. 34-35).

Essa oportunidade que o Programa vem proporcionando aos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais de lecionar em escolas da região está sendo bastante produtiva, trazendo contribuições práticas para formação docente, permitindo com que estes alunos possam ter experiências práticas além do estágio que é ofertado no curso, e fazer com que as pessoas que atuam na educação possam compreender a grande necessidade existente de utilizar a arte para melhorar a qualidade da educação em nosso país.

Esperamos com isso que minimize a existência de professores sem a formação específica para o ensino da arte e os mesmos não se aventurem a ensinar uma disciplina que não é de sua área de conhecimento propostas com aplicação de técnica pela técnica, trabalhando superficialmente conteúdos e conceitos. Entre outros problemas como adequação do espaço físico, limite de horários, indisciplina por parte de alguns alunos e falta de materiais adequados para aulas práticas do fazer artístico.

A prática escolar nessa perspectiva desmerece a arte enquanto trabalho criador, e constituem uma das razões que mantêm a arte em uma posição inferior em relação às outras disciplinas.

A realização deste trabalho oferece uma rica oportunidade de observação sobre o tratamento da arte nas escolas públicas da região, uma vez que possibilita o contato com situações de ensino e aprendizagem em uma determinada realidade escolar. A observação da teoria ligada ao exercício da prática leva a reflexão, e esta por sua vez produz o aperfeiçoamento do fazer pedagógico. O contato com o aluno, os recursos didáticos e o planejamento pedagógico foram fundamentais para avaliar o entendimento da arte na escola e compreender a relação entre a teoria e a prática do ensino de arte na escola atual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHIPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. Parte II, cap. 2, p. 98-112.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – arte**. Brasília, 1997.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Ms. Maria da Penha. Comunicação de pesquisa. **O pedagogo na docência em arte: Qualificação e desafios. Faculdade Novo Milênio/Pedagogia**. <http://www.fueb.com.br/livro/Comunicacoes/o%20pedagogo%20na%20docencia%20em%20arte.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2013.

IABELBER, Rosa. Aprendizagem de arte na escola e no museu: do moderno ao contemporâneo. In: ARANHA, C. S. G.; CANTON, K. (Org.). **Espaços da mediação**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011. p. 123-136.

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

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-56.

João Eudes Ribeiro Machado Filho

Aluno do curso de licenciatura em Artes Visuais (URCA), bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência). <http://lattes.cnpq.br/4246925218445710>

Ana Cláudia Lopes de Assunção

Doutoranda em Artes na UFMG/URCA. Mestra em Artes Visuais na UFPB/UFPE, espec. em Arteterapia pela Clínica POMAR/RJ, prof. do curso de Lic. em Artes Visuais da URCA/CE, é membro dos Grupos de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/URCA/CNPQ), e em Arteterapia e Educação em Artes Visuais (GPAEAV/CNPQ). <http://lattes.cnpq.br/5417513938950268>.

ARTE/EDUCAÇÃO: NO PROGRAMA DE PROTEÇÃO A CRIANÇA E ADOLESCENTE AMEAÇADOS DE MORTE (PPCAAM) NO PARÁ

Joelson Silva de Sousa/UFPA/PPGArtes¹

RESUMO

O presente texto propõe expor um relato de experiência que se deu a partir do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM), do Estado do Pará – pautado na experiência da Educação Social através do acompanhamento, intervenções e mediações de conflitos do público atendido pelo Programa através da Arte/Educação. Que propõe um fluxo constante de experiências, ampliando a visão de mundo e construindo propostas com possibilidades de transformação de perspectiva de vida.

Palavras-chave: Arte/Educação; Educação Social; PPCAAM;

RESUMEN

En este trabajo se propone exponer un relato de experiencia exponiendo lo que sucedió en el Programa para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes en Riesgo de Muerte (PPCAAM), Estado de Pará - guiado por la experiencia de la Educación Social a través de monitoreo, las intervenciones y mediaciones de conflictos público atendido por el programa a través de las Artes / Educación. Qué es un flujo constante de experiencias, la ampliación de la visión del mundo y la construcción de propuestas con posibilidades de transformación de la perspectiva de la vida.

Palabras-clave: Artes / Educación; Educación Social;PPCAAM;

“A arte contribui muito para desenvolver o sentido de cidadania, atentar para a diversidade cultural e para começar a respeitar as diferenças entre grupos culturais” (Ana Mae Barbosa, 1998)²

O trabalho de Organizações não-governamentais (ONGs) no âmbito educativo junto a grupos específicos na sua maioria há um destaque. Carvalho (2008, p. 100) observa que essas ONGs, “destacam a importância delas como agências detentoras de know-how³ em metodologias e estratégias adequadas para revalorizar as culturas e os conhecimentos existentes nas comunidades atendidas”.

¹ Mestrando em Arte (UFPA), Especialista em Lazer(UEPA) e graduado em Pedagogia(UVA). Atualmente Trabalha como Educador Social (PPCAAM-PA/CEDECA/EMAÚS) onde desenvolve a defesa e a garantia de direitos de crianças e adolescentes a partir da Arte-educação e da Educação em Direitos Humanos. E-mail: lume.jota@gmail.com/joelson@ufpa.br

² Entrevista ao Programa Roda Viva, 12/10/1998, Disponível em: <<
<http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/>>> acesso em: 23.07.2013

³ Know-how é um termo em inglês que significa literalmente "saber como". Know-how é o conjunto de conhecimentos práticos (fórmulas secretas, informações, tecnologias, técnicas, procedimentos, etc.) adquiridos por

Deste modo, destaco que nesses 43 anos que a ONG, Movimento República de Emaús (MRE), de Belém do Pará, baliza a árdua missão de garantir e defender os direitos de crianças e adolescentes na Região Amazônica. E desta forma, tem durante esses anos todos trabalhado com iniciativas que partem de uma Educação libertadora e da Arte voltada para o empoderamento de crianças/adolescentes ao exercício da cidadania, protagônica e participativa na construção de seu próprio projeto de vida.

E dentre as estratégias de garantia de direitos a criança e adolescente, o MRE, vem executando o Programa de Proteção a Criança e Adolescente Ameaçado de Morte (PPCAAM).

O PPCAAM é um Programa Federal, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, especificamente a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos de Crianças e Adolescentes – SNPDCA. No Pará, o processo de implantação do PPCAAM ocorreu no ano de 2007, no contexto do escândalo que ficou conhecido internacionalmente como o “Caso da Menina de Abaetetuba”, em que uma adolescente ficou detida junto com homens, sujeita a todo tipo de violência.

Todavia, a execução do Programa no estado do Pará só se concretizou em 2008, uma vez que, apesar dos esforços empreendidos pelo Governo do Estado com a publicação de edital público para seleção de uma entidade não governamental para conveniar, nenhuma das candidatas obedeciam aos critérios dos editais, pois houve mais de uma chamada pública. Diante desse impasse, a Sociedade Civil Organizada pressionou o Movimento República de Emaús – M.R.E, por meio do seu Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA-EMAÚS, para que este assumisse a execução do Programa, este processo de convencimento perdurou até o mês de Abril de 2008, quando o M.R.E aceitou o desafio de desenvolver o trabalho e realizou o processo de seleção da primeira equipe que efetivamente iniciou as atividades inerentes ao Programa em Junho de 2008.

Considerando o direito à vida como um dos direitos mais essenciais ao ser humano, a ameaça de morte constitui uma violação direta a este direito e com implicação em todos os demais direitos fundamentais da pessoa. A tutela jurídica da vida se dá com base na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração Universal dos Direitos da Criança, no Pacto Internacional de Direitos Civis e

uma empresa ou um profissional, que traz para si vantagens competitivas. Possui know-how a organização que consegue dominar o mercado por apresentar conhecimento especializado sobre algum produto ou serviço que os concorrentes não possuem. O know-how está diretamente relacionado com inovação, habilidade e eficiência na execução de determinado serviço. É um produto valioso resultante da experiência.

Políticos, no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, na Convenção Americana e na Convenção sobre os Direitos da Criança. Dessa forma, há uma extensa normativa no âmbito doméstico e externo acerca da tutela da vida e que, em via reflexa, repudia a ameaça de que esta vida seja violada. (VIVAS, 2008, p. 23).

O Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte tem por objetivo “a proteção especial de crianças e adolescentes ameaçados de morte ou em risco de serem vítimas de homicídio, em virtude de envolvimento em ato infracional ou por serem vítimas ou testemunhas de crimes ou de atos delituosos” (Lei nº 15.473/2005).

É claro, contudo, que ao PPCAAM a atribuição da proteção da ameaça de morte, em outras palavras, a proteção à vida

[...] restringe-se àqueles casos de crianças e adolescentes ameaçados de morte que tenham sido encaminhados ao Programa, avaliados, incluídos e que tenham aceitado as **normas de segurança** acordadas com a equipe técnica (que seguem uma padronização consensuada nacionalmente entre os programas desenvolvidos nos estados da federação). (IDEM, p. 24, grifo do autor).

Luciana Lima⁴ pontua que os Programas de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte não podem perder esta realidade de vista, com respeito a sua condição de sujeitos em desenvolvimento. Observa que as intervenções do programa precisam ser balizadas por este diferencial (período diferenciado de desenvolvimento da criança e do adolescente), visto que se a atuação desconsiderar este fato é muito provável que o acompanhamento técnico não consiga alcançar os objetivos propostos.

Nesses termos, o contexto e a peculiaridade do desenvolvimento de criança/adolescente atendidos pelo Programa. Requer um acompanhamento e intervenções diferenciadas. Deste modo, como é práxis do Movimento República de Emaús trabalhar na linha facilitadora da Arte/Educação. Assim, o trabalho da Educação Social⁵ que atua no contexto do PPCAAM, não podia deixar de lançar mão deste recurso potencial para trabalhar com esses protegidos.

⁴ Assistente Social e ex-coordenadora geral do PPCAAM-PA no período de junho de 2008 a junho de 2013. Profissional que contribuiu muito no processo de construção desta política de proteção a criança e adolescente ameaçados de morte, no Pará e nacionalmente. E para este texto contribui com algumas falas sobre o tema relacionado ao PPCAAM (entrevista, 20 de julho de 2013).

⁵ Atribuição do educador social, que fora estabelecida pela Coordenação Nacional do PPCAAM para todos os Programas, são: Acompanhar a equipe técnica (assistente social, psicólogo, advogado) nos atendimentos de triagem e estudo dos casos; Acompanhar o deslocamento da pessoa protegida pelo programa para outras localidades; Prestar apoio aos protegidos e seus familiares durante as visitas de monitoramento; Elaborar relatório de

Discursões e Resultados

A professora e arte/educadora, Ana Mae (2009)⁶, nos diz que, para ela, Arte/Educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (criança, comunidades, terceira idade etc.) com a arte. Ensino de arte tem compromisso com continuidade e currículo, quer seja educação formal ou informal.

Frisa Ana que Arte Educação foi o termo usado por seus mestres. E ela acrescentou o hífen, Arte-Educação, no momento em que arte era recusada pelos educadores, nos anos de sua introdução obrigatória no currículo escolar, em torno de 1973-1974 -, para dar idéia de diálogo e mútuo pertencimento entre as duas áreas. Na época, os mestres de Ana Mae gostaram da ideia.

Recentemente, em 2000, um lingüista – conta Ana – aconselhou a usar a barra, pois este sinal, sim, é que significa mútuo pertencimento. Tanto é assim que a barra é muito usada em endereços de sites, quando um assunto específico está dentro de outro mais amplo. Porém, ressalta a professora que Arte/Educação e ensino de arte são faces diferentes de uma mesma moeda, a moeda concreta da intimidade com a arte.

De volta ao contexto do PPCAAM, o período que corresponde de 2009 a 2011, no Pará – desenvolveu-se na atuação da Educação Social, uma proposta pedagógica por meio da Arte/Educação buscando transformar realidades, mundos, ilumina caminhos, desperta e consolida identidades individuais e social.

E a atuação da Arte/Educação referenda-nos que , o principal fator de transformação e empoderamento, é a qualidade da relação estabelecida entre educador e educando (protegidos). Adenil Vieira e Ilma Oliveira (2009) observam que a confiança genuína no adolescente e no seu potencial, espelhada pelos educadores, é importante instrumento de restabelecimento da autoestima e da autoconfiança.

Nesse sentido a Educação Social por meio da Arte da Educação tem conseguido com que o protegido se expresse e trace a sua identidade. Ana Mae (1998) ressalta que o adolescente precisa da arte para expressar os seus conflitos, para descobrir quem ele é.

acompanhamento individual e, junto com a equipe técnica, participar da elaboração dos relatórios multidisciplinares.

⁶ Fonte: Trecho de entrevista com Ana Mae Barbosa extraído de: <<http://www.simaodemiranda.com.br/Falandosobreoensinodaartenaescola.pdf>>. Ana Mae Barbosa, foi a primeira brasileira com doutorado em arte-educação, pela Universidade de Boston, EUA, ela foi pioneira em aplicar um programa sistematizado do ensino da arte em museus, durante sua gestão como diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo, em 1987. Por meio da metodologia triangular, como ficou conhecida a proposta, Ana Mae implementou o ensino da arte utilizando uma abordagem com tríplice ação: o 'fazer' artístico; o 'ver', com a leitura da obra de arte; e o 'contextualizar', com o estudo da informação histórica.

É na relação da observação do mundo e da sua reflexão, como pessoa que expressa alguma coisa -, ele se encontra com mais facilidade. Lendo, desenhando, pintando, fazendo teatro, fazendo música, que o adolescente vai analisando o mundo ao seu redor e se analisando. Eu acho fundamental para a resolução de muitos conflitos na adolescência.

A Arte/Educação, na atuação da Educação Social é primordial neste Programa, pois acreditamos e experienciamos processos diferenciados junto ao acompanhamento dos protegidos, por meio de intervenções pautada na ludicidade, numa pedagogia que convocava e prima com a participação da criança/adolescente na construção do conhecimento, do aprendizado e do ensino para a cidadania.

As intervenções que resultaram em significativos retorno de qualidade no acompanhamento, principalmente com as crianças e adolescentes, pois está em proteção no PPCAAM, precisa fazer sentido aos protegidos. Porque não deve ser a equipe técnica do Programa a detentora do desejo pela vida, mas quem, de fato, está ameaçado de morte. Ou seja,

Quando é discutida a proteção à vida em meio aberto, isto é, quando não estão sendo trabalhadas intervenções que envolvam a institucionalização de crianças e adolescentes, a primeira questão a ser considerada é a adesão da criança ou do adolescente à proposta do PPCAAM, ou, em outros termos, deve-se respeitar seu direito à escolha e seu direito à opção. Trata-se, sem margem para qualquer discussão, de um programa eletivo, ainda que seja uma política governamental intersetorial. Se a pessoa ameaçada não quiser ser protegida e considerando em especial sua condição de ser humano em desenvolvimento, não há como obrigá-la a se enquadrar em regras e normas que precisam ser acordadas e seguidas para a cessação da situação de ameaça averiguada. (IDEM, 2008, p. 25)

E a atuação da Educação Social no acompanhamento estabelece uma opção facilitadora à pessoa ameaçada (criança/adolescente) que quer ser protegida, mas não quer ser obrigada a se enquadrar em regras e normas (mesmo que concorde com as palavras e negue com as ações) que precisam ser acordadas e seguidas para a cessação da situação de ameaça averiguada. Nesse sentido, a Arte/Educação tem ajudado o protegido a obter visão de mundo, ou seja, ver de uma maneira, não tão rígida a vida, ressignificando sentidos e significados da realidade. Além, de facilita a lidar com o cumprimento de regras e normas estabelecidas mediante a proteção no contexto do Programa com menos rigidez.

Considero que o cumprimento de regras e normas é um dos trabalhos mais difíceis de desenvolver com os protegidos, os quais já vêm de uma condição na qual estão descumprindo as mesmas em casa e na sociedade. Na maioria, estando na condição, quando descumprem regras, leis, nada acontece para serem responsabilizados. E isso, abre precedente a outra condição, imunidade a responsabilização. Regras não os limitam, não regulam suas ações.

Os mecanismos da Arte/Educação nos ajudam a reconfigurar condições como essas citadas, entre mediar compreensões e conflitos. Ana Mae (2009) observa há inclusive uma pesquisa muito interessante, mostrando que os adolescentes que trabalham com arte têm uma menor tendência à destruição, por exemplo.

E inclusive a pós-modernidade, enfatizando a ação da arte com maior importância à elaboração, o qual permite que se mobilize essa capacidade que o indivíduo tem de reorganizar o seu meio ambiente para se adequar. Significa dizer que no contexto dessas crianças e adolescentes, a arte, contando com a educação, reelaboram conceitos, fazeres, atitudes, realidades buscando adequar o contexto às suas necessidades, pautando nos seus direitos e deveres (ECA).

Metodologia da Atuação

Vieira e Oliveira (2009) consideram que o Educador/a Social, são solicitados duas funções: a pedagógica e a de mobilizador/articulador/a. E no Programa isso nos foi e é exigido sempre essas funções. Os autores detalham que na função,

[...] pedagógica, o(a) educador(a) social desempenha importante papel no desenvolvimento do processo de transformação, de formação integral e integrada de adolescentes, e no acompanhamento de inserção socioproductiva, no sentido de detalhar aspectos que se mostram necessários para serem retomados e refletidos. Na função de mobilizador/articulador, o(a) educador(a) exerce, também, um importante papel no estabelecimento de parcerias que visam ao fortalecimento da Rede de Proteção local. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 99)

Quando o(a) educador(a) social desenvolve o exercício desta dupla função, geralmente ele faz-se referência positiva para crianças/adolescentes, famílias e comunidades. Esse processo decorre da qualidade da relação estabelecida entre educadores e educandos: “o que transforma, para além de métodos e técnicas utilizadas, é a relação”⁷, que conduz a uma mutua transformação, tanto do educador como da

⁷ Vieira e Oliveira(2009, p. 99)

criança/adolescente -, baseada na confiança e no respeito, Vieira e Oliveira (2009) pontuam que principalmente em se tratando do público com o qual iremos trabalhar. Pois, o vínculo criado deve levar à liberdade e a autonomia, e não à dependência, porque, nesse processo, corre-se o risco de uma idealização do educador. Assim, é importante que o educador se coloque com suas fragilidades, e não numa relação de onipotência. Nesse sentido, creio que haverá mais esforço para as trocas, para o diálogo e para a percepção do que é possível fazer, em que tempo e de que forma. E isso fato, e temos experienciado durante vários momentos no processo da atuação na Educação Social do PPCAAM/PA.

A atuação da Arte/Educação por meio das artes plásticas, artes cênicas, capoeira e formação cidadã. Ajudou a construir pilares na atuação da Educação Social em possibilitar preparar protegidos a participarem de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Considerando que essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma realidade em que se encontram. E ainda, desenvolvendo formação para que adquiram emancipação individual e também a tomada da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política. Além disso, empoderando para devolve poder e dignidade, de crianças/adolescentes, a desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro.

As atividades desenvolvidas pela Educação Social, considerando a dinâmica de atuação da mesma, dava-se no próprio domicílio de proteção ou em espaços institucionais parceiros do programa, que estivesse próximo à residência (escola, CRAS, CREAS, Igreja), ou em espaços culturais ou de lazer. As atividades que eram pensadas para um grupo familiar, ou para o protegido individualmente, centravam-se na atuação com estratégias de intervenções formativas e de orientações, e, de mediação de conflitos.

As intervenções a partir da Arte/Educação levantava diagnóstico(s) por meio do acompanhamento de cada caso. E sempre as intervenções resultavam em desdobramentos – traziam elementos tanto do protegido, quanto do grupo familiar, os quais alimentavam e nos sinalizavam a equipe técnica do programa – diretrizes - para pensar estratégias interventivas diferenciadas que considerasse o perfil do protegido, sua peculiaridade e o contexto que se encontrava.

As intervenções geralmente pensadas com os recursos da arte/educação contou com as experiências profissionais de educadores e arte-educadores, com dados do protegido (história de vida) e com a contribuição de algumas fontes bibliográfica, como por exemplo: “Aprendendo a Ser e a Conviver” de Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro; Outra literatura é o livro denominado “Toc, Toc... Plim, Plim!” de Denise de Souza Fleith, Angela M. R. Virgolim e M. S. Neves-Pereira; Temos ainda, a “Coleção Papo Jovem: projeto de vida”⁸. Publicação: Casa da Juventude. Gráfica e Editora America. GO, Goiânia, 2007; e “Textos para Formação Humana: Projeto Pessoal de Vida”⁹. do Professor: Gilmar J. Além de contar com a criatividade de elaborar maneiras facilitadoras e mediadoras que, de fato, o protegido participasse e que fizesse sentido para ele se desenvolver.

As estratégias de linguagens interventivas (desenho, músicas, literatura, teatro, etc.) desenvolvidas, eram elaborada e operacionalizadas respeitando o entendimento e compreensão do protegido, com intuito de facilitar e possibilitar a reflexão, o dialogo e o registro de sua opinião. E isso tudo, para deixar informações diretas ou indiretas (subentendidas) para avaliarmos e nortear encaminhamentos e acompanhamento junto à necessidade apresentada, ou potencializar algo que era necessário potencializar, como virtudes, habilidades, proximidade.

Assim, planejar e operacionalizar estratégias de educação social por meio da Arte/Educação foi algo que se construiu no decurso do programa, e que só fomos consolidar definitivamente a atuação com uma proposta de trabalho em 2011. E resultante disso foi alcançado com a atuação da Educação Social referência nacional junto aos PPCAAM.

Assim, esmeramos nossos esforços enquanto Educação Social, promovendo um acompanhamento constante junto com os outros técnicos da equipe interdisciplinar que concilie diversos saberes especializados, sensibilizando a criança e o adolescente ameaçado, para a vida.

E a Educação Social tem atuado trabalhando as vivencias destes adolescentes como pretexto de reflexão para coloca-los ampliando as perspectivas de caminhos e outros horizontes, sem perder de vista a lembrança da opção do caminho já conhecido,

⁸Fonte: Disponível em: <<
<http://www.casadajuventude.org.br/index.php?option=content&task=view&id=54&Itemid=0>>>

⁹ Fonte: Disponível em: <<
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JDYaPiDym30J:www.redesagradosul.com/arquivos//uni_3/projetopessoaldevida_1204314017.doc+%&cd=4&hl=en&ct=clnk&gl=br>>

juntamente com as consequências que podem ocasionar a escolha. Por isso os véis do lúdico e da arte-educação fazem a diferença para tratarmos destas coisas com mais sentidos e significados para eles.

(In)Conclusão

Enfatizando a escolha da arte-educação que propôs jogos escritos com perguntas temáticas e com charadas a responder (instrumentais com a cara e ao melhor entendimento do usuário num diálogo divertido e reflexivo), por meio do desenho, de conversas informais diferenciadas, de dinâmicas para resolução de problemas com utilização de materiais didático-pedagógicos e lúdicos, criação de textos, composição de música, vivências interativas e de socialização com equipamentos de lazer, entre outros.

Essas estratégias metodológicas embasaram o recurso de coleta de dados da presente intervenção, com intuito de estabelecer meios de estruturar o processo de melhorar a qualidade de vida desses protegidos. E essa proposta da Arte/Educação serviu para balizar toda a intervenção da equipe do PPCAAM, ou seja, proposta de interação experienciada pela Educação Social com os diferentes saberes técnicos da equipe, o que proporcionou, muitas vezes, grandes resultados no acompanhamento junto aos protegidos.

Isso significa que é imprescindível que se tenha uma retroalimentação de informações com o objetivo de torna toda a intervenção do programa mais assertiva para cada caso. E neste sentido a Educação Social por meio da Arte/Educação tem se colocado a encabeça esta ação.

Porém, ao longo de cinco anos de atuação, infelizmente, muito do acúmulo da atuação da Educação Social acabou por se perder, uma vez que a equipe não tinha maturidade para acolher essa forma diferenciada de trabalho, pois se percebia um incômodo por julgar que a Educação Social tinha um lugar de maior destaque no trabalho, quando, na verdade, o papel desse saber é de empoderar as demais áreas, legitimando-as e fortalecendo-as junto ao protegido.

Assim, obtive desta pesquisa, que não há conclusão. O que há é um fluxo constante de experiências que se criam ou se re-criam, sendo moldadas na construção de uma Arte/Educação que tem a ver com sujeito de direito, que tem o direito à participação protagônica.

Hoje, podemos dizer que o trabalho do Educador Social dentro de um programa de proteção como o PPCAAM obriga o profissional da área a buscar meios criativos,

seguros e, às vezes, até incomuns, na tentativa de contribuir com a reinserção social das crianças e dos adolescentes atendidos pelo programa. Deve-se lançar mão de diversos artifícios pedagógicos, usando de da arte, da educação, da ludicidade criativa, do lazer, dos bate-papos informais, entre outros, para estimular o usuário a trilhar um caminho diferente do até então percorrido (antes do PPCAAM) e incentivando-o a vir a ser um ser social. Sendo que o Educador Social pesquisa e cria material de apoio, que o instrumentaliza a incutir no cotidiano do usuário a dinâmica da reflexão, avaliação e crítica, ao mesmo tempo em que se coloca lado a lado para fazer esse exercício junto com ele.

Conclui-se que no Pará houve um forte investimento na atuação do profissional de Educação Social, trazendo resultados contundentes ao ponto de a Coordenação Nacional do Programa ter este estado como referência nesta área de atuação. Destaca-se que tal investimento só foi possível por se contar, na equipe, com profissionais que compreendem e sabem materializar os princípios desses saberes.

Avalia-se que é necessário fazer um resgate dessa atuação, visto que o principal papel do atendimento é impulsionar os usuários a retomarem o controle de sua vida e decidirem o que fazer fora do contexto da proteção. Este ponto precisa ser observado com cuidado, qualquer oscilação na atuação pode levar a equipe ao assistencialismo que não reconhece o usuário como sujeito de direito, tornando-o apenas um objeto de intervenção.

Quanto mais os usuários compreendem que estar em um Programa de Proteção é passageiro, e quanto menor for o tempo de permanência, mais salutar será para ele, este é o indicativo de que a atuação da equipe, em especial, a Educação Social, está no caminho certo. Outrossim, não se pode perder de vista que o Programa de Proteção traz em sua essência o desafio de, na mesma proporção que garante Direitos, viola-os, a partir do momento em que efetiva a proteção a vida. Por exemplo, a restrição do direito de ir e vir, com liberdade de escolha do sujeito de direito, ou seja, o “ir e vir” esta condicionado aos critérios de segurança do Programa. Por isso, como defensores de Direitos Humanos, os técnicos dos Programas precisam ser incansáveis no trabalho de impulsionar a família a restabelecer os seus direitos de forma plena.

Bibliografia

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte: PPCAAM/** Secretaria de Direitos Humanos; Organização Heloiza de Almeida Prado Botelho Egas, Marcia Ustra Soares. –Brasil: Presidencia da Republica, 2010.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Lisboa: Portugal, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. –2. ed. –São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORAN, José Manuel. **Educar para fazer melhores escolhas.** Disponível em: <<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/escolhas.htm>>> acessado em: 19.07.2013.

_____, José Manuel. **A educação que desejamos.** Disponível em :<<<http://www.eca.usp.br/moran/desejamos.htm>>> Acessado em: 02/05/2013.

VIVAS, Marcelo Dayrell. **Infância e juventude:** protegendo direitos humanos num contexto de violência e ameaças In: Revista PPCAAM Minas. Ano 1, nº 01, dez.2008. Belo Horizonte: Instituto Elo, 2008.

VIEIRA, Adenil; OLIVEIRA, Ilma. **Reinserção Socioproductiva: protagonismo juvenil, resiliência e educação social.** In: GADELHA, Graça. Disseminação da metodologia do programa das assistência da crianças e adolescentes vítimas de trafico para fins de exploração sexual/ Graça Gadelha(Organizadora) – Fortaleza: Instituto Companheiros das Américas, 2009.

WEIL, P. (1990) **A Arte de Viver em Paz** - por uma nova consciência e educação. Paris, UNESCO.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO CONTINUADA E VIVÊNCIA ARTÍSTICA

José Álbio Moreira de Sales (Universidade Estadual do Ceará - UECE)
Tânia Maria de Sousa França (Universidade Estadual do Ceará – UECE)
Gardner de Andrade Arrais (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação do professor de arte, ao articular experiência, formação continuada e vivências artísticas por meio do diálogo com os alunos egressos de especialização em arte-educação, sujeitos desta pesquisa, indagados sobre como foram se fazendo professores de arte. O processo de formação é compreendido como algo dinâmico, que está em constante transformação e que passa por toda a experiência no âmbito pessoal e profissional, ou seja, pelas várias interconexões realizadas pelo professor ao longo da sua vida. Teve como eixo norteador os estudos de BARBOSA; FREIRE; MARTINS; NÓVOA; NUNES, PIMENTA e OSTROWER. A metodologia utilizada para este trabalho se baseia na abordagem qualitativa do tipo etnográfica. Como resultado após analisar o contexto de formação dos entrevistados percebeu-se que a formação do professor de arte passa pela experiência adquirida no decorrer da vida, pela vivência artística e pela busca de formação como aprofundamento do seu fazer. Por fim podemos dizer que pensar a prática do professor de Arte é pensar a sua formação, porque no seu fazer está implícita uma forma que se torna concreta a partir da sua formação e que vai refletir na sua ação, porque a palavra formação agrega forma, formar e ação, todos fazendo parte de uma mesma forma de ser e de ensinar Arte.

Palavras-chave: formação de professor, formação, arte e educação, professor de arte.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the training of the art teacher by joining experience, continued education, and artistic life experiences through dialogue with egress students from specialization in art education, subjects of this research, asked about how they were making themselves art teachers. The training process is understood as something dynamic, that is constantly changing, and that involves the whole experience in the personal and professional ambit, that is, involves the various interconnections made by the teacher throughout his life. This article was guided by the studies by BARBOSA; FREIRE; MARTINS; NÓVOA; NUNES, PIMENTA, and OSTROWER. The methodology used for this study is based on ethnographic qualitative approach. As a result after analyzing the context of training of respondents it was perceived that the training of the art teacher involves the experience acquired throughout his life, the artistic life experience, and the search for training as a deepening of their doing. Finally we can say that think about the practice of art teacher is think about his training because, doing this, is implicit a form that becomes concrete from his training and that will reflect on his action because the word "formation" gather form, to form, and action, all part of the same way of being and teaching art.

Key Words: teacher training, training, art and education, art teacher.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação do professor tem estado presente no cenário educacional brasileiro, tendo se intensificado nos últimos anos, especialmente após a promulgação da LDB nº 9.394/96, que trouxe diretrizes sobre esse tema, apontando para uma formação continuada. A pertinência do tema, ainda hoje, decorre da necessidade de se refletir acerca da prática que resulta desse processo, considerando a maneira como aconteceu e ainda acontece essa formação, especialmente a formação do professor de arte que até bem pouco tempo, não tinha espaço formal para esta formação. Por isto é relevante trazermos a reflexão do termo formação, considerando que dentro dele existem forma e ação. O que isso representa? Qual o significado para o processo de formação do professor de arte?

Como o foco é a formação do professor de Arte, realizamos leituras de obras de pesquisadores desta área, na tentativa de encontrar algo que subsidiasse a nossa reflexão e encontramos Ostrower (1995, p. 54), que traz como conceito de forma “modo de ser, feitio, aparência, configuração, disposição. A ideia de forma sempre abrange um princípio organizador, estruturador, uma ordenação que se torna manifesta”. Completa, ainda, a autora (1987, p. 79): “desde que a forma é estrutura e ordenação, todo fazer abrange a forma em seu ‘como fazer’ ”.

Entretanto outra inquietação se fazia presente uma vez que o termo, também dava a sensação de algo estático, de forma, de molde, de padrão, embora acreditando que é necessária uma delimitação da forma para que aconteça a ação, como diz Ostrower (1995, p.54) “[...] lembramos que, para que se perceba uma forma, quer de objetos, quer de acontecimentos ou de processos, é indispensável existirem delimitações”. Mesmo diante desta afirmativa procuramos algo que trouxesse outro significado nesta complexidade que o termo traz e encontramos novamente Ostrower (1983, p 310), dizendo que “queira o artista ou não, quaisquer que sejam as formas produzidas por ele resultarão necessariamente num processo de *distanciamento da natureza*. Neste sentido, ao formar, ao dar forma à imagem, o artista é obrigado a deformar”. Ao trazer essa ideia para a reflexão sobre o termo formação, compreendemos que deformar traz um movimento, forma-deforma-forma, algo vivo que está em constante estado de transformação.

Sendo assim, é possível pensar que a formação do professor não deverá ser vista como estática, que acontece somente num momento específico da sua vida, mas que se renova a cada encontro, a cada reflexão, permitindo imagens que se movimentam; ou seja, ao

apresentar a sua forma pessoal de ser e de ensinar Arte, também já traz em si uma deformação da sua formação num dado contexto histórico. Então, formação traz em seu conceito algo dinâmico e provisório, pois é uma ação dinâmica e permanente pelas várias interconexões realizadas pelo professor por meio das experiências ao longo da sua vida.

Considerando esses aspectos, o objetivo deste trabalho é, portanto, refletir sobre a formação do professor de arte, articulando experiência, formação continuada e vivências artísticas. A metodologia utilizada para este trabalho se baseia na abordagem qualitativa do tipo etnográfica. Para a coleta dos dados utilizamos entrevista semi-estruturada com quatro professores egressos das primeiras turmas do curso de especialização em arte de duas instituições de ensino superior, quando indagamos como foram se fazendo professores de Arte, se formalmente não existia espaço de formação no início dos anos 1990. Esses professores colaboradores da pesquisa serão denominados daqui em diante por nome de cor.

Este texto, então traz essas histórias que mostram os saberes construídos ao longo das vidas que serviram na construção identitária da docência no ensino de arte, iniciando pela reflexão como cada um começou seu processo de ser professor de arte. Depois analisamos como cada um foi se fazendo professor de arte e por fim, algumas considerações a título de conclusão.

O início da docência em arte

Vamos iniciar a reflexão pela trajetória de cada entrevistado de como aconteceu para assumir o papel de professor de Arte ao serem indagados sobre como começaram na docência em arte.

Um entrevistado sempre quis ser professor de Arte a “Cor Laranja” e, antes mesmo de entrar na faculdade, já lecionava em turmas de Ensino Médio, nomenclatura atual, e ministrava algumas aulas de Artes em projetos sociais, como deixa claro no seu relato:

Eu sou artista plástico desde 1979, na década de 70 já estava envolvido com Artes plásticas em 85 eu tava no 2º grau relativo ao ensino médio e comecei a ministrar algumas aulas de Artes em projetos da área pública, [...] minha primeira experiência com sala de aula vem daí, nem universitário ainda era. Depois que entrei na universidade [...] em contato com algumas disciplinas didáticas veio o interesse de dar aula, aula de Arte. Encarar a sala de aula como atividade profissional. Queria dar aula de Arte e desde 85 dou aula de Arte. Quando entrei em sala de aula foi para dar aula de Arte.

As outras três, embora em licenciaturas diferentes, queriam ser professoras, mas ser professoras de Arte surgiu por um desvio de percurso, expressão dita por uma delas. A professora “Cor Verde” conta que não tinha dúvida de que queria ser professora e diz: *quando fiz vestibular só tinha UECE, UFC e UNIFOR, pedagogia nas três. Não tinha dúvida do que eu queria, não sei se por influência, porque sou filha de pedagoga.* Relata que embora sempre tenha estado envolvida com Arte e ao fazer a disciplina de Arte-Educação no curso de Pedagogia participou de projetos ensinando Arte, ao surgir um concurso para uma escola particular, fez para professora de Educação Infantil e não para professora de arte, porque não tinha formação acadêmica em Arte, embora seu envolvimento com Arte, com o ensino de Arte já existisse desde a infância.

Dando continuidade, relata que como para o cargo de professor (a) de Arte, nesta escola, só passou um artista plástico, uma professora da banca conhecia seu potencial e disse: *mas vocês estão com uma pessoa ótima aprovada, ela está lá na educação infantil, tirem ela que eu me responsabilizo, pode colocá-la como professora de Arte.* E assim passou a compor o quadro dos professores de Arte desta instituição, que, segundo seu depoimento, foi uma experiência riquíssima, em decorrência do encontro com artistas da terra e pelo projeto desenvolvido. Vejamos o que disse sobre isso: *lá nós fizemos um projeto muito bonito, nós tínhamos uma oficina de Arte que ao invés do professor ir dá aula de Arte os alunos vinham para a oficina e funcionava mesmo.*

A entrevistada a “Cor Branca” disse ter feito inicialmente o curso de Letras, porque queria trabalhar com texto e disse: eu sou escritora, eu era aquela escritora de colocar [os escritos] debaixo da cama. Eu escrevia coisas legais, depois eu relia e eu gostava por isso afirma que queria trabalhar com a língua portuguesa e a língua inglesa, embora a música já fizesse parte da sua vida. Ao cursar música, fez licenciatura, porque bacharelado fazia piano e ela não queria um instrumento, já estava claro que queria dar aula, aula de Arte. Mas para chegar a esse estágio começou a ser professora de Arte meio pelo acaso como relata:

O acaso que me levou. E também porque eu era aquela professora que estava sempre ensaiando os meninos, fazendo uma dança, que fazia um teatro. Era a professora de português que sempre mexia com Arte, dava uma aula de português e que levava música, levava o texto da música pra sala. A diretora da escola percebeu isso e disse você vai dar aula de educação artística no lugar da professora que saiu. Comecei em 1980, dando aula de língua portuguesa, inglês e um ano depois que estava nessa escola comecei a dar aula de educação artística. (COR BRANCA).

Destaca a professora “Cor Azul”, que tem vinte anos de magistério e sempre trabalhou com educação básica

Eu sempre trabalhei com educação básica, minha experiência é com educação básica desde a educação infantil ao ensino médio, tanto com educação física depois num segundo momento com Arte-educação devido a especialização que eu fiz, mas sempre com educação básica. Fiz a faculdade de educação física, nunca pensei em ser treinadora, ser técnica, sempre pensei na educação física dentro da escola, meu pai também era professor de escola.

Embora na sua fala tenha dito que foi ser professora de Arte-Educação por conta da especialização que fez, no decorrer do seu relato deixa claro que foi o contrário. O curso de Educação Física, o trabalho com o corpo lhe possibilitou ser chamada para trabalhar em um projeto de arte na Educação Infantil, juntamente com outra professora:

A profissional que estava, a professora, tinha uma empatia com o teatro, então ela sempre puxou para o teatro. Quando eu cheguei que assumi junto com ela, eu fiquei com uma turma e ela com outra, a minha experiência era muito voltada para os esportes e para a parte das danças, aí a gente já fez um mix com a experiência dela do teatro com a minha da dança, do movimento, da expressão corporal. Aí a gente foi mais ou menos remodelando essa parte da expressão corporal da educação infantil.

Após esses relatos percebemos que cada um traz uma história que se entrecruza em alguns momentos e firma sua especificidade em outros, mas é relevante considerarmos que a forma como cada um ingressa na profissão interfere no seu processo de formação.

Como se fizeram professores de arte

Os quatro entrevistados, embora não tendo um curso específico na área de Arte, tinham como formação inicial cursos de licenciatura, cursos que *a priori* formam para a docência, “desenvolvendo nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazeres docentes”. (PIMENTA 1997, p.48).

Como não podemos afirmar que os saberes estudados nesses cursos sejam suficientes para garantir o exercício de ser professor, especialmente de Arte, e acreditando que vamos construindo o “ser professor” ao longo da vida, é importante reforçar a noção de que “a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida” (PORTO, 2000, p.13) , fato que ficou evidente na fala de duas professoras entrevistadas, ao resgatarem, inicialmente, **as memórias, as lembranças como espaço de formação:**

Eu fui me fazendo professora acredito que com as minhas experiências mesmo de aluna [...] fui no baú das minhas memórias, quando eu digo minhas memórias, porque não deu nem para eu ir atrás dos professores que me ensinaram dança,

que me ensinaram balé, realmente eu não trouxe essas memórias, eu trouxe a minha vivência, a memória que veio foi da minha vivência, como era fazer, como era sentir, como era o trabalho que era feito? Como era pegar alunos de cinco anos?(COR AZUL)

Ai eu lembro que Eu cantava com os meninos, porque desde pequena mesmo, que eu sou a mais velha, tenho mais dois irmãos, eu juntava os meninos e fazia um coral, eu não sabia o que era isso, mas eu ficava regendo como se eu tivesse uma batuta na mão, minha mãe lembra dessa história. Um dia desse ela me contou e eu nunca realmente esqueci [...] Esse lado musical, do artístico sempre esteve muito presente, meu avô repentista, minha avó a voz linda, minha mãe também tem uma voz muito bonita, ritmada. Eu aprendi a dançar com ela, em cima dos pés dela. Eu encaixava os dedos dos pés nessa parte da perna e ela dizia: segure ai que eu seguro aqui.(COR BRANCA)

Stanislavski (1996, p.187) nos ajuda a compreender melhor essa ideia, quando chama “esse tipo de memória, que faz com que você reviva as sensações que teve outrora [...] de memória das emoções ou memória afetiva”. Trata-se de um recurso de preparação para o ator para construir sua personagem, e que se faz presente no processo de formação, como nas duas falas, porque não se constrói o papel de professor do nada, a nossa memória emocional nos ajudar a reviver fatos, lembranças que serão aportes nesse momento inicial e vão assim construindo a identidade do professor.

No segundo momento, trazemos a **prática diária formando o professor**. Muitos autores, como Pimenta e Ghedin (2005), Lima (2005), trazem uma reflexão da prática docente como espaço de aprendizagem para o próprio professor, especialmente se ele fizer o exercício de refletir sobre sua prática para estabelecer novas práticas. Diante da escassez de cursos de formação, a prática era um grande ‘celeiro’ dos professores de Arte especialmente no início da década de 1990, como afirmam dois dos entrevistados:

Eu fui me fazendo professora de Arte na medida em que comecei a trabalhar com essa turma. (COR AZUL)

Daquele dia eu fui pensando que eu não falei uma coisa super importante que era falar da minha caminhada como profissional e desses meus aprendizados nesses espaços que trabalhei e foram ajudando na minha formação, que era o grupo lá do coral que era o primeiro trabalho que eu fiz, teve o coral da universidade, que depois eu fui pra vila, cheguei lá verdinha, depois de lá fui pra outros espaços. Eu queria até repetir uma frase do Milton que ele diz assim que é nos bailes da vida em troca de pão que muita gente boa põe o pé na profissão.... e a minha formação e de alguns educadores, vou falar assim, porque tenho amigos que trabalham seja como professor de Arte, seja como regente foram se formando junto com o trabalho.(COR BRANCA)

É pensando nessa interconexão de formação e prática, considerando que uma faz parte da outra, ao mesmo tempo, que uma deforma formando a outra, faz-se necessário pensarmos nas práticas educativas como espaço para ir além dos conteúdos cognitivos, ser espaço, também, de vivenciar sentimentos, sensações, trocas, Freire (1996, p.76), nos ajuda a refletir, ao dizer que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Alerta, entretanto, “que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p.43-44)

Iavelberg (2003, p.52) defende a posição de que

O professor de Arte precisa de vivências de criação pessoal em Arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre Arte como produto cultural e histórico.

Dois dos quatro entrevistados concordam com a autora no argumento de que **o professor de Arte deve estar inserido no espaço da Arte**, dominar uma linguagem, não necessariamente deva estar dentro do mercado como artista, mas ciente de que esse movimento vai favorecer maior envolvimento com os alunos em sala de aula e com os conteúdos de Arte, favorecendo uma formação contextualizada.

Eu acho que o professor de Arte tem que estar em contato com o fazer da Arte, não sei se você consegue me entender? Vou tentar me fazer mais clara. Eu vejo assim, hoje em dia agente tem percebido pelos estudos cada vez mais a gente educa pelo exemplo, muito mais pelo exemplo do que pela fala, a gente educa pela sua postura, pelo seu modo de ser. Eu acho assim, o professor de Arte se ele não tiver com uma produção constante, ele tem que estar no meio, se alimentando de leituras, de vivências mesmo de visitas, exposições, de conhecimento de pessoas, ele não pode deixar isso de lado, tem que estar com esse saber sempre ativo e aguçado (COR AZUL).

Acho importante, ter o domínio de uma linguagem, embora ele não esteja inserido no mercado, mas deve conhecer uma linguagem, as técnicas, conhecer o material. Quem trabalha com Artes visuais conhecer os pincéis, quais são as tintas porque o nanquim é melhor que a aquarela, porque a aquarela é melhor que acrílica, porque o autor trabalha com o suporte da tela. O que é uma técnica mista. Como professor de música é interessante tocar um instrumento. (COR VERDE)

O entrevistado a “Cor Laranja”, é enfático, ao afirmar que para ele necessariamente o professor de Arte deva ser artista, como deixa claro na sua fala:

Necessariamente para ser professor de Arte é mais coerente que a pessoa seja artista. Como vai ensinar o que não sabe. Pretendo ser professor de teatro, mas nunca fiz teatro na vida, vou ensinar o que? Há mais eu já li vários livros. Olha porque isso não se dá na medicina? Há porque está lidando com vidas, mais que vida? Não é um tipo de vida que está lidando com a cultura, com a alma, com a essência de alguém como queiramos não é também decretar morte levar alguém a falsas certezas, a ignorância total.

Concordamos com a ideia de que a formação do professor de Arte deva passar pela convivência com a linguagem artística, interagindo com os espaços culturais, exposições, teatro, música, dança, cultura popular, mas não necessariamente deva ser artista como quer a Cor Laranja, mas, se for, deve observar que, para que “possa comunicar sua Arte e trabalhá-la junto com os seus alunos faz-se necessário que a docência seja vista na dimensão ética, e pedagogicamente investigativa”. (SALES e LIMA, 2006, p.27).

Ao dialogarmos com as entrevistadas “Cor Azul” e “Cor Branca”, observamos que, ao longo dos seus depoimentos, trouxeram várias vezes a palavra intuição ao se referirem ao seu fazer

A formação me ajudou muito, porque aí o que é que eu percebi que pra expressão corporal a gente estava fazendo uma coisa nova, diferente, até intuitiva. (COR AZUL)

No nível profissional era como se eu fosse lá revalidar as coisas que na minha caminhada intuitivamente eu fui fazendo. (COR BRANCA)

É importante percebermos, porém, que não ficaram somente com esta referência, pois buscaram o curso de especialização para respaldar essa intuição, porque, como diz Ostrower (1983, p. 58), “a intuição jamais dispensa a razão”. Partindo dessa ideia, não podemos reduzir as atividades práticas do professor de Arte a meras atividades intuitivas ou técnicas, ficando clara a **necessidade de formação continuada, como condição de mudanças das práticas pedagógicas.**

Percebemos como característica forte desses egressos a afirmação de que fizeram o curso de especialização em busca de respaldo teórico-metodológico, embora dois agreguem a isso a conquista de uma bolsa de estudo, como fica evidente nas falas da Cor Laranja e da Cor Branca, respectivamente

O Projeto ganhou uma bolsa e eu era o artista oficial da casa, e de imediato disseram você é a pessoa indicada por nós para fazer este curso. Esta foi a primeira iniciativa. A segunda eu também tinha interesse em pegar informações

teóricas, sistematizadas, coisa que era raro algum tempo atrás, e se encontrava nesses locais UECE e CEFET.

Então o Pomar foi parceiro com a gente via UNICEF, numa dessas nossas reuniões foi dito que estava aberto, disponível, favorável, a conceder bolsas as pessoas que quisessem depois trabalhar junto com eles, bolsa pra especialização da UECE. Como já estava querendo fazer a pós-graduação eu disse tenho que correr atrás [...] Daí disse vou fazer a pós-graduação, já existia o desejo, correr atrás para facilitar a minha vida e aí fui fazer, fui fazer com medo, como é que eu vou fazer essa monografia, o que eu quero trabalhar.

Cor Azul, especifica essa busca de respaldo teórico-metodológico em função do seu trabalho de expressão corporal com as turmas da Educação Infantil, porque somente o conhecimento de Educação Física não era suficiente e, como era um espaço que estava sendo construído com um foco na Arte e o qual considerava muito compartimentalizado,

[...] veio a necessidade pelo menos pra mim de uma formação, de um embasamento teórico, porque o que era que eu tinha minha experiência de vida, de criança, de adolescente, mas faltava mais elementos para o profissional repassar para os alunos, aí eu fiquei muito angustiada, procurava bibliografia e encontrava pouca ou era muito direcionada para dança especificamente, que não era o meu caso, eu não era professora de dança, eu dava a disciplina de educação física e recreação na época e a cada 15 dias tínhamos essa aula que chamávamos de expressão corporal [...] aí eu reencontro uma professora da faculdade, casualmente e ela disse : vai abrir especialização, a primeira turma no CEFET, eu achei a tua cara.

A entrevistada “Cor Verde” disse que se considera autodidata em Arte, porque, como a própria diz, sempre leu muito Duarte Júnior, Ana Mae, participou muito das exposições e sempre que falava de Arte, discutia, debatia. Chamavam-na para dar palestra, realizar treinamento com professores, mesmo assim, sentia a necessidade do conhecimento formal e considera importante um suporte teórico maior, mas deixa explícito na sua fala que foi fazer a pós-graduação para legitimar aquilo que já fazia sem uma formação acadêmica.

Além desses motivos já expressos, o entrevistado “Cor Laranja” reforça a sua decisão em fazer o curso de especialização, retomando ainda três outros motivos. O primeiro porque não encontravam em outro local, somente no CEFET e na UECE informações sistematizadas que pudessem ser motivos de reflexão em torno de uma produção de Arte. O segundo motivo porque, por meio do curso, pode se tornar também próximo de algumas linguagens, como Música, Teatro e Dança, porque a formação não era só em Artes Plásticas, era uma forma de estabelecer o diálogo com estas ramificações artísticas, e reforça o fato de que sempre foi muito interessante e, por fim, como terceiro motivo, poder aferir em que nível se encontrava como conhecimento teórico e conhecimento prático, relativo ao ensino de Arte, ainda que a especialização não tivesse essa tendência de ser prática.

Associamos essa vontade de formação ao conceito de inconclusão, que segundo Freire (2005), é próprio da experiência vital do homem, mas, para isso precisamos perceber as pessoas como seres históricos, que estão sendo e que têm a consciência da sua inconclusão, diferentemente do animal e “desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2005, p.84). Consideramos muito salutar essa atitude aberta diante do conhecimento.

Diante dos motivos que os levaram a fazer o curso de especialização: respaldo teórico, ratificação do que já faziam, busca de informações sistematizadas, diálogo com as outras linguagens, reflexão sobre o que faziam, os sujeitos pesquisados afirmam que o curso trouxe valiosas contribuições para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, categorias encontradas nos estudos de Nóvoa (1997, p.15), quando relaciona a “formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”.

A partir de todos esses depoimentos e do que dizem os autores, fica reforçada a necessidade de os professores de Arte perceberem a formação como ação permanente. Como afirmam Sales e Marques (2004, p.161), “é necessário compreender que a formação docente situa-se num *continuum*, não apenas na formação inicial, mas deve ser atualizada constantemente”, e – acrescentamos - não só de conteúdos técnicos, mas recuperando a cada momento sua sensibilidade, sua capacidade de apreciador de Arte, enfim, sua condição de cidadão que tem direito de se apropriar da Arte como bem cultural.

Estas ideias nos fazem retornar ao início do tema, reforçando a noção de que falar em formação é trazer um conceito em movimento, que articula forma, ação, deformação e, como diz Sousa (2003, p.63), “formação é o ato ou efeito de formar, ou formar-se na perspectiva de auto-organização”.

Considerações finais

Após analisarmos o contexto de formação dos entrevistados percebemos que a formação do professor de arte na maioria dos casos começa no espaço familiar e social, passa pela experiência adquirida no decorrer da vida, como evidenciaram as falas dos entrevistados quando tratam das suas lembranças como suporte para o início da docência. A experiência artística como forma de apropriação do fazer artístico dando sentido e significado a sua

prática e a busca de formação como aprofundamento do seu fazer, um respaldo teórico-metodológico evidencia a necessidade do professor em unir teoria e prática numa ação refletida.

Por fim, ao pensarmos na palavra formação, refletimos no fato de que pensar a prática do professor de Arte é pensar a sua formação, porque no seu fazer está implícita uma forma que se torna concreta a partir da sua formação e que vai refletir na sua ação, por que a palavra formação agrega forma, formar e ação, todos fazendo parte de uma mesma forma de ser e de ensinar Arte.

Referências bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. 1997.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) . **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas, SP : Papyrus, 2006.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Universos da Arte**. 21ª edição, 1983. Rio de Janeiro. Campinas.

_____. **Acasos e Criação Artística**. 2ª edição – Rio de Janeiro. Campinas, 1995.

_____. **A Sensibilidade do Intelecto**. – Rio de Janeiro : Campus, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC: o papel político-social do professor**, Ano 26 n. 104, jul./set., 1997.

PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org). **Educação continuada: reflexões, alternativas**, Campinas, SP : Papyrus, 2000.

SALES, J. A. M. e LIMA, M. S. L. Artista ou Professor: o docente de arte do ensino superior no Ceará. In: VASCONCELOS, J. G & SALES, J. A. M. (Orgs.) **Pensando com arte**. Fortaleza : Edições UFC, 2006

SALES, J. A. M. e MARQUES, E. C. O. Prática de Ensino de Arte. In: LIMA, M. S. L. & SILVA, S. P. **O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar**. Fortaleza: UECE, 2004.

SOUSA, M. S. de. **Professor: a subjetivação do ser, do ensinar e do aprender**. Dissertação (Mestrado) . Universidade de Fortaleza, 2003.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES

Doutor em História com tese sobre História da Arte pela UFPE (2001) e estágio de pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal (2009). Mestre em Desenvolvimento Urbano e Regional pela UFPE (1996) e graduado em Arquitetura e Urbanismo pela UFC (1991). Professor Adjunto M da UECE. Temas de interesse: formação de professores e ensino de arte; história da arte; história da cidade e arquitetura escolar. CV: <http://lattes.cnpq.br/5175762444724772>

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

Doutoranda no curso de doutorado da Universidade Estadual do Ceará/UECE com foco na formação de professor. Mestre em Educação (UECE); Especialista em Arte, Educação e Tecnologias contemporâneas (UnB). Tem experiência na área de Educação e Arte, com ênfase no ensino de arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, formação do professor de arte, professor de arte, metodologia de sala de aula, didática e autocuidado. CV: <http://lattes.cnpq.br/8735366197079249>

GARDNER DE ANDRADE ARRAIS

Aluno do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE (2012). Especialista em Didática pela UECE (2012). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2011). Coordenador de Estudos e de Formação da Rede de Educadores de Museus do Ceará - REM-CE (2013). Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História - IARTEH. CV: <http://lattes.cnpq.br/1853291086325328>

O ESTAGIO SUPERVISIONADO COMO POSSIBILIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO DE NOVAS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEATRO

José Flávio Gonçalves da Fonseca
Universidade Federal do Ceará – UFC

RESUMO

As atividades de estágio supervisionado têm como premissa o entendimento deste enquanto uma atividade de pesquisa que promove a reflexão e a problematização das práticas docentes. Dessa forma, este caráter pesquisador, que torna o docente em formação um profissional crítico reflexivo em potencial, possibilita a experimentação de proposições pedagógicas que mesclam as reflexões oriundas da universidade com a realidade vivenciada na escola. O seguinte trabalho vem relatar as proposições realizadas numa atividade de estágio supervisionado do curso de Teatro – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará em uma escola da rede estadual do município de Fortaleza-CE. As proposições aqui apresentadas tiveram como estímulo a inserção de algumas práticas, que podem ser consideradas mais contemporâneas, nas tradicionais metodologias de ensino de teatro na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado, Formação Docente, Teatro-educação.

ABSTRACT

Supervised stage activities are premised on the understanding of this as a research activity that promotes reflection and questioning of teaching practices. Thus, this way researcher who makes a professional teacher in formation in critical reflective potential, enables experimentation with education proposals to merge observations from the university with the reality experienced in school. The following work is to report the propositions made in an activity of supervised stage Theatre - licenciature at Federal University of Ceará in a state school in the city of Fortaleza. The propositions presented here as a stimulus had to insert some practices that may be considered more contemporary, traditional teaching methodologies in theater in school.

KEYWORDS: Supervised training, teacher formation, drama-education.

A concepção sobre o estágio supervisionado, presente no curso de graduação em Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará, se distancia da antiga ideia na qual a

atividade era vista sobre a perspectiva de ser a parte prática dos cursos de formação profissional.

Garrido & Lucena (2006) propõem que o estágio seja encarado como uma atividade de pesquisa que se traduz em uma estratégia de formação dos futuros docentes, bem como na sua relação com a formação de outros futuros docentes. Ao encarar o estágio como pesquisa, o docente em formação se obriga a refletir e principalmente problematizar sua prática. Essa abordagem rompe com a mera tentativa de instrumentalização técnica da função docente, possibilitando a construção de profissionais cuja característica principal está ligada à capacidade de refletir criticamente a respeito da realidade encontrada nas escolas e/ou outros ambientes onde ocorrem as intervenções.

A partir desta abordagem o estágio se propõe a dar conta da formação de dois tipos de profissionais: um professor crítico-reflexivo e um professor-pesquisador, ou seja, com a atuação pautada na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização” (GARRIDO & LUCENA, 2006, p. 16), bem como na “valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que os possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (idem, p. 16).

O estágio passa a ser encarado como campo de conhecimento uma vez que traça uma epistemologia da prática docente.

“A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999:12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração.” (idem, p. 16).

O seguinte trabalho vem relatar uma experiência de estágio supervisionado do Curso de Teatro – Licenciatura da Universidade Federal do Ceará vivenciada em uma escola da rede estadual de educação do estado do Ceará, no município de Fortaleza no ensino fundamental II.

Ao me encontrar na árdua tarefa de pensar uma proposta de intervenção artístico-pedagógica na escola, instigava-me a possibilidade de trazer para este ambiente uma

abordagem de trabalho que tivesse como pressuposto a inserção de algumas práticas contemporâneas de Teatro.

“No campo do ensino de teatro, as metodologias adotadas ainda estão presas a modelos estéticos que se mostram cada vez mais insuficientes para enfrentar as constantes mudanças processadas no contexto cultural, principalmente naquilo que diz respeito à questão da recepção” (ANDRÉ, 2007, pág. 05)

Contudo, não necessariamente pensava em negar as práticas tradicionais oriundas das diversas metodologias de ensino de Teatro, mas, pelo contrário, pensei em mesclar antigas metodologias com as práticas contemporâneas.

Deste modo, a proposta de ensino de teatro aplicada na escola supracitada trouxe jogos oriundos do sistema Spolin e/ou do Arsenal do Oprimido onde foram inseridos os trabalhos relacionados com a imagem como estímulo de criação; com a dramaturgia da imagem e com uma peça didática de Brecht com instrumento artístico-pedagógico. A seguir descrevo a experiência vivenciada.

Dentro de minha experiência no universo artístico, por muito tempo estive observando e constatando uma grande dificuldade que as pessoas encontram em *ler imagens*.

O interessante nisso tudo é que eu sempre estive bem próximo das Artes Cênicas, Dança e Teatro, sendo esta última a minha prática mais significativa. De maneira superficial, talvez pudesse se dizer que esta *capacidade de leitura de imagens* diz respeito àqueles que têm nas Artes Visuais suas práticas, contudo, é coerente admitir que a cena antes de tudo seja uma conjugação de imagens que se articulam sob um discurso de pensamento de um artista que tem como função a encenação, bem como um ativo trabalho de engajamento imagético dos atores.

A imagem, por assim dizer, torna-se um elementantíssimo para o teatro que, apesar da efemeridade, busca a cada novo acontecimento instaurar imagens que em meio aos demais elementos, dramaturgicos, vocais, sonoplásticos vão forjando o trabalho. E quando falamos em um Teatro-educação, qual a importância desta percepção imagética no ponto de vista das contribuições estéticas?

No meu ponto de vista, a questão crítica na leitura de imagens está justamente no modo de análise por parte dos alunos, principalmente quando nos damos conta do tempo-

espaço da arte no qual estamos inseridos, onde cada vez mais os signos se diluem, a narrativa se desfaz e o conhecimento se fragmenta.

O jogo com imagens, portanto, mostrou-se importante no momento em que o observei capaz de transformar e jogar com o cotidiano, instaurando uma nova ordem visual que foi além da mimese tradicional. E neste lugar, ao meu ver, está a potência desse trabalho de regência que realizei, durante as aulas curriculares e extracurriculares, no estágio supervisionado.

Trabalhei quatro abordagens diferentes: 1-percurso imagético; 2- Teatro Imagem; 3-completar imagens; 4-fotografia. A primeira abordagem consistia na seguinte sequência didática: Após aquecimento proposto através do jogo “mosquito africano” oriundo do Arsenal do Oprimido, os alunos foram estimulados a apreciar algumas imagens oriundas de quadros do pintor belga René Magritte¹. Indaguei os alunos a respeito de quais sensações o quadro despertava neles e como isso poderia ser expresso *em corpo*. Eles foram orientados a guardarem consigo as sensações. Após isso eles foram orientados a, a partir das imagens visualizadas e das sensações provocadas, criarem uma imagem que não fosse uma mera representação mimética, mas que fosse uma “outra” imagem, que pudesse ter a essência das demais, mas que fosse inédita. Depois um grupo de alunos interferia na imagem, transformando em uma segunda imagem. Em um último momento, os alunos deveriam transitar em câmera lenta de uma imagem a outra, até que por fim, eles criaram uma cena a partir do trabalho.

A segunda abordagem trabalhada consistia em um trabalho clássico com Teatro Imagem do Teatro do Oprimido de Augusto Boal². A sequência didática trazia um jogo inicial de aquecimento chamado 1, 2, 3 de Bradford do Arsenal do Oprimido que após isso partia para uma breve explanação sobre a Poética do Oprimido e por último fazia a dinâmica do Teatro Imagem. Foi realizado um levantamento de situações de opressão onde os alunos

¹ Pintor belga representante do movimento surrealista. Utilizou-se de processos ilusionistas, sempre à procura do contraste entre o tratamento realista dos objetos e a atmosfera irreal dos conjuntos. Suas obras são metáforas que se apresentam como representações realistas, através da justaposição de objetos comuns, e símbolos recorrentes em sua obra, tais como o torso feminino, o chapéu côco, o castelo, a rocha e a janela, entre outros mais, porém de um modo impossível de ser encontrado na vida real.

² Técnica da poética do Teatro do Oprimido onde a encenação baseia-se nas linguagens não-verbais. Essa foi uma saída encontrada por Boal para trabalhar com indígenas, no Chile, de etnias distintas com línguas maternas diversas, que participavam de um programa de alfabetização e precisavam se comunicar entre si. Esta técnica teatral transforma questões, problemas e sentimentos em imagens concretas. A partir da leitura da linguagem corporal, busca-se a compreensão dos fatos representados na imagem, que é real enquanto imagem. A imagem é uma realidade existente sendo, ao mesmo tempo, a representação de uma realidade vivenciada.

relataram algumas situações vivenciada ou testemunhada onde ocorreu claramente uma situação de opressão. O grupo elegeu a situação a ser trabalhada que depois foi transformada em uma imagem, chamada de “imagem real”. O restante dos estudantes que não estavam participando da formação da imagem, recebeu a incumbência de serem os espectadores³ e após discussões foram estimulados a modificar a imagem transformando-a em uma “imagem-ideal” onde não existisse mais a situação de opressão. Por ultimo, as imagens se transformaram em cena surgida a partir da improvisação, que tinha como narrativa os acontecimentos que se estabeleciam da primeira à segunda imagem deflagrando a quebra da opressão.

A terceira abordagem trabalhava com um jogo de completar a imagem e esteve pautado na criação de uma dramaturgia. Os alunos jogaram por um determinado tempo um jogo que consistia em um aluno montar uma imagem que deveria ser completada por outros dois colegas. Após isso, estes alunos fixaram as imagens criadas e realizavam a sequencia enquanto um aluno narrava o acontecimento. A junção da imagem com a narrativa, num processo de co-criação fez surgir uma cena.

A última abordagem de trabalho com imagens consistia em trabalhar com fotografias onde os alunos deveriam selecionar um detalhe visual, mínimo na imagem da fotografia e a partir dele desenvolver uma narrativa, um roteiro.

A fotografia trabalhada era de um artista norueguês chamado onde trazia um espantalho que tinha no peito cravado uma bandeira da Noruega. Os alunos elegeram o lugar onde a bandeira estava cravada como ponto de estímulo para criação que culminou numa cena que após ser encenada, foi transcrita em texto dramático. Na cena elaborada, a bandeira da Noruega foi substituída pela do Brasil e o espantalho fazia então, parte de uma propriedade rural. No roteiro proposto, os alunos encenaram a retirada de uma família de sua terra pelo poder. O ponto maior da cena e que tinha ligação direta com o princípio do trabalho, era quando o homem expulso de sua terra, se despede do espantalho e retira uma bandeira do Brasil de sua mão e crava no peito do boneco, trazendo toda a simbologia daquela imagem estabelecida.

Após o trabalho com imagens realizei uma proposição que agora trabalhava diretamente com a dramaturgia, especificamente com uma peça didática de Bertold Brecht⁴.

³ Em algumas das técnicas de Teatro do Oprimido o espectador torna-se ativo e interfere na cena, portanto, recebeu de Augusto Boal a denominação de “espectadores”: espectadores + atores.

⁴ Na peça-didática incita-se a participação do ator quanto um co-autor do próprio texto. Sem pretender ensinar um conteúdo “ pronto e acabado, trata-se da construção dialética de um espaço estético essencialmente *coletivo*

Num processo de investigação coletiva a partir de uma peça didática de Brecht intitulada “Aquele que diz sim/aquele que diz não”, o trabalho desenvolvido na escola teve como intuito promover nos alunos, através da experiência pessoal, o conhecimento de si mesmo e do teatro, bem como promover nestes, uma educação política e estética.

O fato de ter escolhido esta peça didática específica partiu do intuito do próprio Bertolt Brecht a respeito do público que ele queria atingir e por quem ele indicava que a peça fosse encenada.

“As peças didáticas são, ao todo, seis, e foram escritas entre 1928 e o começo da década seguinte: O voo sobre o Oceano, A peça didática de Baden Baden sobre o Acordo, Aquele que diz sim/Aquele que diz não, A exceção e a regra, Horácios e Curiácios e A decisão, além dos fragmentos A decadência do egoísta Johann Fatzer e O Maligno Baal, o Associal. Cada uma dessas peças versa sobre distintas situações e foram elaboradas de acordo com o contexto que a geraram. Assim, por exemplo, o Voo sobre o Oceano é uma peça radiofônica, escrita para ser transmitida via rádio, enquanto “Aquele que diz sim...” é uma ópera escolar, escrita originalmente para ser representada por alunos do ensino regular.” (CONCILIO, 2011, p. 2)

Dessa maneira, a investigação estava por processar esta inversão de papéis entre a encenação e o texto, ou seja, como a proposta iniciada por Brecht nas suas Peças Didáticas de ir, a partir do discurso do coletivo, aos poucos diluindo o discurso do autor, efetuando sempre constantes reescrituras.

Busquei investigar, a partir das propostas artístico-pedagógicas, os meios pelos quais jogo e peça didática podem se fundir e trazer elementos em comum neles imbricados. Num sentido, a peça didática foi encarada como jogo, sem com isso perder suas características cênicas e seu potencial estético. Desse modo, assim como para Carmela Soares (2009), o jogo teatral pode ser encarado quanto "Objeto Estético" e a sala de aula pode tornar-se um ambiente potente de possibilidades estéticas, o que ela chama de "poética do efêmero".

Nesse sentido, a peça didática ganha caráter de jogo teatral o qual, por sua vez, passa a ser encarado como objeto estético ao ponto que possibilita aos alunos experiências estéticas, transformando o ato de fazer e ensinar teatro num processo de criação. Assim, sem ser encarado como objeto estético, o jogo teatral corre o risco de ser apenas mecanismo de repetição e fixação de maneirismos.

O jogo teatral proporciona a criação e conseqüentemente a leitura da imagem. É válido salientar que estes processos citados acima, foram intercortados por uma discussão

para a trans-criação de motivos-geradores, da ação cênica à práxis política: a serem experimentados, questionados e criticados.

política. O mais importante é perceber como esses dois tipos de caráter que o trabalho apresenta, político e estético, podem ser trabalhados conjuntamente, ou seja, o processo não pode simplesmente se basear no desenvolvimento estético dos alunos, bem como não pode virar apenas espaço de mera reflexão da realidade. Assim como jogo e peças didáticas se fundem, estética e política devem caminhar juntos, num processo de retroalimentação.

O trabalho consistiu em uma sequência didática que tinha no seu início um aquecimento feito com um jogo dinâmico de deslocamento no espaço, conforme explicado acima. Depois foi realizado um jogo já com a utilização da peça didática:

Foram solicitados 4 alunos para realizarem o jogo. Aos demais foram orientados a se portarem como observadores ativos no processo, podendo ser solicitados a interferir a qualquer momento. Os quatro alunos formaram duas duplas, onde uma seria de “atores” e a outra de “narradores”. Os atores deveriam se posicionar no espaço delimitado para a realização da cena, enquanto os narradores deveriam se posicionar fora do espaço de frente para os atores. Os narradores tinham a função de ir através de sua narração sugerindo ações para os atores que por sua vez deveriam agir de acordo com as instruções recebidas. Após algumas repetições os alunos inverteram as funções, bem como foi possível trabalhar outras duplas de atores e narradores.

O trabalho salienta a capacidade de criação conjunta dos alunos. De primeira mão, o jogo parece de certo conter a capacidade criativa dos que estavam na função de atores e supervalorizar a criação dos que estavam na função de narradores. Contudo, esta é uma análise primária do jogo uma vez que o que de fato ocorre é um processo de co-criação, não somente entre os alunos-atores e alunos-narradores, mas como um terceiro elemento: a obra dramática trabalhada.

Ao se confrontarem com o texto, os narradores realizam um “leitura” a respeito da obra, traduzindo-a em ações, efetuando assim um processo de criação. Ao receberem as indicações das ações os atores, que por sua vez também realizam uma “leitura” e por conseguinte uma interpretação a respeito da indicação que provoca, protagonizam um momento de criação.

Levando ainda em consideração o espectador, poderíamos revelar um quarto grupo de co-criadores, uma vez que estes foram orientados a perceberem o trabalho sob um ponto de vista crítico no que tange a estética das ações.

Contudo, os espectadores participaram mais intensamente no último momento da sequência didática no qual a turma foi dividida em dois grupos de trabalho. Estes grupos iriam realizar a sequência da cena trabalhada no jogo anterior. Eles deveriam escrever duas

continuações para a cena a partir da proposta de Brecht de se criar o costume de “refletir sobre cada nova situação”.

A cena trabalhada era a seguinte:

O PROFESSOR, *que foi até o menino no plano I* — Presta atenção! Como você ficou doente e não pode continuar, vamos ter que deixar você aqui. Mas é justo que se pergunte àquele que ficou doente se se deve voltar por sua causa. E o costume exige que aquele que ficou doente responda: vocês não devem voltar.

O MENINO — Eu compreendo.

O PROFESSOR — Você exige que se volte por sua causa?

O MENINO — Vocês não devem voltar!

O PROFESSOR — Então você está de acordo em ser deixado aqui?

O MENINO — Eu quero pensar. *Pausa para reflexão.* ~~Sim, eu estou de acordo.~~

O ultimo trecho da fala do menino foi suprimido para que os grupos escrevessem a sequencia: um grupo deveria escrever a continuação onde o menino tivesse dito SIM e o outro grupo deveria escreve como se o menino tivesse dito NÃO.

Ao final, os grupos representaram as duas cenas, cujo os resultados foram interessantíssimos, uma vez que as propostas levantadas não tiveram apenas sugestões a nível textual, mas a nível de movimentação e ações onde o corpo foi altamente explorado, ou seja, os alunos atentaram para uma criação a nível de uma *dramaturgia total*, uma vez que ela foi dada em texto, em corpo e em espaço.

Estas, portanto, foram as sequencia didáticas que se configuraram quanto proposições na atividade de estágio supervisionado em escola da rede estadual em ensino fundamental II. A experiência vivenciada pode incitar reflexões sobre a prática docente em Teatro, uma vez que quanto licenciando pude analisar criticamente e por assim dizer, efetuar uma pesquisa da prática da qual estou em processo de formação.

Quando falamos em regência, temos como tarefa árdua, partindo da realidade de termos observando docentes antes de regermos, de conjugar as reflexões feitas, com a práticas vivenciadas na universidade e com isso estabelecer uma ação artístico-pedagógica eficaz que supra os anseios que nós mesmos, estudantes estagiários em observação anteriormente pudemos constatar.

Segundo Bondia (2011), no momento da pós-modernidade que vivemos o sujeito é cada vez mais um ser sem experiência. O sujeito da pós-modernidade é sem tempo, com

excesso de trabalho, com excesso de informação e cheio de opinião que faz com que este deixe de se permitir e esteja em volta a experiências diversas.

Pergunto-me como em meio a essa falta de oportunidade de experienciar-se o sujeito pode está criando artisticamente? Como podemos driblar esse modelo de sujeito, já estabelecido, e efetuarmos uma educação mais próxima do sensível?

Cabe a nós sabermos conviver em meio a este sistema e através da oferta de alternativas possibilitar aos sujeitos pequenas fugas desta realidade cartesiana as quais possam tornar cada experiência em arte um momento que não simplesmente passa, mas que toca. Saber efetuar essas pequenas fugas do sistema, talvez seja o desafio da educação estética contemporânea.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Carminda Mendes. O teatro pós-dramático na escola. 2007. 206 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BONDIA, Jorge Larrosa. 2001. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Leituras – SME. Campinas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (5^a a 8^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONCILIO, Vicente . Sete vezes Sr. Schmitt: O modelo de ação e o jogo da encenação com a peça didática de Bertolt Brecht. Urdimento (UDESC), v. 17, p. 157-164, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. Estágio: *Diferentes Concepções*. In: Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TEATRO – LICENCIATURA. Universidade Federal do Ceará. Instituto de Cultura de Arte, Fortaleza, 2011.

SOARES, Carmela Corrêa. Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero - O ensino de teatro na escola pública. 228p. Rio de Janeiro: 2003. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, UNIRIO.

TEATRO, EDUCAÇÃO E AÇÃO SIMBÓLICA

MELO, Marina Augusta Kamei

Universidade Federal do Tocantins

Discente da Licenciatura em Artes-Teatro

marina.artes.uft@gmail.com

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo

Universidade Federal do Tocantins

Docente da Licenciatura em Artes-Teatro

Juliano.casimiro@uft.edu.br

RESUMO: Esta comunicação apresenta e analisa uma experiência de ensino de teatro na Escola de Tempo Integral Rural João Beltrão, com alunos do 6º período do Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas estabeleceram uma articulação entre a experimentação corporal, a satisfação e a construção de conhecimento a respeito do que o aluno entende por teatro no âmbito escolar. As atividades foram realizadas almejando-se desencorajar o pensamento de que a inserção de teatro na escola se estrutura prioritariamente sobre o pressuposto da construção de cenas teatrais e/ou por meio de jogos que visem à improvisação e à cena. Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os alunos participantes, a fim de se ter algum acesso à ideia que os alunos possuíam a respeito das díades teatro-escola e teatro-satisfação. Os excertos estão aqui analisados a luz da Teoria da Ação Simbólica em Boesch (1991) e a perspectiva do querer segundo as discussões sobre ética em La Taille (2006). Os resultados apontam para uma regulação paulatina da relação teatro-escola na medida em que as atividades que deslocavam o foco do *ver* para o *fazer* foram realizadas, bem como para uma inseparável relação entre teatro, brincadeira, satisfação. Concluiu-se que o teatro apresenta-se como possibilidade de construir com o aluno uma gama qualitativamente diferenciada de relações eu-outro-mundo que influenciarão diretamente na sua formação pessoal.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de Teatro; Jogo; Corpo; Construção de Conhecimento.

RESUMEN: El artículo presenta y analiza una experiencia de enseñanza del teatro en la Escuela Rural de Tiempo Integral João Beltrão, con alumnos del 6º grado de Enseñanza Primaria. Las actividades desarrolladas establecieron una articulación entre la experiencia corporal, la satisfacción y la construcción del conocimiento respecto de lo que el alumno entiende por teatro en el ámbito escolar. Las actividades se realizaron buscando combatir la creencia de que la inserción del teatro en la escuela se estructura prioritariamente sobre el presupuesto de construcción de escenas teatrales y/o por medio de juegos enfocados a la improvisación y a la construcción de escenas. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con los alumnos participantes, con el objetivo de conocer sus ideas respecto de las díadas teatro-escuela y teatro-satisfacción. Los extractos de las entrevistas fueron analizados a la luz de la Teoría de la Acción Simbólica de Boesch (1991) y de la perspectiva del querer según las discusiones sobre ética en La Taille (2006). Los resultados apuntan a una regulación paulatina de la relación teatro-escuela en la medida en que fueron realizadas las actividades que corrieron el foco del *ver* para

el *hacer*, como a una relación inseparable entre teatro, juego y satisfacción. Se concluye que el teatro se presenta como una posibilidad de construir con el alumno una gama diferenciada cualitativamente de las relaciones yo-otro-mundo que lo influyen directamente en su formación personal.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza del Teatro; Juego; Cuerpo; Construcción del Conocimiento.

Esta pesquisa surge no contexto da disciplina Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Artes-Teatro da Universidade Federal do Tocantins - UFT, com a orientação do segundo autor deste trabalho. Na disciplina foi solicitada aos alunos, incluindo-se aí a primeira autora deste artigo, como parte das atividades discentes obrigatórias, a aplicação de uma proposta de intervenção docente no âmbito das aulas de Teatro ministradas em escolas do Município de Palmas – TO. A primeira autora desse trabalho realizou a intervenção que deu origem a este texto na Escola de Tempo Integral Rural João Beltrão, com alunos do 6º período do Ensino Fundamental. Esta intervenção, todavia, deu-se após dois semestres de observação de regências de aulas de Teatro em diferentes escolas do mesmo município.

Neste contexto sentiu-se o desejo e a necessidade de se rever os modelos prontos, fichados e direcionados das práticas teatrais, aquelas aplicadas em sala de aula, com o intuito de se buscar outras possibilidades de se pensar a relação ensino-aprendizagem no âmbito das artes cênicas, já que o que se tem observado ao longo da história da inserção do Teatro na Educação são formas de ensino majoritariamente voltadas para a criação e construção de cenas teatrais (Santana, 2011).

Naquele momento, e deste a constatação acima, o que se observou foi um ensino com fórmulas (métodos) que pretendiam em seus planejamentos, quando eles existiam, desenvolver no aluno a expressividade, criatividade, descontração e concentração, ainda que se resumissem, quase que exclusivamente, à construção de um produto (espetáculo teatral) que pretendia ser entregue ao professor, à direção e coordenação das instituições de ensino, e, também, aos pais e responsáveis pelos alunos, sem haver, parece, no aluno, uma efetiva construção de conhecimento (e não está sendo abordado aqui conhecimento como conteúdo) ou um caminho percorrido para gerar nesse aluno a elucidação do que venha a ser o teatro como conhecimento - como experiência estética, guardando em si mesmo um caráter pedagógico.

A questão central do projeto de intervenção, portanto, foi fruto da busca por perspectivas e metodologias do ensino de Teatro que não enfatizassem a construção de cenas e aspectos como concentração, desinibição etc., mas sim a significação da experiência de criar e a construção de conhecimento a respeito das interações eu-outro-mundo que a situação criativa favorece, reconhecendo-se e ampliando-se, assim, o campo potencial de ação simbólica (Boesch, 1991) deste aluno. “*Segundo Boesch, potencial de ação ‘pode ser definido como sendo a medida do nosso sentimento de confiança em alcançar novos padrões pessoais em qualquer situação’*” (Simão, 2002, p. 91).

Assim, a reflexão que se apresenta neste artigo, a partir dos dados levantados com a citada intervenção em docência, parte do pressuposto de que a função basal do ensino de teatro na educação básica formal não se centra em privilegiar a construção de cenas, mas sim na investigação das significações afetivo-cognitivas que o educando tem em relação a si, ao seu corpo e à sua potencialidade de ação no mundo das coisas que o cercam e que o constituem, bem como seus limites e inabilidades corpo-vocais. A mediação do professor de teatro, como se supõe aqui, portanto, deve estar direcionada para o trato que o estudante pode ter em relação a si mesmo e em relação à díade si mesmo-mundo.

Nesse sentido, como aspecto primordial da ação de mediação na docência em artes cênicas pode-se compreender uma questão ética, no sentido de La Taille (2006), do *querer*, que sustentou ainda mais a hipótese da necessidade de revisão das metodologias correntes para o ensino de teatro. Constatou-se, ainda se referindo às observações que propulsionaram a pesquisa que aqui se apresenta - motivo pelo qual este dado está disponibilizado como informação introdutória, a necessidade, por parte do aluno, de reconhecer a validade da proposta para que se efetivasse nele o desejo, o *querer* participar de algo.

Ao afirmar, frente ao *querer* do aluno, que a mediação na docência em teatro deve proporcionar dinâmicas de conhecimento em relação ao campo potencial de ação do sujeito que se disponibiliza intencional e conscientemente ao processo lúdico-criativo, deve-se considerar, ainda, que o corpo (corporeidade) com o qual se deparou nas observações indicadas anteriormente neste artigo foi um corpo, como não poderia deixar de ser, repleto de histórias, experiências, costumes e condicionamentos (Merleau-Ponty, 1992), que diretamente organizavam os campos potenciais de ação desses alunos.

Por fim, um último, mas não menos importante aspecto pode ser observado – dois grupos de atividades eram propostas pelos professores durante as regências às quais se teve acesso: atividades realizadas para serem vistas por alguém, que constituíam a maioria das práticas, dado o aspecto cênico que se buscava com as propostas; atividades realizadas sem a pretensão de serem vistas. Esta separação está aqui pensada desde aquela proposta como jogo teatral e jogo dramático, respectivamente, por Slade (1978).

É neste contexto de observações, constatações, inquietações e pesquisa que surge a proposta de intervenção docente no âmbito do ensino de teatro apresentada no que se segue, cujos resultados serão posteriormente analisados.

Metodologia

O presente trabalho utiliza método qualitativo de pesquisa com entrevistas semi-estruturadas e foi executado na Escola de Tempo Integral Rural João Beltrão, com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Foram realizados 6 encontros destinados a aulas de teatro, sendo 4 destinados a aulas práticas (com duração de 50 minutos cada) e 2 para entrevistas – o primeiro e o último encontro.

O primeiro conjunto de entrevistas foi realizado no primeiro encontro para aplicação do projeto. Essa entrevista teve por objetivo reconhecer o que os alunos entendiam por “teatro” no âmbito escolar. Paralelamente, pretendeu-se levantar dados a respeito da relação entre satisfação e aulas de Teatro na escola. As perguntas que nortearam esta primeira etapa de entrevistas foram: O que é Teatro? - Por que fazemos Teatro na escola? - Você gosta de fazer Teatro?

O segundo grupo de entrevistas foi realizado no último encontro. Essa entrevista teve por objetivo investigar se havia, após as atividades realizadas, ocorrido mudança quanto ao conceito de Teatro e se as atividades realizadas geravam “satisfação” e o desejo de participação (*querer*) nos alunos. As perguntas que nortearam a segunda rodada de entrevistas foram: As atividades que fizemos são Teatro? Por quê? - Você gosta de fazer teatro? - Se você pudesse montar uma aula de Teatro, como você montaria?

As entrevistas foram realizadas com 6 alunos, que foram escolhidos pela Professora M (professora que na época era a responsável pelas aulas de Teatro na Escola). A seleção foi feita segundo dois critérios:

- a) Alunos que demonstravam interesse em participação nas aulas de Teatro;
- b) Alunos que não demonstravam interesse em participação nas aulas de Teatro.

Para apresentação e análise de resultado neste artigo foram selecionados dois alunos, sendo a Aluna 1 pertencente ao grupo “a”, e o Aluno 2 pertencente ao grupo “b”.

Dado o contexto de observação e emergência das questões centrais do projeto de intervenção em docência que aqui se descreve e que tem parte do seu processo analisado a seguir, dois referenciais teóricos serviram para embasar a elaboração do citado projeto e as análises que se fez no corpo deste artigo: a Teoria da Ação Simbólica de Ernest Boesch (1991) e a perspectiva do querer segundo as discussões sobre ética em La Taille (2006). Reiteramos, o contexto teatral foi abordado segundo as distinções entre jogos dramáticos e jogos teatrais realizadas por Slade (1978).

Os quatro exercícios propostos na intervenção foram criações próprias ou adaptações de jogos existentes para os fins e interesses do projeto:

- **Jogo do foco:** esconde-se uma bolinha; todos procuram; ao encontrá-la deve-se parar todo e qualquer movimento. Após toda a turma ter parado o mediador escolhe alguns participantes para se manterem como estátuas e os outros devem, a partir da imagem formada, reconhecer possibilidades de ação que poderia estar acontecendo naquele momento, desde o que se podia reconhecer nos corpos dos participantes e nas interações entre esses. A partir das intuições e percepções, pequenas modificações na estrutura imagética podia ser realizada a fim de fomentar novas possibilidades.
- **Jogo do barco:** os participantes ficam dispostos em duas equipes e em um grande tabuleiro formado por quadrados. Cada quadrado pode conter apenas um pé de um dos participantes. Dois capitães negociam modificações do lugar em que se deposita um pé de um dos participantes – um capitão desafia um participante da outra equipe que realiza um desafio em retorno. Somente quando este segundo desafio for realizado é que o primeiro também será. O grupo não pode mexer os pés dos quadrados além daquilo que compõe o desafio.
- **Jogo do Platô:** o grupo se divide em um grande quadrado, que representa uma bandeja presa apenas no centro. Um participante se desloca pela bandeja tentando desequilibrá-la. O grupo deve com movimentos opostos a esse jogador re-equilibrar a bandeja.
- **Jogo do detetive:** Escolhe-se um detetive e um assassino (ocultos). O grupo caminha pelo espaço e o detetive deve descobrir quem é o assassino. O assassino cria formas

específicas de matar os outros, tentando impedir que o detetive o reconhece. Cada participante que entende que foi atacado pelo assassino narra a sua morte.

Resultados

Os resultados selecionados para a análise que se segue, e desde o contexto metodológico e de interesse desta pesquisa, apontam para dois grupos de dados. O primeiro grupo se refere ao conceito de teatro; o segundo grupo se refere à presença da satisfação como motriz para a pertinência das atividades teatrais no contexto escolar. As transcrições estão numeradas sequencialmente, indicando-se à frente da fala quem está falando.

O primeiro conjunto de transcrições abaixo se refere a explicitações por parte da aluna 1 a respeito do que se entende por teatro e suas funções no contexto escolar antes da realização efetiva do projeto de intervenção a que se refere este artigo. Pode-se observar em primeira instância que a aluna reconhece teatro como arte e associa o prazer das aulas de teatro com a construção de cenas. A função, entretanto, do teatro já está apontada para algo para além dele mesmo.

Fala 1 - MARINA: (...) “ehh” o que você entende por teatro? O que você acha que é o teatro?

Fala 2 - ALUNA 1: eu acho que é uma arte que a gente pode aprender coisas diferentes e muito interessante que traz muita alegria para a vida da gente.

[...]

Fala 3 - MARINA: Porque fazemos teatro na escola? Você já se perguntou: “Por que eu faço teatro na escola?”

Fala 4 - ALUNA 1: Hum eu acho assim porque as pessoas tem que aprender que algum dia pode ser algum professor que pode até se interagir com uma coisa legal.

[...]

Fala 5 - MARINA: O que você mais gosta assim nas aulas que a Maíra dá para você?

Fala 6 - ALUNA 1: Quando a gente faz as cenas.

No trecho a seguir, também no primeiro encontro do projeto, o aluno 2 evidencia a associação entre as aulas de teatro e a construção de cenas.

Fala 7 - MARINA: O que é teatro para você?

Fala 8- ALUNO 2: É fazer peças e histórias.

Fala 9 - MARINA: Ah tá. A outra pergunta tá? Por que você acha que nós fazemos teatro na escola? Porque a gente tem várias aulas neh? E por que você acha que nós fazemos teatro na escola?

Fala 10 - ALUNO 2: “Pá” desenvolver, “pá” saber mais. Eh... pra fazer.. pra gente vê se a gente fica mais.. pra virar professor de teatro.

Fala 11 - MARINA: Eh? E quando você fala assim pra fazer mais, pra fazer mais o quê?

Fala 12 - ALUNO 2 :Pra fazer mais peça de teatro. Mais história que pode ser real. Ehhh a gente pode fazer umas peça que é muito engraçada. E a professora deixa “nois” “fazê”.

Ainda que os alunos 1 e 2, tal como os outros 4 entrevistados, cujas entrevistas, por questões de espaço e pertinência, não estão aqui transcritas, tenham associado teatro com a construção de cena, após o projeto de intervenção proposto, em que se trabalhou com jogos dramáticos (Slade, 1978), desde a perspectiva da exploração do campo potencial de ação simbólica do aluno, e não com jogos teatrais (cenas), a noção do que venha a ser teatro parece ter sido reorganizada por parte dos alunos como pode se observar nos trechos abaixo transcritos. Basicamente, nesta segunda perspectiva do conceito de teatro, ele passa a estar diretamente associado à ideia de brincar. Ressaltamos que os trechos a seguir são referentes ao último encontro proposto na intervenção junto aos alunos.

Fala 13 - MARINA: ALUNA 1 as atividades que nós fizemos durante o projeto, para você é Teatro?

Fala 14 - ALUNA 1: É.

Fala 15 - MARINA: Por que para você é Teatro assim?

Fala 16 - ALUNA 1: Porque Teatro é de brincar, se divertir. E não só aprender sobre alguma coisa, assim..., que tem “muita” relacionado ao Teatro.

Fala 17 - MARINA: Eh? O que você mais gostou das aulas?

Fala 18 - ALUNA 1: Quando a gente brincou do “detetive e ladrão”.

Fala 19 - MARINA: “Tá”. Se você um dia pudesse montar uma aula de Teatro como que ia ser sua aula de Teatro?

Fala 20 - ALUNA 1: Diversão.

Fala 21 - MARINA: Diversão? O que mais?

Fala 22 - ALUNA 1: Brincadeira. Não ia ser uma aula triste, ia ser bem legal.

O aluno 2, como já ressaltado anteriormente, também apresentou uma reorganização afetivo-cognitiva a respeito da ideia de teatro no contexto escolar, ainda que se mantenha vinculado à possibilidade de se reconhecer teatro como construção de cenas.

Fala 23 - MARINA: Ehhh as atividades que nós fizemos durante o projeto você acha que é Teatro?

Fala 24 - ALUNO 2: Eu acho.

[...]

Fala 25 - MARINA: Por que você acha que foi Teatro?

Fala 26 - ALUNO 2: Porque é uma brincadeira legal e diferente das outras.

[...]

Fala 27 - MARINA: Tá. A última pergunta tá? Se um dia você tivesse que dar uma aula de Teatro como que você ia dar a aula? O que ia ter na aula?

Fala 28 - ALUNO 2: Eu ia fazer brincadeiras ou peças.

Fala 29 - MARINA: E como seriam essas peças?

Fala 30 - ALUNO 2: De brincadeira.. de diversão.

Discussão

As entrevistas realizadas no primeiro encontro do projeto parecem evidenciar que o conceito de teatro para os alunos está associado ao tipo de atividade que desenvolvem em sala de aula (falas 7 e 8). Todos os seis alunos entrevistados afirmaram que o que mais gostavam no teatro, antes de participarem deste projeto de intervenção, era fazer cena (falas 5 e 6), prática comum a todos eles no contexto da escola em que estudavam. Tal fato pode ser percebido, ainda, quando, após participarem do projeto de intervenção proposto pelos autores deste artigo, os alunos passaram a considerar outras possibilidades de se reconhecer algo como teatro (falas 13 – 16; 23 – 26).

Esta perspectiva de mudança refere-se, ao que parece, ao reconhecimento de que a atividade teatral, enquanto jogo, não necessariamente está voltada para o *ver*; e que o *fazer*, e o permitir-se fazer algo, preocupa-se, nos termos de Slade (1978), e no contexto do jogo dramático infantil, em analogia com as praticas que propomos, antes de tudo, com o jogo em si mesmo e não com o jogo para o teatro.

As falas 25 e 26 das transcrições evidenciam esta hipótese quando o aluno 2 declara que as atividades realizadas no projeto de intervenção são teatro por que são diferentes e divertidas. Independente dos adjetivos utilizados por ele, neste caso, o jogo é *em si mesmo* e não outra coisa que não aquilo que nele se reconhece enquanto jogo. Mesmo as peças teatrais indicadas pelo aluno 2 (falas 39 e 40) como possibilidade para um futura construção de cenas, são algo que independe do *ver*, são simplesmente “*de brincadeira, de diversão*”. Esta afirmação do aluno 2 parece coincidir com a suposição de Slade (1978) de que o jogo dramático infantil pode ser reconhecido como uma forma de arte por direito próprio. Nesse sentido, a palavra *drama* deve ser tomada em sua raiz grega, que significa *eu faço*, deixando o lugar de onde se vê, da palavra Teatro, para situações outras que não o ambiente escolar.

Desde esta perspectiva, não se trata mais de enfatizar a cena como finalidade das aulas de teatro, mas o jogo e nele o sujeito que joga - o querer e o prazer daquele que joga (Falas 16 e 26). Mas de nada adiantaria, parece, falar de jogo quando o jogo não é um fim em si mesmo; quando ele é um jogo para algo, que em muitos casos, como os

observados e anteriormente descritos das aulas de teatro, acabam sendo jogos para a cena.

Vale ressaltar, entretanto, que não se está afirmando que o jogo no contexto escolar e nas aulas de teatro deva ser um jogo sem mediação, um jogar livre. Muito pelo contrário, ele deve ser pensado como uma possibilidade de confronto do sujeito consigo mesmo, com o seu campo potencial de ação simbólica (Boesch, 1991). Ao jogar, o sujeito experimenta diferentes modos de operar, desde o seu corpo, os objetos e as relações com os outros que o cercam. De modo geral, essas formas de lidar consigo na situação de jogo, ainda que se pautem em uma dimensão cotidiana da existência, podem criar situações totalmente novas para o sujeito em relação ao mundo, aos objetos, que o cerca.

Se se considerar que, desde Boesch (1991), pode-se reconhecer que *“através de suas experiências com os objetos, o sujeito não só constrói seu mundo, mas também experimenta ele, sujeito, suas potencialidades de ação neste mundo, estruturando seu próprio significado como pessoa, isto é, sua identidade* (Simão, 2010, p. 140), compreende-se que não está na elaboração de cenas o ponto crucial do desenvolvimento humano fomentado por atividades teatrais, mas sim, exatamente, nas qualidades e complexidades de relações eu-outro-mundo que o sujeito pode experimentar.

Esta passagem de uma perspectiva da cena para a perspectiva do jogo/sujeito, sem fins na elaboração de espetáculos/cenas, aproxima a ideia de teatro do brincar, já que enfatiza a dimensão do fazer e da satisfação, ainda que esta também possa ser encontrada, com outro valor, nas práticas mais tradicionais, como pode ser observado na fala 2 da aluna 1 e em outras tantas falas dos alunos entrevistados.

Parece, pelo que se pode observar nas transcrições, que é da natureza da atividade teatral no âmbito escolar que ela deva gerar satisfação, prazer (falas 2, 16, 20, 22, 26 e 30). Entretanto, isso não significa que a satisfação, o prazer, receba a mesma valoração nas diferentes propostas. Na perspectiva que se apresenta de intervenção, a satisfação ocupa lugar central. Deseja-se, antes de tudo, que o aluno queira participar da atividade e nisso encontre pertinência para ela no todo da sua existência. Caso contrário, acredita-se que pela simples realização obrigatória de algo o aluno não se disponibiliza verdadeiramente para experimentar o diferente, ele age dentro do seu campo de ação simbólica de modo confortável e previsível.

Desde então, a prática teatral como se propõe aqui para o ambiente escolar guarda em si um caráter pedagógico que lhe é inerente exatamente porque faz com que

o sujeito reorganize seu potencial de ação. Segundo Boesch (1991), o sujeito “*crece por descobrir as possibilidades e limites de ação que a cultura lhe oferece, utilizando depois essas oportunidades para agir sobre a própria cultura, podendo reconstruí-la, isto é, criar novas possibilidades de ação para si e para o outro.* (Simão, 2002, p. 88).

Entretanto, como se apontou anteriormente, este crescimento do indivíduo em boa medida depende da disponibilidade do sujeito para lidar com aquilo que o obriga a sair do seu padrão de ação, aquilo que ele reconhece como diferente, como no caso do Aluno 2, Fala 26. Neste sentido, o brincar, enquanto atividade teatral, enquanto exploração do campo potencial de ação do sujeito, implica, reitera-se, a dimensão ética, a dimensão do querer. Parece, todavia, que a presença da satisfação, em certo sentido, evidencia a presença do querer. Por exemplo, os alunos 1 e 2 quando questionados sobre que atividade desenvolveriam caso fossem ministrar aulas de teatro responderam que fariam algo como as atividades desenvolvidas no programa da intervenção proposta. Tal fato parece evidenciar que as atividades propostas atendem a demandas pessoais e nisso constroem a sua valia.

A dimensão ética da ação, segundo La Taille (2006), atende a uma demanda afetiva. A liberdade de decisão que há no querer, segundo o autor é um passo importante para a satisfação. Nestes termos o autor reconhece que dar sentido às coisas é torná-las dignas de serem feitas (p. 44). Mais uma vez, também pelo plano ético da ação reconhece-se o verbo *fazer* prioritariamente disposto em relação ao tão explorado *ver* teatral.

Assim, a atividade teatral, se vista desde o plano ético como considerado por La Taille (2006, p. 45), que lhe atribui a possibilidade do prazer, deve atender a quatro pontos focais:

- 1 – possuir valor subjetivo para aquele que age;
- 2 – estar relacionado ao todo da vida do sujeito que age;
- 3 – fazer sentido enquanto proposta de ação;
- 4 – deve realizar a expansão de si próprio.

Portanto, em resumo, o que se apresentou aqui como análise foi: a hipótese de que a noção de teatro que os alunos constroem está diretamente associada às práticas que desenvolvem; o fato de que os próprios alunos apontam para a dimensão do brincar que há no teatro e que se sentem encorajados a experimentar uma campo de ação simbólica diferente quando expostos ludicamente ao diferente; o reconhecimento de que o caráter pedagógico inerente ao teatro pode ser atribuído à sua capacidade de

possibilita a experimentação de diferentes relações eu-outro-mundo, tendo aí um campo propício para o desenvolvimento dos sujeitos; por fim, mas não menos importante, a necessidade de se considerar a dimensão ética do encontro teatral para que se possa produzir a sensação de satisfação no contexto das atividades teatrais.

Conclusão.

As observações e estudos realizados até aqui apontam para a necessidade urgente de se deslocar o ensino de teatro das práticas de construção de espetáculos para a construção de um campo frutífero ao desenvolvimento afetivo-cognitivo humano. Ainda, vê-se necessário desassociar a presença do jogo como atividade teatral de sua dimensão instrumental, neste caso de elaboração de cenas, e associá-lo a sua potência natural que é a experimentação lúdica do mundo e não por isso pouco séria.

Não se trata, entretanto, de abandonar o que já existe sistematizado para o ensino de teatro no Brasil e no mundo, mas sim de dar novo significado e função a essas metodologias operantes. Trata-se, portanto, de utilizá-las como uma possibilidade, de reconhecer os seus limites e de desobrigá-las de serem atemporais e não-contextuais e nisso reconhecer o seu valor.

Referências Bibliográficas

BOESCH, Ernest. *Symbolic Action Theory and Cultural Psychology*. Berlim – Heidelberg – Nova York: Springer, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SANTANA, Arão Paranaguá. Trajetórias, Avanços e Desafios do Teatro-Educação no Brasil. *Sala Preta*, São Paulo, v.2, n.1, pp. 247-252, 2002.

SIMÃO, Livia Mathias. *Ensaio Dialógico: compartilhamento e diferença nas relações eu-outro*. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____ *Noção de Objeto Conceção de Sujeito em Boesch*. In: SIMÃO, L. M.; SOUZA, M. T. C. C.; COELHO JUNIOR, N. E.. *Noção de objeto, concepção de sujeito: Freud, Piaget e Boesch*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

TAILLE, Yves de La Taille. *Moral e Ética dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2006.

MARINA AUGUSTA KAMEI MELO

Formanda do curso de Artes-Teatro/Licenciatura da Universidade Federal do Tocantins. Educadora da ONG Casa da Árvore desde 2011. Bolsista PIBID (UFT) desde 2009. Participa do curso de extensão: “Corpo, Narrativa e Significação – diálogos entre a criação corpo/vocal e o desenvolvimento humano”, coordenado pelo Prof. Juliano Casimiro.

<http://lattes.cnpq.br/3686068414526313>

JULIANO CASIMIRO DE CAMARGO SAMPAIO

Doutorando e Mestre em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia da USP; Bacharel em Artes Cênicas, pela UNICAMP; é professor assistente em regime de dedicação exclusiva do curso de Licenciatura em Artes-Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Responde como Diretor Artístico-Pedagógico do Eu-Outro Núcleo de Pesquisa Cênica e como pesquisador do Laboratório de Interação Verbal e Construção de Conhecimento (IP/USP - desde 2008).

<http://lattes.cnpq.br/3311297887691146>

ARTE EM MOVIMENTO: ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DO LIVRO “BETINA” POR MEIO DA ANIMAÇÃO

Júnia de Barros Braga VASCONCELOS*

EAUFPA

RESUMO

O presente artigo partiu da problemática de que os alunos conhecem de forma fragmentada e deturpada a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, o que influencia negativamente suas atitudes diante das diversidades culturais apresentadas em nossa sociedade. Frente a essa realidade e à possibilidade de cumprir o Decreto de Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, uma equipe interdisciplinar, envolvendo Arte, História e Português, desenvolveu uma intervenção metodológica na Escola de Aplicação da UFPA em torno do ensino da história e cultura da África, afro-brasileira e indígena, utilizando a leitura e interpretação do livro de história infanto-juvenil “Betina” como alimento cultural e estético para a produção de vídeos de animação. Os resultados indicam que a utilização da animação no contexto das TICs despertaram nos alunos o interesse pela temática, e também que o diálogo com outras disciplinas contribuiu para o estabelecimento de conexões no processo de construção do conhecimento.

PALAVRAS CHAVE:

Diversidade Cultural

Tecnologias Contemporâneas

ABSTRACT

This paper is motivated by the problem that students have a fragmented and distorted knowledge of African, Afro-Brazilian, and Native-American history and culture, which negatively influences their attitudes toward cultural diversity presented in our society. Facing this reality and motivated by the Decree Law No. 11.645 of March 10, 2008, an interdisciplinary team of teachers involving Art, History and Portuguese language, developed a methodological intervention at the Escola de Aplicação da UFPA, inserting lectures of African, Afro-Brazilian, and Native-American history and culture. The project employed the reading and interpretation of the book "Betina" as a cultural and aesthetic inspiration to produce animated videos. The results indicate that the use of animation in the context of TICs aroused the students' interest in the area. In addition, the dialogue between different disciplines contributed to set connections in the process of knowledge construction.

KEY WORDS:

Cultural Diversity

Contemporary Technologies

O presente artigo trata-se de um relato de experiências¹ realizadas em cinco turmas de 4ª série/8 do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) com o objetivo de trabalhar duas questões muito relevantes: por um lado a necessidade de dar à África, aos afrodescendentes e indígenas maior visibilidade no currículo escolar enquanto matrizes étnicas brasileiras; por outro lado, reconhecer a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como realidade cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo, preparando professores e alunos para interagir com elas no processo de produção artística e de construção do conhecimento.

A intervenção metodológica interdisciplinar desenvolvida abrangeu as disciplinas Arte, História e Português, valendo-se do tema transversal multiculturalidade para trabalhar a história e cultura Africana e Afro-Brasileira, abordada através da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). A concepção utilizada foi a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, através da leitura e contextualização de textos, imagens fixas e móveis (livros de história, obras e vídeos) e construção de vídeos de animações como produção artística.

1. O ensino da história e cultura da África, afro-brasileira e indígena: uma realidade que precisa mudar.

Dentre as questões que nortearam o presente trabalho, o que primeiro se buscou observar foi o entendimento dos alunos a cerca da diversidade cultural em nosso país, percebendo de que forma identificavam essas influencias em seu dia a dia, no âmbito escolar, considerando que nas escolas públicas brasileiras essa diversidade cultural é bem marcante, porém pouco explorada e entendida tanto por professores e alunos.

No início da intervenção, foi observado o comportamento das crianças, procurando identificar durante as aulas que conceitos elas expressavam sobre pessoas negras ou indígenas, e se elas conseguiam identificar as características dessas etnias nelas mesmas.

A identificação com a etnia indígena não pareceu um problema para os alunos, porém, percebeu-se em suas falas e ações que muitos não gostavam de ser identificados com a etnia negra. Algumas vezes, ao elogiar uma criança de cor negra e cabelos crespos pelos seus atributos físicos, o fato foi motivo de risadas e piadas, com falas como “você está brincando,

¹ Ações desenvolvidas como parte do projeto “ARTE EM MOVIMENTO: uma vivência interdisciplinar da ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ na Escola de Aplicação da UFPA, através da utilização de novas mídias na educação”, vinculado ao Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica – PROEG – UFPA.

não é, professor?”. O intrigante é que, apesar das turmas investigadas apresentarem uma boa quantidade de alunos com características da etnia negra, percebeu-se que para muitos, a ideia de pessoa bonita está associada ao quanto menos uma criança apresenta essas características. Observou-se no início do trabalho que grande parte das crianças, quando apresentadas a imagens de pessoas negras ou indígenas, não faziam relação dessas consigo.

Esta postura se dá como consequência de uma herança da cultura eurocêntrica, que atravessou séculos de nossa história e se entranhou no inconsciente coletivo brasileiro. Para Barbosa, *“a educação formal no Terceiro Mundo Ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano branco”* (S/d, p.01), permitindo posturas e interpretações preconceituosas a respeito dos padrões e cultura indígena e africana.

Sobre isso, Oliva afirma que

(...) se uma criança africana, europeia ou brasileira for acostumada a estudar e valorizar apenas ou majoritariamente elementos, valores ou imagens da tradição histórica europeia elas irão construir interpretações ou representações influenciadas pelas mesmas. Da mesma forma, se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostrarem o africano e a História da África em uma condição negativa, existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades. (OLIVA, p. 19)

Em consequência aos movimentos internacionais de luta pelos direitos e valorização cultural das minorias sem poder, o recente Decreto de Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, obriga as disciplinas História, Arte e Literatura a ensinarem sobre a História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena com objetivo de superar uma estrutura curricular eurocêntrica vigente.

Em Arte, a temática da cultura afro-brasileira e indígena possui de alguma maneira conteúdos sistematizados referentes à estética e manifestações culturais, anteriormente abordadas como estudos folclóricos. Porém, os conteúdos específicos de uma história e cultura africana que ultrapasse a visão colonialista estão ainda pouco sistematizados devido os séculos de tradição oral do continente. A grande maioria dos professores de arte da educação básica nunca teve na graduação ou pós-graduação o contato com disciplinas específicas de História e Cultura da África, causando uma inquietação devido ao desconhecimento dos conteúdos a serem ensinados.

Essa limitação precisa ser superada por meio da busca de elementos culturais significativos referentes a essas etnias, tarefa hoje facilitada pela ajuda dos bancos de dados

da internet. Mostrar a importância do respeito ao outro não é apenas tolerar as diferenças, mas identificar a beleza e atributos desse conjunto de raças, cores e padrões estéticos, que refletem a riqueza de nossa formação cultural. O professor assumindo o papel de investigador e estabelecendo uma postura crítica diante dos materiais didáticos, da literatura e da mídia de maneira geral, pode ajudar o aluno a construir sua identidade cultural e sua própria realidade.

Diante da preocupação gerada por esse contexto e do desafio em contemplar as transformações tecnológicas da contemporaneidade, na experimentação apresentada nesse artigo se buscou produzir uma metodologia diferenciada por meio da utilização de instrumentos tecnológicos para a produção de imagens fixas e móveis.

2. As TICs e o ensino de arte: novas possibilidades

O professor brasileiro percebe que a educação em nosso país vem passando por grandes modificações e avanços num momento de transição de paradigmas em seu sistema de ensino, devido à introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) neste campo. A utilização cada vez mais frequente de equipamentos e dispositivos eletrônicos serve de suporte aos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Entre eles apontamos os computadores, datashows, câmeras fotográficas, quadros digitais e a internet.

Essa realidade estava mais associada a universidades e escolas particulares, porém, como resultado de políticas públicas educacionais nos últimos anos, a maioria das escolas públicas também possuem laboratórios de informática com ponto de internet. Esta introdução massiva de recursos tecnológicos tem consolidado este momento de inovação, permitindo aos estudantes acesso a diferentes tecnologias e formas de informação em seu processo de aprendizado de um modo geral e também na disciplina Arte.

Mas ter a tecnologia em questão à disposição não é tudo. Diante deste novo contexto, o professor precisa ajudar o aluno a “aprender a aprender”², para que ele não apenas busque a informação através da rede ou de programas, mas construa o conhecimento de maneira reflexiva e significativa. Deve ajudá-lo também a aprender a operar da maneira mais criativa possível os inúmeros dispositivos e programas que estão disponíveis a ele que possam ser usados em sala de aula.

O professor de arte deve explorar as potencialidades das TICs enquanto modos e meios da criação artística atual, adequando a experiência cada vez mais virtual do aluno à

² Este é um dos **Quatro Pilares da Educação**, cunhados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1999.

necessidade ontológica do ser humano de expressar-se e criar. Sobre isso, Pimentel (2008, p. 120) afirma que

(...) o uso de novas tecnologias possibilita aos alunos a desenvolver sua capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida dos alunos e professores, na medida em que abre o leque de possibilidades para o seu conhecimento e expressão.

Porém, é preciso lançar um olhar profundo e crítico sobre essas inserções tecnológicas de modo a não tornar vazio este processo, pois as aulas com esses recursos requerem atenção e planejamento por parte dos professores, sendo necessário um conhecimento prévio dos materiais e programas a serem utilizados, a adequação ao público alvo, e os conteúdos e objetivos da disciplina, como reitera Jonassen (2007) a seguir.

A utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem exige dos professores o domínio das funções básicas da informática educativa, o planejamento de situações em sala de aula onde possam ser utilizados esses recursos, bem como a transposição didática dos conteúdos para poderem ser apreendidos por meio do computador numa lógica de ferramentas cognitivas.

Sobre a relevância da apropriação das TICs no ensino de arte, Pimentel (2008, p 118) afirma ainda que “imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo.” O professor tem um importante papel como planejador e utilizador reflexivo dos recursos tecnológicos na sala de aula, podendo ser comparado também a um curador, que escolhe com cuidado os textos e imagens significativas na costura de um novo conhecimento.

Assim, nesse novo paradigma educacional, a participação do educador, não somente de arte, mas de todos os demais é de ser o agente transformador na vida dos estudantes e na sociedade, sendo um profissional criativo, crítico e transformador, um produtor e instigador de conhecimento.

2. “Betina”: ensaiando um diálogo interdisciplinar na 4ª série/8

Apresentamos aqui a experiência interdisciplinar que foi desenvolvida na 4ª série/8 do Ensino Fundamental, onde as professoras das disciplinas Arte, Português e História planejaram uma ação interativa, interligando os conteúdos das três disciplinas em torno da temática da multiculturalidade, com ênfase à cultura africana e indígena, de maneira

que possibilitasse aos alunos uma visão mais complexa e significativa do que se fosse vista de maneira isolada em cada disciplina³. A questão a ser observada foi a intervenção metodológica como instrumento eficiente para ajudar o aluno a valorizar esta multiculturalidade.

O recurso didático comum para as três disciplinas foi o livro de história “Betina”, de Nilma Lino Gomes, abordado de maneira que o que fosse estudado pelo aluno em uma disciplina, o retroalimentasse para a construção de conhecimentos em outra.

A história é inspirada na vivência da autora quando fez sua tese de doutorado em antropologia social, pela USP, e estudou sobre quatro salões de beleza étnicos de Belo Horizonte que trabalhavam com a comunidade negra, com o objetivo de cuidar dos cabelos crespos de maneira a valorizar a beleza negra. É baseada nessa pesquisa que ela se inspirou para criar a personagem Betina, *“uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, um rosto redondo e bochechas salientes, cheia de tranças com bolinhas coloridas nas pontas.”* (GOMES, Nilma Lino, 2009, p. 08). Betina, que é uma criança muito viva e com uma estima elevada, desfila toda orgulhosa com as tranças que sua avó faz com muita habilidade e carinho. À medida que cresce sua avó lhe ensina penteados, mas não só isso, ela passa através da tradição oral outros elementos de sua cultura africana.

Cada disciplina introduziu o livro de maneira distinta: Português o apresentou primeiramente como contação de história, em seguida, em Arte, o livro foi retomado explorando o estudo das imagens através de slides em Power Point, e finalmente, em História, ele foi trabalhado oralmente a partir do que os alunos recordavam das outras vezes que o tinham lido. Depois disso, partindo do sentido de valorização da cultura ancestral, cada disciplina utilizou a história para trabalhar a temática da diversidade etnocultural, abordada a partir dos conteúdos próprios de cada disciplina, como veremos a seguir.

2.1. Relato de experiência em História⁴

Na disciplina história, “Betina” foi uma leitura referida ao longo do segundo semestre em cinco turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, em conexão com as aulas sobre história

³ As professoras que desenvolvera o projeto na 4ª Série do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação foram a professoras de Arte – Artes Visuais, MsC. Junia de Barros Braga Vasconcelos, a de Português, Ms.C. Cláudia Bernadete Belém Pantoja, e de História, Dra. Conceição Maria Rocha de Almeida.

⁴ Este capítulo foi construído em colaboração com a Profa. Dra. Conceição Maria Rocha de Almeida.

da África e escravidão no Brasil colonial. Essas turmas reúnem cento e dois alunos, entre dez e treze anos de idade.

Em três turmas de 4ª série consideraram-se as aulas de Língua Portuguesa e Artes como elementos ativadores das lembranças dos alunos sobre as vivências de Betina registradas no livro, uma vez que as professoras das disciplinas mencionadas já haviam desenvolvido trabalhos com o livro. Já em outras duas turmas, consideraram-se as aulas de Artes especificamente.

Várias são as questões que emergem em “Betina” que podem ser trabalhadas em história, como tempo histórico, família, etnicidade, trabalho, escravidão, gênero, infância, memória, população, migração. Retomando as discussões sobre tempo histórico e cronológico, por exemplo, a história de Betina foi uma importante referência, uma vez que a história de vida apresenta diferentes fases no percurso da “personagem”.

A recorrência ao relato apresentado em “Betina” pautou-se na questão da história da África, com ênfase nas histórias sobre os bantus e o Reino do Congo, a escravidão africana e afrodescendente no Brasil e o aprendizado familiar, destacado por “Betina cabeleireira”.

Metodologicamente, essas questões foram trabalhadas ao longo das aulas do 3º e 4º bimestres e de atividade avaliativa do 4º bimestre. Nessa atividade avaliativa foram enfocados alguns pontos da história dos povos bantus e do Reino do Congo. Em uma parte da atividade avaliativa registramos um trecho da história de Betina no qual contém o diálogo da personagem com os estudantes da “Escola Municipal ‘Pixinguinha’”, onde ela compareceu a convite para palestrar aos alunos.

A partir da leitura do trecho disponibilizado na atividade, foram apresentadas duas questões referentes à história, família, trabalho e etnicidade, que estabeleceu conexões com o conteúdo trabalhado no 4º bimestre. Com exceção das turmas 405, na qual oito alunos apresentaram maior lentidão no processo de memorização, e 401, na qual um aluno declarou desconhecer a história sobre Betina, nas demais turmas os estudantes manifestaram oral e gestualmente seus conhecimentos sobre a “menina das tranças que gostava da avó”.

A atividade avaliativa foi realizada por cada turma em condições muito similares, sendo referidas as aulas de Artes e Língua Portuguesa, em três turmas, e Artes em duas turmas. Os alunos puderam também solicitar esclarecimentos à professora e/ou aos estudantes de graduação de História presentes em todas as salas de aula. A partir da leitura individual, os alunos registraram suas respostas, que posteriormente foram analisadas para então serem classificadas. Dos cento e dois alunos da 4ª série, noventa e nove realizaram a atividade. Três estudantes faltaram e não fizeram segunda chamada.

Verificamos então que quarenta alunos registraram que Betina, ao “falar” de história, referiu-se às vivências da própria família. Dezoito estudantes consideraram que a protagonista reportou-se à própria história de vida. Um estudante ressaltou que Betina aludiu à história de sua família de modo semelhante aos povos bantus, que legaram suas histórias através das narrativas orais. Um aluno destacou que a protagonista referiu-se às histórias familiares por se tratar de uma tradição entre muitas famílias, incluindo as brasileiras.

Com relação ao ato de ensinar, quarenta e dois alunos escreveram que Betina reportou-se ao ensino da arte de “fazer tranças” como um aprendizado familiar. Setenta alunos registraram que a arte do trançado foi aprendida com a avó e que em muitas famílias os ensinamentos são transmitidos de geração em geração. Seis estudantes escreveram que as lições passadas de geração em geração são comuns entre família brasileiras, principalmente as negras. Dois alunos enfatizaram a explicação de Betina, segundo a qual, entre mulheres, as práticas de ensinar e aprender são muito observadas. Quatro alunos apresentaram respostas incompatíveis com a pergunta.

Diante do resultado, avalia-se como proveitoso o trabalho integrado das três disciplinas, Língua Portuguesa, Artes e História nas três turmas de 4ª série e das duas disciplinas, História e Artes, nas outras duas turmas, no sentido de desenvolver debates sobre África, africanidades e história do Brasil, uma vez que foram oportunizadas situações diversas e diferenciadas de reflexão aos estudantes da 4ª série, a partir das discussões sobre o livro de Nilma Lino Gomes.

No tocante à disciplina História, em que habilidades como memorização e, sobretudo, interpretação são buscadas a cada temática estudada, o diálogo com duas outras disciplinas contribuiu de maneira importante para a compreensão de que o conhecimento precisa estabelecer conexões e que a fragmentação absoluta do mesmo compromete seu processo de construção.

2.2. Relato de experiência em Arte

Antes de iniciarmos a etapa interdisciplinar a partir do livro “Betina”, no bimestre anterior, provocamos uma reflexão sobre identidade cultural através de exercícios de percepção de si e do outro, analisando em seguida imagens cotidianas e de obras de arte que apresentassem figuras humanas, de maneira que eles percebessem as diferenças nos traços físicos, nas vestimentas, nos adereços e acessórios que constituem a diversidade étnica do povo brasileiro.

Baseando-se nessas imagens e obras pesquisadas, os alunos construíram bonecos em tamanho real, a partir do contorno de um de seus colegas, inserindo neles as características físicas, vestimentas e acessórios que quisessem, dentre as pesquisadas anteriormente. A questão da representação da figura humana também é um ponto importante, pois quanto mais o aluno aprecia variadas imagens de pessoas e personagens em comparação com o seu próprio corpo, mais ele amplia suas formas de representação da figura humana, ou seja, ele desenha melhor e de maneira mais diversificada.

Perceber suas próprias características físicas e saber diferenciá-las das características do outro é uma habilidade muito importante para a consolidação da identidade do aluno. Ao destacar essas diferenças, foi preciso estimular os alunos a superarem a tendência de hierarquizar os padrões estéticos e valorizar os diferentes padrões de belezas étnicos, o que seria feito nas próximas etapas do trabalho.

A proposta a ser desenvolvida em Arte a partir do livro “Betina” buscou atender ao objetivo do projeto “Arte em Movimento” em utilizar as tecnologias contemporâneas como instrumentos inovadores para a melhoria da aprendizagem, tomando o processo de animação como instrumento metodológico para abordar a temática da multiculturalidade.

Como o livro já havia sido apresentado pela professora de português, foi retomado em arte para explorar as imagens da ilustradora Denise Nascimento, identificando as características físicas dos personagens que aparecem na história. Foi ressaltado que, a atitude de satisfação de Betina em ser como é e em manter vivas suas tradições culturais deveria ser a de todas as pessoas que conhecem suas origens e se valorizam pelo que são.

Para que os alunos aprofundassem seus conhecimentos sobre os povos que deram origem à cultura brasileira, foi proposto que eles realizassem uma pesquisa bibliográfica em livros e sites, com ênfase nas características físicas, costumes e curiosidades da cultura africana e indígena, apresentada posteriormente em sala de aula com o objetivo de fornecer informações para a próxima etapa do trabalho. Nas turmas em que percebemos a presença de descendentes asiáticos, orientamos que alguns grupos pesquisassem esta etnia também.

A partir das discussões geradas, as equipes criaram histórias baseadas em situações cotidianas ou fictícias que mostrassem a valorização das diferenças e a superação do preconceito. Algumas delas tiveram como tema os costumes desses grupos pesquisados, recriação de lendas ou tradições e até situações de *bulling* sofrido por eles. Apesar de algumas equipes não conseguirem direcionar para a temática sugerida, todas as propostas seriam transformadas em um vídeo de animação.

A produção dos vídeos de animação seria realizada através da utilização de imagens fixas (fotos) manipuladas no programa de edição de vídeo *movie maker*, processo que cumpre uma sequência de ações que vai da criação da história até a edição das imagens.

Hoje, existem múltiplas técnicas de animação, desde a mais rudimentar que é a animação tradicional, onde os quadros são desenhados individualmente e em seguida sequenciados, conhecidos como desenhos animados, até as mais complexas como a animação digital, cujas imagens em movimento são criadas com recursos de computação gráfica, utilizada atualmente para a criação de filmes 3D (três dimensões), simulando o mundo real.

A técnica escolhida para trabalhar com os alunos da 4ª série/8 foi a animação de bonecos de massa de modelar onde, a cada quadro, os personagens são movimentados e fotografados, de maneira que, ao final, o movimento se crie a partir do sequenciamento das fotos. Para que os alunos compreendessem esse processo como um todo, foram apreciados vídeos de *making off* (cenas dos bastidores) dos filmes de animação com bonecos de massa “Fuga das Galinhas”, “Wallace e Gromit”, “Frankweane” e “Paranorman”, quando se pode analisar a construção dos personagens, cenário, tomada de imagens e edição de vídeo.

A segunda etapa depois da criação da história foi a construção do *storyboard*, um roteiro ilustrado onde se faz um estudo gráfico das cenas principais do vídeo, procurando estabelecer sob quais enquadramentos e ângulos os personagens seriam fotografados em cada momento da história.

A terceira etapa do trabalho consistiu na confecção dos personagens de massa de modelar (Figura 01), bem como de elementos compositivos do cenário, de acordo com o planejamento feito por eles durante a produção do *storyboard*. A base dos bonecos foi feita de arame fino com papel alumínio, revestido depois por massa de modelar, porém este processo apresentou alguns desafios: aliviar o peso dos personagens, para que eles pudessem ficar em pé, e manter a articulação dos braços, pois o arame utilizado limitava o movimento.



Figura 01 - Produção de bonecos de massa de modelar.

A confecção dos cenários veio em seguida, objetivando ambientar as cenas planejadas no *storyboard*. Os alunos construíram painéis para o plano de fundo e/ou objetos em três dimensões, utilizando materiais variados, em sua maioria, reciclados. Devido a sua complexidade, esta etapa acabou tomando o maior tempo do trabalho.

Na última etapa foi realizada a tomada de cenas, a partir da fotografia (Figura 02). Os grupos foram divididos entre montagem dos cenários nos lugares escolhidos, movimentação dos personagens e tomada de fotos, que muitas vezes eram feitas em seus próprios celulares, e em outras, em câmeras profissionais dos seus orientadores.



Figura 02 – Tomada de imagens

Em toda a ação realizada foi muito importante a participação dos bolsistas e estagiários do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, que acompanharam dois grupos cada um, orientando o processo de produção e criação. Por esta razão foi solicitado que eles dessem um parecer avaliativo sobre o trabalho realizado pelos alunos aos quais estiveram acompanhando.

À medida que os alunos produziam seus trabalhos, foi possível perceber a sua satisfação em relação ao que estavam realizando, bem como uma mudança no discurso apresentado inicialmente por eles, mostrando consciência e responsabilidade em valorizar e respeitar a diversidade cultural brasileira.

Devido ao término precoce das aulas, apenas uma turma pode vivenciar a etapa de edição de imagens e produção do vídeo, sendo que nas demais turmas este trabalho foi feito pelo professor, bolsistas e alguns estagiários. Por esta razão também não foi possível realizar uma atividade de culminância para socialização do resultado dos vídeos e retomada da discussão sobre diversidade etnocultural a partir das questões abordadas pelos alunos, inclusive em integração com as outras disciplinas desenvolvidas, como se objetivava inicialmente. Os vídeos produzidos foram publicados numa comunidade (Clube da Animação) de uma rede social onde os alunos podem assistir e comentar e farão parte da Mostra de Animação que será realizada em novembro de 2013 em comemoração aos 50 anos da Escola de Aplicação da UFPA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o problema levantado nessa investigação, pode-se perceber que existe realmente uma tendência histórica para que os alunos apresentem uma postura preconceituosa em relação aos elementos da cultura e padrão de beleza, principalmente de origem africana,

mas o trabalho de valorização das diferenças étnicas realizado pelo professor pode ajudar o aluno a se identificar como pertencente desta diversidade brasileira, gerando mudança de atitudes.

Apesar de não ter havido uma maior interação interdisciplinar em relação à temática da multiculturalidade, o planejamento comum das atividades favoreceu um bom aproveitamento do livro “Betina”, permitindo que os alunos refletissem e consolidassem uma compreensão amadurecida sobre a temática, que se tornou um processo contínuo que facilitou o desenvolvido das atividades práticas aplicadas em cada disciplina.

A animação como recurso metodológico foi um fator de motivação para os alunos, pois no contexto da contemporaneidade, ela é uma técnica/linguagem atrativa devido sua potência criativa e a facilidade de acesso, uma vez que eles podem produzir vídeos de animação operando celular, máquinas digitais e programas de edição cada vez mais acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**. Instituto 14 Bis de Educação e Cultura. S/D. Disponível em <http://www.instituto14bis.org.br/arquivos/ArteEducacaoECultura.pdf>. Acessado em 24 de agosto de 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

JONASSEN, D. H. **Computadores, Ferramentas Cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos afro-asiáticos, Scielo Brasil. 2003. Disponível em www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf. Acessado em 10 de julho de 2013.

PIMETEL, Lucia Gouveia. **Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte**. In BARBOSA, Ana Mae (ORG). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

* Junia de Barros Braga Vasconcelos é professora de Artes Visuais da Escola de Aplicação da UFPA, doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santa Fé – UCSF - AR.

O CADERNO DO EDUCADOR: UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES TENDO COMO FOCO A RELAÇÃO ARTE E MODA.

Karina da Silva Farias
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade da Amazônia (UNAMA)

RESUMO

O presente artigo tratará sobre o Caderno do educador, proposta resultante da monografia *A relação Arte e Moda: Uma proposta educativa para crianças e adolescentes*, apresentado em agosto de 2013 na Universidade Federal do Pará. O Caderno consiste em um material de apoio voltado para o professor-educador que tem como objetivo primeiramente sensibilizar os mesmos para a relação Arte-Moda, e por meio desses atingir e despertar interesse do público infante-juvenil para essa relação não muito explorada em Escolas e espaços culturais. O Caderno apresenta por meio de imagens e textos, algumas relações entre Arte e Moda que puderam ser vivenciadas na prática com atividades e ações educativas desenvolvidas com crianças e adolescentes, na educação formal e não formal ao longo do percurso acadêmico na Universidade de Artes e de Moda.

Palavras-chave: Arte. Moda. Atividades educativas.

ABSTRACT

This article will deal on notebook educator, resulting from the proposed monograph *Relationship Art and Fashion: An educational approach for children and adolescents*, presented in August 2013, consisting of a backing material facing the teacher-educator whose aim primarily to sensitize them to the relation-Art Fashion, and through these to reach and arouse interest of the target audience, who are children for this relationship not much explored in Schools and spaces culturais. O Notebook features in images and texts some relations between Art and Fashion that might be experienced in practice with activities and educational activities designed with children and adolescents, in formal and non-formal along the academic path at the University of Art and Fashion.

Keywords: Art. Fashion. Educational activities.

Afinal o que é Moda?

Moda! O que significa isso para você?. Muitos questionamentos e preconceitos existem ainda em nossa atual sociedade quando o assunto é moda. Por falta de conhecimento ou de interesse, muitos leigos ainda a definem em apenas uma palavra: roupa.

Lars Svendsen (2010, p.10) autor da Obra “Moda uma filosofia”, estabelece uma relação reflexiva perante ao papel que a Moda desempenha de maneira geral e aponta que:

A moda afeta a atitude da maioria das pessoas em relação a si mesmas e aos outros. Muitas delas negariam isso, mas essa negativa é normalmente desmentida por seus próprios hábitos de consumo. Como tal, a moda é um

fenômeno que deveria ser central em nossas tentativas de compreender a nós mesmos em nossa situação histórica.

Partindo da ideia central defendida por Svendsen, da moda como um dos fenômenos atuais mais influentes de todos os tempos, ressaltamos aqui alguns pensamentos a cerca do que é moda para alguns dos grandes filósofos e pensadores citados por Svendsen em seu Livro.

Segundo Svendsen (2010, p.12): “Adam Smith um dos primeiros filósofos a conferir à moda um papel central em sua antropologia, afirmou que ela se aplica antes de tudo a áreas em que *gosto* é o conceito central”.

De acordo com Immanuel Kant (1978, p.148 apud SVENDSEN, 2010, p. 13) “Todas as modas são, por seu próprio conceito, modos mutáveis de viver”.

Gilles Lipovetsky (1994, p.16 apud SVENDSEN, 2010, p.13) por sua vez afirma que:

Moda é uma forma específica de mudança social, independente de qualquer objeto particular; antes de tudo, é um mecanismo social caracterizado por um intervalo de tempo particularmente breve e por mudanças mais ou menos diversas da vida coletiva.

Para Roland Barthes (1983, apud SVENDSEN, 2010, p.14) “...as roupas são a base material da moda, ao passo que ela própria é um *sistema de significados* cultural”.

Ao contrário do que pensa a grande maioria do censo comum, ao longo de anos a moda vem sendo estudada, discutida e questionada por grandes filósofos de nosso tempo, no entanto podemos perceber a moda como um fenômeno recente que podemos mensurar pelo período de início das primeiras faculdades de moda no Brasil, que datam de 1988 na cidade de São Paulo (PALOMINO, 2010).

O diálogo entre Arte e Moda neste trabalho é o grande eixo norteador para a nossa discussão de atividades educativas presentes no Caderno do Educador voltado para crianças e adolescentes, e é interessante ressaltar que por mais que a moda venha sendo discutida, seja objeto de pesquisas de criação de cursos em Universidades ela ainda não alcançou o mesmo reconhecimento que a Arte e que outras formas de arte, devido até mesmo segundo Svenders (2004), uma tradição de crítica séria nesse campo.

Mesmo com um longo período que separa o nascimento da Arte do nascimento da moda, segundo Lipovetsky, a moda bem como a Arte não deixa de ter para nós sua devida importância e seu devido papel perante a sociedade.

Ao falarmos sobre Moda não estamos tratando apenas de roupa, como bem afirmado por Barthes anteriormente, a mesma faz parte de um campo de conhecimento científico, faz parte de nossa História, dos nossos hábitos de consumo, da nossa forma de pensar e até mesmo de agir. A “Moda é um fenômeno cultural... importante setor da economia que influencia o imaginário e o comportamento das pessoas” (CRANE, 2006).

Canton e Schiller em seu livro “Moda, uma história para crianças” afirma:

A moda é como a gente se apresenta para o mundo.
Como a gente se mostra para as pessoas. Isso inclui roupas, acessórios, sapatos, chapéus, meias e até uma possível tatuagem, um piercing, uma fivela...
É ainda o jeito como você usa seus óculos, como corta, pinta ou penteia seus cabelos.
A moda é como tudo isso se junta e se compõe em você, em cada um de nós.

Por tanto, diante de um grande poder de influenciar pessoas, e ditar modos de vida que a Moda exerce, como não pensarmos que a mesma poderia contribuir para uma compreensão de nós mesmos, de nossa história, e de nossa maneira de agir?!? (SVENDSEN, 2004). Como não pensarmos que a Moda juntamente com a Arte pode propor no ensino formal e não formal novas formas de ver o mundo, de entender situações muitas vezes a nós impostas, como ela pode nos ajudar e acima de tudo ajudar crianças e adolescentes a entender o próprio eu e a descobrir sua própria identidade?!

A Arte e sua possibilidade de relação com a moda.

Antes mesmo de começar a abordagem sobre o Caderno do Educador destacamos aqui a importância sobre a arte e sua possibilidade de relação com a moda.

Ana Mae Barbosa em seu artigo Arte, Educação e Cultura nos aponta que:

Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a

arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

A Arte é um dos campos do conhecimento que nos possibilita criar, exercer a criatividade, propor algo novo que segundo Ana Mae nos permite mudar a nossa própria realidade, e podemos afirmar que a moda também compartilha dessas mesmas possibilidades. A moda em muitos momentos é arte, ela respira e inspira arte, é nesse ponto que ainda como estudante na Universidade começou-se a visualizar uma possibilidade de diálogo entre arte e moda.

De acordo com as Orientações curriculares para o Ensino Médio, desenvolvido pelo Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica (2006) é possível trabalhar no ensino de Arte, múltiplos usos das linguagens, e a partir desse ponto as classifica em três categorias : Manifestações artísticas; Manifestações cotidianas e as Manifestações profissionais, esta última que nos interessa para o presente trabalho e que de acordo com as Orientações estão presentes:

Nos diferentes meios de comunicação e entretenimento: jornal, rádio, televisão, cinema, internet, publicidade, design (gráfico, de objetos, de moda, etc.), arquitetura, artesanato, decoração, entre outras possibilidades. (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006)

Interessante ressaltar a referência enfatizada nas orientações curriculares como interesse em relacionar design de moda à arte, uma relação que muitas vezes é enxergada pelo público leigo com muito preconceito. Interessante observar tal apontamento e perceber que os primeiros passos a cerca de novas possibilidades de relações com a arte já estão sendo propostos, perceber que a moda faz parte dessa nova visão é perceber que o presente trabalho já nasce com raízes solidas, afim de gerar bons frutos.

O Caderno do Educador , uma nova proposta educativa.

Estamos no século 21, momento de muitas mudanças políticas, sociais e econômicas. A educação no Brasil anseia, grita por mudanças - mais um motivo que nos

leva a refletir e a pensar em uma nova proposta para auxiliar professores e educadores de arte em suas práticas dentro e fora de sala de aula.

Durante os anos cursados na graduação foram desenvolvidas várias atividades com crianças e adolescentes em Escolas e espaços culturais que tinha como proposta relacionar Arte e Moda por meio de algum tema específico, no entanto tendo sempre como ponto de partida a Arte e a Moda.

Como forma de reunir todas essas atividades decidiu-se preparar o Caderno do Educador, material de apoio ao professor e educador, que oferece atividades que podem ser executadas de maneira similar ou de modo livre, como o educador escolher, interessante que o material sirva de apoio para o trabalho, não como uma “receita” a ser seguida.

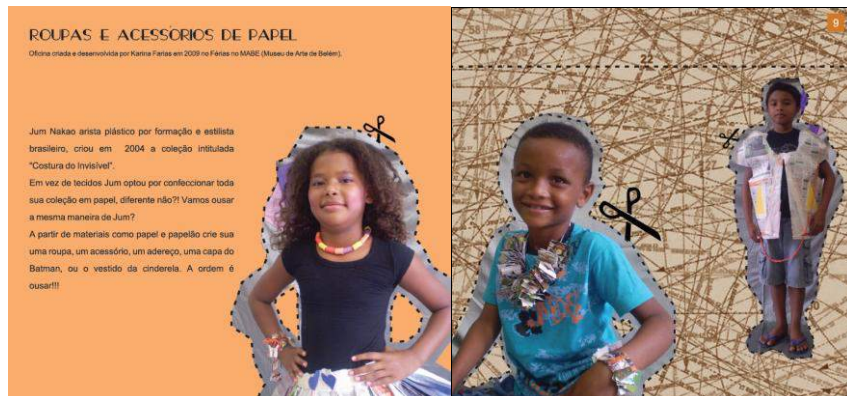
O caderno é um instrumento que primeiramente pretende sensibilizar professores e educadores para a relação Arte/Moda para que os mesmos possam utilizá-lo com o público infanto-juvenil a fim de despertar, por meio das atividades apresentadas, o interesse pela Moda, pela Arte e todo o universo que os envolve, principalmente, por se tratar de um tema não muito explorado.

As atividades propostas possuem como tema central a Arte e a Moda, no entanto possuem diversos outros eixos norteadores como: História da Arte, História da Moda, Fotografia, Identidade, Sexualidade, o estudo das gemas e joias no Pará, cerâmica Marajoara e Tapajônica, os códigos da linguagem visual, dentre outros. Por meio deste Caderno pretende-se defender a ideia de que há uma nova forma de abordar os conteúdos de Arte nas escolas e em espaços culturais.

Como afirmado anteriormente, boa parte das atividades que contemplam o caderno foram executadas ao longo da graduação, no entanto a proposta do caderno é também, além de apresentar trabalhos autorais, trazer trabalhos que dialoguem com o universo Arte/Moda, para tanto foram convidados alguns alunos de Artes da Universidade Federal do Pará, a exporem suas práticas no caderno de forma a proporcionar um material rico em possibilidades e experiências vivenciadas.

Desta forma, o público a ser atingido por esse trabalho são crianças e adolescentes de escolas e espaços culturais de faixa etária entre 11 e 15 anos. Objetivando trabalhar a percepção da Arte por meio da Moda e da Moda por meio da

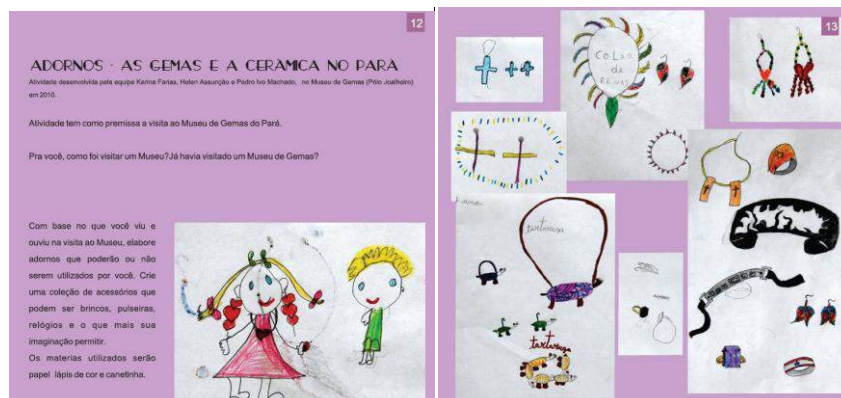
Arte, a busca do entendimento sobre Moda e Arte como conhecimento histórico, cotidiano, mas também como objetos de transformação, sejam nas escolas, museus, dentro de suas casas, em suas próprias famílias.



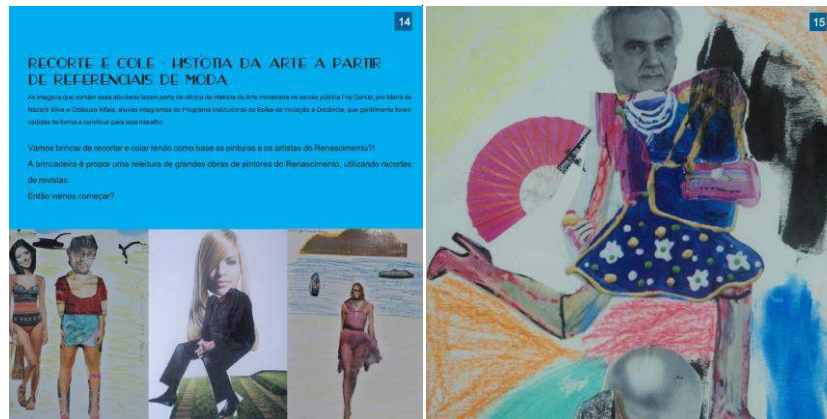
Primeira proposta de atividade do caderno "Roupas e Acessórios de papel", páginas 8 e 9.



Segunda proposta de atividade do caderno "A cor nas fotografias de Moda", páginas 10 e 11.



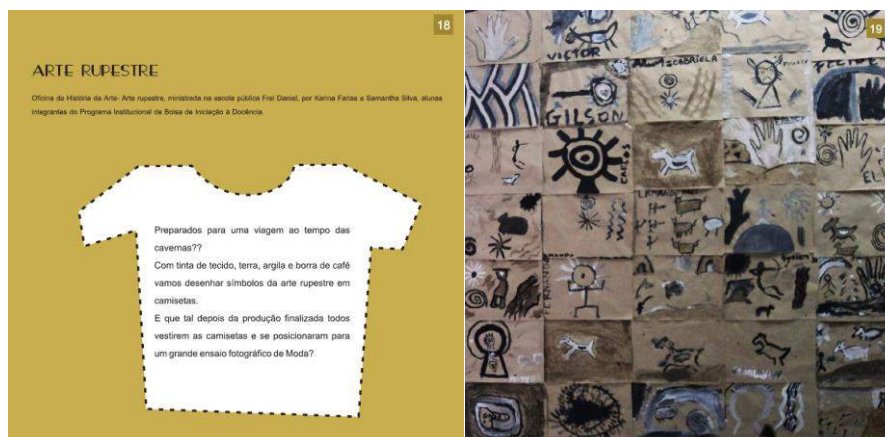
Terceira proposta de atividade do caderno "Adornos- As gemas e a cerâmica no Pará", páginas 12 e 13.



Quarta proposta de atividade do caderno
 “Recorte e Cole – História da Arte a partir de referenciais de Moda”, páginas 14 e 15.



Quinta proposta de atividade do caderno
 “Minha camiseta em cores e formas”, páginas 16 e 17.



Sexta proposta de atividade do caderno
 “Arte Rupestre”, páginas 18 e 19.



Sexta proposta de atividade do caderno
 “Brincando com o universo de Marcel Duchamp”, páginas 20 e 21.



Sétima e última proposta de atividade do caderno
 “Quem sou eu? Quem é você”, páginas 22 e 23.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo que se configura em um recorte da monografia já citada anteriormente, percebemos a importância de discorrer sobre o que é moda e o que ela significa para nossa sociedade atualmente para compreendermos que essa a relação arte/moda não é uma novidade da atualidade, esse diálogo vem se estabelecendo ao longo do tempo de maneira gradativa.

A pesquisa teve como objetivo destacar as principais experiências vivenciadas ainda na Universidade em espaços de educação formal e não formal, relacionando arte e moda e que culminou no material de apoio, Caderno do Educador.

Percebeu-se por meio das atividades exemplificadas no Caderno do Educador e vivenciadas na prática, que podemos encontrar na moda um forte caminho a ser percorrido para garantirmos um ensino de arte de qualidade, podemos destacar que o

Caderno não só propõe atividades relacionadas a arte e a moda, permite também inúmeros outros desdobramentos, possibilidade de múltiplos olhares e significados a cerca do mundo e do outro.

O Caderno é um material de apoio, mais não um caderno de receitas, é um instrumento e uma possibilidade a mais para o educador.

A presente pesquisa veio salientar que é possível sim estabelecer a relação arte/moda no âmbito da escola e espaços culturais, que essa relação só vem enriquecer e contribuir ainda mais para a sensibilização de educadores e a formação de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BAUDOT, François. **Moda do Século**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- BRAGA, João. **Interfaces entre Arte e moda**. (Palestra). FAAP. São Paulo, 2012.
- CAMARGO, Maria Amália. **Muito pano pra manga**. São Paulo: Girafinha, 2008.
- COSTA, Calcinda Teixeira da. **Roupa de Artista – O vestuário na Obra de Arte**. São Paulo: Imesp, 2009.
- CRANE, Diana. **A Moda e seu papel Social: Classe, Gênero e Identidade das Roupas**. São Paulo: Editora SENAC, 2006.
- FARIAS, Karina da Silva. **CONFLUÊNCIAS ENTRE ARTE E MODA: Um estudo sobre as influências que a Arte exerce na Moda, tendo como principal foco o ready-made**. Orientação de Cláudia Leão. – Belém, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo; Editora Mestre Jou, 1954.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1- Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- MINK, Janis. **Duchamp**. Madri Espanha: Taschen, 2004.
- MOUTINHO, Maria Rita; VALENÇA, Máslova Teixeira Valença. **A Moda no século XX**. Editora Senac Nacional, 2005.

NAKAO, Jum. **A costura do invisível**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

NETO, João Cirilo. **Sob medida: tipologias estratégicas de inserção do vestuário nas artes visuais**; orientação de José Afonso Medeiros Souza. – Belém, 2011.

PALOMINO, Erika. **A Moda**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANT'ANNA, Patricia. **Diálogos entre Arte e Moda: os anos sessenta**. Colóquio de Moda, 2007.

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: UM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS DE MERLEAU-PONTY

Kelly Bianca Clifford Valença
Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

É ainda escasso o número de teses e dissertações empenhadas no estudo da arte visual contemporânea no contexto escolar do Brasil. Convém esclarecer que a contemporaneidade tratada neste trabalho denota, sobretudo, uma posição temporal, ao passo que refere-se aos fatos e produções dos dias em que vivemos. Neste contexto, o presente artigo expõe uma síntese de um projeto de Tese de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo objetivo geral é investigar o motivo pelo qual a produção de artes visuais realizada no tempo em que vivemos é ausente das salas de aula no Brasil. Esta constatação constitui o problema da pesquisa e pauta-se nos estudos que fundamentam a Tese aqui tratada. Com intento de compreender o atual cenário do ensino de artes visuais, uma perspectiva bibliográfica tem sido adotada como metodologia de modo a resgatar a história do ensino de artes visuais, bem como a construção do seu currículo. Além disto, um diálogo com os estudos de Merleau-Ponty tem sido paralelamente construído, de modo a articular a discussão aqui proposta, uma vez que a condição humana e o fenômeno da percepção estão em foco nesta investigação. Conceber a expressão artística do tempo vivido como uma possibilidade de compreensão e transformação dos sujeitos e do mundo faz da arte contemporânea um instrumento didático potencial.

Palavras-chave: Artes visuais. Arte contemporânea. Ensino.

ABSTRACT

It is still scarce the number of thesis and dissertations engaged in the study of the contemporary visual art in the Brazilian educational context. It is convenient to make clear that the contemporaneity treated in this work denotes, most of all, a temporal position, while refers to the facts and productions of the days in which we live. In this context, the present article exposes a synthesis of a project of Doctoral Thesis in Education in the Federal University of Goiás (UFG), whose general objective is to investigate the reason why the visual arts production performed at the time we live is absent from the Brazilian classrooms. This finding constitutes the visual arts research problem and guides itself by the studies which substantiates the Thesis treated here. In order to understand the current scenario of the visual arts teaching, a bibliographic perspective has been adopted as a methodology in order to rescue the history of the teaching of visual arts, as well as the construction of its curriculum. Furthermore, a dialogue with Merleau-Ponty's studies has been built in parallel, in order to articulate the discussion proposed here, since the human condition and the perception phenomenon are in focus in this investigation. Conceiving the artistic expression of lived time as a possibility of understanding and transformation of individuals and the world makes the contemporary art a potential teaching tool.

Palavras-chave: Visual arts. Contemporary art. Teaching.

1 Introdução

Com base em estudos desenvolvidos entre os anos de 2003 e 2009, foi possível perceber que o ensino de artes visuais praticado no Brasil, via de regra, não integra a produção artística contemporânea, realizada no tempo em que vivemos; isto é, realizada por artistas vivos no tempo em que os estudantes estão vivos (OLIVEIRA; FREITAG, 2008; PROENÇA, 2004; VALENÇA, 2009)¹.

A partir da questão aqui apontada, a necessidade de responder algumas perguntas orientou os estudos que fundamentaram a construção do projeto de tese submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da UFG, apresentando como problema a ausência da arte contemporânea no ensino de artes visuais no Brasil. O motivo pelo qual essa modalidade artística é ausente no ensino de artes visuais constitui a pergunta da pesquisa em pauta, que tem como objetivo geral respondê-la.

Para tanto, uma pesquisa de caráter bibliográfico tem sido construída à luz da perspectiva fenomenológica dos estudos de Merleau-Ponty. Tal opção metodológica implica não só em recorrer à história do ensino de artes visuais no Brasil, como também à história da construção do seu currículo.

Quanto à escolha de diálogo com os estudos de Merleau-Ponty, justifica-se ao passo que o autor concebe a arte como uma espécie de extensão do homem. Neste sentido, tratar da ausência ou presença da arte contemporânea no ensino significa, também, tratar da dimensão humana aqui implicada. Para Merleau-Ponty (1980; 2011), homem e arte estão inseridos no mesmo mundo. Este, por sua vez, “[...] é um espaço contado a partir de mim como ponto ou grau zero da espacialidade. Eu não vejo segundo o seu invólucro exterior, vivo-o por dentro, estou englobado nele. Afinal de contas, o mundo está em torno de mim, e não adiante de mim” (1980, p. 290). É neste contexto que a busca por compreender a arte e o seu ensino na contemporaneidade dá margem a uma possibilidade de diálogo para com o fator humano envolvido nessa relação.

Neste cenário, a estrutura organizacional da Tese em pauta tem se desenhado de modo que o *Capítulo I* contemplará os conceitos e implicações acerca da ideia de “arte”, de “visual” e de “contemporâneo” adotados no trabalho a partir de um levantamento bibliográfico que revelará escolhas e apontará os caminhos trilhados.

¹ Maiores detalhes a respeito dessa pesquisa disponíveis em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=138941>.

No *Capítulo II*, a ênfase recairá sobre os procedimentos adotados na pesquisa. O universo de investigação, a discussão do método, bem como a descrição das etapas desenvolvidas serão apresentados a partir do diálogo com alguns dos autores que fundamentaram o estudo. O *III Capítulo*, por conseguinte, articulará as discussões e análises construídas a partir dos resultados da pesquisa.

As últimas considerações serão tecidas no *Capítulo IV*, cujo diálogo com os autores que sustentaram as bases conceituais e metodológicas da tese será retomado, e novas possibilidades de discussão e trabalho serão projetadas.

2 Um pouco sobre a fundamentação adotada no trabalho

No decorrer da história humana, muitos foram os conceitos e implicações atribuídos ao que denominamos arte hoje. Esta, já serviu a crenças, religiões, deuses, representantes do poder, homens e natureza. Estilos diversos foram alvos de representações que alimentaram a arte no decorrer da sua história. Ideais que refletem culturas, sociedades, espaços e tempos variados revelaram-se através da busca pelo belo, pelo feio e por tudo o que há entre estes dois extremos (figura 1).



Figura 1 – Imagens de obras de artes visuais que integram a história humana².

² Da esquerda para a direita, seguindo a orientação de cima para baixo, seguem os dados das produções: 1. *Bizonte*. Pintura pré-histórica encontrada em uma das grutas de Altamira, na Espanha; 2. *Anubis*. Pintura egípcia; 3. *David*. Escultura renascentista de Michelangelo, 1504; 4. *Les glaneuses*. Pintura realista de Millet, 1857; 5. *La Fontaine*. Objeto de arte dadaísta de Duchamp, 1917; 6. *Mosaico bizantino*. Anônimo; 7. *Mona Lisa*. Pintura Renascentista de Leonardo da Vinci,

É importante ressaltar que apenas uma faceta desse longo caminho já trilhado pela expressão artística foi registrada em livros de história da arte, de modo a contemplar a produção ocidental/europeia – em essência – realizada, sobretudo, por artistas do sexo masculino que compunham classes sociais elitizadas (PROENÇA, 2004; GOMBRICH, 1988; ARGAN, 1992). Dito de outro modo, a história que aprendemos desde cedo acerca da arte foi significativamente escrita e sustentada por relações de poder que refletem uma face eurocêntrica e, ainda, patriarcal da sociedade na qual estamos inseridos.

Embora a terminologia arte possa aludir às artes visuais, dança, teatro e música, neste trabalho são as artes visuais o foco da investigação.

O visual aqui tratado refere-se a tudo o que vemos. Ver, por conseguinte, implica numa ação complexa que não se limita ao olho físico. As artes visuais, então, são concebidas neste estudo como expressões artísticas que não podem estar dissociadas da experiência humana do corpo como um todo. Em consonância com Merleau-Ponty (1980), o nosso “[...] corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o ‘outro lado’ do seu poder vidente” (p. 278).

Na concepção do autor, a percepção está em cheque quando tratamos do visual. Em acordo com essa ideia, Peixoto reitera o argumento ao expor que “[...] a percepção é entendida como o modo de a consciência relacionar-se com o mundo exterior mediado pelo nosso corpo; o modo como a consciência relaciona-se com as coisas enquanto realidades qualitativas (forma, cor, luz, bela, feia, agradável...)” (2003, p. 24-25).

O recorte conceitual que considera o corpo humano e seus repertórios como os “olhos” do indivíduo foi adotado neste estudo e fundamenta a dimensão “visual” da arte aqui compreendida.

Também convém pontuar que, na história, o termo contemporâneo refere-se ao período denominado *Idade Contemporânea*, compreendida pelo final do século XVIII, com o movimento neoclassicista, aos dias atuais. Na área artística, contudo, esse termo recorre, com frequência – mas não exclusivamente –, à produção realizada do século XX aos nossos dias.

Dada a extensa implicação temporal do termo, convém elucidar que a contemporaneidade tratada nesta pesquisa não compreende o período que vai do século XX aos dias atuais e nem tampouco do final do século XVIII aos dias atuais. Mas limita-se à produção realizada hoje, por artistas vivos, no tempo em que nos encontramos vivos. Essa escolha justifica-se na medida em que é a produção artística dos nossos dias que tenho

1506; 8. *Le Bassin aux Nymphéas*. Pintura Impressionista de Monet, 1899; 9. *Isto é arte pode pisar*. Instalação de Luciana Santos, 2000. Cabe ressaltar que as imagens em questão encontram-se devidamente referenciadas ao final deste artigo.

percebido ausente em boa parte das salas de aula e de livros de história da arte no Brasil (PROENÇA, 2004; GOMBRICH, 1988; ARGAN, 1992, VALENÇA, 2009).

Após a exposição do objeto ‘A Fonte’, de Duchamp, em 1917 (figura 2), um espaço até então inexistente começou a se abrir para a arte. Hoje, há muito que possa ser arte, porém não em qualquer contexto (OLIVEIRA e FREITAG, 2008; ROUGE, 2003; Rosemberg, 1975; REY, 2008). Segundo Rey (2006, p. 03), “na arte contemporânea os limites entre arte e não-arte são fluidos” e por isto “[...] a questão dos critérios, das normas, das convenções, dos sistemas de legitimação do juízo estético não deve mais ser posta” (JIMENEZ, 2003, p. 63-64).

Com base nos argumentos de Rey (2006) e Jimenez (2003), é possível concluir que em se tratando de artes visuais hoje, a questão recai muito mais sobre a ideia e o processo do que sobre o resultado. Além disto, as autoras mencionam que o contexto necessário para que um objeto/produção seja considerado arte, efetiva-se não apenas na acolhida dessa produção por parte de uma Instituição legitimadora, haja vista que muitas produções contemporâneas independem dessa legitimação. O fator determinante para que esse contexto se dê estabelece relações estreitas com a intencionalidade de quem produz arte e com o encontro desta e o seu público – e vice-versa. É essa relação que alimenta o que denomino arte na pesquisa em pauta. Dito de outro modo, a arte só se concretiza diante do seu público.



Figura 6 – *Fountain*. Marcel Duchamp, 1917.

Urinol de porcelana.

Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>>.

Acesso em: 17 maio 2012.

A respeito de o espaço que a arte ocupa na contemporaneidade não se limitar às paredes brancas do museu, percebe-se que, ao contrário, nos dias atuais ele extrapola tal ambiente invadindo as ruas, o digital e uma infinidade de lugares possíveis e até pouco tempo inimagináveis com trabalhos envolvendo técnicas de toda ordem, tal como o grafite, a arte digital, a performance, a instalação, a *body art*, dentre tantos outros.

As dimensões que compõem uma imagem – altura e largura – são insuficientes à revelação de alguns objetos contemporâneos de arte. Isto porque muitas produções requerem a interação do observador.

Diante de tantas possibilidades – o que inclui objetos/materiais cotidianos serem transformados em arte através do processo de deslocamento e criação do artista – hoje, a questão é muito mais “quando é arte?” do que “o que é arte?”, haja vista que de acordo com Shusterman (2003), “[...] a arte é um conceito historicamente mutável [...]” (p. 129). E, portanto, “o que é arte ou não, tornou-se um assunto sempre polêmico, as definições não cabem mais nas abordagens existentes sobre ela” (ZIELINSKY, 2003, p. 10).

Com efeito, um extenso uso de variados suportes ganhou vez na arte de tal maneira que todo e qualquer material, ideia e conceito pode ser potencialmente artístico segundo Oliveira e Freitag (2008). As autoras lembram que

A partir do momento em que Duchamp desloca um objeto [um urinol; figura 2] de seu ambiente cotidiano para outro legitimador (o museu), passa a questionar a própria natureza da arte, quem a produz, quem a legitima. A idéia de que um objeto torna-se arte pela simples denominação do artista de que “isso é arte”, mexe consideravelmente com algumas estruturas reinantes e supostamente cristalizadas no contexto de produção artística da época. (p. 120-121).

3 Desenvolvimento da pesquisa e resultados

A pesquisa em questão encontra-se em processo inicial da escrita, motivo pelo qual ainda não possui resultados parciais e nem tampouco finais. No cronograma de atividades previstas para este estudo, contudo, é possível visualizar uma síntese do cumprimento das etapas de trabalho a princípio planejadas (tabela 1).

Tabela 1: Situação atual do desenvolvimento das etapas de trabalho planejadas.

Etapas de Trabalho		Situação Atual
I - Revisão Bibliográfica		Em desenvolvimento
II - Integralização dos Créditos	Disciplinas do Curso de Doutorado	Finalizadas
	Atividades Complementares	Finalizadas
III - Escrita da Tese	Introdução	Finalizada
	Capítulo I	Em desenvolvimento
	Capítulo II	Não elaborado
	Capítulo III	Não elaborado
	Considerações Finais	Não elaboradas
IV - Exame de Qualificação		Previsto para Dez. 2014
V - Defesa da Tese		Prevista para Ago. 2015

Vale ressaltar que durante os dois primeiros anos do Curso de Doutorado aqui tratado, além do cumprimento da integralização dos créditos devidos e da escrita da *Introdução* da tese, 11 artigos foram publicados em anais de eventos locais e nacionais, sendo 07 completos, 02 resumos simples e 02 resumos expandidos. Além disto, 04 apresentações orais foram realizadas nesses eventos e 02 cursos foram ministrados para professores da Licenciatura em Artes Visuais a distância da UFG.

A relevância social desse trabalho justifica-se por estabelecer vínculos estreitos com a linha de pesquisa *Cultura e Processos Educacionais*³, que concebe a educação como um produto cultural que precisa ser recorrentemente revisto e ampliado.

Com base neste enfoque, em sintonia com Oliveira e Freitag (2008), a importância da arte contemporânea na escola é contribuir com a compreensão e transformação do mundo em que vivemos. Segundo as autoras,

[...] é imprescindível que a arte e, em especial, a arte contemporânea, deva ser discutida, problematizada, auscultada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. A relevância da Arte Contemporânea no Ensino de Arte se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa (p. 118).

³ Linha de pesquisa cujo trabalho em questão está vinculado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG.

A partir das reflexões levantadas pelas autoras e independentemente de qualquer questão que ampare conceitos já estabelecidos como verdades acerca da arte, concebo-a, sempre, como a expressão de um povo em momento histórico e sócio-cultural específico. Assim, a arte contemporânea “fala” do seu tempo e, por isto mesmo, pode funcionar como um instrumento didático potencial no contexto escolar, se a considerarmos como retrato cultural do hoje e como uma possibilidade de diálogo entre alunos e tempo vivido.

Referências

ARGAN, Giulio. **A arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, Ana (Org). **Arte educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. Tradução Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. São Paulo: Cortez, 2005.

BIZONTE

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Massangana, 2006.

COHN, Greice. O ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte. *In: Encontro da associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)*, 2009, Salvador. Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 3319-3333.

DUCHAMP, Marcel. **Fountain**. 1917. 1 urinol de porcelana, 36cm x 48cm x 61cm. Museu Tate. Londres. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

GOMBRICH, Ernst. **História da arte**. Editora Guanabara: Rio de Janeiro. 1988.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MICHELANGELO, Simoni. **David**. 1504. 1 escultura em mármore, 5,17m. Galeria da Academia. Florença. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:David_von_Michelangelo.jpg>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MILLET, Jean-François. **Les glaneuses**. 1857. 1 pintura, óleo sobre tela, 83cm x 110cm. Museu d'Orsay. Paris. Disponível em: <http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/catalogue-des-oeuvres/resultat-collection.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1%5Bzoom%5D=0&tx_damzoom_pi1%5BxmlId%5D=000342&tx_damzoom_pi1%5Bback%5D=fr%2Fcollections%2Fcatalogue-des-oeuvres%2Fresultat-collection.html%3Fno_cache%3D1%26zs%3D9>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MONET, Claude. **Le Bassin aux Nymphéas**. 1899. 1 pintura, óleo sobre tela, 89,5cm x 92,5 cm. Museu d'Orsay. Paris. Disponível em: <http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/catalogue-des-oeuvres/notice.html?no_cache=1&zoom=1&tx_damzoom_pi1%5Bzoom%5D=0&tx_damzoom_pi1%5BxmlId%5D=001175&tx_damzoom_pi1%5Bback%5D=%2Ffr%2Fcollections%2Fcatalogue-des-oeuvres%2Fnotice.html%3Fnumid%3D1175>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MOSAICO Bizantino. Idade Antiga. 1 mosaico. Disponível em: <<http://ccbharte7.blogspot.com.br/2012/08/arte-bizantina-introducao-arte.html>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

VINCI. Leonardo da. **Mona Lisa**. 1506. 1 pintura, óleo sobre tela, 77cm x 53 cm. Museu do Louvre. Paris. Disponível em: <<http://www.louvre.fr/oeuvre-notices/portrait-de-lisa-gherardini-epouse-de-francesco-del-giocondo?selection=2421>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. Raimundo Martins (Org.). **Visualidade e educação**, Goiânia, n. 3, p. 117-130, 2008.

PEIXOTO, Adão. A origem e os fundamentos da fenomenologia: uma breve incursão pelo pensamento de Husserl. In: PEIXOTO, Adão (Org.) **Concepções sobre fenomenologia**. Goiânia: Editora UFG, 2003. p. 13-31.

PINTURA egípcia. **Anubis**. Idade Antiga. 1 pintura. Egito. Disponível em: <<http://www.ocultura.org.br/index.php/Arquivo:Anubis1.jpg>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

PINTURA rupestre. **Bizonte**. Período Paleolítico Superior, 300000 anos a.C. 1 pintura em rochedo de caverna. Santillana del Mar. Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/spain/7814327/Spain-to-reopen-Altamira-Caves-despite-risk-of-destroying-prehistoric-paintings.html>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2004.

SANTOS, Luciana. **Isto é arte pode pisar**. 2000. 1 Instalação; capacho sintético. Salão nacional de arte de Goiás. 6º prêmio Flamboyant: Brasil mostra sua arte. Goiânia, 2006.

VALENÇA, Kelly. **Arte contemporânea na formação de professores: um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG**. 2009. 113 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Kelly Bianca Clifford Valença

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG); Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da mesma Instituição, Especialista em Arteterapia pela Faculdade Mauá de Brasília e Licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6851081333978394>.

A BURCA VERMELHA DE IANSÃ: PROCESSO DE MEDIAÇÃO EM PROPOSTA ARTÍSTICA CENTRADA EM QUESTÕES DE GÊNERO

Kyrtilene de Aguiar Silveira Ford¹
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

Este artigo busca refletir sobre o aspecto da apropriação que pode se dar por meio da mediação cultural, analisando uma experiência de intervenção realizada como trabalho de conclusão da disciplina 'Oficina em Expressão Plástica' durante a pós-graduação Lato Sensu em Arte/Educação na Universidade Católica de Pernambuco em 2010. Buscamos aporte em algumas reflexões em torno das noções de mediação e apropriação cultural elaboradas nas ciências da comunicação e informação para examinar a intervenção. Tal proposta teve como cerne motor uma mediação artística que buscou provocar no público-alvo reflexões sobre questões de gênero. Para o interesse dos estudos da área mais do que possibilitar a apropriação do processo artístico, tanto pelo mediador quanto pelo público, a mediação realizada abarcou questões de cunho social e político elencando no seu processo os aspectos múltiplos da noção de mediação cultural.

Palavras-chave:

Mediação cultural. Apropriação cultural. Intervenção artística. Gênero.

Abstract:

This article targets to reflect upon the aspect of appropriation that can be achieved through cultural mediation, by analyzing an experience of artistic intervention carried out for the discipline 'Workshop in Artistic Expression' during the undergraduate course in Arts/ Education at the *Universidade Católica de Pernambuco* in 2010. In order to examine the intervention we delved support on some reflections regarding the notions of mediation and cultural appropriation drawn within the field of Communication and Information Sciences. Such intervention had as its core an artistic mediation that sought to provoke in the audience reflections on gender issues. Much more than simply allowing the appropriation of the artistic process, both by the public and the mediator, - and in the interest of the studied area - the mediation held encompassed social and political issues also enumerating in its process the multiple facets of the notion of cultural mediation.

Keywords:

Cultural mediation. Cultural appropriation. Artistic intervention. Gender issues.

¹ Graduação em Comunicação Visual pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós-graduação Lato Sensu em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco, Pós-graduação Lato Sensu em Mediação Cultural pela Universidade Federal de Pernambuco, mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (turma 2013).

1 CONSTRUINDO UM DESPOSITIVO

Como parte da ementa da disciplina *Oficina da Expressão Plástica*, ministrada pela professora Joana D’Arc de Sousa Lima², durante o curso de pós-graduação Lato Sensu em Arte/Educação da Universidade Católica de Pernambuco, já estava previsto que o trabalho de conclusão da mesma seria uma intervenção artística nas dependências da própria universidade. A intervenção seria no último dia de aula da disciplina em 25 de setembro de 2010, um sábado.

A disciplina foi voltada aos estudos da arte relacional e participativa, com foco nas trajetórias de percurso dos artistas Hélio Oiticica e Lygia Clark, objetivando o diálogo entre arte/participação e educação. Questões como a visibilidade do público, na e para a obra de arte, ocupação de espaços pelo público e a leitura da obra, como uma construção hermenêutica, fizeram parte da tônica e, do tom, que permeou a disciplina e foram elementos que procuravam nortear os estudos e a turma na direção da intervenção final.

O palco (o campus universitário) e o público (estudantes, transeuntes, visitantes) fariam parte de uma prática relacional que além de procurar suscitar uma troca participativa facilitando a comunicação, auxiliaria como aponta Barbosa (2004, p.34-35) na construção de um caminho interpretativo, para que fosse encontrado um equilíbrio entre necessidades, interesses e conteúdo ou numa apropriação cultural. E para isso,

“é preciso construir [...] recursos e deles nos apropriarmos, como condição de navegação nas águas agitadas e turvas da informação na contemporaneidade. [...] uma vez que a apropriação dos bens simbólicos não é ato simplesmente natural, mas culturalmente construído.” (PERROTTI; PIERRUCINE In: LARA; FUJINO; NORONHA 2008, p.53).

A mediação cultural enquanto ação e/ou processo teria que acomodar essa busca por uma reflexão e uma discussão dialógica ao mesmo tempo em que constrói uma investigação artística direcionada a uma recompensa criativa/pessoal. Para mim a resposta à exigência (parâmetros da intervenção) e reflexão (necessidade pessoal) recaiu num tom político e social que abarcava questionamentos de gênero.

Era preciso amarrar uma ideia, estabelecer uma proposta com uma alma amalgamada em Lygia e Hélio. Surgiu da informalidade e sem grandes considerações iniciais a ideia de criar um

² Historiadora formada pela Universidade Estadual Paulista/UNESP. Mestre em Sociologia pela UNESP. Especialização em Mediação Cultural pela Escola *Agecif* (Paris, 2001) e História da Arte pela *École du Louvre* (Paris, 2011), doutoranda em História pela UFPE.

contraste pela justaposição de dois símbolos, dois conceitos que provocassem discussões de gênero.

Dois símbolos dentro de um diálogo com o feminino emergiram desse casual *brainstorm*: a **Burca**, um elemento sagrado da religiosidade muçulmana e a **Iansã**, um orixá feminino de destaque nas manifestações religiosas afro-brasileiras. Através da descontextualização e do deslocamento de ambos do âmbito sagrado para o laico a proposta foi tomando corpo.

A procura então, em 2010, para uma solução não buscou ferramentas em um diálogo direto com a área da mediação cultural propriamente dita, mas esta estava presente no processo de pensar a intervenção como mediação. Aqui estava a verdadeira experiência heurística. Descobrir e inventar ou resolver problemas adicionando à experiência doses de criatividade envoltas em pensamentos laterais. Era o interventor tornado pesquisador em meio ao percurso em busca da descoberta:

[...] vamos atrás de nosso próprio desenho, vislumbrando em alguns momentos com mais clareza e em alguns com absoluta perdição, os trajetos teóricos e práticos percorridos. E, por mais que a pergunta seja clara e objetiva, novas e ambíguas questões nos empurram para outras dimensões.

[...] quando a clareza da pergunta se coloca, [...] há outra anterior, mais funda, mais escura, mais intocada. A transparência possível pela tranquilidade da descoberta, depois de tanta procura nas águas turvas, parece deixar mais claro a profundidade de algo que ainda precisa ser revelado. (MARTINS, 1998, p. 2)

A proposta, então batizada *Burca-Iansã*, foi construindo-se como uma intervenção artística que serviria com um dispositivo para provocar questionamentos de gênero. Esse questionar provocativo procurava suscitar respostas que inevitavelmente seriam carregadas de sentidos interpretados e apropriados pelos seus atores. “A noção de dispositivo traz em si a ideia que a ferramenta de comunicação não é neutra” (JEANNERET, 2005) como o mesmo não é nem a mediação ou o mediador.

A *Burca-Iansã* foi uma proposta que desenvolveu uma intervenção montada em quatro vertentes: interromper, provocar, questionar, suscitar apropriação. A ação foi pensada para interromper o fluxo dos transeuntes do local (alunos, professores, funcionários, etc.) para que em transcurso pudessem interagir, através de uma provocação/convite, com os elementos constituintes do processo.

Para interromper foi criado um dispositivo, um adereço tipo um estandarte cujo do topo desciam fixados por linhas vermelhas cartões com imagens alusivas as duas figuras ícones do

projeto a burca e a orixá Iansã. As imagens eram associadas a palavras chaves associadas universo feminino. Este adereço/estandarte foi criado para ser fincado no meio do jardim em frente à biblioteca central.

Aos seus pés, como elemento provocador, ficaria instalada a *caixa-Iansã* que portava em sua tampa o convite ‘abra’, levando o transeunte provocado em seu trajeto interrompido a abrir a tampa para encontrar a burca. Na caixa aberta outra provocação em forma de convite: a palavra ‘experimente-me’ fixada na parte interna da tampa levantada. Aceitando o convite e experimentando a burca, o transeunte agora ator e protagonista, era mais uma vez convidado agora para questionar através da experimentação os aspectos suscitados pelos cartões/adereços.



Foto 1: adereço/estandarte

Universidade Católica de Pernambuco, 25 setembro 2010.



Foto 2: *Caixa-Iansã*

Universidade Católica de Pernambuco, 25 setembro 2010.

A experimentação procurava suscitar questionamentos não apenas provocados pelos dispositivos (cartões, burca) como também procurava ativar o repertório particular que possuísse quanto às questões políticas e sociais dentro da categoria gênero. Por fim um último convite, compartilhar/registrar suas impressões em cartões em branco que poderiam ser encontrados no fundo da *caixa-Iansã*. Este registro poderia ser acessado pelo próximo participante/ator como também serviria como ferramenta para posterior avaliação de uma possível apropriação do conceito explorado pela proposta.

2 PROBLEMATIZANDO A INTERVENÇÃO: EM BUSCA DA BURCA VERMELHA

A palavra intervenção por si só carrega certa dinamicidade, significando uma intercessão, uma intromissão, uma interposição, uma mediação. Um movimento que se intromete, interrompe outro movimento, talvez redirecionando trajetórias, caminhos, percursos. Estávamos em movimento como interventores entre, no meio do movimento, do percurso de outros. Muito mais que a produção de um objeto artístico fixo que como marco receptivo espera que os trajetos se voltem para ele, uma intervenção artística é uma facilitadora fluídica de encontros:

A obra de arte baseada em objetos (com algumas exceções) é produzida inteiramente pelo artista e só posteriormente oferecida ao espectador. Como resultado, a resposta do espectador não tem nenhum efeito recíproco imediato sobre a constituição da obra. Além disso, o objeto físico permanece essencialmente estático. Projetos dialógicos, em contraste, se desenrolam através de um processo de interação performática³ (KESTER, 2004, p.9).

Hélio Oiticica, nosso companheiro de viagem durante a disciplina, criou os seus parangolés depois dos seus encontros com o pessoal da Mangueira, com o samba do morro carioca. “O parangolé foi encontrado, descoberto ou formulado por um olhar ou uma procura [...]” (VIANA. In: VELHO, 2001, p. 37). O conceito do projeto *Burca-Iansã* inspira-se neste objeto que se veste através de outro olhar e de outra procura. Oiticica se movimentava entre grupos sociais e mundos diversos cujos contatos ente si provocavam reações também diversas. O desenho da intervenção aqui analisada apropriou-se desta inquietação mediadora que Hélio imprimia em seu agir que descontextualizava ao deslocar mundos entre mundos. O conceito da proposta procurou unir em justaposições de pares distintos e contrastantes várias esferas simbólicas dentro discussão de gênero. Temas de cunho dialógico foram procurados para criar efeitos de contraste e deslocamento de categorias sagrado-laica. Para fundamentar e representar a categoria abordada, gênero, dois símbolos de cunho sagrado foram utilizados, a vestimenta muçulmana feminina burca e o orixá do culto afro-brasileiro, Iansã.

Tanto a burca como a orixá Iansã foram abordadas como conceitos em uma categoria laica. Não foi intenção da proposta discuti-los em seu espaço sagrado ou dentro de um contexto religioso. Nem a religião de matriz africana, o Candomblé, nem a religião islâmica foram tratadas em seu conceito mais específico e particular ou suas práticas rituais foram em alguma instância

³ Tradução nossa.

abordadas. Foram utilizadas apenas como representações dentro de um espaço público deslocando-as de seu contexto sagrado para o laico. A categoria gênero, cerne motor dos questionamentos propostos pelo projeto, foi utilizada como fundamentação em seu sentido lato. Gênero em suas particularidades é definido pela literatura especializada com uma construção social (VIEIRA et al, 2000, p. 84) e como tal ditada por fatores variados, complexos e subjetivos.⁴ Uma análise mais focada desta categoria não era intenção da intervenção artística proposta.

Como símbolo – e provocação – para o aspecto opressão foi escolhida a burca: o extremismo da negação. Sobre esse aspecto é importante ressaltar que a conotação de símbolo de opressão é uma visão ocidental sobre políticas de corpo. Para a mulher muçulmana que acolhe as vertentes mais tradicionais da religião islâmica talvez a burca assuma para ela uma representação distinta do caráter opressivo que é atribuído pelo ocidente a esta vestimenta.

Para o aspecto liberdade - também com um teor altamente provocativo – foi escolhido como símbolo a orixá feminino Iansã, representada nas religiões afro-brasileiras como uma mulher guerreira, soberana suprema de si mesma. Iansã é uma guerreira por vocação que vai à luta defender o que é seu. Ela é fiel às suas convicções e aos seus sentimentos. Nessa perspectiva, e indo além dela, a mulher que veste a burca não seria também uma defensora do que é seu e do que acredita? Essa era uma das questões que a intervenção procurava suscitar.

A burca é uma veste feminina que cobre todo o corpo, até o rosto e os olhos. É usada pelas mulheres do Afeganistão e do Paquistão, em áreas próximas à fronteira do primeiro. A "burca" é, em sua origem, o traje tradicional das tribos *pashtuns* no Afeganistão. No ocidente a burca é mais reconhecida em sua cor preta, mas em certas regiões onde o islamismo é praticado ela pode ser encontrada predominantemente na cor azul. Para efeito de contraste e deslocamento transferindo o conceito sagrado-tradicional da burca para uma justaposição dialógica com o símbolo Iansã a burca desenhada para o projeto foi na cor vermelha e não cobrindo o corpo inteiro. Seu comprimento seguia abaixo da linha dos ombros até aproximadamente a altura da cintura.

⁴ Alguns desses fatores teriam cunho simbólicos, normativos, jurídicos e institucionais cujo exame aprofundado estava fora dos parâmetros propostos pela intervenção.

A função desta vestimenta *burca-Iansã* é questionar a dualidade opressão-liberdade. A cor vermelha foi escolhida por ser a cor que representa a orixá Iansã e por ter associada a valores conotativo-emocionais de ‘paixão’, ‘força vital’, ‘sensualidade’, ‘sangue’.

Iansã é o orixá dos ventos e tempestades. É um orixá cuja figura, no Brasil, é sincretizada com Santa Bárbara, católica. Na mitologia do candomblé é retratada como uma guerreira faceira e extrovertida. Ela é o desejo incontido, a sensualidade, o sentimento mais forte que a razão. É possuidora de um temperamento forte, e vontade firme. Este aspecto guerreiro pode ser percebido em um de seus pontos cantados:

“[...] A Iansã é mulher guerreira
A Iansã é mulher guerrá...”

Eh parrei, ô Iansã
Eh parrei, ô Peloiá [...]”⁵”

O público era convidado para assumir a *persona* ‘burca-Iansã’ vestindo-se de vermelho com apenas a cabeça coberta por uma *máscara-burca* (Foto 3).



Foto 3: Estudante experimentando a *máscara-burca*.
Universidade Católica de Pernambuco,
25 setembro 2010.



Foto 4: A minha versão da vestimenta *burca-Iansã*, mas com o véu mulçumano *hidjab*.-Universidade Católica de Pernambuco,
25 setembro 2010.

⁵ Orixás, Umbanda e Candomblé. Website. Disponível em: <http://www.orixas.blogspot.com.br/2010/05/pontos-cantados-de-iansa.html> Acesso em: 29 maio 2013

Não havia limite de tempo. O transeunte era o protagonista da ação. Experimentaria a burca se assim o quisesse, pelo tempo que quisesse. A única condição em relação à vestimenta era recolocá-la de volta na caixa para o próximo participante. As participações eram voluntárias e os convites feitos pelos dispositivos (adereço/estandarte e *caixa-Iansã*). A ação era observada a distancia por mim. Apenas quando era percebido que algum participante estava indeciso, confuso ou procurando por alguma explicação era que eu me aproximava.

Para essa interação, quando necessária, criei para mim mesma uma versão *burca-Iansã*. Em vez da burca, usei outro tipo de véu muçulmano, o *hidjab* (foto 4), que cobre apenas os cabelos, as orelhas e o pescoço, mas seguindo a paleta de cores escolhida para a intervenção, preto (a cor mais reconhecida da burca tradicional) e vermelho (a cor associada a orixá Iansã). O motivo para escolha foi para utilizar outro tipo de véu além da burca ainda seguindo a ideia de justaposição e contraste. A medição foi facilitada pela vestimenta improvisada.

Os participantes foram em sua maioria do sexo feminino. A faixa etária predominante foi de pessoas abaixo dos 35 anos. As mulheres dedicaram mais tempo à experiência e as suas reflexões registradas nos cartões em branco possuíam um tom mais íntimo e subjetivo. A maioria das pessoas que utilizaram a *máscara-burca* (assim chamada por não ser uma burca de corpo inteiro, nem uma burca autêntica e tradicional) foram mulheres. Os homens pouco se aventuraram a participar da experiência e suas reflexões quando registradas tinham um cunho de ironia e brincadeira. Talvez a ausência de um número considerável de participantes do sexo masculino tenha sido devido à noção de que a burca fosse uma vestimenta feminina. De fato o é. Este véu muçulmano tradicional não é uma vestimenta utilizada pelo homem da religião islâmica. Entretanto para efeito da intervenção o convite para a participação e experimentação da *máscara-burca* não se restringia ao público feminino. O convite foi estendido a todos.

3 REAVALIANDO A EXPERIÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E A MEDIAÇÃO

Todas as intervenções ocorreram entre as 8h00 e 12h00 dos sábado 25 de setembro de 2010. Este horário incluía montagem, execução e desmontagem. Neste dia a universidade encerra suas atividades às 13h00 e teríamos que deixar o campus até este horário limite. A *Burca-Iansã* foi uma proposta criada e mediada por apenas um aluno. A montagem foi rápida uma vez que os

dispositivos (adereço/estandarte e *caixa-ians*’) já haviam sido previamente produzidos. Bastava apenas localizar um local mais apropriado para sua fixação. O jardim foi escolhido, pois a terra macia sob a grama facilitaria a fixação rápida da haste do endereço com os cartões-imagem. A *caixa-Iansã* era simplesmente depositada aos seus pés.

Os dispositivos provocadores foram fixados na grama, mas próximos à passagem pavimentada que corta o jardim diagonalmente. A intenção era facilitar a visão das pessoas que passavam pelo local.

O conceito da vestimenta dispositivo *máscara-burca* surgiu de um diálogo com os parangolês de Oiticica. A intervenção não apenas interrompia, como convidava a participação assim dialogando com Lygia. Ela se decretava uma não-artista, e na intervenção éramos não-artistas fazendo arte. Ela deu o objeto da arte na mão de seu interlocutor, como em “Caminhando”⁶, estabelecendo que a “arte é o seu ato”. Fundadora da arte participativa, interativa e compartilhada onde o público era convidado a deixar uma postura contemplativa e isolada para tornar-se um ator que se expressa e que se apropria dos frutos colhidos na experiência.

Presentes na tessitura da intervenção, Lygia e Hélio, vêm sublinhar que “a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo” (BARBOSA In: BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.13). Além de navegar pelos símbolos e signos de uma linguagem, a da arte, o expectador submete-se ao encantamento permitindo-se através da experimentação, interação e mediação apropriar-se destes incorporando-os ao seu repertório pessoal. Um exercício de *metapropriação* estava incutido na intervenção: a do proponente quanto a Lygia Clark e Hélio Oiticica e a do proponente da intervenção quanto ao expectador convidado. A apropriação carrega uma dimensão de propriedade. Serfaty-Garzon discute essa noção de posse no comentário abaixo:

A noção de propriedade constitui assim uma dimensão importante da apropriação, com a particularidade que esta noção deriva seu sentido e sua legitimidade, neste caso, não da existência de um título legal comprovando a posse jurídica de um objeto, mas da intervenção judiciosa de um sujeito sobre este último. A propriedade é aqui de ordem moral, psicológica e afetiva. [...] O objetivo deste tipo de posse é precisamente tornar própria alguma coisa, quer dizer adaptá-la a si e, assim, transformar esta coisa em um suporte da expressão de si. A apropriação é assim ao mesmo tempo uma apreensão do objeto e uma dinâmica de ação sobre o mundo material e social em uma intenção de construção do sujeito. (2003, p.27)

⁶ “Caminhando”, 1963. Recorte simbólico da fita de Moebius enquanto se caminha. Um conceito já trabalhado por Lygia em ‘Obra Mole’.

Nesse processo de apropriação nem mediador, nem público ou mediação são neutros. Somos todos sujeitos da história imersos em um contexto que nos constrói, e que construímos, cujas facetas são múltiplas. Seus aspectos morais, sociais, culturais e históricos perpassam em nossos repertórios pessoais e afetivos. Indivíduos passivos ou imparciais não manipulam a informação. “A neutralidade – se fosse possível – eliminaria ou tornaria quase improvável a manipulação” (FADEL et al In: VALENTIM, 2010, p.17)

O repertório pessoal é trazido, e confrontado, diante de e na experimentação. Além do convite para experimentarem a *máscara-burca* os participantes também eram chamados para deixarem suas impressões sobre a experiência. Nos papéis em branco deixados disponíveis no fundo da *caixa-Iansã* o expectador-ator deixava um vestígio de seu repertório. Como citado antes as mulheres deixaram registros de cunho mais íntimo e reflexivo. Uma participante registrou em um dos cartões “Escondida e estranhamente protegida”, enquanto a outra havia escrito “É sufocante, mas este é o meu pensamento conforme minha cultura. Talvez para eles não seja assim”. Os homens, minoria como participantes, deixaram impressões em tom irônico ou brincalhão. Um deles deixou simplesmente registrado “Penso que sou ninja”, enquanto outro escreveu “A carne é fraca”. Ridicularizar a experiência, que suscitava discussões de gênero, é uma forma velada de intimidar reforçando os papéis tradicionais de gênero e de identidade feminina. Entretanto é uma reação válida, porque em termos de apropriação e provocação, não existe a reação inválida ou incorreta, como também não existe a neutralidade. A importância reside na transferência e transformação de conhecimento. “É com esse conhecimento transformado que nos relacionamos com o mundo” (FADEL et al In: VALENTIM, 2010, p.18).

Faziam parte do adereço/estandarte imagens editadas e compostas em um layout específico cujo objetivo era indicar a trilha tomada pela intervenção. As imagens serviam de dispositivos mediadores aduzindo o expectador-ator a construir uma rede entre suas referências e os questionamentos propostos.

As imagens remetiam tanto a burca quanto a Iansã e foram montadas através de edição digital a palavras chaves que suscitavam questionamentos. Estas imagens foram impressas em cartões no tamanho 13x6 cm. Os cartões tinham furos em uma das suas extremidades onde uma fita vermelha foi amarrada (ver foto 1). A composição foi construída sempre no par imagem-palavra, mas de forma a reforçar a ideia de justaposição, deslocamento, descontextualização com a intenção de provocar estranhamento e suscitar o questionamento. Há ousadia ao usar a burca? A

mulher que usa a burca é ousada? Ela tem autonomia sobre seu corpo? Ela tem domínio sobre sua feminilidade ou é um ser assexuado?

As imagens também eram informativas com pequenos textos sobre o que é uma burca, quem é a orixá Iansã e suas qualidades dentro religião afro-brasileira. Os cartões informativos e os cartões provocadores compunham em seus dois aspectos a intenção desenhada para o adereço. A intenção nesse conjunto de cartões foi tanto informar como provocar.

A recepção do público e sua participação foram positivas. Observou-se que muitas pessoas espontaneamente experimentaram a burca e registraram suas impressões nos cartões disponíveis na *caixa-Iansã*. Entretanto o tempo dedicado, pelos participantes, aos cartões informativos e cartões provocadores foi breve. Isso pode ser atribuído ao display improvisado devido à súbita adaptação (movido para uma área abrigada) por conta da inesperada chuva e um tanto que atropelado pelo pouco espaço originalmente determinado para este. O adereço que suportava os cartões foi pensado para ser fixado no chão e teve que ser transferido para uma tenda de feira sem uso localizada sob a passarela de concreto do bloco G. Um display com melhor visibilidade oferecida aos cartões poderia sido mais efetivo.

A mediação cultural vai além da aparentemente simples equação, *público + obras/saberes + ação mediadora = apropriação*. A mediação é técnica, social, política, pedagógica e institucional, complexa e por isso mesmo não-neutra. Há uma gama de conceitos e teorias para a mediação. É nessa vastidão intricada que Davallon oportunidades para questionamentos do que seja/seria comunicação. A sua construção teórica do que é mediação não tem nada de científico obedecendo aos princípios da reflexão, do ensaio, da ideologia. A dificuldade é de pensar cientificamente a natureza dinâmica e paradoxal da mediação nascida do cerne da filosofia. Essa complexidade é perceptível quando nos vemos mãos à obra em um processo de mediação. Há vários aspectos ocultos e subjetivos que envolvem o repertório nunca neutro ou imparcial de todas as instancias da mediação. É complexo, em muitos aspectos, os campos, locais e expectativas da mediação:

Os territórios da mediação cultural podem ser compreendidos como campos difusos, de fronteiras e bordas evanescentes, requerendo do público, do artista, do crítico, do mediador, a imersão em territórios não mais estritamente relacionados às velhas categorias que até então serviram de norte para uma orientação no e do pensamento sobre as artes e a cultura. (DEMARCHI et al, 2011)

A mediação ou as mediações exigem procedimentos específicos que atendam aos seus aspectos mediáticos em si, pedagógicos, culturais, institucionais e técnicos. O mediador é um ator

social que convoca a compartilhar o palco outros atores. Não há como não considerar a mediação dentro do funcionamento simbólico da sociedade e isso ficou patente na experiência aqui narrada.

REFERÊNCIAS

BARBARA, Fadel et al. Gestão, mediação e uso da informação. In: VALENTIM, Marta (org) Gestão, mediação e uso da informação. São Paulo: UNESP, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. (Org) **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

DAVALLON, Jean. La Mediation: la communication em procès? **Médiations & Médiateurs**. 19. Paris: L'Harmattan 2004. Tradução de: M^a Rosário Saraiva.

DEMARCHI, Rita de Cássia. et al. **Mediação cultural: expandindo conceitos entre territórios de arte & cultura**. In: CONFAEB.21., 2011, São Luis. comunicação. [S.l.: s.n.: 2011?].

Disponível em:

<http://www.faeB.com.br/livro/Comunicacoes/mediacao%20cultural%20expandindo%20conceitos.pdf> Acesso em: 14 abr, 2013.

JEANNERET, Yves. Dispositif. **La "société de l'information" : glossaire critique. Sommet mondial sur la société de l'information**. Tunis: 2005. Disponível em: ensmp.net/pdf/2005/glossaire/dispositif.doc Acesso em: 27 maio 2013

KESTER, Grant. H. **Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art**. Berkeley: University of California Press, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. **Arte: o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores – a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

O Mundo de Lygia Clark. **Biografia**. Website. Disponível em:

<http://www.lygiacClark.org.br/biografiaPT.asp> Acesso em: 28 maio 2013

PERROTTI, Emir. PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade.

In: LARA, M. L. G, FUJINO, A. NORONHA, D. P. (Org.) **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2008. Disponível em:

<http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/cienciaInformacao/informacaoContemporanieda de.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013

VIERA, Vera. Gênero e Cidadania. In: VIEIRA, Vera; OLIVEIRA, Antonio Carlos de; ROCHA, Regina. (Org) **Educação Popular: Prática Plural**. São Paulo: Rede Mulher de Educação, 2000.

**ARTE/EDUCAÇÃO, TEATRO E GAMES:
UMA (RE) CRIAÇÃO COM JOVENS DE ENSINO MÉDIO**

Leticia B. Santoro¹
tisasantoro@yahoo.com.br

Estrella Bohadana²
ebohadana@gmail.com

¹ Professora dos cursos de teatro de animação na coordenação de Arte do CEFET/RJ. Professora da disciplina arte e educação (curso Pedagogia) da Universidade Estácio de Sá (UNESA); Mestre em Educação pela UNESA
Endereço: Rua Visconde de Pirajá, 315 Apto: 301. Ipanema, Rio de Janeiro. CEP 22411-001.
Tel.(21) 9425-1820

²Doutora em História dos Sistemas de Pensamento ECO-UFRJ. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá e professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).
Endereço: Rua Candido Mendes, 383 Apto: 202. Glória, Rio de Janeiro. CEP 20241-220.
Tel. (21) 8621-2605.

**ARTE/EDUCAÇÃO, TEATRO E GAMES:
UMA (RE) CRIAÇÃO COM JOVENS DE ENSINO MÉDIO**

RESUMO

O artigo apresenta resultados da pesquisa realizada no CEFET/RJ com alunos do ensino médio. O objetivo foi investigar como os jovens transferem para o teatro os conteúdos presentes nos games. A partir das cenas de teatro observamos qual a (re) interpretação que os alunos fazem das situações vivenciadas nos games. Buscamos referências na área teatral em Bertold Brecht, Augusto Boal e Ingrid Koudela e na área educacional em Paulo Freire e Henry Giroux. O presente trabalho apresenta considerações sobre quais são os games preferidos pelos jovens, quais aspectos mobilizam os jovens para serem tão acessados, o que pensam e como os alunos reinterpretam esses games. Nesta área autores como Lynn Alves, Nelson Zagalo e Brenda Laurel são utilizados como referências básicas.

Palavras-chave: Teatro. Arte/Educação. Games. Ética.

**EDUCATION, THEATRE AND GAMES:
A (RE) CREATION WITH HIGH SCHOOL STUDENTS**

ABSTRACT

The paper presents results of research conducted in CEFET / RJ with high school students. The aim was to investigate how young people transfer to theater to present content in games. Observing the created theatre scenes, it's possible to analyse the reinterpretation of the experienced game situation. We searched for references in the theater with Bertolt Brecht, Augusto Boal and Ingrid Koudela. In education, Paulo Freire and Henry Giroux. This paper presents considerations about their favorite games, which aspects of games mobilize young people to be so accessed, what they think and how students reinterpret these games. In this area the authors as Lynn Alves, Nelson and Brenda Laurel Zagalo are used as basic references.

Keywords: Theatre. Art/Education. Games. Ethics.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa realizada nas aulas de teatro da coordenação de Arte do CEFET/RJ. Os 25 alunos participantes do ensino médio trouxeram para dentro da escola seus *games* favoritos e, a partir desse entretenimento a pesquisa teve por objetivo investigar como os alunos transferem para o teatro os conteúdos presentes nos *games*. As cenas de teatro criadas pelos alunos contribuíram para observar qual a (re) interpretação que os alunos fazem das situações vivenciadas nesse produto cultural.

Buscamos referências teóricas da área teatral em Bertold Brecht, Augusto Boal e Ingrid Koudela. Outros estudiosos da área dos *games* como Brenda Laurel, Nelson Zagalo, Lynn Alves e Pinchebeck ajudaram a compor nosso estudo para a pesquisa. Na área educacional procuramos, basicamente, apoio em teóricos críticos como Paulo Freire e Henry Giroux. O estudo consubstanciado da pesquisa, intitulada “Teatro e *Games*: a (re) criação dos jovens de ensino médio” tentou fugir da expressão o “mal olhado dos intelectuais”, utilizada por Martín-Barbero (2004). Esse autor salienta que os intelectuais e cientistas da área social na América latina criticam as mídias e fecham os olhos, não buscando estudá-las mais a fundo. Adverte que estamos diante de uma nova geração, que se diverte com *videogames*, vê cinema na televisão, dança diante de telas gigantes de vídeo, brinca e faz trabalhos para a escola, ao mesmo tempo em que narra suas experiências em imagens de vídeo. Desta forma, buscou-se não fechar os olhos, mas abri-los respeitando e estudando as preferências de entretenimento dos adolescentes. O artigo oferece contribuições sobre quais são os *games* favoritos dos jovens, quais os aspectos que os mobilizam para serem tão acessados, o que pensam e como reinterpretem esses mesmos *games*.

O JOGO E O TEATRO

Huizinga (2008) considera o jogo uma necessidade tanto para o indivíduo como para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, ao seu valor expressivo e às associações espirituais e sociais. O jogo teatral como função cultural se insere nesta afirmação conceituada pelo autor citado. Perpetua-se sob as mais variadas formas, não se perdendo até hoje.

Bertold (2001) salienta que o teatro é tão antigo quanto a humanidade, pois as pinturas das cavernas, os entalhes em rochas e ossos, a inesgotável riqueza de danças, mímicas e costumes populares sobreviveram pelo mundo afora e demonstram esse fato.

Núñez (1994) confirma que, nos tempos pré-helênicos, os cretenses já celebravam

seus mitos em teatros, dos quais as escavações de Knossos dão testemunho, remontando ao século XIX a.C.. Assim a vontade de representar, de ser “outro” nasce da necessidade do jogo, que, por sua vez, acompanha o homem desde seus primórdios.

Peixoto (1985, p.14) salienta que desde cedo, o homem sente a necessidade do jogo, e no espírito lúdico aparece a incontida ânsia de “ser outro”, disfarçar-se e representar-se a si mesmo ou aos próprios deuses [...]. Tudo indica que o jogo teatral, a noção de representação nascem essencialmente vinculadas ao ritual mágico e religioso primitivo.

O ator-aluno representa cenas do cotidiano que podem ser modificadas de acordo com sua postura diante de certos acontecimentos. E é aqui onde se insere a pesquisa do teatro com os *games*. Koudela (1999), principal introdutora dos jogos teatrais no Brasil, relata que a própria Spolin (2003) inspirou-se nos princípios e na prática metodológica teatral de Bertold Brecht (1898-1956). Este dramaturgo nos serviu de esteio para a criação de uma metodologia onde se inseriu os conteúdos dos *games* com o teatro.

O objetivo de Brecht (1978) era tornar o teatro um poderoso movimento na vida social, movimento não só interessado na livre discussão das questões vitais, mas também preocupado com as soluções possíveis, dispondo da possibilidade de defender esses interesses contra todas as tendências que se lhe opunham. Ele queria que as pessoas enxergassem além do cotidiano, do habitual e reconhecessem o absurdo; queria que seu teatro provocasse uma reflexão crítica que surpreendesse. Para Koudela (1999), é preciso orientar-se no jogo teatral, tendo como parâmetro os dois instrumentos didáticos de Brecht: o modelo de ação e o estranhamento. O modelo de ação é utilizado por Brecht, como prática pedagógica, quando propõe aos alunos serem atores e espectadores. É justamente esse princípio que utilizamos com os *games*. Os conteúdos dos *games* foram o modelo de ação e o tema. Colocando os alunos como observadores e atores no jogo teatral, essa prática torna-se, por vezes, contraditória e extremamente benéfica para se refletir sobre o assunto. Brecht (1978) coloca em prática o aprender fazendo. Quando o aluno é atuante, necessita construir os gestos que irão caracterizar o personagem, passa pela experiência vivenciando-a corporalmente. Esta atividade é feita pelos alunos com liberdade para criar as atitudes gestuais dos personagens que se identifica ou se amedronta. Percebe as contradições dos personagens e este fato pode provocar reações de encantamento ou repulsa.

O outro instrumento didático utilizado foi a técnica do estranhamento ou efeito de distanciamento. Este instrumento tem o objetivo de fazer com que o espectador/ator se distancie das atitudes do personagem, sejam elas de sofrimento ou não. A distancia do personagem é para poder compreender as razões pelas quais o personagem se encontra

naquela situação. Koudela (1992, p.59) explica que “os assim denominados efeitos V (*Verfremdungseffekt*) referem-se a um conjunto de meios artísticos (procedimentos) que têm por finalidade subtrair de um acontecimento aquilo que é evidente, conhecido, óbvio, e provocar espanto e curiosidade”.

Peixoto (1994) ressalta que Brecht, através da vida, de suas experiências, de suas investigações, da prática como diretor e como escritor, não inventou sua teoria num dia. Elaborou uma teoria que provocasse essa investigação e essa vivência no espectador e no ator-aluno. Buscava um teatro onde as imagens fossem mostradas de tal forma que o espectador pudesse enxergar o que está por trás das coisas, o que está por trás do real. Brecht revolucionou o teatro com uma forma própria de concebê-lo. Sabia que o teatro não ia transformar a sociedade, pois essa tarefa cabia ao público.

O estudo dessa pesquisa, em grande parte, baseia-se na utilização dos instrumentos didáticos criados por Brecht. Nossos alunos empregam grande parte de suas horas de lazer no consumo de *games* e nada melhor do que incluí-los na escola, de forma consciente, para apreciar, mas também para aprender a criticar e valorar o que nos é trazido por meio das mídias e das interfaces. Essas técnicas podem propiciar o debate e a aprendizagem; favorecer o discernimento das situações, os valores e a ética que são transmitidos por meio dos produtos culturais que nossos jovens fazem uso.

Sabemos da polêmica que este entretenimento provoca entre pais e professores que não sabem que atitude tomar diante do uso desse produto cultural. Desta forma, torna-se um estudo de grande valia podendo contribuir para as áreas da arte e da educação dos jovens.

Augusto Boal (1980) forneceu também subsídios para a pesquisa. O autor mencionado inspirou-se em Brecht ao criar as técnicas para o Teatro do Oprimido (TO). As técnicas teatrais são inerentes ao teatro político. No TO, os participantes levantam seus problemas, criam cenas do cotidiano para serem depois refeitas da forma de que gostariam que aquelas situações de opressão fossem solucionadas. Não se refere só à classe trabalhadora, mas a todos aqueles homens e mulheres que sofrem opressão de alguma forma.

O século XX, para Boal (1980, p.34), foi o século da imagem, no qual se desenvolveram as formas artísticas do cinema, TV e fotografia. A imagem apresenta-se em muitas direções e por todos os meios. Os participantes aguçam seus sentidos a fim de perceber a uma enorme diferença entre olhar e ver. Estamos habituados a usar nossos olhos para olhar tudo, mas, em geral, vemos muito pouca coisa, ou seja, olhamos, mas não vemos. Perceber o que pode ser o subtexto de uma imagem é uma prática que pode ser vivenciada por meio da arte. Estamos habituados a olhar imagens que não nos deixam ver outras imagens que

poderiam passar diferentes informações. O objetivo dos exercícios é o de nos ajudar a ver, ou seja, olhar de forma reflexiva para alguns aspectos da indústria cultural que se mostra massiva e consumista.

Boal (2000) acreditava que poderia ir além de Brecht. O espectador deverá invadir a cena de modo responsável, praticando não somente, o ato em si, mas, também, ao atuar transmitir sua própria realidade social, transformando a ficção e a si mesmo.

Para participar do TO não é necessário ser um profissional da área do teatro. O teatro é uma linguagem, entre outras linguagens possíveis. Todos podem praticar, mas alguns se especializam nela. Boal fundou o Centro de Teatro do Oprimido (CTO) em 1986 com o objetivo de conhecer, aprofundar, pesquisar e difundir o Teatro do Oprimido no Brasil. Esta instituição³ funciona até hoje, desenvolvendo projetos na área da educação, saúde mental, sistema prisional, pontos de cultura, movimentos sociais, comunidades, entre outros.

Na pesquisa com os alunos do ensino médio, utilizamos a técnica do teatro foro. O problema no teatro foro é coletivo. Muitas vezes, não se chega a nenhuma solução. Mais importante que a solução é o debate, o conflito de idéias, a argumentação. Todas essas dinâmicas estimulam o espectador a agir na vida real.

Koudela (1991, p. 114) esclarece que “a concepção de teatro foro de Augusto Boal tem sua origem na peça didática de Brecht. O teatro foro é uma forma de jogo criativa, que incorpora atores e espectadores, cujos conteúdos são as experiências do cotidiano e as situações de vida dos participantes”.

As técnicas do Teatro do Oprimido, de uma maneira geral, não são gratuitas, pois elas objetivam motivar o corpo e a mente a se expressarem de forma criativa e participativa. Essas técnicas tornam-se efetivas para se trabalhar com jovens na escola. Com elas, colhemos dados de como os alunos interpretam e (re) interpretam a produção cultural que é destinada a eles. Por meio dos debates e das construções das cenas, trocavam opiniões percebendo as atitudes dos personagens. Aprenderam a respeitar as diversas opiniões e foram crescendo uns com os outros, construindo suas próprias conclusões de forma mais crítica em relação a este produto que utilizam.

³ CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. Av. Mem de Sá 31, Lapa/RJ – CEP 20230-150
telefone: 55 (21) 2232-5826 e 2215-0503. <http://ctorio.org.br/novosite/>

O TEATRO E OS GAMES NA EDUCAÇÃO

O teatro na educação e seu processo na escola é objeto de inúmeras discussões de pesquisadores desta área em congressos internacionais e nacionais, que debatem e discutem esta modalidade de ensino. Hoje, o teatro, juntamente com as linguagens de música, artes visuais, dança e artes audiovisuais, fazem parte da disciplina Arte. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) do ensino médio, conhecer arte significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. Conhecer arte significa também incluir na escola os produtos culturais que o aluno aprecia e neste sentido Koudela (2002, p.1) menciona que: os conteúdos de Arte buscam acolher a diversidade do repertório cultural que o aluno traz para a escola e trabalhar os produtos da comunidade em que a escola está inserida.

Não é somente com a produção, ou seja, o fazer artístico, ao qual devemos nos preocupar no ensino das artes, mas também com a apreciação e a contextualização de uma obra ou produto cultural. A contextualização envolve uma reflexão sócio-histórica do “repertório cultural” que está sendo trabalhado em sala de aula. Desta forma, o *game* representa ser um “repertório cultural” de extrema significação para os jovens.

Os *games* são considerados uma das mais expressivas práticas de entretenimento do século XXI. O prazer e o divertimento que os jogos eletrônicos despertam em um número crescente de pessoas estão criando desafios para profissionais de diversas áreas. Percebemos que, atualmente, estão cada vez mais aperfeiçoados em termos de imagens, narrativas, músicas e personagens. Os prazeres estéticos estão se tornando tão importantes quanto os psicológicos e os sociais.

Ao lado desse deslumbre, temos outro fato a ser considerado: o *game* é um entretenimento de valor comercial e está regido pela lógica do lucro. A indústria deste entretenimento percebe que crianças e jovens estão cada vez mais interessados neste tipo de divertimento e muitas pesquisas são feitas para conhecer seus interesses e por onde caminha o seu imaginário. O recurso de jogos eletrônicos mundial cresceu tanto que ultrapassou o faturamento do cinema. Alves (2009) enfatiza que esta indústria faturou, só nos EUA, vinte e dois bilhões no ano passado.

A produção cultural ficou atrelada ao consumo desenfreado, levando a uma padronização da cultura. As tecnologias da Comunicação e da Informação levaram-nos a grandes avanços, mas também a mudanças nos hábitos e nos padrões culturais. Dreifuss

(1996, p.136) explica que a mundialização cria denominadores comuns nas preferências de consumo das mais diversas índoles. Lida com hábitos, com estilos de comportamento e com modos de vida generalizando e uniformizando os produtos, os instrumentos, as informações e os meios à disposição de importantes parcelas da população mundial [...].

A globalização dinamiza o processo de mundialização, ao qual se refere Dreifuss (1996), trazendo conseqüências na economia, na política e na cultura. Somado a isto, a tecnologia alavancou o poder das corporações e empresas que detêm o poder das produções culturais na sociedade midiaticizada. A educação não está desvinculada desse processo e novas formas culturais são estabelecidas pelos meios de comunicação e de informação. Neste contexto, as mídias digitais exercem um papel preponderante ao possibilitar a criação de outras relações e padrões culturais. Surge a Cibercultura, definida por Lévy (1999, p.17) como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Este por sua vez, segundo ainda Lévy (1999, p.32), “torna-se um novo espaço de comunicação, sociabilidade, organização e transação, mas também um novo mercado da informação e do conhecimento das tecnologias digitais”.

Os jovens vêm mudando seus valores e atitudes por conta do ciberespaço; além disso, o bombardeio aos quais nossos alunos são submetidos é acrescido pelas corporações que lideram os espaços virtuais. Alves (2008) enfatiza por exemplo o desencontro entre os educadores e as indústrias dos games. Estas não vêm a necessidade de desenvolver jogos com conteúdos pedagógicos. Acreditam que o entretenimento por si só já contribui para este enfoque. A combinação lúcida seria aprender e divertir ao mesmo tempo. A autora menciona as diversas possibilidades de aprendizagem por meio das linguagens (escrita, imagética e digital) que o *game* oferece. Não há dúvidas sobre as grandes possibilidades de aprendizagem e aproveitamento do *game*. Inclusive alguns propiciam até movimentos corporais, para que os participantes não fiquem o tempo todo inertes. No entanto, as atividades que envolvem o teatro podem ir além do movimento, pressupõem um movimento **consciente**. Existe uma diferença entre movimento e gesto. Os autores como Amaral (2004) e Boal (2000) podem esclarecer essa diferença.

Amaral (2004, p.27) explica que o “gesto é um movimento intencional, acompanhado de emoção” [...]. “Essas ações não são simples movimentos. São gestos”. [...] “A diferença entre movimento e gesto é uma diferença de grau. É intenção mais emoção, ou seja, movimento é uma ação mais mecânica e gesto uma ação mais consciente ou emocional”. Boal (2000) traz contribuições no sentido da ação crítica, não somente da mente, mas o de

representar estas ações corporalmente. Acredita que as ações vivenciadas corporalmente ajudam na reflexão. Como espectador, não vivencia plenamente a análise das ações do personagem que está em cena. É preciso entrar em cena com o corpo. Pensa que é preciso invadir a cena e transformar as imagens que aí se mostram. Nesta perspectiva, o teatro pode contribuir para levar o aluno a se integrar nas situações com sua mente e corpo criando e recriando livremente.

Hoje, lecionamos para jovens que utilizam este tipo de entretenimento em larga escala através de mídias interativas como os *games*. Por esta razão, temos o dever, como educadores, de contribuir com pesquisas que tratem do assunto. Os *games*, aliados ao teatro e articulado com ações de apreciar, produzir e contextualizar segundo (Koudela, 2002) podem abrir um espaço para que o aluno aprecie, mas também contextualize, ou seja, analise, dialogue e debata com os outros.

Os games no decorrer da História, tiveram vários nomes; Já foram simplesmente jogos, jogos eletrônicos, *games*, jogos de computador, entre outros. Zagalo e Gouveia (2008) denominam artefatos para se referir a todo tipo de videogames, jogos eletrônicos, digitais e de computador. Esses autores salientam que tais artefatos apresentam aspectos estéticos inovadores, que nos remetem para a história das artes tradicionais (pintura e arquitetura), com caminhos que os associam à teoria da narrativa e ao hipertexto, bem como aos estudos fílmicos. Declaram também que os games afetam o comportamento das pessoas, mas este fato não é diferente de outro meio de comunicação.

Quanto à violência encontrada em muitos jogos, Alves (2005) afirma que são espaços de catarse, que podem se constituir em comunidades virtuais de aprendizagens, nas quais os jogadores constroem diferentes significados. A violência é um fenômeno complexo que envolve questões sociais, econômicas, culturais, políticas e afetivas. A violência no jogo pode favorecer a catarse. Por meio dos medos, desejos e frustrações, o jogador pode se identificar com o vencedor ou o perdedor.

Para essa autora (2008, p.13), as cenas de violência vivenciadas pelos jovens nos jogos não são consideradas causadoras de violência por parte dos jovens. Afirma que os jogadores não conseguem perceber o nível de violência existente nas imagens. A interação com cenas e imagens promotoras de tais sentimentos não resulta, necessariamente, na repetição mecânica desses afetos no cenário social, mas na ressignificação dessas emoções em um espaço previamente definido, sem atingir os semelhantes. O fato é que a violência vende, e os produtores de jogos fomentam essa violência cada vez mais.

Laurel (1999) pesquisadora compromissada com a mídia interativa considera importante produzir entretenimento de qualidade para as crianças e jovens. Os games tomaram o espaço de atividades como as amarelinhas e as brincadeiras de roda. Essas atividades diminuíram no mundo e os games estão tomando o lugar dessas experiências. As formas de jogar se modificam de acordo com a época em que vivemos. As crianças e os jovens de hoje se entretêm e se divertem com o computador. A autora considera que os games devem ser como o teatro. Devem possibilitar narrativas em tempo real e o computador ligado à Internet, pode fazer isso. E relata que a construção da nossa identidade vai depender de experiências de vida e do nosso contexto cultural. Esse contexto cultural é o produto das histórias que nós ouvimos e das histórias de nossas vidas. Por tal razão, a indústria cultural dos games tem um importante papel para os jovens e crianças.

Pinchbech (2006) ressalta que os meios dramáticos nos *games* evoluíram muito e fizeram com que aumentassem a experiência lúdica do jogador. No entanto esse autor atenta para o fato de que os jogos impossibilitam o desenvolvimento de experiências de aprendizado socialmente ricas e eticamente complexas. Esse autor (2006) destaca a metodologia criada por Brecht, a exemplo do efeito de distanciamento, como uma alternativa para ser utilizada na estrutura dos jogos, a fim de explorar a interação do comportamento do jogador em ambientes de jogos de *FPS*. Uma saída, então, seria a utilização das técnicas do teatro didático de Brecht para que favoreçam mais ações que possibilitem ao jogador vivenciar situações éticas e sociais.

Pinchbech (2006) considera que o aprendizado ético no teatro de Brecht possibilitava a reflexão sobre as ações dos homens, mas os jogos dessa natureza não possibilitam esse aprendizado por serem engessados em alternativas criadas pelo ambiente imersivo dos *games*.

Os teóricos da área educacional como Paulo Freire e Henry Giroux ajudaram a sedimentar a perspectiva crítica que necessitávamos para interpretar os dados da pesquisa.

Freire (2000) encoraja os educadores a trabalharem em uma linha de construção da história, da leitura do mundo. Das relações entre o contexto em que estamos inseridos e a leitura crítica que podemos fazer das diferentes situações do nosso cotidiano. Freire (2001, p.100) acredita no valor da educação, do educador buscar os espaços para a ação e de criar com os alunos diferentes formas para esta leitura crítica na escola.

Giroux (1997, p.163) assegura que a capacidade de o professor tornar-se transformador “é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais

pedagógico”. Oferece como uma das suas propostas um olhar sobre a produção cultural dos meios de comunicação.

Ao constar uma carência de produção acadêmica que inclui o *game* como tema na linguagem do teatro consideramos válido o referido estudo, pois na medida em que os alunos interpretam e (re) interpretam os conteúdos dos games nas aulas, estão fornecendo material para ser analisado. Se não podemos mudar o modo de produzir das grandes corporações e o acesso dos jovens a este tipo de entretenimento, pode-se desvendar como na escola, através da linguagem do teatro, refletimos sobre o *game*. A lacuna deixada pela produção acadêmica aliada à importância que deve ser dada ao registro de experiências sobre essa temática nos fazem constatar a necessidade de investigação que alie disciplina Arte (teatro) ao repertório cultural do aluno (*game*).

RESUMO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Trabalhando com técnicas de Brecht e de Boal quebra-se com a visão tradicional de teatro na escola, embasado na exclusiva função de preparar um espetáculo para ser exibido em festas da escola.

A pesquisa em pauta em sua íntegra está disponível online como dissertação de mestrado⁴. Descrevemos neste artigo somente os resultados obtidos com a utilização das técnicas e a metodologia de Boal e Brecht objeto principal deste artigo.

O Teatro de Oprimido de Boal

Apontaremos neste artigo o resumo dos aspectos pinçados na vivência do TO de Boal. Percebemos que os alunos encenaram em todos os jogos escolhidos situações de “luta”. Essas lutas, representadas nos *games The Sims, Pacman, Ragnarok, Warcraft III e Counter Strike*, apontam um significado mais amplo e subjetivo e não estão relacionadas à violência. Esse dado apresentado ratifica e confirma o que foi mencionado pelos alunos, no primeiro momento da pesquisa que o gênero luta não é considerado por eles como o preferido, aliás, apresentou o menor índice.

Os aspectos aproveitados pelos alunos dos conteúdos existentes nos *games* foram os considerados significantes na vida real. Ressaltamos que as criações foram as situações de caráter emocional, como “os medos”, representados nas cenas de polícia e ladrão (*The Sim's*). No jogo *Pacman*, lutaram para obter “coragem”. No *CS*, é travada uma luta pela “auto-

⁴ SANTORO, LETICIA B. TEATRO e GAMES: UMA (RE) CRIAÇÃO COM JOVENS DE ENSINO MÉDIO. disponível: <http://portal.estacio.br/media/3483954/leticia-completa.pdf>

afirmação”. Em *Ragnarok*, lutaram por “bens materiais”; no *Warcraft III*, o caráter emocional vem acrescido do social. Nesta última interpretação, criaram uma situação de luta por uma “sobrevivência mais digna”. Assim, os jogos que encenaram continham sempre histórias de lutas manifestadas em diversas circunstâncias.

Os alunos destacaram os aspectos significativos dos *games* e foram além da reprodução dos conteúdos dos jogos, pois buscaram novas alternativas para esses aspectos escolhidos. Criaram, combinaram, modificaram e elaboraram novas cenas de acordo com seus sentimentos e emoções. A técnica do teatro-foro contribuiu para esse “além” da reprodução. O objetivo do TO é a construção, por meio de cenas e ações concretas da vida social, de mudanças e transformações. Essa técnica deve ser coletiva e deve representar o pensamento, a necessidade e o desejo do grupo ou de sua classe (BOAL, 2009, p.163). O que vale ressaltar é que esses aspectos escolhidos foram acrescidos de outras percepções mais críticas e éticas ao vivenciarem o teatro-fórum. Isso é corroborado nos comentários registrados no questionário, como os descritos a seguir: “*Me ajudou a representar conflitos sociais, situações e pessoas*”; “*Refleti mais, pois modificamos o jogo ao representar*”; “*Oportunidade de me expressar, pois posso modificar o jogo para que fique do meu jeito*”; “*Mantivemos a base do jogo e pensamos em coisas que nunca refletimos anteriormente*”.

Para Boal (2009), não bastam boas idéias, uma vez que é necessário que sejam justificadas e, para isso, é necessário inventar, criar novas situações. Perceber o ético é um processo estético da criação e deve refletir o sentimento do grupo, seu desejo de mudança. Essa argumentação do autor supracitado pode ser mostrada pelas cenas que criaram a partir dos aspectos transferidos para o teatro. A vivência com TO levantou questões de cunho emocional, social, ético e estético e, além disso, proporcionou também formas alternativas de fazer histórias por meio da arte do teatro.

O Efeito de distanciamento (BRECHT)

O trabalho com essa técnica exigiu uma compreensão do que significava os efeitos de distanciamento (ED), segundo Brecht. Em primeiro lugar, fizemos corporalmente o trabalho, para internalizar e aliar a teoria com a prática. Filmamos as cenas como são originalmente nos *games* para depois criarmos os ED no programa *Movie Maker*.

Pensar e refletir deram um certo trabalho. O parar para eles exigiu concentração. O tempo do “*speed e no stop*” teria que ser adiado, naquele momento.

As (re) interpretações dos alunos versaram basicamente sobre o gênero luta. Esse aspecto entra nos cinco jogos escolhidos: *Resident Evil*, *Star War* e *Super Mario Galaxy*, *Counter Strike* e *The Sims*. Nesta atividade, a luta pode ser compreendida como luta corporal

com características de violência (ver dissertação digital na íntegra UNESA). A encenação do *game* no sentido original pode ser caracterizada como associal, termo empregado por Koudela (1991). Os alunos experimentaram um comportamento “agressivo” como apresentado no jogo e percebido pelas filmagens. Ao praticarem o efeito de distanciamento, refletiram sobre a situação e a transportaram para o seu dia a dia, contextualizando as cenas que são comuns na cidade do Rio de Janeiro. Editaram imagens e frases, sob forma de tabuletas ou quadros. Realizaram os ED e (re) interpretaram, manifestando seus valores éticos e morais, percebidos nos conteúdos daqueles *games* escolhidos. Esta técnica do ED para Brecht consistia em uma forma estética de fazer teatro. Propiciava avaliar os valores éticos e refletir sobre eles. Ilustramos abaixo uma frase das muitas criadas pelos alunos editadas no *movie maker*.



Se Brecht vivesse em nossos tempos, com certeza, se utilizaria dessa tecnologia para fins críticos, estéticos, sociais e políticos em seu teatro didático, possivelmente, a crítica atingiria um número maior de pessoas. Os produtos culturais, como os *games* que são utilizados pelos jovens, são determinantes para a construção de conhecimentos, para a formação de valores e identidades. Estamos na presença de novas formas de sentir e saber e utilizar esses meios tendo como base a pedagogia crítica temos um meio, uma metodologia que propicia a abordagem, a troca e a discussão do sentido ético e dos valores dos conteúdos veiculados pelas mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Martin-Barbero (2004) salienta que estamos diante da cultura das mídias. São outros os modos de ver, de ler, de aprender e de conhecer. Esse autor afirma que o jovem vem se apropriando dos saberes a partir do computador, dos *videogames*, das telas de televisão e das mídias que veiculam informações e conhecimentos. As culturas do audiovisual, do cinema, da televisão, da internet e dos *videogames* configuram modos diferentes de ver, ouvir, aprender, sentir e de experimentar. A educação deveria aproveitar esses meios, pois não nos alimentamos somente de apostilas e livros, que são os recursos basicamente utilizados pela escola. Para que a escola participe de uma educação cidadã, na opinião de Martin-Barbero (2004, p.63), a escola poderia se inserir nesse contexto de mudança que vivemos hoje. Assumir a tecnicidade por meio de um trabalho de criação,

apresentando suas críticas, sua maneira de ver o mundo e de serem vistos por esse mundo exigiu um arcabouço teórico como base.

O espaço da escola aberto para a arte criativa facilitou uma reflexão mais crítica. Os valores éticos podem ser resgatados ou valorizados. As obras e produtos consumidos pelos jovens podem ser apreciados, mas também contextualizados e recriados. Esses são os princípios preconizados por Koudela (2002) para o ensino de teatro inseridos na disciplina Arte. O jovem na escola necessita ter a oportunidade e a abertura para poder debater e discutir o que é “ser ético”.

Quanto ao **aspecto ético**, consideramos importante fazer uma ressalva. Os conteúdos desses *games* não se preocupam com essa temática e exploram ao máximo a violência, como foi possível constatar pelas falas dos alunos e pelas interpretações realizadas pelos jovens.

Os produtores de *games* investem em pesquisas para saber o que agrada seu público alvo. Aqueles que se especializam em *games* educativos poderiam envolver-se com profissionais especializados em áreas das artes e da literatura. A pesquisa mostrou que arte e literatura são pontos relevantes na preferência dos alunos. Se aliarmos a tecnologia, a poesia e a arte poderíamos oferecer um delicado sabor de chocolate na educação e não um remédio com sabor de morango como ressaltam (Bittencourt e Bittencourt, 2009).

A presente pesquisa foi **além da polêmica que se trava sobre a violência nos games**. Ou de mostrar que os videogames utilizam técnicas teatrais no sentido da construção dos mesmos, como mencionados neste artigo por meio da autora Brenda Laurel. Utilizamos uma metodologia de trabalho propostas por Boal e Brecht que nos permitiram ir além do ato de jogar, mas de poder refletir sobre os conteúdos dos *games* e o que é consumido de maneira rápida sem tempo para “observar” de forma mais crítica. Utilizamos determinados autores teatrais que **acreditam no poder transformador** da linguagem do teatro e das artes em geral. Observamos também, que o tempo do *stop* foi difícil para os jovens mais benéfico no final, ponto colocado por eles. A reflexão ampliou suas possibilidades de compreensão e reflexão mais aprofundada do produto *game*. Mostramos por meio desta pesquisa que o teatro possibilita ressaltar e resgatar os valores éticos tão abalados nos dias de hoje.

Encontramos autores com opiniões diversas e divergentes em relação à violência como foram mencionadas ao longo da pesquisa. Sabemos que a psicanálise veio contribuir para que compreendêssemos que o indivíduo precisa de espaço para expressar seus medos e suas ansiedades. Quando os alunos produzem arte e se entretêm por meio de *games* variados, elaboram questões próprias do inconsciente coletivo. Essas atividades são frutíferas para

todos nós. Podem abrandar nossas frustrações, revoltas e agressividades. Temos uma válvula de escape que possibilita a catarse.

No entanto, ao utilizar uma proposta pedagógica crítica, ampliamos o universo da formação escolar viabilizando um espaço propício para a criação, principalmente, ao observarmos que aproximadamente a metade dos alunos envolvidos com a pesquisa modificou sua forma de entender os produtos que habitualmente consomem. Provamos o quanto à arte, em particular o teatro, pode ser valioso instrumento para uma proposta educacional mais crítica e criativa.

Essa seria uma forma de assumir a “politicidade na educação”, aquela que descobre onde, como, com quem e quando pode. Isso seria reconhecer os limites, mas também os espaços possíveis para atuar socialmente (Freire, 2001). Esta foi a contribuição da nossa pesquisa que envolve a educação por meio do teatro e de um produto cultural bastante consumido por nossos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In *Revista Educação, Formação & Tecnologias*; Vol.1(2); pp. 3-10, Novembro de 2008. Disponível no URL: <<http://eft.educom.pt>.> Acesso em: 26 outubro de 2010.

AMARAL, Ana Maria. *O Ator e seus Duplos: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Senac São Paulo - Edusp, 2004.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6ªed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BERTHOLD, M. *Historia Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BITTENCOURT, J; BITTENCOURT, A. Promovendo Aprendizagem com Jogos Móveis. In: FERNANDES, A et ali (Orgs.). *JOGOS ELETRÔNICOS: Mapeando Novas Perspectivas*. Florianópolis: Editora Visual Books, 2009, p.213-229.

BOAL Augusto. *Stop: Cést Magique*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Hamlet e o filho do padeiro. Memórias imaginadas*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Volume 2.

BRECHT, B. *Estudos sobre Teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

- _____. *Histórias do Sr. Keuner*. Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DREIFUSS, R. A. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização*. Novos desafios. Petrópolis. RJ. Vozes, 1996.
- FREIRE. P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- GIROUX, H. A. *Professores como Intelectuais: Rumo a Pedagogia crítica dos Conteúdos*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008. 3ª reimpr. 5. Ed. de 2001.
- LAUREL, B. *Computers as Theatre*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.1991.
- LAUREL, Brenda. Making Better Media for Kids Interactive Frictions UCLA. June 1999. Acesso em 21 de fevereiro de 2010. Disponível:http://www.tauzero.com/Brenda_Laurel/Recent_Talks/MakingBetterMediaForKids.htm
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- KOUDELA, I. D. *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo – Perspectiva – UNESP - 1991.
- _____. *Um Vôo Brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva – FAPESP - 1992.
- _____. *Texto e Jogo: uma didática brechtiana*. 1.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999
- NUÑEZ, C.F.P. O Teatro Grego. In: NUÑEZ, C. *et ali. O Teatro através da Historia*. Rio de Janeiro: Centro Cultural do Banco do Brasil/Entourage Produções Artísticas Ltda, 1994. v. 1. p.17-31.
- PEIXOTO, F. *O que é teatro*. 7ª ed. São Paulo: Brasilense S.A, 1985.
- PINCHBECK, D. A Theatre of Ethics and Interaction? Bertolt Brecht and learning to behave in first person shooter environments. In: Z. Pan, R. Aylett, H. Diener, X. Jin, S. Göbel & L. Li, eds. *Technologies for E-Learning and Digital Entertainment*, Berlin: LNCS Springer, 399-409, 2006. Disponível em: <<http://www.thechineseroom.co.uk/PinchbeckEthics.pdfdisponivel>>. Acesso em junho de 2010..
- SANTORO, Leticia , B.**Teatro e Games: uma (re) criação com jovens de ensino médio.** / **Leticia Braga.Santoro.** – Rio de Janeiro, 2010. 151 f.; 30 cm. **Dissertação de Mestrado.**
- SPOLIN, Viola. *Improvisação Para o Teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos, Coleção Estudos nº 62. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ZAGALO, N., GOUVEIA, P.. Uma Abordagem Interdisciplinar do Entretenimento Digital, In: Martins, M.L.; Pinto, M. (orgs.) *Comunicação e Cidadania. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2008, ISBN: 978-989-95500-1-8, (p.2211-2219)
- Leticia B. Santoro**

Professora da Universidade Estácio de Sá (UNESA) e ministrou aulas de teatro de animação no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) de 1992 a 2013. Possui mestrado em Educação pela UNESA, pós-graduação em Arte educação e novas tecnologias (BSB). Fez aulas de conscientização corporal na Angel Vianna, e atualmente frequenta a academia Renata Peçanha (Zouk).

Acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2234975740206137>

Estrella Bohadana:

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura Contemporânea; professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE). Autora de vários livros e artigos.

Acesso ao Currículo Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=D2D3424AB9C25DCC9CAB24754090FBBE
<http://faeb.com.br/23o-confaeb/inscricao/>

EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DUAS PROFESSORAS DE ARTE DE SUMÉ/PB

Líbna Naftali Lucena Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Maria Betânia e Silva

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma reflexão da prática pedagógica de duas professoras de arte do município de Sumé/PB e as implicações que as suas experiências, vivências e a formação profissional ocasionam no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem em três turmas do ensino fundamental, sendo um 8º e dois 9º anos, de duas escolas públicas estaduais de Sumé/PB. A pesquisa contou com a aplicação de questionário com questões norteadoras sobre o perfil e a atuação das professoras, além de entrevistas e observações in loco. O estudo mostra que a formação acadêmica, as experiências pessoais e profissionais das duas professoras interferem, diferentemente, e diretamente no processo de ensino/aprendizagem e nas concepções de arte veiculadas no interior escolar.

Palavras-chave: Formação profissional. Prática pedagógica. Ensino de arte/Sumé-PB

RÉSUMÉ

Ce texte est une réflexion sur le pratique pédagogique de deux enseignantes d'art des écoles publiques à Sumé (Paraíba) et les implications que leurs expériences et la formation professionnelle provoque sur le développement dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'investigation a été développée dans trois classes (8^e et 9^e années du système brésilien d'enseignement) de deux écoles à Sumé qui sont soutenus par l'État de Paraíba. La recherche a compté avec l'application de questionnaires comportant des questions guides sur le profil et la performance des enseignantes ; des entretiens et les observations in loco. L'étude a montré que la formation académique et les expériences personnelles et professionnelles des deux enseignantes interfèrent différemment et directement dans le processus d'enseignement/apprentissage et dans les conceptions d'art véhiculés dans l'école.

Mots-clés: Formation professionnelle. Pratique pédagogique. Enseignement d'art/Sumé-PB

Introdução

O texto é um recorte de nossa pesquisa de mestrado desenvolvida em 2011/2012, que investigou imagens veiculadas no ensino de arte em escolas públicas de Sumé/PB, tendo como campo de pesquisa duas escolas estaduais e como colaboradoras¹ duas professoras de arte e os seus respectivos alunos/as das três turmas investigadas, sendo um 8º e dois 9º anos. A pesquisa de campo contou com observações in loco, aplicação de questionário com

¹ A colaboração das professoras deu-se por meio de forma a responder os questionários e entrevistas respondidos por elas e seus respectivos alunos. Além disso, foi permitido que a pesquisadora estivesse presente durante as aulas. Também houve a disponibilização das produções realizadas pelos alunos.

questões norteadoras sobre o perfil e a atuação das professoras e entrevistas individuais. O presente texto traz uma reflexão sobre as experiências, vivências e formação profissional, das duas professoras investigadas, e as suas implicações no ensino de arte.

As professoras: experiências, vivências e formação profissional

A pesquisa contou com a colaboração de duas professoras de arte, Débora e Alice². A professora Débora é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, 2002, tem especialização em Psicopedagogia, e atua como professora de arte em uma escola da rede estadual de ensino, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Paulo Roberto de Oliveira. Leciona 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental no turno da tarde e na 5ª série do PEJA³ no turno noturno. É professora pró-tempore⁴ há dezesseis anos, mas como professora de arte tem apenas seis meses de experiência, sendo o ano de 2011 seu primeiro ano lecionando esta área do conhecimento. Além de arte leciona ensino religioso na mesma escola e nas mesmas turmas e é professora na Creche Municipal.

Apesar das dificuldades, principalmente por não ter a formação na área, relata que leciona a disciplina com satisfação e que é um conhecimento a mais no seu currículo. Porém, reporta-se as suas experiências com arte na Creche Municipal onde desenvolve com as crianças atividades de desenho, pintura, dobradura, recorte e colagem, trabalhos com palitos, com areia, lixa, etc. atividades estas que tem prazer em desenvolver.

A professora Débora reconhece sua dificuldade em lecionar arte devido à falta da formação na área. Mas, aponta outros aspectos que dificultam o seu trabalho em sala de aula, mencionando falta de apoio da direção, ausência de um apoio técnico por parte da escola, uma orientação, os materiais didáticos disponibilizados pela escola são incipientes, nunca foi ofertado uma formação continuada na área, não tem livros. Consciente da importância da formação na área para desenvolver um ensino/aprendizagem em arte significativo, disse: “*eu faço o que posso*”. Mas, reconhece a importância e significado de lecionar a arte, “*o ensino de arte propicia meios de conhecer, apresentar, interpretar e simbolizar em um contexto de apreciação estética e de valorização cultural*⁵”.

Com poucas experiências e contato com a arte na sua trajetória pessoal, sente dificuldades com esta área do conhecimento, no entanto compreende a arte como *meio de*

² Os nomes das duas professoras colaboradoras da pesquisa são fictícios para preservar a identidade destas profissionais.

³ Programa de Educação de Jovens e Adultos

⁴ Pró-tempore são professores que fazem parte do quadro da escola há um bom tempo, mas não são concursados efetivados, são professores temporários que diferem dos contratados que há uma necessidade de contrato anual.

⁵ Entrevista realizada em 18 de outubro de 2011.

expressão humana, um meio de comunicação na qual o indivíduo sente-se participativo na sociedade em que está inserido.

Por meio da entrevista individual, do questionário e das observações percebemos que a professora Débora tem muita dificuldade com o ensino de arte, como ela mesma reconhece. Devido à falta de experiência com arte tanto fora como dentro do contexto escolar, não há uma proposta pedagógica consistente. Porém, como poderia desenvolver uma proposta pedagógica consistente se nas condições apresentadas o que está mais presente é a própria ausência? Ausência de formação. Ausência de apoio. Ausência de materiais. Ausência de formação continuada. Ausência de livros.

A segunda professora, Alice, tem duas formações pela UFPB, sendo duas licenciaturas uma em História e a outra em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas (2003), e uma especialização em Psicopedagogia. Leciona arte em duas escolas da rede pública de ensino, sendo uma escola na cidade de Monteiro/PB na qual leciona os 6º, 7º 8º e 9º anos, e a outra em Sumé/PB na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Gonçalves de Queiroz, nesta leciona no 9º ano do Fundamental e nas três séries do Ensino Médio. Nesta última faz vinte e dois anos que leciona, sendo dezoito anos como professora de arte. É concursada como professora de história, sua primeira formação, mas devido a sua afinidade com a área, o gostar e a carência de professor de arte, fez com que ela se tornasse professora de arte na época, ainda sem a formação na área. Segundo a professora, no início da sua atividade docente, nos dois ou três primeiros anos, ensinava OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Moral e Cívica, depois passou a lecionar História, por um ano esta. Entretanto, começou a lecionar arte devido a sua identificação com a área e até hoje nunca mais deixou o ensino desta disciplina.

Observamos que a professora Alice na sua trajetória profissional transcende e percorre por áreas de conhecimento configurando-se em desafios a serem enfrentados devido às situações que se apresentam no cotidiano escolar. Michel Certeau (1996) nos diz que o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia ou que nos pressiona dia após dia, ou seja, os desafios, conquistas, saberes, experiências, etc., porém, é por meio deste saberes adquiridos no cotidiano escolar que os professores desenvolvem a prática pedagógica.

Neste sentido compreendemos que as crenças, teorias, intuições, visões de mundo, sonhos, as experiências passadas na infância, no contexto familiar, escolar, na formação acadêmica e na trajetória profissional constituem o saber docente e contribuem na estruturação e organização da prática pedagógica, como também moldam o professor.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11)

Em seu depoimento, a professora Alice expressa a sua relação e identificação com a área:

Eu fazia História na UFPB e paralelo ao curso de História, tudo que aparecia no DART⁶ eu estava fazendo, era desenho, era pintura, tudo que aparecia na área de arte pela questão da identificação com a área (...). Eu fazia cursos de desenho, pintura em tela, tudo que tinha na área de arte, que acontecia em Campina (Campina Grande/PB)⁷ paralelo ao curso de História, eu corria, muitas vezes eu deixava as coisas do curso de História pra fazer no de arte (**Professora Alice**)⁸.

“É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender” (IAVELBERG 2003, p. 12). Percebe-se a fascinação que ela sente pela área da arte, com predomínio para a linguagem visual. Além da experiência docente a professora trilhou pelos caminhos da produção artística e podemos encontrar alguns dos trabalhos expostos nas paredes da sua residência. Transcendendo o contexto escolar, na década de 1990, experimentou aulas de atelier, abrindo em sua residência um curso particular de desenho para crianças, ela revela que sempre teve habilidade com o desenho e alguns dotes artísticos, aperfeiçoando-os nos cursos ofertados pelo DART – na UFPB. No questionário aplicado ela comenta que é “*vocação, desde criança sentia-se vocacionada pela linguagem visual*”.

A partir do momento que passou a lecionar arte na EEEFM Professor José Gonçalves de Queiroz, sentiu dificuldades, em todos os aspectos, materiais, livros, recursos metodológicos, e, principalmente, a falta da formação específica, desta forma, sentiu a necessidade da formação na área para poder desenvolver um ensino de arte significativo. Um ensino de arte que era desenvolvido apenas por meio de aplicação de técnicas, do desenho e do fazer artístico.

E aí eu senti que ensinar o ensino de arte em cima do desenho (...) tava pouco, embora eu lesse, eu procurasse, eu aplicasse técnica em sala de aula. (...) Mas era solto, não tinha a fonte, não tinha este elo que é feito hoje com a História da arte, com o fazer artístico, com a contextualização (...) eu fui sentindo uma angústia muito grande no sentido de não ter esta formação

⁶ O DART - Departamento de Artes, é ligado ao Centro de Humanidades da Universidade Federal da Paraíba - Campus II (Campina Grande), atualmente pertence à UFCG – Campus I. Internamente divide-se em duas áreas: Área de Artes Cênicas e Visuais e Área de Música.

⁷ Acréscimos nossos.

⁸ Entrevista realizada em 28 de novembro de 2011.

acadêmica, foi onde eu parti pra fazer esta formação acadêmica, aí foi um suporte. (...) Só depois que eu entrei que eu senti as dificuldades, e fui buscar fazer a formação acadêmica (**Professora Alice**).

No depoimento da professora, fica explícito a vontade de se tornar uma professora compromissada com o ensino de arte, sua angústia torna-se o desígnio no ávido desejo do conhecimento acadêmico para emergir e atualizar-se na área obtendo a especificidade.

(...) quando eu viajava eu tinha uma necessidade muito grande do conhecimento (...), e aí quando viajava o primeiro ponto, a referência de visita, podia estar de férias ou não, era o sebo, porque nos sebos eu ia encontrar livros de arte com um precinho acessível, então eu comprava e me deliciava com as leituras e ali foi despertando (**Professora Alice**).

A professora reconhece que o ensino de arte (na época que não tinha a formação) era voltado para o desenvolvimento de técnicas, mas diferentemente das práticas equivocadas da livre-expressão, a criatividade, a auto-expressão dos alunos eram instigados e, o fazer artístico não era destituído de orientação. Existia um cuidado com a estética dos trabalhos produzidos.

Reporta-se sobre o ensino desenvolvido em sala de aula, propiciando o conhecimento e o despertar para a valorização, o gosto e importância da arte. Neste momento da entrevista percebe-se que a professora Alice reconhece a importância do papel do professor na mediação deste ensino. Segundo Rosa Iavelberg “o papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre aprendizes e a arte” (2003, p. 10).

A professora revela no questionário: “*Espero que através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias do ensino na área, acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística*”, diante deste comentário ela exalta o valor da arte para o desenvolvimento cognitivo da linguagem, desta forma arte é vista como área de conhecimento. A professora Alice rege o ensino de arte de acordo com o que as autoras Fusari e Ferraz acreditam, “o professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte” (2001, p. 53).

Experiências e Formação: implicações no ensino de arte

Ao conhecermos um pouco sobre a formação e experiências das professoras isso nos proporcionou uma visibilidade sobre o perfil das mesmas que implicou na compreensão de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento do ensino de arte, considerando as suas experiências e concepções de arte.

A professora Débora reproduz nas aulas as atividades prontas do livro da coleção Arte no cotidiano escolar, 2001, volume 3, sem explicar o para quê e o porquê das tarefas, desta forma não estimula a reflexão destas. Sendo assim, as atividades podem se constituir como entediadas, cansativas, desestimulantes para os alunos. O principal instrumento facilitador da prática pedagógica da professora Débora é este livro. Em todas as aulas observadas, tanto no 8º como no 9º ano, ela utilizou-se deste volume. Aplicando o conteúdo e atividades propostas.

(...) aí eu vou faço este pequeno texto, explico e passo estes balões (os tipos de balões da história em quadrinho) para eles desenharem. Passo no mimeógrafo pra eles descobrirem o pensamento dos balões. As expressões fisionômicas pra eles completarem os rostinhos com as expressões, tristeza, chorando (...). **(Professora Débora)**.

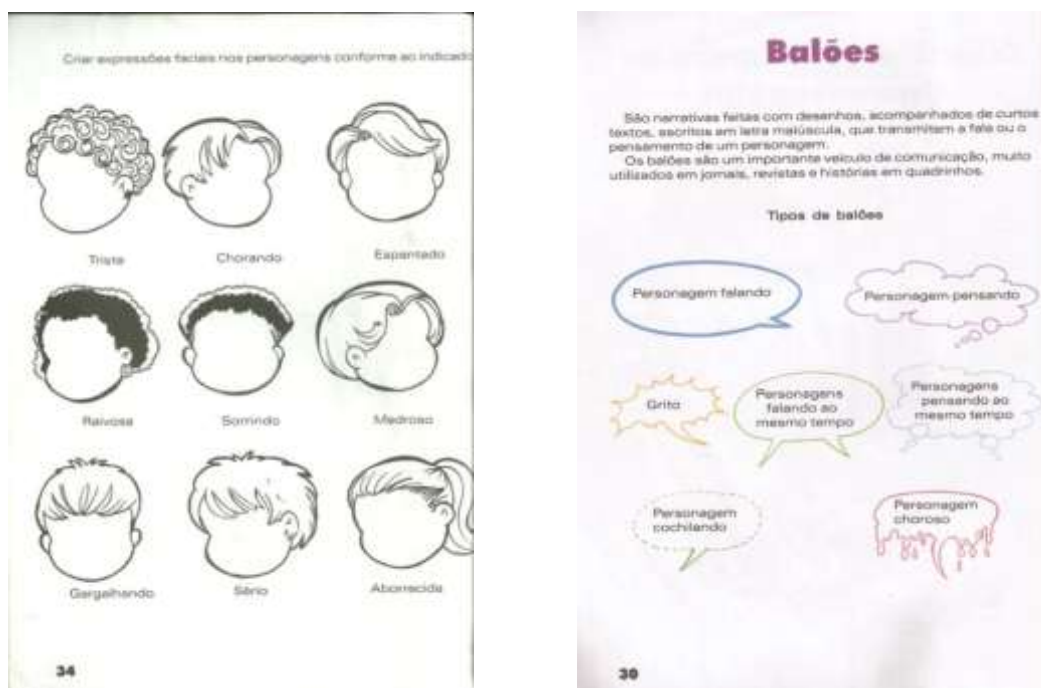


Figura 01: Atividades desenvolvidas nas turmas. Fonte: VALADARES e DINIZ, 2001, p. 34 e 30.

A organização das tarefas, das propostas e dos conteúdos pelos professores ocupa um papel importante no ensino. “É necessário que o aluno participe das atividades com consciência de suas finalidades, cabendo ao professor explicitar o para quê e o porquê das tarefas” (IAVELBERG, 2003, p. 11).



Figura 02: Atividade do livro: Ilustração da música.

Fonte: VALADARES e DINIZ, 2001, p. 19.



Figura 03: Atividade desenvolvida pela aluna.

Fonte: Arquivo da aluna.

Na atividade acima foi proposto uma ilustração da composição musical “Aquarela”, de Toquinho e Vinicius de Moraes, por meio da criação de desenhos referente ao texto, porém, identificamos a ausência de criação por parte da aluna e sim uma reprodução do que já está pronto, as imagens desenhadas são as mesmas do livro, ela apenas reproduziu, copiou. Percebemos os entraves que a prática docente por meio de atividades sem reflexão, desenhos pedagógicos e reprodução do conteúdo ocasiona ao aluno no desenvolvimento da expressão criativa, poética pessoal e na educação estética, artística e visual.

As atividades desenvolvidas em sala de aula tem relação com os referenciais da formação acadêmica da professora, Pedagoga. Na pedagogia é comum as professoras trabalharem no ensino infantil com desenhos pedagógicos e estereotipados como recurso didático, no qual consiste em imagens mimeografadas direcionadas aos alunos para serem coloridas. “Os desenhos pedagógicos caracterizam-se por apresentarem, com poucos traços, figuras de objetos, animais, plantas, entre outros. Os modelos são ensinados e disponibilizados para os professores ilustrarem aulas, ou mesmo para que os alunos copiem ou pintem” (MARTINS, 2000, p. 290). Um dos direcionamentos e objetivos das atividades com desenhos pedagógicos são o desenvolvimento da coordenação motora ao preencher a forma com a cor respeitando os limites do desenho, colorir o desenho identificando e conhecendo as cores e as formas representadas,

experimentalizar as atividades artísticas, ilustração de festas e datas comemorativas, reforçar a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, etc. Martins vem corroborar com este fato,

Efetivamente, o desenho pedagógico e as ilustrações para serem copiadas ocuparam, ao longo do século 20, espaço significativo na formação dos professores em nível médio e em suas práticas pedagógicas nas escolas de início de escolarização, e ainda ocupam, conforme pude observar nesta pesquisa, junto às Escolas de Formação de Professores (MARTINS, 2000, p. 290-291).

A professora propõe atividades desvinculadas de um saber artístico. Verificamos, ainda, que o tempo da aula é muito para o trabalho planejado e organizado pela professora. As atividades desenvolvidas não preenchem o tempo da aula de 45 minutos. O planejamento, organização e elaboração das aulas de arte são dificuldades encontradas pela professora, que atribuiu ao fato de não ter acesso a material didático, falta de capacitação, apoio pedagógico, experiência na área e não ter a formação específica, que conseqüentemente prejudica o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Maurice Tardif (2002) os saberes são elementos constituídos da prática docente. Ressalta que o tempo de trabalho desencadeia uma série de saberes, como, o saber trabalhar, no caso do docente, o saber ensinar, transmitir. Daí a importância de sua experiência para a contribuição na construção do conhecimento. Entretanto, verificamos que a professora Débora enquadra-se na situação exposta por Tardif, dos professores em situação precária, estes por trabalharem em condições adversas, encontram grande dificuldade em assimilar e produzir conhecimento sobre a experiência profissional.

Diante desta situação, verificamos que o ensino de arte neste momento contemporâneo é valorizado e considerado diante das novas propostas metodológicas e, simultaneamente, é reprimido por situações de extrema dificuldade devido às condições oferecidas aos professores em seus locais de trabalho.

Em relação a professora Alice, ao selecionar e escolher os conteúdos para serem abordados em sala de aula adota como critério a sua própria experiência na área. Seleciona os conteúdos por meio da experiência já vivida em sala de aula. Entretanto, preocupa-se com os conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, que conteúdos e assuntos os alunos já vivenciaram, nos anos anteriores, para dar prosseguimento à construção do conhecimento em arte. Elabora o planejamento didático da aula, buscando, pesquisando em uma diversidade de fontes para preparar as aulas de arte com

conteúdos seletivos que sejam interessantes e significativos para a construção do conhecimento em arte.

Conforme Maurice Tardif (2002) os saberes experienciais são constituídos por experiências e saberes desenvolvidos durante o tempo e o trabalho no contexto escolar, entre estes o saber ensinar e transmitir, desta forma contribuindo na construção do conhecimento. Entretanto este saber docente é constituído também pela prática diária que vai moldando o professor. A prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão. Ou seja, as experiências individuais, as vivências do professor constituem o conhecimento e fundamentam a sua prática pedagógica.

A professora considera que os conteúdos mais relevantes e enfatizados em sala de aula são: Os elementos da linguagem visual, composição visual, movimentos e períodos e leitura da imagem. Sendo que, para ela o mais importante são os elementos da linguagem visual, pois proporciona ao aluno uma alfabetização estética e visual. Dondis acrescenta que o “alfabetismo significa a capacidade de expressar-se e compreender, e tanto a capacidade verbal quanto a visual pode ser aprendida por todos. E deve sê-lo” (1991, p. 230). Porém para a professora, os elementos da linguagem visual são a noção básica no ensino das artes visuais. Vejamos no seu depoimento.

(...) conteúdo que normalmente eu trabalho no 6º ano fundamental, eu tive que aplicar no 2º e 3º ano (Ensino Médio) por quê? Porque eles não tem a alfabetização, eles não foram passados por uma alfabetização visual, e aí não adiantava ir além, né? Se eles não entendem, se eles não passarem por este processo. Ou muitas vezes, eles não tiveram um professor preparado nesta área do conhecimento, aí não dá não pra começar do nada não. Aí eu começo do zero mesmo, das noções básicas preliminares, pra dar o suporte.(...) Todo início de ano, se a turma não é minha eu começo com as noções básicas (...) **(Professora Alice)**.

Ou seja, os elementos da linguagem visual tornam-se o alicerce para o ensino das artes visuais para a professora Alice. Podemos relacionar esta concepção com a sua experiência na formação acadêmica, na qual tínhamos na licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, uma disciplina chamada Fundamentos da Linguagem Visual onde trabalhava cada elemento: ponto, linha, forma, cor, textura, etc. Então, para se compreender uma imagem tem que ser alfabetizado esteticamente? Sendo a imagem um instrumento importante no ensino de arte, os elementos (códigos) da linguagem visual se tornam conteúdo essencial no desenvolvimento do

ensino/aprendizagem em arte? A professora utiliza-se de procedimentos adequados na sua prática pedagógica para promover a alfabetização estética?

A professora Alice desenvolve o ensino de arte por meio da Abordagem Triangular. Relata que o ensino de arte desenvolvido por ela passou a ser contextualizado e sistemático a partir da abordagem triangular, sendo o alicerce que faltava no ensino de arte. Para Barbosa (1998), a abordagem triangular foi uma forma de responder as necessidades de interpretação cultural em diálogo com as questões globais, assim como a entrada da imagem e suas potencialidades de interpretação na sala de aula, juntamente com a já conquistada expressividade. Entretanto, foi uma preocupação em instrumentalizar o professor de arte com uma abordagem que lhe proporcione meios para realizar uma leitura artística e humanizadora das imagens, ao mesmo tempo em que reflete uma concepção de ensino que compreende a arte na educação como conhecimento, expressão pessoal e como cultura (SOUSA, 2006).

Eu sempre trabalhei com a abordagem triangular, sempre. Me identifiquei muito quando fazia o curso. É interessante. Você conhecer um pouco da História, é a questão do fazer artístico, dentro deste fazer todo, uma contextualização da obra com o momento atual com que eles estão produzindo. Eu me identifico muito com a abordagem, com a proposta triangular. E dá certo, porque aí junta o útil ao agradável, aí não fica uma coisa criar por, fazer por fazer. Tem que ter uma ponte, um eixo de ligação, e estas três coisas caminham bem legal. (...) tem você como articulador do conhecimento naquele momento. Você tem que planejar bem suas aulas, você tem que ter estratégias porque se não! Não desperta não neles o interesse por esta área do conhecimento. **(Professora Alice)**

No transcorrer das aulas observadas, a professora prosseguiu com o estudo sobre o artista Cândido Portinari, por meio da contextualização através de uma leitura de um texto informativo sobre vida e obra e sendo desenvolvido pelos alunos um resumo deste. A apreciação de reproduções de algumas das suas obras por meio do data show, com intervenções da professora, instigando os alunos a questionarem, refletirem e analisarem. Os alunos realizaram a leitura de uma de suas obras, escolhida pela professora, através da observação e construindo um texto desta leitura, e por fim o fazer artístico concretizado em uma releitura da obra analisada.



Figura 05: Retirantes. Cândido Portinari, 1949. Fonte: artefontedeconhecimento.blogspot.com.br/

A professora ao escolher a obra Retirantes para um estudo mais profundo, desenvolveu na turma uma leitura e interpretação da obra por escrito e em sequência a releitura desta por meio de papel sulfite e lápis de cores. Podemos observar, em seguida, algumas das imagens produzidas pelos alunos tomando como ponto de partida a obra de Portinari visualizada e discutida em sala.



Figura 16: Releituras da obra Retirantes. Fonte: Arquivo da professora.

É explícito que a prática docente da professora está atrelada a abordagem triangular, ao desenvolver uma prática de ações interligadas por meio da contextualização, leitura da imagem e o fazer artístico. A professora Alice aponta para um ensino de arte voltado para uma aprendizagem por meio do fazer, apreciar e refletir sobre a arte considerada popular e erudita, sem restrições e distinções de valores, contextualizando-as por meio dos seus conteúdos.

Ao analisarmos os trabalhos das duas professoras, constatamos que os saberes, a formação, as experiências e vivências irão interferir, diretamente, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de ensino/aprendizagem em arte.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FERREIRA, Líbna Naftali Lucena. **Imagens da Arte: A cidade de Sumé/PB e o ensino das artes visuais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. João Pessoa, 2011.
- FUSARI, Maria F. de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARTINS, Alice Fátima. O Desenho Reproduzindo e a Formação do Professor de Início de Escolarização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, p. 284 – 298, maio/agosto 2000. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/146/146>, acesso em 28/10/2012.
- SOUSA, Márcia Maria. **Leitura de imagens na sala de aula relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Líbna Naftali Lucena Ferreira

Mestra em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco e da Paraíba (2013). Especialista em Artes pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2009). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus Guarabira/PB. <http://lattes.cnpq.br/9648282715843852>

Maria Betânia e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). Professora da Graduação e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Paraíba. <http://lattes.cnpq.br/0531466233320912>

XXIII CONFAEB. ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO

Porto de Galinhas – Ipojuca – PE, 03 a 06 de novembro de 2013.

Comunicação. Modalidade Teórica (oral)

Eixo Temático: Profissionais do/no Pós-Mundo: Educação Básica, Formação Inicial e Continuada

ENCANTAMENTOS E DECEPÇÕES COM AS AULAS DE ARTE NA ESCOLA: REPENSANDO VALORES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi. Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba. GPAP/Mackenzie (vice-líder), CIEI/FEUSP e GCESP/UFSCar

Tháise Luciane Nardim. Universidade Federal do Tocantins. GPAP/Mackenzie e Arte - criação e educação na contemporaneidade/UFT

RESUMO: O texto analisa uma ação pedagógica empreendida em dois contextos diferentes de formação inicial de professores e realizada em colaboração entre duas professoras-formadoras — que pertencem ao mesmo grupo de pesquisa, mas que são de diferentes Estados e Universidades — com vista à investigação da seguinte pergunta-problema: em que medida as aulas de Arte assistidas ao longo da vida escolar influenciam a formação estética, cultural e de valores de futuros professores? Esta questão passa pela constatação de que a formação de professores é uma área complexa de conhecimento que, sendo um processo contínuo, inclui as experiências prévias que os candidatos a professor viveram enquanto alunos. Assim, explorando as histórias dos próprios estudantes de graduação (debatendo-as, analisando-as e atribuindo-lhes sentidos), percebeu-se sólida oportunidade de estudo sobre a construção das identidades docentes, os modos de ser e de fazer-se professor, bem como as possibilidades de se aprender as linguagens artísticas, valorizando o potencial libertário da experiência estética.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; ensino de arte; memória; reflexão.

ABSTRACT: The text examines a pedagogical action undertaken in two contexts of initial teacher's training and carried out in partnership between two teachers-trainers —who belong to the same research group, but are from different States and Universities — for research the question-problem: how the Art classes assisted lifelong educational influence the aesthetic, cultural and values of future teachers? This question involves the fact that teacher education is a complex area of knowledge, being a continuous process, includes previous experiences that candidates for teacher lived as students. Therefore, exploring the stories of the graduate students (debating them, analyzing them and giving them directions), it was realized solid opportunity to study the construction of teacher identities, ways of being and doing a teacher as well as the possibilities to learn the languages of art, valuing the libertarian potential of aesthetic experience.

KEY WORDS: Teacher training; teaching Art; memory; reflection.

Introdução

A proposta relatada no presente texto foi desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2013, com a expectativa tanto de criar caminhos instigantes e lúdicos de reflexão coletiva sobre os modos de se ensinar Arte hoje na Educação Básica como, por consequência, de repensar, no contexto da formação inicial de professores, certas concepções a respeito das ações desenvolvidas nas aulas de Arte.

Tempestades de ideias, debates acalorados e trocas estimulantes na reunião do mês de Fevereiro de 2013 do GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste Martins na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo (grupo do qual ambas as autoras são pesquisadoras), levaram à ideia de realizar uma reflexão que, inspirada nas propostas de pesquisa-ação, envolvesse diversos sujeitos em duas perguntas complementares: “Qual foi o seu maior encantamento e qual foi a sua maior dificuldade no trabalho com as linguagens artísticas na escola?” Imaginamos iniciar a discussão com nossos alunos da graduação, propondo uma roda de debates sobre as experiências de cada um nas aulas de Arte ao longo de suas vidas escolares e, em seguida, oferecendo dois espaços de expressão com base em termos hoje utilizados pelos jovens, tais como: “Ai que legal!” *versus* “Ai que pena!” ou “Tá pedreira!” *versus* “Tá suave!”. Nos divertimos buscando aproximações com a linguagem usada pelos estudantes e criamos o quadro “Da hora! *versus* Só que não!”, no qual cada participante escreveria a principal experiência que lhe agravada nas aulas de Arte das quais participou, bem como seu mais relevante desapontamento.

Iniciamos a proposta simultaneamente em dois contextos, quais sejam, a disciplina de “Metodologia e Prática do Ensino de Arte”, ministrada para estudantes do sétimo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, e a disciplina “Percepção e Arte na Linguagem Visual”, oferecida no curso de Licenciatura em Artes – Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Os encontros e cruzamentos entre estes diferentes cursos se tornam possíveis porque, como afirmam Carvalho e Martins (2013), no Brasil, além dos cursos de Licenciatura em Arte, o curso de Pedagogia também tem responsabilidade na formação de educadores que atuam com as linguagens artísticas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Cada Estado/Município possui autonomia para legitimar a atuação do pedagogo nesta área de conhecimento, mas como professor polivalente, ele trabalha também com as expressões artísticas em sua potencialidade interdisciplinar.

Realizamos uma análise dos enunciados que emergiram das narrativas dos estudantes e dos quadros preenchidos, objetivando partilhar os primeiros resultados com todos aqueles

que participaram, envolvendo-os em observações sobre os dados e possibilitando novos questionamentos. Com base nos pensamentos manifestados, percorremos o semestre letivo planejando fazeres que pudessem enriquecer o debate. Assim, entre idas e voltas aos grupos para ampliação das perguntas e dos vários pontos de vista, obtivemos uma maior abrangência das questões.

Apresentamos os resultados de nossas reflexões até então, mas esta é uma proposta que pretendemos ampliar e repensar, pois pelo que nos parece, contribui com a análise das concepções contemporâneas do ensino de Arte na Educação Básica, contemplando os valores de seus professores e, por consequência, as ações que empreendem nas escolas.

Memórias de satisfações e desapontamentos.

Estudantes de graduação de Sorocaba (Estado de São Paulo) e de Palmas (Estado do Tocantins), dos cursos de Pedagogia e de Artes-Teatro respectivamente, ainda que distantes fisicamente, foram aproximados pelas ações simultâneas de suas professoras-formadoras. As propostas procuravam instigá-los a relembrar suas experiências estéticas mais marcantes e suscitar memórias sobre as aulas de Arte (antigas aulas de “Educação Artística”), pontuando o que nelas havia de mais interessante e o que menos agradava. A fim de lançar esta interrogação, Lombardi e Nardim sugeriram círculos de discussão que oportunizassem aos alunos um espaço de recordações, através das narrativas sobre suas experiências em aulas de Arte ao longo da trajetória escolar, iniciando um processo de reflexão sobre a formação docente e as concepções de ensino das linguagens artísticas que a permeiam.

Esta proposta se baseia na premissa de que a compreensão de questões mais amplas sobre as artes e o ensino pode nascer da conscientização das experiências pessoais, partindo-se daquilo que tem significado singular e individual para daí alcançar a dimensão social e coletiva. A atividade de troca de memórias apoia-se também no entendimento de que não apenas o sujeito da trajetória aprende com a narração, mas os ouvintes são levados a sobre ela refletir (Lombardi, 2011). BENJAMIN (1986, p. 205) fala sobre a importância de ser narrada a experiência vivida para que a história não se perca: “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas.” Ao narrar, contamos o que extraímos da experiência, tanto de nossa própria como daquela contada por outros, e por isso a narração não se faz importante apenas pela descrição histórica, mas também porque possibilita a comunicação nas relações humanas, visando atores sociais pensantes, críticos e transformadores.

Nesse exercício de memorização e narração almejamos que os estudantes se fizessem tanto narradores como ouvintes, dispostos a acessar as memórias como um caminho para repensar conceitos aprendidos, pois a forma como exercemos a docência encontra-se impregnada por nossas experiências passadas.

A formação de professores é uma área complexa de conhecimento e investigação, constituída por diversas fases por meio das quais os professores desenvolvem sua competência profissional. É um processo evolutivo contínuo, que inclui as experiências prévias que os candidatos a professor viveram como alunos e que podem influenciar de modo inconsciente suas identidades docentes (Lombardi, 2005). Como declara BOSI (1983, p.39) “...um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais”. Segundo esta autora, a riqueza e a diversidade do mundo social do passado podem chegar até nós através da memória e lapidar a inteligência do presente, misturando-se às percepções do espírito. Bosi enfatiza que não existe presente sem passado, expressando com esta afirmação que nossas visões e comportamentos estão marcados pela memória de situações vividas.

A tarefa empreendida após os debates coletivos foi a escrita, feita pelos estudantes, sobre suas memórias de encantamentos e decepções, que sintetizamos no quadro a seguir. No momento da redação, foi solicitado que cada pessoa respondesse apenas um encantamento e uma decepção em relação às aulas de Arte. No entanto, alguns participantes redigiram mais de um tópico em sua resposta. Para fins de análise, dividimos tais enunciados a cada vez que o tema se modificava, chegando a quarenta e oito manifestações de agrado e quarenta e duas declarações de desprazer.

Qual foi seu maior encantamento e sua maior decepção no trabalho com as linguagens artísticas na escola?	
Da hora!!!	Só que não!
<p>1: estudar grandes mestres da pintura e da música clássica.</p> <p>2: aulas práticas de pintura e de teatro.</p> <p>3: integrar as diversas dimensões do ser humano por meio das linguagens artísticas: psicológica, física, criativa, etc.</p> <p>4: na Educação Infantil, a utilização de diferentes materiais para a produção em artes.</p> <p>5: as releituras de obras clássicas e as produções livres.</p> <p>6: No Ensino Médio, as práticas de Expressão Corporal e os diferentes tipos de dança.</p> <p>7: a contextualização de obras artísticas.</p> <p>8: a livre expressão; o uso de variados materiais.</p> <p>9: oportunidade de trabalhar com materiais diversificados e liberdade de trabalhar a criatividade.</p>	<p>1: não usar as linguagens artísticas de forma construtiva para os alunos.</p> <p>2: a rigidez, como por exemplo, a obrigatoriedade de se fazer margens no caderno de desenho.</p> <p>3: artesanato sem fundamentação.</p> <p>4: repetição de estudo dos mesmos artistas.</p> <p>5: falta de planejamento, de preparo.</p> <p>6: o conceito presente na escola de que as artes só devem ser trabalhadas em uma disciplina específica.</p> <p>7: ter que falar diante de toda a turma.</p> <p>8: aulas mal preparadas, nas quais o próprio professor revela que não tem concepções definidas, nem planejamento e propostas,</p>

<p>10: a possibilidade de usar a fala do corpo; as relações estabelecidas entre todos.</p> <p>11: aulas “fora do comum”; exploração de materiais diversificados.</p> <p>12: visitas externas a museus e outros espaços culturais.</p> <p>13: a dispersão da realidade; a criatividade; o ato de criar e produzir.</p> <p>14: o espaço para expressão e exercício da criatividade;</p> <p>15: a oportunidade de enxergar o novo por meio da arte do outro;</p> <p>16: conhecer os processos e os contextos históricos das artes;</p> <p>17: a utilização de diversos materiais.</p> <p>18: atividades de artesanato.</p> <p>19: conhecer grandes artistas e suas obras.</p> <p>20: aprender conceitos sobre cores.</p> <p>21: trabalhos manuais, técnicas artísticas de pintura e uso de materiais.</p> <p>22: a liberdade de escolha de como deseja realizar as coisas propostas.</p> <p>23: a realização de eventos que integram todas as disciplinas por meio de teatro, exposições e outras manifestações artísticas, nos quais cada pessoa pode participar de acordo com suas preferências.</p> <p>24: participar de encenações, produção de bonecos, montagens de vidraçaria, desenhos livres e uso de diferentes materiais.</p> <p>25: estudo e confecção de arte indígena e exposição na feira de ciências.</p> <p>26: desenho espontâneo.</p> <p>27: permissão de desenhar e pintar nos muros da escola; releituras.</p> <p>28: realização de peça teatral.</p> <p>29: soltar a imaginação com desenhos livres, confecção de vitral e canções.</p> <p>30: a utilização de diferentes materiais e fazer teatro.</p> <p>31: produzir criações com materiais recicláveis; fazer vitral e esculturas com argila.</p> <p>32: a ousadia dos professores de artes em sair da mesmice do currículo escolar.</p> <p>33: realização de saraus.</p> <p>34: elaboração de telas e estudo de artistas e autores relacionados à produção realizada; produção artística com materiais recicláveis.</p> <p>35: a possibilidade de intercâmbio da arte com outras disciplinas e outros momentos da escola.</p> <p>36: a possibilidade da livre expressão e organização própria dos alunos/autonomia dos alunos.</p> <p>37: aprender história da arte de forma lúdica, simples e “palpável”.</p> <p>38: realização de projetos de <i>stop motion</i> e planejamento de eventos para apresentação dos vídeos produzidos.</p> <p>39: o espaço de utilização da vontade própria e da criação pessoal.</p>	<p>corroborando aquela imagem de aula de artes como tempo livre ou hora da bagunça.</p> <p>9: ausência de incentivo para atividades de dança, música e teatro e ênfase nas artes visuais.</p> <p>10: a pressa e a falta de material e de estrutura física.</p> <p>11: não trabalhar com várias linguagens artísticas.</p> <p>12: a dificuldade de acesso à arte por questões econômicas e sociais.</p> <p>13: trabalhos inadequados feitos nas escolas e a falta de recursos na escola pública.</p> <p>14: fazer margem no caderno de desenho;</p> <p>15: escrever com letras de fôrma.</p> <p>16: utilizar somente o caderno como forma de registro.</p> <p>17: fazer autorretrato e releituras.</p> <p>18: participação limitada ou obrigatória em aulas e ensaios.</p> <p>19: arte presa no caderno e dentro da sala.</p> <p>20: a obrigação de desenhar.</p> <p>21: fazer margem no caderno de desenho.</p> <p>22: enfatizar a história da arte a maior parte do tempo da disciplina.</p> <p>23: atitudes de repreensão de professoras em relação à produção de alguma criança, julgando feio e errado.</p> <p>24: fazer margens no caderno de desenho.</p> <p>25: falta de recursos.</p> <p>26: fazer margens.</p> <p>27: pobreza de uso de materiais, podendo usar somente apostila.</p> <p>28: fazer provas sobre a história da arte e vida de artistas.</p> <p>29: fazer margem no caderno; reprimir a criatividade dos alunos.</p> <p>30: apresentar trabalhos diante de toda a turma.</p> <p>31: fazer margens.</p> <p>32: a exigência de perfeição técnica e estética e a menção a ter ou não dons artísticos.</p> <p>33: a atitude de arrogância de alguns professores de artes visuais e música, apresentando-se como superiores aos alunos, como portadores de algum conhecimento restrito.</p> <p>34: pintar coisas prontas para datas comemorativas, anulando a possibilidade de criação.</p> <p>35: a dança. Sempre teve limitada a expressão com o corpo.</p> <p>36: reproduzir alguma pintura.</p> <p>37: desenhos mal reproduzidos em carbono.</p>
--	---

<p>40: amava pintar, produzir cadernos como se fossem cartões ou lembrancinhas.</p> <p>41: jogral. Amava falar ou declamar para as pessoas.</p> <p>42: fazer bolinhas com revistas e criar desenhos.</p> <p>43: trabalhos manuais, desenhar, pintar, cortar, colar. Tenho facilidade com as artes manuais.</p> <p>44: não consegue identificar interesses. Gostava que a aula acabasse logo e começasse o recreio. Ali sim havia cantigas de roda, cirandas, danças e jogos.</p> <p>45: nada. Não se considerava boa para desenhos direcionados, não usava cores as quais eram “apropriadas” e não fazia as tão “valorizadas” margens no caderno de desenho.</p> <p>46: Pouco se interessava, exceto a parte da liberdade de pintar, desenhar e produzir artisticamente.</p> <p>47: na 7ª série a professora de Artes se juntou com o professor de História e a tarefa era explicar a escravidão em forma de teatro, para isso, a professora de artes deu instruções bobas de como fazer e essa foi a única atividade que tiveram “liberdade” para fazer o que queriam. Única vez a turma toda se envolveu em fazer as aulas de artes e tiveram um bimestre cheio de coisas legais, feitas pelos alunos.</p> <p>48: aulas de “desenho” em que estudou muitas figuras geométricas e composição de formas. Aprendeu a trabalhar com compasso, esquadros e transferidor.</p>	<p>Era mais interessante criar, produzir as próprias tarefas.</p> <p>38: cobrança de desenhar sempre fielmente a figura apresentada.</p> <p>39: professora “ditando” o que era para ser feito. Por exemplo: “Façam um coração, pintem de vermelho, agora nesse canto desenhem umas flores, um laço, e etc e tal.” E tudo isso com uma caixa de lápis de cor de apenas 12 cores.</p> <p>40: a questão da arte ser feia ou bonita. De quem sabia fazer e de quem não sabia fazer. Hoje, na universidade vê a diferença entre ensinar arte e impor arte sob um determinado padrão. Arte é criação, leveza, naturalidade. Com técnicas sim, com estudos e reflexões, porém criativas e únicas. Mas naquela época, nem os professores mais experientes tinham essa concepção.</p> <p>41: falta de conteúdo teórico, dos grandes pensadores sobre determinada arte. Não eram apresentados grandes artistas como semeadores de grandes artes, nesse contexto produzíamos uma arte com pouca referência.</p> <p>42: amassar papel.</p>
--	---

Leituras e análises.

A primeira leitura dos pensamentos e sentimentos dos estudantes nos induziu à percepção de que emergiram muitos enunciados revelando um desequilíbrio em relação a um aspecto considerado imprescindível no ensino e aprendizagem em arte, qual seja, a presença dos três eixos básicos do fazer, do fruir e do contextualizar – proposição da Abordagem Triangular organizada por Ana Mae Barbosa no final da década de 1980. Como observa RIZZI (2008, p. 337), “a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação” e no arranjo das propostas pedagógicas busca-se uma organicidade e articulação entre estas dimensões. A quantidade de expressões que tem relação com os três eixos, tanto enfatizando o benefício de algum deles como apontando para a ausência de outros, nos levou às questões: será que a arte está acontecendo nas aulas de Arte? Como os alunos estão aprendendo arte?

Na categorização dos enunciados “Da hora!!!” extraímos o seguinte: trinta e seis respostas manifestaram agrado em relação ao âmbito do Fazer/produzir (enunciados de número 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34,

36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47 e 48). Em relação à categoria do contextualizar, isto é, de situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, ocorreram sete manifestações (enunciados de número 1, 7, 16, 19, 20, 34 e 37). Sobre o Apreciar/fruir, que se refere ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado, obtivemos duas manifestações diretas (números 12 e 15). Além destas categorias, observamos outras variações. Foram reveladas ideias a respeito da integração entre as áreas e as pessoas (números 3, 35 e 47), sobre modos diferentes de se pensar e de repensar o currículo (número 32), bem como manifestações de desinteresse (44, 45 e 46).

Assim como observamos nos enunciados da coluna “Da hora!!!”, as manifestações da categoria “Só que não!” – que expressavam os aspectos que mais desagradavam os alunos nas aulas de Arte na escola – também apresentaram tópicos relacionados ao fazer e ao contextualizar. A análise dos enunciados demonstrou o seguinte: vinte e nove respostas apontaram para problemas no âmbito do fazer (números 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42); quatro respostas indicaram problemas no eixo da contextualização (números 4, 22, 28 e 41). Surgiram diversos outros problemas (números 1, 2, 3, 5, 6, 8, 12, 13, 33, 40) relacionados à falta de recursos, valores, pensamentos e concepções. Por exemplo, alguns alunos expressaram desagrado quanto às atitudes de rigidez dos seus professores de Arte, que lançavam mão da obrigatoriedade de se fazer as atividades e de que estas fossem feitas de formas específicas e severamente regradas. Denunciaram a falta de planejamento e de preparo como sendo uma decepção para o aluno, assim como revela o enunciado n.º 8: “aulas mal preparadas, nas quais o próprio professor revela que não tem concepções definidas, nem planejamento e propostas, corroborando aquela imagem de aula de artes como tempo livre ou hora da bagunça.”

Certos enunciados, tais como os de n.º 10, 12, 13 e 25 da categoria “Só que não!”, apontam para as questões da falta de recursos e da dificuldade de acesso à arte por questões econômicas e sociais. Desgranges (2003), a este respeito, destaca a importância de serem concebidas políticas culturais de acesso à arte, mas afirma que a formação de espectadores depende não somente de questões econômicas. O interesse do espectador só acontece com medidas que tornem viáveis um duplo acesso à arte: físico e linguístico. Ou seja, tanto a possibilidade do indivíduo frequentar arte (medidas de divulgação competente, promoções e incentivos financeiros, condições de segurança, transporte) como também sua aptidão para a leitura de obras. O prazer estético, portanto, solicita aprendizado. A arte do espectador é um saber que se conquista com formação.

Tomando a escola como o espaço/tempo privilegiado para a introdução a este saber, convém observar nos depoimentos também o modo pelo qual figuram as quatro linguagens artísticas – teatro, dança, música e artes visuais – haja visto que, como linguagens, têm seus códigos próprios, demandam estratégias de leitura diferenciadas e, inclusive, promovem experiências estéticas de ordens diversas.

Documento de extremo valor para a história da arte/educação brasileira, o parecer CNE/CEB nº 22/2005 retifica, na resolução anterior datada de 1998, o termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, reforçando a leitura apontada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 de que Dança, Teatro, Artes Visuais e Música devem ser abordados enquanto conteúdos curriculares no Ensino Básico. Embora os jovens e adultos que nos apresentam suas memórias tenham a idade mínima de dezoito anos – tendo, portanto, frequentado a escola antes de 2005, de modo geral – suas memórias nos revelam importantes pistas sobre a prática polivalente que antecede este novo cenário. Observamos que trinta dos quarenta e oito depoimentos sobre satisfações (1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 37, 40, 41, 42, 43, 45 e 48) referem-se ao ensino das artes visuais, de modo exclusivo ou não, entre citações diretas e indiretas. Por outro lado, apenas quatro deles referem-se de modo direto à linguagem teatral (2, 24, 28, 30 e 47), dois à dança (6, 10) e um à linguagem musical. Há ainda três menções às artes integradas (23, 33 e 41) e uma menção ao audiovisual (30).

Por outro lado, apenas dois depoimentos da categoria das insatisfações revelam incomodo com a ausência do trabalho sobre uma ou mais linguagens (9 e 11). Dezoito revelam incômodos com conteúdos e/ou técnicas próprios às artes visuais (2, 3, 4, 14, 15, 16, 20, 22, 24, 28, 29, 31, 33, 34, 37, 38, 39 e 42); dois com conteúdos e/ou técnicas próprios ao teatro (7 e 18), e um com técnicas da dança (35), assim como um revela insatisfação com a abordagem de seu professor de música (33).

No mesmo sentido, cabe ainda observar nestes depoimentos outra matéria para a qual a atual redação da Lei de Diretrizes e Bases dá tratamento e que também se vincula à formação para a leitura da obra de arte apontada por Desgranges (2003). Tratam-se das variantes regionais e das expressões artísticas das comunidades tipicamente brasileiras, cuja presença no currículo escolar são garantidas hoje pelas leis 12.287/2010 e 11.645/2008. Verifica-se que um único depoimento refere-se de modo explícito a um destes conteúdos – no caso, a arte indígena (25). Rodrigues (2013) auxilia-nos a mensurar a importância da abordagem destes conteúdos em sala de aula, informando que o respeito e o conhecimento

efetivo da alteridade através das criações artísticas requerem uma compreensão prévia dos sistemas significantes e simbólicos das comunidades em questão – o que explicaria, ainda segundo o autor, a dificuldade do homem urbano em aceitar as produções artísticas indígenas como formas de arte.

Os desejos e as inquietações enunciados por esses alunos apresentam-se como manifestações legítimas de processos de elaboração de sujeitos-professores, podendo indicar vínculos significativos já vivenciados e, com isso, apontar, em especial para o formador de formadores, outros novos caminhos possíveis. Tendo isso em vista, e refletindo sobre o perfil do profissional que se pretende formar para a educação dos tempos que chegam, inquietam-nos a recorrência, nos enunciados que ora analisamos, da ideia de liberdade, presente de forma textual em quatro deles (9, 22, 46 e 47) e modo indireto em outros dois (12 e 39), referindo-se às aulas de arte como espaços/tempos privilegiados de exercício deste valor.

O arte/educador – função para a qual se formam parte dos estudantes de artes-teatro que participaram desta dinâmica – e o pedagogo – profissional que encontra nas dimensões estética, cultural e artística um importante campo de atuação – devem poder reconhecer e, preferencialmente, experimentar o potencial libertário do momento da criação e da experiência estética. Esta necessidade coloca-se ainda mais urgente quando chega a concretizar-se em seu discurso. Extrapolando o campo particular das aulas de Arte, tendo como princípio a educação para um viver emancipado, não se coloca a mesma urgência para os educadores de um modo geral? A liberdade de experimentação estética, de transitar entre os hibridismos e as múltiplas linguagens, é algo cujo valor para a formação docente está no direito de acesso a territórios pouco conhecidos, a modos diversos de construir conhecimentos e à experiência.

A este respeito, DUARTE JUNIOR (1981, p.10) indica que não basta à educação contemporânea garantir a inclusão, nos currículos do Ensino Básico, dos conteúdos das artes. Seria preciso repensar toda a educação sob a perspectiva da arte, compreendendo-a como uma atividade primordialmente estética:

Quando se pensa na dimensão estética da educação, esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo estética supõe uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos (...) Assim, a própria educação possui uma dimensão estética: levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer.

Portanto, embora seja inegável o valor do reconhecimento, por parte dos enunciados, do valor do exercício e da conquista da liberdade nas aulas de Arte, é digno de atenção que

entre os professores em formação essa qualidade apareça como um traço distintivo destas aulas, como fator que as diferencia daquelas das demais disciplinas.

Sob essa perspectiva, faz-se ainda mais preocupante que sejam tão numerosas as insatisfações manifestas que têm como fonte a sensação de imposição e/ou mecanização das atividades assumidas no ensino das artes (2, 14, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 33, 38, 39, 40). Essa questão torna-se ainda mais preocupante quando verificamos que as referências anteriormente citadas concentram-se em sua absoluta maioria sobre o âmbito do fazer, âmbito do ensino das artes que de maneira mais direta relaciona-se ao exercício da poética pessoal e já culturalmente estabelecido como campo de investigação dos saberes sensíveis.

Assim como nos propõe OSTETTO (2010, p. 42), para além da explicação e da conceitualização – e, acrescentamos, da capacitação técnica – seriam necessários à educação “roteiros de aprendizagem que provocassem deslocamentos, que convidassem àquele em formação a ousar se embrenhar pelas veredas do desconhecido, descortinando outras paisagens e histórias”. Com isso, tornar-se-ia viável que as memórias do Ensino Básico possíveis a professores em formação pudessem vir a relatar experiências em que o caos, a “bagunça” (8), a abertura aos processos sensíveis, incompletos pela sua natureza, de um saber que “não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona” (MASSCHELEIN, 2008, p.39) fossem características reconhecidas como próprias, inerentes, a todo o processo educativo.

Considerações.

O desenvolvimento deste trabalho propiciou uma visão ampla quanto à riqueza das experiências vividas pelos estudantes nas aulas de Arte, ao longo de suas trajetórias nas instâncias escolares. Muito há que se realizar em termos de pesquisa sobre o ensino das linguagens artísticas, pois as preocupações se renovam e há extenso material a ser levantado e analisado. Partir das memórias e narrativas dos alunos renovou a percepção sobre a fecundidade do reconhecimento da dimensão pessoal dos futuros docentes – seus pontos de vista, interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios e experiências – como matéria-prima para os processos de formação, pois as subjetividades não se opõem e nem se separam da prática profissional.

Compreendemos que as investigações que propõem um exercício de olhar para si próprio, isto é, de debruçar-se sobre sua singular experiência de vida como uma possibilidade de reflexão, de construção de conhecimento e de processo de formação, não devam ser resumidas à mera coleta de dados, mas sim, devam vislumbrar uma tomada de consciência,

objetivando o entrelaçamento dos saberes prévios com as fundamentações que sustentam o campo da Arte/Educação. Desta forma, evocar lembranças de escolarização visa promover espaços de crítica e de revisão de valores a partir da concessão de qualidades emocionais, poéticas e estéticas à experiência intelectual, compondo situações que possam ser definidas como “experiências reais – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: isso foi uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 110).

Almejamos dar continuidade a esta análise, procurando contribuir em alguma medida para que a arte venha a ser oportunizada nas escolas e universidades da forma como proposta por DEWEY (2010, p. 351), isto é, como uma linguagem pela qual “somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos”. Em outras palavras, pensamos que processos de formação em arte possam ser mediados de forma a significar um contributo para o redimensionamento da profissão docente, na medida em que promovem a intervenção de elementos muito diversos, tanto objetivos como subjetivos, que se organizam e se unem para constituir uma experiência reflexiva.

Referências.

- BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1983.
- CARVALHO, Francione Oliveira e MARTINS, Mirian Celeste. **A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro**: territórios de Arte & Cultura. In: Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones actuales y sus contextos, Bogotá, 2013. II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Conosur: Diálogos en nuestra América. Colômbia: Universidad Sergio Arboleda, 2013.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. Hucitec, São Paulo, 2003.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez – Editores Associados, 1981.
- LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MASCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Educação e Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, v. 33, n. 1, p. 33-48, jan-jun.2008

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores**. Cadernos Cedes. Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte**. In: Barbosa, Ana Mae (org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: perspectiva, 2008, p. 335-348.

RODRIGUES, Wallace. **Valorizando os saberes culturais indígenas através da utilização de suas produções estéticas no ensino superior**. Revista Extendere. Mossoró, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Vol.1, n.1, p.27-43, jan./jun. 2013.

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (ECA USP). Mestre e Doutora em Educação (FEUSP). Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, curso de Pedagogia, área de Artes, Corporeidade e Educação. Pesquisadora dos grupos: Contextos Integrados de Educação Infantil/FEUSP; Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia/Mackenzie; Grupo Cotidiano Escolar e Sentidos do Trabalho Pedagógico/UFSCar. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5697508831302188>

Thaise Luciane Nardim

Graduada em Artes Cênicas, Mestre em Artes e Doutoranda em Artes da Cena (UNICAMP). Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins, curso de Artes-Teatro. Pesquisadora dos grupos: Arte - criação e educação na contemporaneidade/UFT e Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia/Mackenzie. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Performance, Colaboração e Educação/UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5606280316666982>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS PARA UMA CONSTRUÇÃO CRÍTICA E DIALÓGICA

Luciana Dilascio Neves (DARTES – ICHS – UFRRJ)

Bruno Matos Vieira (DTPE – IE – UFRRJ)

Arthur Valle (DARTES – ICHS – UFRRJ)

RESUMO

Este artigo resulta da série de seminários que vem sendo realizada no PIBID Belas Artes - UFRRJ, desde outubro de 2012. Nessa proposta, quinzenalmente, uma dupla de bolsistas fica responsável pela apresentação de um texto proposto pelos orientadores, abrindo-se espaço para a discussão e reflexão sobre o texto apresentado. Bem como de suas implicações para o ensino de artes no contexto da educação brasileira contemporânea, os textos foram escolhidos com o objetivo de abarcar diferentes concepções e possibilidades didáticas referentes às propostas de arte/educação. Logo, este texto se destina a apresentar as distintas abordagens escolhidas para reflexão, bem como a intenção deste processo para a formação dos licenciandos em questão, visando o estímulo ao espírito crítico e a flexibilidade das possibilidades de pensar e analisar propostas educacionais.

Palavras-chave: Arte-educação, PIBID, Cultura Visual.

ABSTRACT

This article is the result of a series of seminars that have been held in PIBID Fine Arts - UFRRJ since October 2012. In this proposal, fortnightly, a couple of fellows is responsible for presenting a text proposed by advisors, opening up space for discussion and reflection on the text displayed. As well as their implications for the teaching of arts education in the context of contemporary Brazilian texts were chosen in order to cover different conceptions and instructional possibilities regarding proposals for art / education. Therefore, this text is intended to present the different approaches chosen for reflection as well as the intention of this process for the training of undergraduates in question, aimed at stimulating critical thinking and flexibility of thinking and analyzing possibilities for educational purposes.

Keywords: Art education, PIBID, Visual Culture.

Este artigo resulta de uma série de seminários realizados com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Belas Artes – UFRRJ. A seguir, os organizadores do Seminário sintetizam as abordagens e motivação que levaram a escolha da reflexão sobre os temas a seguir:

Arte: Experiência e Integração

Os três textos relatados a seguir foram escolhidos para os Seminários em função da possibilidade de relacionar tais concepções sobre arte-educação. São eles: “Nereu Sampaio, um intérprete de John Dewey” (Rio de Janeiro) e “As Atividades de Artus Perrelet no Brasil e a Ideia de Apreciação” (Minas Gerais), ambos de Ana Mae Barbosa, retirados do livro “John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil”. O terceiro, da artista e arte-educadora, Fayga Ostrower: “Espontaneidade, Liberdade”, do livro “Criatividade e Processos de Criação”.

Os dois textos de Ana Mae fazem parte do livro citado, apontando as influências do filósofo e educador John Dewey no Brasil. Além das influências do filósofo, encontram correspondência com o pensamento artístico caracterizado pela Arte Moderna brasileira.

O texto sobre a influência de Dewey no Rio de Janeiro interessou-nos, em especial, pelas concepções do pensador sobre “apreciação” como reconstrução da experiência, da importância da imaginação nas teorias da arte e da educação – considerando o sistema dialógico que, para ele, integra a imaginação e a observação –, assim como, também, sua concepção de “liberdade ou individualidade” não como um “dom original ou presente” (apud BARBOSA, 2002, p.83), mas como uma experiência a ser internamente construída.

O outro texto de Ana Mae aborda o pensamento e a atuação da filósofa da arte e professora, Artus Perrelet, que veio ao Brasil como parte de um grupo de professores de diferentes áreas do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, para reorganizar a educação em Minas Gerais, iniciando a Reforma Francisco Campos (1927-29). Do ponto de vista pedagógico, o citado Instituto não defendia “nenhum sistema isolado” (id., ibid., p. 104), caracterizando-se por um ecletismo, com uma diversidade de pesquisas, orientações e práticas. Seu lema era “*orienter non endoctriner*” (id., ibid., p. 103).

O trabalho de Perrelet está vinculado à ideia de fazer o aluno encontrar suas verdades, visando antes conduzir em busca de uma revelação; um aprendizado através do pensamento simbólico, que encontra correspondência no pensamento de Dewey. Se pode-se falar em método, constitui-se como um método orgânico de ensino da arte para crianças.

Condenou a ideia de arte pela arte ao criticar o desenho como um fim em si mesmo. Sua crítica dirige-se à mecanização da experiência em que a relação entre a forma e o sentido que a origina estejam dissociados. Acredita na função da arte como facilitadora da relação entre o sujeito e o objeto, o interior e o exterior, a forma e o conteúdo. A educação pela arte deve ser fator de integração orgânica da experiência e do desenvolvimento do indivíduo.

Ana Mae cita Perrelet: “o desenho não é apenas o gráfico traçado sobre o papel [...] mas é sobretudo uma elaboração mental” resultando “da comunhão do indivíduo com o mundo, e mais especificamente, com o objeto para o qual dirige sua atenção” (apud

BARBOSA, 2002, p. 111), afirmando que para a autora (Perrelet) esta interpenetração de sujeito e objeto deveria se tornar a base do ensino da arte. Ainda conforme Barbosa, para Perrelet, os elementos do desenho, as linhas, os ritmos, a forma “são símbolos do mundo interno e da realidade” da criança “[...] desenhar (expressão simbólica) significa dar ao movimento (vida) um valor intelectual” (apud BARBOSA, 2002, p. 109). Os símbolos são considerados na sua importância para o desenvolvimento do pensamento, no entanto, a concepção de símbolo, tanto para Perrelet como para Dewey, se alicerça numa aquisição que emerge de uma relação íntima com a própria vida, de uma apreciação direta da experiência, e não através do que poderia ser chamado de símbolos arbitrários, socialmente constituídos. Perrelet concorda com a afirmação de Dewey de que “quando apresentados isolados [os símbolos], representam uma massa de ideias arbitrárias e sem sentido, impostas de fora para dentro” (apud BARBOSA, 2002, p. 110). Para ambos (Dewey e Perrelet), a experiência é algo que resultaria de uma inserção ativa no mundo, no diálogo imagético entre o sujeito e o objeto. Esta concepção de pensamento simbólico justifica a indicação do trabalho combinado entre observação e imaginação, em Dewey, considerando que “a imaginação projeta o significado para além da experiência comum” (id., ibid., p.85), pautando-se assim, numa contínua reconstrução da experiência, ou seja, um fazer e refazer relacionados.

O conhecimento simbólico defendido pelos autores citados resulta da experiência e não tem um valor a priori (instituído social e culturalmente); seu valor reside nas noções de processo, revelação e conscientização, de modo que as aquisições estabelecidas vão sendo integradas e reelaboradas em novas experiências, num processo interno de desenvolvimento e ampliação dos significados destas mesmas experiências.

A importância de Perrelet está na concretização destes princípios na prática docente. Também para Dewey, “o valor da atividade depende do grau em que ela auxilia a trazer à tona uma compreensão do significado do que está acontecendo” (apud BARBOSA, 2002, p. 113). Perrelet, através do desenho, queria fazer entender que “um simples traço é um grande evocador”, sendo necessário “a movimentação de todos os meios, corporais e intelectuais, da atitude, do gesto, do sentimento e da reflexão para se conseguir uma posse sólida das coisas” (BARBOSA, ibid., p. 119). Trabalha utilizando-se assim de todos os meios, assim como das diferentes artes, para fazer suggestionar e suscitar uma rede de conexões imaginárias em torno do que está sendo visto e vivenciado, ou seja, despertando uma série de imagens relacionadas a partir da experiência direta.

Consideramos que este pensamento de Artus Perrelet tem sua importância por representar hoje uma possibilidade de trabalho dentro da arte-educação, que vise tornar o

olhar ativo para o que a forma está dizendo, buscando demonstrar as relações entre as formas e os sentidos, estimulando situações facilitadoras da relação sujeito com suas experiências e o objeto com suas características, induzindo à experiência simbólica como uma descoberta para o aluno, fruto de uma inserção mais ativa no mundo e não de ideias arbitrárias impostas de fora para dentro. De acordo com Perrelet trata-se de uma experiência “de natureza diferente das experiências verbais” (consideradas no âmbito da linguagem comunicacional), cujo princípio de organização se realiza pela articulação de sentidos e sensações gerados a partir de elementos pré-verbais, tais como o som, o ritmo, a linha, a cor, o movimento.

Este tipo de concepção correspondeu muito ao pensamento da arte moderna no séc. XX e tem um posicionamento idealístico de educação que considera não apenas a instrução e informação do indivíduo, mas sua formação, em sentido humanístico, tal como pode ser encontrado nas palavras da artista e educadora Fayga Ostrower:

Não me refiro à instrução na escola, que pode ser boa ou má. Refiro-me à educação no sentido mais amplo, à formação de nossa mente pelo mundo sensível em nossa volta: pelas formas de trabalho, pelas formas de diversão e lazer – hoje, a própria cultura parece reduzida a um mero momento de lazer – pelos meios de comunicação e pelas palavras e imagens utilizadas, pelas ruas que atravessamos todos os dias, as casas em que moramos, as lojas em que compramos e os próprios objetos que devemos comprar [...] (2004, p. 47).

Os autores aqui relacionados admitem ser função da educação a condução de um processo que contribua para um modo de ser e pensar mais autêntico e livre de valores instituídos que se imponham sobre as individualidades. Barbosa, ao abordar os conceitos de liberdade ou individualidade de Dewey, afirma que o processo educativo é “o meio de construir o complexo ‘artefato’ chamado liberdade”, que “não é ausência de controle, mas implica um longo trabalho de construção” (ibid., p. 83).

Apresentando correspondências com a concepção de Dewey sobre liberdade, o texto de Fayga, “Espontaneidade, Liberdade”, questiona precisamente o falso conceito de liberdade na sociedade moderna como algo absoluto e sem limite:

Ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Isso em si é impossível ao ser humano [...] Como indivíduo, ele já é um ser seletivo. [...] os processos de descoberta são sempre processos seletivos de estruturação [...] a própria aceitação de limites – das delimitações que existem em todos os fenômenos, em nós e na matéria a ser configurada por nós – é o que nos propõe o real sentido da liberdade no criar. [...] a cada síntese, a cada novo nível de compreensão que é possível alcançar, corresponde a base para o aparecimento de novas possibilidades de ser e de criar. A cada síntese se requalificam os limites que funcionam como referencial para o desenvolvimento subsequente [...] assim a criação é um perene desdobramento e uma perene reestruturação. É uma intensificação da vida (2008, pp. 147-165)

História da Arte/Educação no Brasil, avaliação e Cultura Visual

Atualmente, pode-se encontrar com facilidade uma série de livros e artigos destinados à formação do arte/educador brasileiro. Dentre essas publicações, julgamos fundamentais aquelas que abordam a metodologia e a história do ensino de Arte no Brasil, a Avaliação Escolar, e a questão da Cultura Visual na contemporaneidade e em épocas passadas. Esses tópicos não podem ficar de fora da formação dos professores de Artes Visuais. O desconhecimento da própria história – política e metodológica – contribui para a não compreensão do processo educacional e sua relação com a vida. A ausência de reflexão sobre os processos avaliativos faz com que se pense em currículos e objetivos educacionais distantes do contexto sócio-cultural dos alunos da educação básica. E, por fim, a falta de compreensão da visualidade, torna o ensino de Artes Visuais inócuo. Logo, com o intuito de promover uma discussão e reflexão crítica acerca desses temas no PIBID/ Belas Artes (UFRRJ), foi proposto aos bolsistas a leitura dos textos de Ferraz & Fusari (1999), Perrenoud (1999) e Hernandez (2000), respectivamente.

No Brasil, a Arte nem sempre foi encarada como uma forma de conhecimento contextualizada. E, nesse mesmo bojo, vem a Arte/Educação. Opondo-se a essa realidade, o texto de Ferraz & Fusari (1999) intitulado “A educação escolar em arte tem uma história”, objetiva, predominantemente, minimizar a situação em que se encontra a memória da nossa história artístico/pedagógica, contextualizando e redimensionando “posicionamentos frente à escolarização de nossos dias” (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 27). Portanto, ao trazerem tópicos como as “Determinantes Sócio Culturais” e as “Tendências Pedagógicas na Educação em Arte”, as autoras procuram “abordar como o ensino de arte no Brasil vem se processando ao longo da história, e como são constituídas as práticas pedagógicas artísticas nos seus diversos momentos” (FERRAZ & FUSARI, 1999, p.27).

Ao longo do texto são propostas algumas correlações entre movimentos culturais dos séculos XIX e XX, e práticas educativas. Ou seja, Ferraz & Fusari (1999) creem que os eventos culturais e artísticos, como por exemplo, a vinda da Missão Artística Francesa (em 1816), a Semana de 22 e as Bienais de São Paulo (criada em 1951), influenciaram diretamente as concepções do ensino de arte em nosso país. Assim sendo, enquanto na virada do século XIX para o século XX – um período com fortes influências positivistas e liberais –, o ensino de arte seguia a pedagogia tradicional e baseava-se no desenho, valorizando o pensamento racional e a preparação para o trabalho (operários); a partir da década de 30, os arte/educadores brasileiros – influenciados por John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert

Read, começaram a valorizar o processo de trabalho, e não o produto. Nesse momento o paradigma era outro, agora ligado à expressão ou aos aspectos afetivos defendidos pela Escola Nova.

Durante o regime militar, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, o ensino de arte, nomeado como educação artística, passou a integrar a grade curricular das turmas de 1º e 2º graus das escolas brasileiras. Porém, ela não foi implantada como uma disciplina, com a mesma importância das demais. A educação artística serviu apenas como atividade complementar de cunho tecnicista, desconectada do saber artístico, e desprovida de uma reflexão estética. As aulas se resumiam no cumprimento de técnicas pseudo-artísticas, em que “o professor era responsável pela eficiência e eficácia do ensino. Seu papel era técnico, ‘neutro’ e ‘imparcial’. O enfoque era diretivo” (IAVELBERG, 2003, p. 115). Nesse período, portanto, o currículo escolar de arte sofria de uma grande arbitrariedade cultural. Ele preconizava a supervalorização dos aspectos técnicos em detrimento do que era subjetivo, diversificado e “mais caro” a um determinado contexto sócio-cultural. Os objetivos educacionais eram preestabelecidos, ou seja, o aluno era um mero coadjuvante que deveria adequar-se a uma realidade distante da sua. Essa mesma lógica servia para a avaliação. Esta era vista como um fim em si mesmo, como um sinônimo de eficiência. Em suma: classificatória, controladora e autoritária.

Entretanto, nos anos seguintes, o quadro não continuou assim, tão negativo. Ferraz & Fusari (1999) ponderam que a partir da década de 80, um novo cenário se apresenta, e o ensino de Arte seguiu novos rumos. Surgem, nesse período, dois movimentos de professores de Arte brasileiros: a AESP (1982) e a FAEB (1987). Destarte, os cursos de arte “da pré-escola à universidade passam a ser discutidos em congressos” (IAVELBERG, 2003, p.115). Havia a necessidade premente da valorização do ensino de arte como disciplina, e não apenas como atividade “generosa” e complementar, desconectada do saber artístico. Por conseguinte, novas possibilidades para o ensino artístico foram apresentadas, culminando na sistematização da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2009), baseada no tripé: fazer artístico, leitura da imagem e estudo da história da arte. Através dessa “metodologia” e do desenvolvimento da “pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, as discussões a respeito dos objetivos e das avaliações educacionais, nas aulas de arte, foram trazidas à baila. Agora, a avaliação deveria “verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim dos mínimos necessários”. E, quem sabe, assim, tornar-se mais formativa. Isto posto, o aluno ocuparia uma posição de sujeito do processo educacional.

Deste modo, a junção dos conteúdos acumulados historicamente com o saber heterogêneo da vivência do alunato resultaria em um programa educacional bem mais significativo. Esse casamento de realidades, então, não é um sinônimo de ausência de critérios no processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário. Acreditamos que o ato avaliativo resultante dessa prática é menos excludente, e é nesse sentido que Philippe Perrenoud bem posiciona a ideia de avaliação formativa. De acordo com ele, esse modo de avaliar “leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe” (PERRENOUD, 1999, p. 95).

No âmbito do ensino-aprendizagem das Artes Visuais, ao pensar-se no contexto social do educando, não há como se deixar de lado a necessidade de uma aproximação da Cultura Visual desse meio com o conhecimento artístico e cultural de diferentes povos e sociedades. Alguns teóricos tem se debruçado sobre o assunto, em especial o educador espanhol Fernando Hernandez e a educadora brasileira Ana Mae Barbosa. Hernandez (2000, p. 40) relata que Ana Mae trabalha essa questão ao substituir a corrente “expressionista” pela leitura da imagem – artística ou não –, “dando ênfase à percepção como base para identificação dos elementos da linguagem visual e da atividade de oficina”. Supomos, pois, que a abordagem do professor Hernandez, nesse ponto, assemelha-se com a compreensão de Barbosa. Para ele:

[...] a arte na educação para a compreensão tem como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas. [...] O núcleo deste enfoque são as diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado. (HERNANDEZ, 2000, p.50).

Por fim, complementando essas questões, o professor espanhol direciona suas inquietações para a crítica da realidade como estamos acostumados a percebê-la. Esta, segundo Hernandez (2000), não possui um único sentido; é polissêmica. Ela precisa ser interpretada. Todavia, em sua concepção, para que se faça uma leitura reflexiva das manifestações simbólicas imagéticas (artísticas ou não) desse “mundo real”, é preciso que haja um exercício de compreensão contextualizada dos códigos visuais já existentes. Logo, a partir desse exercício é que cada fruidor cultivará um pensamento crítico e criará novas versões para o que é observado.

As imagens e técnicas da cotidianidade nos espaços de Arte/Educação

Gostaríamos de começar esse trecho de nosso artigo nos referindo a uma fotografia reproduzida em artigo de autoria de Aldo Victorio Filho e Aristóteles de Paula Berino (2007), que na sua aparentemente banalidade, suscita a reflexão. Tal foto mostra o recanto de uma sala de aula do ensino público do Rio de Janeiro, presumivelmente esvaziada de estudantes. Pode-se nela ver parte do quadro negro e, bem próximas ao teto, uma tabuada colada à parede e uma janela-basculante entreaberta. Analisada com mais atenção, tal conjunção de objetos. No quadro negro, um professor de português da escola havia deixado escrita a seguinte frase, como confissão de sua impossibilidade de ali ensinar: “Estou a vinte minutos em sala e até agora a turma não notou que há um professor em sala. Prefere conversar. Então, a aula está dada” (VICTORIO FILHO e BERINO, 2007, p. 16). A tabuada, no alto da sala, quase ilegível, parece surgir como um segundo signo de alienação do conhecimento: teria sido lá colocada para não ser depredada pelos estudantes? Por fim, a janela-basculante, também colocada no alto e inalcançável, nada deixa transparecer daquilo que está fora da sala, e, se eventualmente suscita o desejo de evasão, é somente pra frustrá-lo, logo em seguida.

A foto se apresentaria, assim, como um testemunho daquilo a que Victorio Filho e Berino (2007, p. 12) se referem, em seu artigo, como a “crise da legitimidade do papel da escola pública nas sociedades capitalistas, agudizada pela hegemonia neoliberal”. Estaríamos frente a uma escola frequentada por crianças e jovens que intuem a fraca contribuição da escolaridade pública para seus futuros, frente às carências, agruras e violências da “inexorável concretude das realidades de fora da escola” (VICTORIO FILHO e BERINO, 2007, p. 12). Ficam lançadas as questões: Como conhecer os sonhos e desejos dos educandos, protagonistas da escola? Como dialogar com os currículos que eles mesmos produzem e vivem? Como superar as barreiras entre os educandos e as rotinas da instituição escolar?

No que tange à arte/educação, o artigo de Victorio Filho e Berino, embora inscrito nos interesses de uma sociologia do cotidiano, não deixa de esboçar uma resposta, sobretudo quando os autores destacam aquilo que denominam “imagens da cotidianidade”: fotografias produzidas pelos próprios estudantes, postadas em redes sociais como *Orkut*; manchetes de jornais diários; ou, ainda, assinaturas (*tags*) de grafiteiros etc. Certamente, atentar para o potencial das imagens da cotidianidade no ensino das artes visuais não é um fenômeno novo entre os arte/educadores. Desde pelo menos os anos 1980, autores como Vincent Lanier defendem a importância da experiência estética que os estudantes trazem consigo, de fora dos espaços formais de educação, e que desenvolver-se-ia através do contato com tipos diversificados de estímulos (LANIER, 1997, p.48 sg.), como os do mundo natural, das tradições de artesanato popular, e, sobretudo, dos estímulos fornecidos pela interação

cotidiana com o que Lanier designa “artes de massa” - histórias em quadrinhos, roupas, cartazes, pôsteres, televisão, cinema etc. Mais recentemente, os teóricos da Cultura Visual, como o referido Fernando Hernandez (2000), propuseram ideias semelhantes.

Tal concepção coloca em cheque duas antigas visões a respeito da arte/educação, ambas ainda perceptíveis em meios educacionais brasileiros: a primeira, de caráter elitista, que prioriza obras e técnicas canonizadas em espaços como museus, galerias, bienais de arte etc., e que faz supor que a educação estética só poderia ser obtida através da tutela dos especialistas em arte/educação; a segunda, baseada no mito de que os processos de aprendizagem relacionados às artes visuais se processam (ou, ao menos, deveriam se processar) de maneira natural e espontânea.

Em outro texto analisado na série de seminários aqui discutida, os pesquisadores Brent e Marjorie Wilson (1997) aprofundam o questionamento de um aspecto dessa segunda visão tradicional, que postula, entre outras coisas, que o aprendizado artístico, sobretudo na infância, se baseia e deveria estimular a auto-expressão dos educandos - ideia propugnada, desde finais do século XIX, por autores como Franz Cizek, Wilhelm Viola ou Victor Lowenfeld. Em oposição à visão de uma suposta pureza do desenvolvimento estético dos indivíduos, Wilson e Wilson (1997, p. 60) chamam atenção para “a forte influência da ilustração e da fotografia nos desenhos de crianças” e afirmam que “as crianças mais bem-dotadas e produtivas em arte desenhavam primariamente a partir de imagens derivadas da *medias* populares e de ilustrações” (1997, p. 60). Com base em investigação envolvendo mais de uma centena de estudantes, os autores chegaram a conclusão de que “virtualmente todas as imagens desenhadas por essas pessoas puderam ser acompanhadas até as suas origens [...] até uma fonte gráfica previamente existente” (1997, p. 66).

O que se pode afirmar a respeito de tais fontes gráficas? Segundo Wilson e Wilson (1997, p. 66), um montante majoritário se relacionaria com os já referidos meios de comunicação populares. Na tentativa de melhor compreender o caráter das imagens oriundas de tais estratos, creio que uma passagem de outro texto analisado no seminário PIBID Belas Artes, de autoria de Michael Parsons, é pertinente e vale aqui citá-la na íntegra: “As imagens visuais encontradas em revistas, filmes, quadrinhos e em muitos outros lugares são quase sempre acompanhadas de palavras - algumas vezes de movimentos e de música [...]. Uma consequência disso é que os estudantes tornam-se familiarizados com o pensamento visual em termo de *multimídia*. Acham isso natural e pensam melhor dessa forma. (PARSONS, 2005, p.307, grifo nosso)

Outra presumível consequência prática disso, afirmada por Parsons (2005, p.307), é que os estudantes contemporâneos “organizam e expressam melhor os pensamentos em termos visuais ou fazendo um trabalho multimídia”. Se não é nosso desejo universalizar uma afirmação como essa, ela não deixa de nos parecer instigante. Seria interessante, portanto, que a intenção de dialogar com as culturas visuais dos educandos transcendesse a mera atenção para as iconografias de seus cotidianos e lançasse mão das próprias técnicas artísticas que lhe são familiares, através do contato com a esfera multimidiática das “artes de massa”.

Uma modalidade artística que parece adequada para realizar essa ponte é o *cinema de animação*. Para discutir o potencial didático das técnicas de animação, propusemos a análise de um capítulo da dissertação de mestrado de Érika R. S. Duran (2011, p. 107-131), no qual a autora apresenta um esforço de investigação, visando mapear as iniciativas pedagógicas que lançam mão do cinema de animação no Estado do Rio de Janeiro. Duran analisa nada menos do que 16 projetos e oficinas, curriculares e extracurriculares, realizados na primeira década do século XXI. A variedade nessa amostragem de iniciativas é grande: projetos envolvendo cinema de animação são desenvolvidos em instituições de ensino públicas e privadas, e a faixa etária dos discentes atingidos é também ampla, incluindo estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em termos técnicos, pode-se verificar o recurso a diversos procedimentos de animação, havendo uma predominância da animação quadro-a-quadro, seguida da animação *stop motion* e da animação computadorizada (DURAN, 2010, p.145). Além disso, três grandes tipologias de iniciativa são destacadas: (1) iniciativas realizadas por empresas públicas e privadas, que se integra a escolas ministrando oficinas de animação; (2) iniciativas de professores com capacitação em animação; (3) iniciativas de professores autoditadas em animação.

Finalizando, gostaríamos de chamar atenção para dois aspectos implícitos nos textos acima resumidos, que podem ter uma repercussão direta na prática dos arte/educadores. O primeiro é que o reconhecimento da importância das imagens da cotidianidade não implica que sejam banidas, das salas de aula, as imagens das chamadas “artes eruditas” ou “belas artes”: antes, caberia ao arte/educador justamente “ampliar” a experiência estética que os educandos trazem consigo (LANIER, 2005, p.47). Em segundo lugar, a variedade das iniciativas apontadas sobre o cinema de animação indica claramente a grande difusão da tendência a explorar o potencial educativo dessa técnica artística. Cumpre frisar, todavia, que esse potencial transcende o âmbito das aulas de arte/educação, como indicam algumas das iniciativas que possuem um caráter interdisciplinar. Dessa maneira, como já havia proposto Parsons (2005), as artes e seus procedimentos parecem aptas a reivindicar uma posição de

importância, sobretudo em instituições que promovem um currículo integrado. Além de potencialmente ampliar o diálogo com os currículos produzidos pelos próprios educandos, o uso das imagens e técnicas da cotidianidade pode contribuir para uma revisão da posição subalterna que a área de artes ocupa no contexto mais amplo da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos aqui reunidos deixam em evidência concepções e abordagens distintas, relacionadas ao ensino-aprendizagem de artes. A intenção de junção destas possibilidades diferenciadas na proposta dos seminários, não foi, certamente, a de defender pontos de vistas específicos, mas, ao contrário, a de promover o espírito crítico dos envolvidos, através da flexibilidade e da possibilidade de pensar e analisar. O objetivo foi o de promover o ato do relacionar posições e visões distintas, estabelecendo diferenças e semelhanças entre as perspectivas e ideologias que, em todos os casos, envolvem a busca por experiências de ensino que tragam uma efetiva contribuição à educação.

Considera-se que o diálogo não se realiza apenas pelos pares conciliáveis, mas também pelas distinções e antagonismos. É preciso que o pensamento sobre a educação e suas finalidades imponham-se sobre as defesas de posicionamentos e ideologias específicas. Encarar as possibilidades de contribuir educacionalmente, considerando-se as complexas situações que envolvem, hoje, a educação básica, com suas problemáticas específicas.

Observa-se, por exemplo, que concepções encontradas nas ações propostas por Dewey e Perrelet - ao buscarem um processo que vise “despertar” uma interioridade, através do diálogo do sujeito com o mundo, na construção de referenciais internos considerados na sua perspectiva individual - contrastam, de certo modo, com outros posicionamentos apresentados, que buscam trabalhar com referenciais que fazem parte do contexto sociocultural dos educandos, presentes em Hernandez e Berino, por exemplo.

A possibilidade de lançar mão de perspectivas de trabalho distintas dependerá da capacidade e sensibilidade do educador para compreender a realidade e situação específica dos educandos em cada contexto, visando à realização de um trabalho que possa contribuir da melhor forma para o desenvolvimento destes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** São Paulo; Cortez, 2002.

BRASIL. **Parecer nº 853/71, 12 de novembro de 1971.** Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina curricular na Lei nº 5.692/ 71.

DURAN, E. R. S. **A linguagem da animação como instrumental de ensino.** Dissertação (mestrado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Design, 2010.

FERRAZ, M. & FUSARI, M. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, A. L. B. **Avaliação da aprendizagem em arte: desvelando realidades.** 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2010.

HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, mudanças e Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** - 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2005, p.43-55.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Elsevier, 24ª edição, 2004.

PARSONS, M. Curriculum, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, A. M.(Org.). **Arte/Educação contemporânea - Consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2006. p.295-317.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRELET, A. **El Dibujo al Servicio de la Educación.** Madrid: Beltrán, 1935.

VICTORIO FILHO, A.; BERINO, A. de P. Culturas juvenis, cotidianos e currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.7-20, Jul/Dez 2007.

WILSON, B; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem dos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** - 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2005, p.59-77.

Luciana Dilásccio Neves

Professora Assistente do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DArtes/UFRRJ). Possui Graduação em Pintura (1996) pela Escola de Belas Artes – UFRJ, Mestrado (2005) em Ciência da Arte – UFF. Coordenadora do subprojeto PIBID do Curso de Licenciatura em Belas Artes - UFRRJ (CAPES/Edital 2009-2012), desde 2010. Coordenação do Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas (PROEXT Edital nº 05 – 2010 / MEC – SESu).
<http://lattes.cnpq.br/9002099783022805>

Bruno Matos Vieira

Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ). Possui graduação em Gravura (2002) pela Escola de Belas Artes da UFRJ e Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas (2005) pela mesma instituição. Além disso, possui Mestrado e Doutorado (2013) em Educação, Gestão e Difusão em Biociências pelo CCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
<http://lattes.cnpq.br/1816191758677900>

Arthur Valle

Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Possui Doutorado (2007) em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e atualmente é Pós-Doutorando na Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Seus temas de pesquisa principais, referentes em particular ao campo artístico do Rio de Janeiro entre 1890 e 1930, são: Intercâmbios Artísticos entre Brasil e Portugal; Sistema Expositivo; Ensino Artístico.
<http://lattes.cnpq.br/6586475368967673>

O ensino formal de artes na educação básica em Fortaleza – CE: da necessidade de um mapeamento

Luciane Germano Goldberg - UFC
Denise Vendrami Parra - UFC

RESUMO

Este trabalho apresenta um diagnóstico a partir de dados empíricos a respeito do ensino de arte nas escolas formais no município de Fortaleza – Ceará com o objetivo de justificar a necessidade de um mapeamento desse contexto a fim de conhecer mais concretamente a realidade local para, posteriormente propor pesquisas e intervenções que venham a fortalecer o processo de formação de licenciados em artes e mudanças no cenário municipal. A partir de ações realizadas pela Universidade Federal do Ceará, especificamente do Programa de Iniciação à Docência – PIBID Dança e da atividade “Linha do Tempo: experiências formativas em Arte” foi possível diagnosticar a precariedade e a perpetuação de práticas ainda pautadas em atividades advindas da Educação Artística, bem como a ocupação da disciplina de artes por profissionais de outras áreas. Além da precária formação do pedagogo, os problemas do ensino formal de arte na educação básica no município, advêm em grande parte de uma defasagem histórica para a criação da maioria dos cursos de licenciatura em artes, não suprimindo a demanda das escolas formais justificando o descaso com a área e as práticas indevidas perpetuando o estigma da arte na escola como lazer ou “tapa buraco”, área sem importância que pode ser trabalhada de qualquer jeito por qualquer profissional sem formação específica – um campo a conhecer, desbravar e transformar paulatinamente.

Palavras-chave: arte na escola; educação básica; mapeamento; formação de professores.

ABSTRACT

The following essay is a brief analysis based on empirical data regarding regular schools in the city of Fortaleza - Ceará. The objective is justify the need for mapping the current situation in public schools in order to obtain specific knowledge about the local context and thereafter propose research and interventions to improve the arts' licentiateship program, as well as bring changes to the municipal scene. Actions were taken by the Federal University of Ceará, specifically by the Dance Teaching Program (PIBID) and its intervention named "Timeline: Arts training experiences". It was possible to diagnose a precarious condition and the perpetuation of practices which are still based on activities that arise from Artistic Education, as well as the presence of professionals from other fields in charge of teaching positions in Arts. Besides the precarious Teaching training, problems from the formal teaching of Arts in elementary schools of the city come mostly as a consequence of a historical lag in the creation of most of the Arts licentiateship training programs , which don't supply the current demand, explains the negligence towards the field and the incorrect practices that perpetuate Arts as a leisure or filler activity, or yet, irrelevant field of study that can be presented without care by any professional without specific training: a field to acknowledge, cultivate, and slowly transform.

Keywords: arts in schools, elementary education, mapping, teachers training.

Do cenário e contexto: resultados empíricos

O presente artigo inicia a quatro mãos, mas certamente, dentro de pouco tempo, será resultado de esforço coletivo empreendido entre estudantes e professores dos cursos de licenciatura na área de artes (especificamente Dança e Teatro), do Instituto de Cultura e Artes - ICA e da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará, preocupados com a situação do ensino de artes na escola formal no município de Fortaleza que, juntos somam interesses em realizar um mapeamento para conhecimento dessa realidade de forma mais detalhada e concreta.

A necessidade desse mapeamento nas escolas públicas de Fortaleza nasce de resultados obtidos por meio das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de Dança, coordenado pela Prof^a. Ms Denise Vendrami Parra e da atividade “Linha do Tempo: experiências formativas em arte”¹ aplicada nas disciplinas de Arte e Educação (Curso de Pedagogia e de Licenciatura em Dança) e Fundamentos da Arte na Educação: metodologias e tendências (Curso de Licenciatura em Teatro) realizada pela Prof^a Ms Luciane Germano Goldberg.

Nossos “dados” iniciais, por assim dizer, empíricos, são resultantes das experiências, vivências e observações dos estudantes e das professoras, trazem um contexto geral do ensino formal de arte, seja no âmbito das escolas públicas ou particulares, no caso da atividade “Linha do Tempo”; restringindo-se à escola pública no contexto de ação do PIBID - Dança. Desta forma, partiremos de uma análise geral empírica pautada nos resultados apresentados pelos estudantes a respeito do ensino formal, no entanto o mapeamento desejado terá como principal foco a escola pública, pelo compromisso da instituição pública que representamos, assim como o compromisso com a sociedade, pelo direito que crianças e jovens têm de acessar cultura e arte com qualidade.

Como resultado das atividades citadas acima, observamos uma escola parada no tempo no que se refere à Arte/Educação. Não que isso seja uma surpresa, ou algo completamente novo, dado o histórico do ensino de arte no nosso país e o atraso do município no que tange a formação de licenciados em artes e a mobilização política (praticamente inexistente), mas que, no entanto continua se repetindo e se perpetuando por décadas em vários aspectos como: (1) a falta de profissionais qualificados ocupando os

¹ GOLDBERG, Luciane Germano & BEZERRA, Larissa Rogério. **Linha do tempo:** Narrativas de vida e experiências formativas em arte. In: Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil - Arte/Educação: Corpos em Trânsito, XXII, São Paulo, 2012. Anais. São Paulo: Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista.

espaços nas escolas públicas²; (2) o preconceito e o descaso que se tem com a área no ensino formal representados pela curta carga horária, a carência de infraestrutura, espaço e material adequado e a ‘não-reprovação’; (3) a predominância de práticas pedagógicas ultrapassadas representadas por trabalhos manuais, decoração de festas e datas comemorativas derivadas de um ensino de arte como atividade (SILVA & ARAÚJO, 2007) resultantes da LDB 5692/71; (4) a cobrança da polivalência como afirmam Ferraz e Fusari (1993, p. 39):

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino da Arte.

Muitos problemas com relação ao ensino de artes nas escolas formais de Fortaleza se devem, diretamente, à falta de oportunidades para formação de licenciados em arte e à precária formação nos cursos de Pedagogia³. Com relação às licenciaturas temos uma defasagem de, pelo menos 20 anos, desde que foram criadas as licenciaturas plenas em todo o Brasil (anos 80). Em Fortaleza, as licenciaturas específicas são bastante recentes nas Instituições de Ensino Federais.

Em se tratando de cursos de licenciatura oferecidos por instituições de ensino públicas, o mais antigo na área de artes em Fortaleza é o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará, criado em 1970, seguido do curso de Teatro do Instituto Federal do Ceará – IFCE, curso tecnológico criado em 2002 que passou a ser oficialmente licenciatura em 2008⁴.

No IFCE temos também a Licenciatura em Artes Visuais, curso inicialmente tecnológico que, por orientação do Ministério da Educação – MEC viu-se obrigado a

² Se somente nos últimos 6 a 7 anos, temos licenciaturas específicas no município, há que se considerar que a disciplina de Artes nas escolas vem sendo ministrada por professores oriundos de áreas diversas, como da área de Literatura e Língua Portuguesa.

³ Na Faculdade de Educação da UFC, que completou nesse ano 50 anos, representando o curso mais conceituado de Pedagogia do Ceará, há apenas uma disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia noturno e diurno, a disciplina de Arte e Educação de 64h e apenas uma docente concursada na área.

⁴ Criado com a nomenclatura de Tecnologia em Artes Cênicas, o curso passou a se chamar de Licenciatura em Teatro em 2008 <http://www.ifce.edu.br/component/content/article/3-noticias/outras-noticias/1614-camara-homenageia-licenciatura-em-teatro-curso-comemora-10-anos-de-fundacao.html>

tornar-se licenciatura, sendo reconhecido em 2011⁵ e que, recentemente (neste último ano), formou sua primeira turma de licenciados, um pequeno grupo de licenciados (não deve chegar a 20 formados), sendo que a maioria, em boa parte, não tem nenhum interesse em ingressar como professor nas escolas públicas, dada a precariedade de salário, infraestrutura e a desvalorização da profissão de professor.

Na Universidade Federal do Ceará, a Licenciatura mais antiga é a de Música, criada em 2006, tendo formado sua primeira turma de licenciados em 2010; a Licenciatura em Teatro foi criada em 2009, seguida da Licenciatura em Dança, criada em 2010.

Apesar de estarmos vivendo atualmente o que se pode chamar de um ‘boom’ das licenciaturas em artes em Fortaleza⁶ nas 4 áreas (dança, teatro, música e artes visuais), temos uma grande carência de profissionais formados em artes para a demanda de uma cidade como Fortaleza, que atualmente conta com uma população de 2.452.185 habitantes⁷.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, resultado do Censo Escolar de 2012⁸, o município de Fortaleza conta com 1.132 escolas de Ensino Fundamental. Destas, 271 são públicas municipais, 130 públicas estaduais, 1 pública federal e 730 escolas privadas. Com relação ao Ensino Médio, Fortaleza tem um total de 308 escolas, sendo 149 públicas estaduais, e públicas federais, 1 pública municipal e 156 escolas privadas.

Partindo da premissa de que a arte deve estar obrigatoriamente presente na educação básica, especificamente como uma disciplina, nas Séries Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e em um dos anos do Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, a demanda por profissionais licenciados nas áreas de arte é imensa, e a total carência destes no sistema formal de ensino acaba por justificar a ocupação indevida desse espaço por profissionais de outras formações e as práticas pedagógicas representadas por atividades sem objetivos, vazias de conteúdo e de cunho tradicional. Precisamos pensar na formação sensível das crianças e jovens, que deveria se

⁵ MEC reconhece licenciatura em Artes Visuais do IFCE: <http://www.ifce.edu.br/noticias/1-noticias/678-mec-reconhece-licenciatura-em-artes-visuais.html>

⁶ Como se pode ver na matéria do Jornal O Povo: <http://www.opovo.com.br/app/opovo/vidaearte/2013/04/09/noticiasjornalvidaearte,3035407/arte-em-formacao-um-roteiro-dos-cursos-de-graduacao-em-arte-no-ceara.shtml>

⁷ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2010: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=230440>

⁸ <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=230440&idtema=117&search=ceara|Fortaleza|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>

dar nas escolas públicas a que a grande maioria da população tem acesso. Não podemos, de forma alguma, continuar assistindo a esse cenário sem intervir, pois:

Expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de atividades é pior do que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-solucionadas que obrigam a criança a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora; esses trabalhos não estimulam o desenvolvimento emocional, visto que qualquer variação produzida pela criança só pode ser um equívoco; não incentivam as aptidões, porquanto estas se desenvolvem a partir da expressão pessoal. Pelo contrário, apenas servem para condicionar a criança, levando-a a aceitar, como arte, os conceitos dos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores (DUARTE JÚNIOR, 2002, p. 133).

A partir do exposto, percebemos que a realidade do ensino de arte nas escolas no município de Fortaleza é preocupante, o que justifica os resultados apresentados pelas ações do PIBID – Dança, pela atividade “Linha do Tempo” (que será brevemente relatada a seguir) e relatos dos estudantes, especialmente dos cursos de licenciatura em dança e teatro, os quais temos acompanhado mais de perto e que já iniciaram suas atividades de Estágio Curricular nas escolas públicas (observação, diagnóstico, intervenção).

Outro agravante no município é a dificuldade de organização política dos profissionais da Arte/Educação. Com a existência das licenciaturas no município, logicamente há profissionais, com formação específica, atuantes em diferentes esferas, no entanto, de forma isolada e, em grande parte, fora da escola pública. No XXI Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores – CONFAEB (2011 – UFMA - Maranhão) compartilhamos o início de uma pequena movimentação política através da tentativa de construção de um Fórum de Arte-Educadores de Fortaleza/Ceará⁹ com a intenção de gerar o encontro, a troca e o fortalecimento político da categoria.

Tal Fórum teve um início promissor, reunindo profissionais e estudantes das Instituições Federais dos cursos de Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Pedagogia (IFCE, UFC, UECE, UNILAB), das escolas públicas municipais e estaduais, de órgãos da prefeitura e do governo do estado e de instituições não-formais como ONGs e Institutos. Apesar da fecundidade do grupo, das carências e das necessidades da área não se chegou a um consenso a respeito da criação de uma associação, assim como as reuniões passaram a ser mais raras até que se extinguíram por completo.

⁹ As reuniões do fórum tiveram início em agosto de 2011 e se estenderam até o início de 2012. Para acessar as atas das reuniões visite o blog <http://forumdearteeducadores.blogspot.com.br/>. O fórum mantém também um grupo no facebook com, atualmente, 524 membros: <https://www.facebook.com/groups/forumarteeducadores/> constituindo um espaço privilegiado de trocas de informações e contatos.

Diante deste quadro, muitas questões surgem para nós docentes junto aos licenciandos: Como atender a demanda das por professores de arte no município? Como ocupar um espaço há tantos anos abandonado, especialmente nas escolas públicas? Como conhecer de perto a realidade das escolas públicas? Quantas escolas realmente têm a disciplina de Artes no currículo e efetivamente acontecendo? Quando existente no currículo, qual o perfil do docente que ministra a disciplina de Artes na escola pública? Quais as nomenclaturas assumidas para a disciplina nas escolas? Que tipo de prática pedagógica é realizada? Qual a visão do corpo gestor das escolas sobre o ensino de arte (direção, coordenação, etc.)? Qual a visão de arte do docente que ministra a disciplina na escola pública? Tantas questões, um mundo inteiro a desbravar!

A fim de justificar nossa proposta de mapeamento o presente texto, a seguir, se dividirá em três partes: breve relato da experiência do PIBID – Dança; relato dos resultados da atividade Linha do Tempo e, por fim, o rascunho de uma proposta inicial de mapeamento do ensino formal nas escolas públicas de Fortaleza.

Breve relato da experiência do PIBID – Dança da Universidade Federal do Ceará

Este relato de experiência pretende se estender apenas ao processo de implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - Dança, na Universidade Federal do Ceará. Este momento inicial pôde nos apresentar e fomentar uma das questões significativas para este artigo – As escolas da rede pública de ensino possuem o ensino de arte?

A Universidade Federal do Ceará - UFC aderiu ao PIBID a partir do primeiro Edital lançado pela Capes, concorrendo, também, aos editais de 2009 e 2011, sendo que a subárea da dança foi incluída em 2012 através do projeto de ampliação do edital de 2009. Desta forma, o PIBID - Dança na Universidade Federal do Ceará iniciou-se em agosto de 2012, com a ideia de desenvolver um projeto de ensino que instigue o saber-aprender e o saber-ensinar, mediados pela criação/invenção em dança e pelo diálogo entre os projetos pedagógicos do curso de licenciatura em dança da UFC e da escola Colégio Liceu de Messejana - CLM¹⁰.

¹⁰ Colégio Liceu de Messejana – Escola da rede pública estadual de ensino de Fortaleza – Ensino Médio. Escola indicada pela Coordenação institucional do PIBID-UFC para ser parceira no PIBID Dança.

O PIBID - Dança foi projetado para ser composto por 1(um) coordenador de área, docente da licenciatura em dança da UFC; - 6 (seis) bolsistas de iniciação à docência, estudante da licenciatura em dança e 1 (um) supervisor de área, professor da disciplina de arte da educação básica da escola conveniada, neste caso o Colégio Liceu de Messejana. E foi nesta implementação inicial, a composição dos integrantes do PIBID - Dança, que um primeiro diagnóstico sobre o ensino de arte na escola foi percebido.

Através do lançamento do edital de seleção para o professor supervisor do subprojeto dança no Colégio Liceu de Messejana, onde previa em seus critérios e perfil de inscrição que o candidato deveria ser responsável pela disciplina de Arte na escola, que nos foi apresentado um quadro não esperado - a ausência de inscrições de professores de ensino de arte. Neste processo seletivo, o PIBID - Dança teve somente a inscrição de uma professora responsável pela disciplina de educação física para a bolsa de supervisão de área. Mesmo sabendo que a professora não se elegia no perfil desejado, uma entrevista foi realizada com a candidata onde foi esclarecida aquela estranheza inicial sobre a falta de inscrições de professores da área de arte – não existia a disciplina de arte na escola, e que por sua vez, não existia nenhum professor de arte lotado na escola.

Em diálogo com a coordenação e direção da escola, a carga horária da disciplina de arte havia sido unificada com a disciplina de português/literatura, nos instigando a questões inquietadoras sobre a existência do ensino de arte em Fortaleza: quantas escolas de Fortaleza estão trabalhando a arte apenas com um conteúdo secundário ou como uma metodologia de ensino para outros conteúdos, como no colégio de Liceu de Messejana atrelada à disciplina de literatura? Quais escolas possuem verdadeiramente ensino de arte?

Estas questões fizeram com que o projeto de ação do PIBID - Dança “Dançar, inventando na escola” contemplasse momentos de discussão sobre a realidade do ensino da arte nas escolas, intervenção esta que veio a se chamar “Redes (Cobertas)”, como uma rede de proposições ao diálogo e às rodas de conversa através dos fluxos do Ensino em arte.

Para finalizar, por momento, este relato, vale ressaltar o §2º do artigo 26 da LDB 9394/96 “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, onde nos indica a obrigatoriedade do ensino de arte, mas não nos informa como e por quem ele deve ser ministrado, ficando assim disponível para diversas interpretações e concessões locais.

Essas observações iniciais somaram-se às ações realizadas pelos bolsistas no interior da escola acompanhada dos mais variados e preocupantes relatos dessa realidade,

revelando a necessidade de se conhecer mais concretamente como se dá o ensino de arte nas escolas públicas e como devemos orientar a intervenção dos licenciandos e propor atividades que estimulem seu interesse em ocupar esse espaço.

Diagnóstico do ensino de arte na escola formal: a atividade Linha do Tempo

No XXII CONFAEB, apresentamos o trabalho intitulado “Linha do tempo: narrativas de vida e experiências formativas em arte” (GOLDBERG & BEZERRA, 2012) em que compartilhamos e refletimos sobre os resultados obtidos a partir da atividade “Linha do tempo” realizada na Universidade Federal do Ceará, nos cursos de Pedagogia, Licenciatura em Teatro e em Dança. Desde 2011 vimos realizando essa atividade na Universidade Federal do Ceará nas disciplinas de Arte e Educação e Fundamentos da Arte na Educação: metodologias e tendências nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Dança e Teatro, tendo participado da atividade, até o momento, cerca de 350 estudantes.

Para fins de contextualização, cabe retomar algumas informações sobre tal atividade: trata-se de uma atividade que possui um enfoque (auto)biográfico (GOLDBERG et al, 2012), em que o (a) estudante elabora uma narrativa de suas experiências formativas em arte desde a infância e compartilha com o grupo. Tal atividade tem como objetivo:

[...] oportunizar aos estudantes o resgate dos processos formativos em arte, através das narrativas de suas vidas, a fim de levá-los à reflexão sobre seu próprio processo de formação artística, suas fragilidades e precariedades para, a partir daí, compreenderem o histórico do ensino de arte no país e a importância deste ensino para a formação humana, bem como a responsabilidade do educador em arte na sociedade, seja na licenciatura em arte (em qualquer uma das áreas), seja na formação polivalente do pedagogo (GOLDBERG & BEZERRA, 2012, p. 3).

A problemática do ensino de arte fica mais visível quando os estudantes narram suas vivências, pois validam o lugar que a arte ocupa hoje na sociedade, demonstrando a visão que se tem sobre ela na família, na escola e no contexto social como um todo, desta forma, tivemos como resultados das narrativas, um diagnóstico empírico do ensino de arte formal no município de Fortaleza, caracterizado por: (1) atividades mecânicas como a recorrente utilização de modelos prontos ou a reprodução de coreografias de dança e pecinhas de teatro exibidas em datas comemorativas; (2) a presença dos modelos prontos para colorir e das atividades apenas reprodutivas, principalmente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; (3) traumas gerados por professores (as) ao

exporem os (as) estudantes a situações contra sua vontade; (5) preconceitos para com estudantes que escolhem a arte como área de formação, (6) presença ínfima da escola nas narrativas dos estudantes de teatro, dentre outras.

Ao final da atividade é possível elaborarmos coletivamente um diagnóstico a respeito das experiências formativas em arte a partir das narrativas compartilhadas e a escola, que representa o ensino formal, instituição em que se passa boa parte da vida, dificilmente é citada com entusiasmo ou é sinônimo de experiências ricas e satisfatórias quando se trata de ensino de arte. Os (as) estudantes passam a entender com maior clareza esse contexto e projetar certa responsabilidade para com a formação em arte enquanto futuros educadores, tendo como objetivo transformar essa realidade, um dos grandes ganhos dessa atividade para sua formação discente-docente.

Proposta de mapeamento do ensino de arte nas escolas públicas de Fortaleza – CE

Diante do diagnóstico empírico da problemática do ensino de arte nas escolas públicas de Fortaleza nos reunimos docentes – Denise Parra, Luciane Goldberg e Adriana Braga e bolsistas do PIBID – Dança, para mais uma edição do evento RedesCobertas, evento realizado pelo PIBID – Dança na UFC, dessa vez com o objetivo de propor uma ação mais concreta para conhecimento dessa realidade no município e a proposta inicial foi de realizarmos um projeto de mapeamento.

A convidada para esse evento foi a prof^a Dr^a Adriana Braga, professora da Faculdade de Educação na área de estatística aplicada à educação e pesquisa educacional, sob forma de analisarmos como poderíamos iniciar esse processo de mapeamento em um município tão grande com tantas escolas e com uma equipe reduzida de colaboradores. A contribuição da professora foi essencial para traçarmos objetivos e vislumbrarmos caminhos possíveis e eficientes para estudo dessa realidade complexa que é a escola pública.

Nosso foco são as escolas públicas, especificamente nas séries em que a disciplina de arte deve ser obrigatória: séries finais do ensino fundamental (6º a 9º anos) e ensino médio (geralmente no 1º ano). As escolas públicas de Fortaleza, municipais e estaduais estão divididas por regionais e a proposta/orientação da prof^a Adriana Braga é que iniciemos um projeto piloto por meio de amostragens em cada regional, para depois ampliar a pesquisa para o todo das escolas, o que se torna mais viável e já compõe um diagnóstico mais preciso da realidade do ensino de arte nas escolas públicas.

Uma parte do mapeamento se dará por meio de pesquisa quantitativa objetivando apreender dados como quantitativo de escolas públicas por regional; quantitativo de escolas públicas que oferecem a disciplina de artes no ensino fundamental e médio conforme a lei obriga; quantitativo de docentes ministrando a disciplina de arte; quantitativo de escolas públicas que possuem espaços destinados à arte (sala de arte, auditórios, teatro, etc.); carga horária da disciplina, entre outros indicadores. Para tanto se faz necessária a consulta direta às secretarias municipais e estaduais de educação e ao censo escolar no município de Fortaleza, bem como a visita nas escolas escolhidas por regional para o projeto piloto. Convém elaborar questionários de questões fechadas e objetivas que devem ser aplicados junto ao corpo gestor das escolas, diretores ou coordenadores pedagógicos.

Qualitativamente nos interessa saber a visão que os gestores das escolas têm sobre o ensino de arte, a formação e o perfil dos docentes que ministram a disciplina, o tipo de metodologia aplicada em sala de aula, os eventos escolares, as atividades extracurriculares, a abertura da escola para atividades culturais e artísticas da comunidade do entorno, entre outros. Tais indicadores serão elaborados pela equipe de estudantes e professores, bem como os instrumentais de apreensão de dados, como os questionários para entrevistas com o corpo docente, o corpo gestor e estudantes.

Formaremos equipes de estudantes que se destinarão às regionais, de forma a atuarem coletivamente no ambiente escolar, assim como sentirem-se amparados em locais de risco, no caso das periferias do município.

Nesse momento iniciamos nossa proposta de mapeamento a partir da justificativa apresentada neste artigo, a qual será aprofundada e detalhada sob forma de projeto a ser apresentado à Universidade Federal do Ceará para fins de captação de recursos e contratação de bolsistas. Pretendemos estender o convite do mapeamento aos demais estudantes da área de artes na UFC e fora, como no caso os estudantes do curso de Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará – IFCE.

Ao adentrarmos concretamente a realidade teremos mais propriedade para planejar e propor ações que venham a fortalecer o ensino de artes na escola pública de Fortaleza, espaço os (as) futuros (as) licenciados em artes devem ocupar como lugar de direito e que, com o tempo tornarão essa realidade menos crítica e mais consistente, tendo em vista a importância da arte para a formação humana e o direito que crianças e jovens têm ao acesso à arte enquanto criadores e espectadores, tendo a oportunidade de uma formação crítica e sensível concernente à prática engajada da Arte/Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 5692/71/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 05 de agosto de 2013.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 05 de agosto de 2013.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAZ, M.H.C.de & FUSARI, M.F.de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOLDBERG, Luciane Germano & BEZERRA, Larissa Rogério. **Linha do tempo: Narrativas de vida e experiências formativas em arte**. In: Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil - Arte/Educação: Corpos em Trânsito, XXII, São Paulo, 2012. Anais. São Paulo: Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista.

GOLDBERG, Luciane Germano, OLINDA, Ercília Maria Braga de, BEZERRA, Larissa Rogério. **Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários**. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica - CIPA. V. Porto Alegre, 2012. Anais. PUC - São Leopoldo: Casa Leiria, 2012.

SILVA, Everson Melquiades Araújo e ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação**. 30ª Reunião da Anped, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3073--int.pdf

Luciane Germano Goldberg

Professora de Arte e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutoranda em Educação Brasileira (UFC), Mestre em Educação Ambiental e Graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena em Artes Plásticas, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG - RS. <http://lattes.cnpq.br/9917247618926283>.

Denise Vendrami Parra

Docente e vice-coordenadora nos cursos de licenciatura e bacharelado em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, mestre em Performance Artística em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana Lisboa/PT – UNICAMP, Graduada em dança - licenciatura e bacharelado pela Universidade Estadual de Campinas. <http://lattes.cnpq.br/2715800308913991>

O ENSINO DE ARTE NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO: UMA ANÁLISE DE SUA APLICABILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

FONSECA Maria da Penha
Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
Faculdade Novo Milênio
SILVA Mirtes Angela Moreira
Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

RESUMO

O Ensino da Arte na Educação Básica enfrenta desafios mesmo depois de dezessete anos de promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 determinando sua obrigatoriedade em toda Educação Básica, pois não há professores habilitados atender a demanda das escolas. No Estado do Espírito Santo investimentos e ações têm sido desenvolvidos, porém constata-se a carência de profissionais habilitados para a regência de ensino de arte. A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), por meio da Assessoria de Esporte e Cultura na Escola tem realizado de ações de formação continuada visando a construção de conhecimentos em ensino de arte, tais como cursos, seminários, workshops para professores, concertos musicais didáticos, espetáculos cênicos didáticos e visitas às exposições de artes visuais, eventos em Educação e Arte. Considerando que no estado não há número suficiente de professores habilitados em Artes Visuais, menos ainda em licenciatura em Música, estabeleceram-se parcerias para a Formação Continuada dos professores já atuantes nas escolas da rede pública estadual. Dentre as ações de formação continuada com o professor, a que tem envolvido o maior número de professores e que tem alcançado maior efeito dentro do espaço da escola é a parceria estabelecida com o Serviço Social do Comércio do Espírito Santo – SESC/ES, cujo setor de cultura tem proposto desde o ano de 2010 a Formação com professores de Arte em diferentes linguagens artísticas. Não defendemos a polivalência e consideramos fundamental que o Ensino da Arte seja lecionado por professores habilitados de acordo com sua formação na linguagem artística, no entanto, esta não é a realidade que vivemos, assim, temos buscado meios de proporcionar subsídios aos professores para que possam elaborar e desenvolver seus projetos nas diferentes linguagens. Paralelamente, vamos mudando formas de percepção e valorização da Arte para a formação do aluno por parte de nossos pares na comunidade escolar e buscando meios de ampliar espaços para o Ensino da Arte.

Palavras chave: Ensino de Arte. Formação Continuada. Aprendizagem.

RESUMEM

El resumen que la educación del arte en las caras básicas de la educación desafía iguales después de años del dezessete de promulgó la ley de líneas de la dirección y de bases de la educación nacional - nº 9394/96 de LDB que determinaba su obligatoriness en toda la educación básica, por lo tanto no ha calificado a profesores tomar el cuidado de la demanda de las escuelas. En el estado de las inversiones y de la acción de Espirito Santo se han desarrollado, no obstante es carencia evidenciada de los profesionales cualificados para la regencia de la educación del arte. La secretaria del estado de la educación del Espirito Santo (SEDU), por medio del Assessorship del deporte y cultura en la escuela ha llevado a través de la acción de la formación continuada que tenía como objetivo la construcción del conocimiento en la educación del arte, tal como cursos, los seminarios, los talleres para los profesores, los conciertos musicales didáticos, los espectáculos escénicos didáticos y las visitas a las exposiciones de artes visuales, los acontecimientos en la educación y arte. La consideración de eso en el estado le no tiene bastante número de los profesores todavía cualificados en los artes visuales, menos en licenciatura en la música, sociedades para la formación continuada de los profesores de

funcionamiento ya en las escuelas del estado que la red pública había sido establecida. Entre las acciones de la formación continuadas con el profesor, el que ha implicado el número más grande de los profesores y a que ha alcanzado un efecto más grande dentro del espacio de la escuela es la sociedad establecida con el servicio social del comercio de Espírito Santo - SESC/ES, que sector de cultura ha considerado desde el año de 2010 la formación con los profesores del arte en diversas idiomas artísticas. No defendemos la polivalencia y consideramos básico que Ensino del arte es lecionado de los profesores cualificados de acuerdo con su formación en la lengua artística, sin embargo, ésta no es la realidad que vivimos, así, ha buscado mitad para proporcionar subsidios a los profesores de modo que puedan elaborar y desarrollar sus proyectos en las diversas idiomas. Paralelo, vamos a cambiar formas de opinión y la valuación del arte para la formación de la pupila de parte de nuestros pares en referente a comunidad de la escuela y a buscar mitad para extender los espacios para Ensino del arte. Llave de las palabras: Educación del arte. Formación continuada. El aprender.

Palabras clave: Ensino del arte. Formación continuada. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje o Ensino da Arte na Educação Básica enfrenta desafios e busca garantir seus espaços de atuação. Mesmo após dezessete (17) anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 determinando a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica percebe-se que esta não foi contemplada em sua totalidade nos estados brasileiros.

No Estado do Espírito Santo investimentos e ações têm sido desenvolvidos, porém constata-se a carência de profissionais habilitados para a regência de ensino de arte, não só em cidades do interior, mas também na Região da Grande Vitória.

A Formação inicial dos professores se dá na Universidade Federal do Espírito Santo, com os cursos de licenciatura plena em Artes Visuais e Músicas (presencial) em Vitória; e Artes Visuais/Educação à Distância via Polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, localizados pelo interior do Estado. O curso de Licenciatura em Artes Visuais/EAD formou sua primeira turma, porém ainda não atende a demanda das escolas da rede pública estadual.

Segundo Iavelberg (Disponível em: <http://aguarras.com.br/2007/05/04/entrevista-com-rosa-iavelberg> Acesso em 28/03/2011) a docência em arte feita por pessoas consideradas não capacitadas adequadamente ocorre em prejuízo em um ensino de arte, pois o tempo didático costuma ser curto, e se neste tempo não se oferece aos alunos a oportunidade de aprendizagem, por falta de profissionais preparados, privando-o de participação sociocultural informada e de ações criativas, nas quais, sua subjetividade dialoga com as produções individuais, coletivas e de artistas em diferentes linguagens artísticas. Além disto, escolhas

teóricas inadequadas e orientações didáticas equivocadas podem imprimir uma visão deformada de arte, sem qualidade artística e estética.

A qualidade no ensino de arte no espaço escolar só será possível quando os avanços teóricos conceituais e metodológicos estiverem a serviço de uma efetiva formação dos profissionais, tanto inicial quanto continuada, promovendo assim uma mudança de atitude perante a complexidade do processo ensino aprendizagem da arte.

Em concordância com Iavelberg e a fim de buscar alternativas para amenizar a falta de professores de arte com conhecimentos específicos na sala de aula levantamos alguns questionamentos relativos à aplicabilidade do documento curricular em escolas da educação básica na rede pública estadual: Quais soluções poderiam ser aplicadas para superar o déficit de professores habilitados? E não habilitados? Como o currículo proposto pelo Currículo Básico Comum tem sido trabalhado? Como são realizados estudos para sua compreensão, assimilação e aplicação? Quais recursos são utilizados pelos professores de arte? Quais linguagens e expressões artísticas são priorizadas? Como o campo das visualidades (novas mídias) se integram ao currículo? Como avaliam o processo de aprendizagem dos alunos?

Partindo das questões acima levantadas, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), por meio da Assessoria de Esporte e Cultura na Escola tem realizado a proposição de ações que ampliem os espaços de construção de conhecimentos em ensino de arte, tais como cursos, seminários, workshops para professores, concertos musicais didáticos, espetáculos cênicos didáticos e visitas às exposições de artes visuais, eventos em Educação e Arte como proposta de formação continuada do professor de Arte da Rede Estadual nos últimos anos.

Serve-nos como aporte teórico pesquisas realizadas por estudiosos sobre o Ensino da Arte, da manipulação da imprensa escrita (jornais e revistas), catálogos, meios eletrônicos, meios audiovisuais, material cartográfico e outras publicações específicas sobre a temática.

O corpus empírico é delimitado a partir do diálogo entre o que está proposto no Currículo Básico Estadual / ARTE e os relatos de experiência no ensino de arte no ensino fundamental e médio apresentados nos Encontros Regionais de Professores de Arte nas onze Superintendências Regionais de Educação do Estado do Espírito Santo.

O ENSINO DA ARTE E SUA OBRIGATORIEDADE

Para uma melhor contextualização dos encaminhamentos dados à proposta resgataremos um pouco da trajetória do ensino de arte a partir da LDB nº 9394/96, com o objetivo de situar

a área dentro das políticas de educação no tocante de sua obrigatoriedade, dos documentos que nortearam seu ensino na rede de ensino público e a formação continuada do professor de arte:

Somente a partir da LDB, Lei nº 9394/96, § 2º, definindo a obrigatoriedade do ensino de arte no Brasil é que esta foi introduzida na organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Esta lei também determina que a formação do professor “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, admitindo a formação no Curso Normal de nível médio para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil; estabelece 300 horas de prática de ensino (BRASIL, 1997, p. 52, 67-68).

A situação da formação dos professores de Arte no Brasil tem uma história peculiar. Os conhecidos Cursos de Educação Artística, que surgiram na década de 70, foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino da Arte na escola brasileira. [...] Na década de 80, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento. Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores.

O quadro que se apresenta hoje não é diferente. Depois de passar por um processo de avaliação da Comissão de Especialistas do Ensino das Artes (CEEARTES), das Comissões do MEC e da própria Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), quase todas as licenciaturas em Arte do país vêm buscando adequar-se à nova LDB 9394/96 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados em 1998 (COUTINHO, in BARBOSA, 2002, p. 154).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN/ARTE, lançado em 1998, apresenta orientações aos professores de arte, inclusive que este tenha momentos de experimentações e vivências de criação pessoal em arte. Tais momentos lhe propiciam a assimilação de conhecimentos específicos, a transposição didática nas situações de aprendizagem, evitando que ele esteja preso a atividades prontas – *as famosas receitas*. Ou seja, o professor de arte deve, no mínimo, saber sobre arte, saber sobre aprendizagem em arte e ter experiência em processo de criação pessoal.

Para Iavelberg (2003) sem fascinação pela arte é difícil empreendermos uma formação continuada. É preciso que o professor se sinta estimulado para envolver-se com o estudo e a reflexão da arte na escola, e que amplie o pensar crítico, valorizando as atividades em sala de aula, desenvolvendo práticas de ver e conhecer a arte, assim como frequentar espaços culturais da cidade e/ou o estado.

É necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois só assim terá que ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (IAVELBERG, 2003, p. 12).

Nos anos de 2007 e 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, promoveu a formação continuada, com o intuito de construir uma proposta curricular que levasse em conta o contexto local sem perder de vista questões fundamentais para os processos de aprendizagem das áreas de conhecimento.

Foram convidados consultores para todas as áreas de conhecimento, que se propuseram a desenvolver um trabalho que priorizasse um currículo com foco integrado para o Ensino Fundamental e Médio, em que professores e gestores pudessem participar efetivamente na construção curricular.

Após documento escrito e publicado, temos o desafio do art. 3º da Lei nº 11.769, de 18/8/2008, que determina que os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem a essa exigência, no caso da música o prazo foi agosto de 2011. “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Não se pode dizer que aqui se inicia um processo de formação continuada, mas podemos sinalizar uma nova etapa, com o objetivo de rever e (re) avaliar questões relevantes para o ensino e aprendizagem de acordo com o contexto no qual está inserido.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE ARTE

Sabe-se que é dever do Estado e/ou da instituição de ensino possibilitar aos professores a formação continuada, não só pela responsabilidade social, mas também pela necessidade das práticas educacionais estarem articuladas com os rumos desejados para a educação. A formação habilita o professor a exercer adequadamente sua função e garante ao aluno um ensino de qualidade.

E nos últimos anos, a escola pública vem conquistando junto às Secretarias de Educação novas expectativas quanto a um projeto de educação continuada, com o oferecimento de cursos, convênios com Universidades, programas de extensão e pelas próprias secretarias, as quais são realizadas de forma presencial ou à distância.

Considerando que não há na rede pública do Estado do Espírito Santo número suficiente de professores habilitados em Artes Visuais, que são poucos profissionais habilitados com

licenciatura em Música, que no estado não havia formação em nível superior em Artes Cênicas/Teatro e que na dança a maioria são os professores de Educação Física que atuam, estabeleceram-se parcerias para a Formação Continuada dos professores já atuantes nas escolas da rede pública estadual.

De acordo com Ferraz e Fusari (1992) o professor de arte precisa saber arte e saber ser professor de arte; saber os conteúdos e os procedimentos a fim de propiciar a si e a seus alunos momentos de criação e reflexão do/com o objeto artístico. Ou seja, ensinar arte exige domínio de conhecimentos específicos em arte e dos fundamentos do seu ensino, inclusive da proposta curricular da instituição à qual se está ligado. Somente a intimidade com o fenômeno artístico e com o educacional pode possibilitar ao professor o exercício da sua flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas em sala de aula. Teoria e prática juntas podem estar presentes em um percurso artístico pessoal e provocar a ressignificação da atividade docente em arte.

Dentre as ações de formação continuada com o professor, desenvolvidas pela SEDU/Assessoria de Esporte e Cultura na Escola, a que tem envolvido o maior número de professores e que tem alcançado maior efeito dentro do espaço da escola é a parceria estabelecida com o Serviço Social do Comércio do Espírito Santo – SESC/ES, cujo setor de cultura tem proposto desde o ano de 2010 a Formação com professores de Arte em diferentes linguagens artísticas.

A princípio, em 2010 a Formação em Teatro foi realizada como projeto piloto com carga horária de 150 horas, envolvendo trinta (30) professores da rede estadual, que foram selecionados, tendo como um dos critérios de classificação já desenvolver projetos na linguagem teatral dentro do espaço escolar. Os professores envolvidos participaram de seis encontros realizados aos finais de semana, na sexta-feira, sábado e domingo. Após a conclusão dos encontros, os professores desenvolveram um projeto com um grupo em sua escola de origem e apresentaram nas suas respectivas regionais.

Nos ano de 2011, o SESC/ES Cultura ampliou a formação proposta no ano anterior, oferecendo além da linguagem do Teatro; o Cinema, a Dança e a Música. Os professores tiveram conhecimento a partir da publicação de Edital e se inscreveram na linguagem que mais se identificaram. Foram selecionados trinta (30) professores por linguagem, cada uma delas com uma proposta de conteúdos específicos à mesma.

O desenho da formação foi mantido em carga horária e desenvolvimento de projeto junto aos alunos de suas respectivas escolas. Os projetos de Teatro, Dança e Música foram apresentados na escola e nas Regionais Estadual de Educação. Dois grupos de Teatro e dois de Dança foram convidados a se apresentarem nas finais dos JOGOS NA REDE¹¹, realizado no mês de novembro em Guarapari/ES.

Os projetos desenvolvidos com a linguagem do Cinema foram apresentados para a comunidade escolar e ao final do ano participaram da MOSTRA DE CURTAS, realizado no CINE JARDINS, em Vitória/ES.

No ano de 2012, o SESC/ES Cultura a pedido do SESC Nacional, abriu o Encontro de Formação a outras Redes de Ensino, envolvendo então também professores de rede municipal e privada. Com a mesma carga horária da primeira edição, mas sendo realizado apenas aos sábados e domingos.

Considerando a experiência com a Mostra de Curtas, da Formação de Cinema do ano anterior e dos resultados obtidos nos projetos realizados pelos professores junto aos seus alunos na linguagem do Teatro, a Assessoria de Esporte e Cultura/SEDU percebeu a necessidade da organização da Mostra Estadual de Teatro, realizada no Theatro Carlos Gomes, em dois dias consecutivos. A mostra foi uma experiência de muita emoção, apreciação e contemplação, tanto para nós, equipe de técnicos da secretaria, quanto para os professores e seus alunos, ao terem suas produções realizadas no espaço escolar apresentado no palco do principal teatro do estado.



EEEFM Arquimino Mattos/ SRE de Guaçuí
Fonte: do Autor



EEEFM Joaquim Fonseca/SRE de São Mateus
Fonte: do Autor

¹¹ JOGOS NA REDE – ação esportiva e cultural entre os estudantes das escolas do Ensino Médio da rede estadual de educação. Está previsto no Projeto de Desenvolvimento Integrado de Ações de Esporte e Cultura nas Escolas da Rede Estadual. Acontece em duas etapas: regional e Final.

Em 2013, o SESC/ES Cultura ampliou o Projeto de Formação inserindo também o curso Artes Visuais, com foco na Arte Contemporânea e o curso de Literatura, totalizando agora seis linguagens. As vagas foram divididas entre SEDU, outras redes de ensino e artistas plásticos. Nesta proposta foram convidados professores da área de linguagens e códigos da rede pública estadual, por meio de edital próprio, os quais foram inscritos e selecionados, conforme distribuição de vagas por regional. A etapa presencial do curso já foi concluída no mês de julho, estando em realização às etapas regionais de Teatro, Dança e Música.

Durante o mês de agosto, o SESC/ES realizará a etapa regional do Projeto ALDEIA SESC, no qual são apresentados espetáculos cênicos durante uma semana. Os professores participantes das turmas de Teatro e Dança, participam de oficinas com os grupos profissionais e trazem seus alunos para assistirem aos espetáculos de teatro e dança.

No mês de outubro, o SESC/ES Cultura realizará o Seminário “PIC Art”, com palestras, mesas redondas e apresentação de pôsteres relatando as práticas desenvolvidas pelos professores que integraram as turmas da Formação em Arte em 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos fundamental que o Ensino da Arte seja lecionado por professores habilitados de acordo com sua formação na linguagem artística. Não defendemos a polivalência, porém, não é esta a realidade do estado do Espírito Santo.

Assim sendo, temos buscado meios de proporcionar subsídios aos professores para que possam elaborar e desenvolver seus projetos nas diferentes linguagens. Paralelamente, vamos mudando formas de percepção e valorização da Arte para a formação do aluno por parte de nossos pares na comunidade escolar e buscando meios de ampliar espaços para o Ensino da Arte.

Reconhecemos que não existem fórmulas mágicas ou caminhos definitivos e homogêneos, mas estamos em construção e encontramos algumas respostas para as questões levantadas no início deste artigo:

- Para superar o déficit de professores habilitados nas diferentes linguagens temos buscado fornecer-lhes subsídios teóricos e práticos;
- Garantia do horário de planejamento semanal para estudo e consulta ao Currículo Básico Comum /ARTE;

- Observou-se o uso de diferentes recursos em sala de aula, tanto para aulas teóricas quanto práticas, pois apesar de poucas escolas possuírem sala ambiente, as escolas possuem equipamentos de multimídia, inclusive várias com quadro digital;
- As novas mídias são bastante utilizadas nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, inclusive, animação de vídeo, cinema e fotografia;

Com relação à questão “Avaliação”, percebemos durante o acompanhamento da Formação Continuada deste ano que era um assunto a ser trabalhado e o inserimos como temática do VII Fórum Estadual de Educação Física Escolar / III Encontro de Professores de Educação Física e Arte que acontecerá ao final do mês de novembro, em Vitória, envolvendo trezentos professores.

Defendemos que a proposta curricular em Arte será um instrumento funcional para a escola se, paralelamente, houver um trabalho de formação continuada, composta de estudos, relatos de experiência das ações docentes, avaliação da aprendizagem e construção contínua do conhecimento.

Para tanto, o professor também deve se preocupar com sua formação inicial e continuada, estar em constante busca na ampliação do conhecimento e consciente de sua importância na inserção do aluno na arte. Principalmente nos dias atuais, em que as tecnologias e as informações evoluem de tal forma que podemos nos considerar defasados em muito pouco tempo, por isso é preciso formar, fundamentar conhecimentos sobre as tecnologias: conhecimentos técnicos e teóricos. Ser um pesquisador, buscar sua autoformação cultural, pensar em mudanças para a melhoria de sua prática pedagógica, privilegiar uma concepção da arte na criação, na vivência, na prática artística, como prática simbólica, a fim de criticar e refletir sobre a vida contemporânea. A forma como os demais profissionais da educação, alunos e familiares reconhecerão seu trabalho depende de seu desempenho pedagógico.

“É necessário que o professor seja capaz de construir sua própria competência, movido por ações de querer, poder, dever e fazer, apropriando-se conscientemente da própria vontade de construir-se competente” (BUORO, 2002).

É preciso organização e sistematização das propostas de arte, pois por meio delas podemos conquistar novos espaços no currículo educacional e, quem sabe, mudar o rumo da Arte no sistema educacional e até mesmo mudar esse sistema, ainda tão engessado e tão distante do que realmente pensamos e desejamos para o ensino da arte em nosso tempo/espaço/lugar.

Teoria e prática devem se relacionar com o contexto no qual está inserido. É preciso ter o espaço de sala de aula como espaço de diálogo crítico e criativo e de produção permanente de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____.(org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.(org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**.São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mãe. COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte-Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos (Currículo Básico Escola Estadual; v. 01) / Secretaria da Educação – Vitória: SEDU, 2009.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

IAVELBERG (Disponível em: <http://aguarras.com.br/2007/05/04/entrevista-com-rosa-iavelberg> Acesso em 28/03/2011)

_____. **Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FONSECA Maria da Penha

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Especialização em Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação/UFES; Graduada em Licenciatura Plena Ed Artística - Artes Plásticas (UFES). Atua na Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo como Coordenadora de Ação e Formação na Assessoria de Esporte e Cultura na Escola; Professora do Curso de Pedagogia na Faculdade Novo Milênio e Coordenadora do Polo Arte na Escola/FNM.

Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6644156236926277>

SILVA Mirtes Angela Moreira

Especialização em Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação/UFES; Graduada em Licenciatura Plena Ed Artística - Artes Plásticas (UFES). Atua na Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo como Coordenadora de Ação e Formação na Assessoria de Esporte e Cultura na Escola;

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

MARIA JOSÉ NEGROMONTE DE OLIVEIRA
Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte.

RESUMO: O presente trabalho é um recorte resultante de uma pesquisa realizada por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, do Campus Mata Norte, a fim de analisar as contribuições da Arte-Educação para a alfabetização estética dos estudantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental de Escolas públicas ou privadas de Pernambuco. Esses estudantes investigaram as ações desenvolvidas em algumas escolas da região metropolitana do Recife e da região da Mata Norte de Pernambuco. Nesse trabalho apresentaremos os resultados obtidos em duas escolas uma da rede municipal do Recife e a outra da rede de Olinda. Portanto, foi observada nessas escolas a prática pedagógica desenvolvida pelos educadores e a receptividade dos estudantes durante as aulas de Arte. Observou-se que as mesmas eram permeadas pela ludicidade e atendiam aos estudantes de faixa etária entre 4 e 10 anos. O mesmo foi bastante relevante em relação ao desenvolvimento interpessoal e cognitivo desses estudantes das duas instituições. A Escola Municipal Padre Antônio Henrique, um dos palcos desse projeto é uma escola de referência na educação de surdos na cidade do Recife/PE, trabalhando com inclusão não só de surdos como de outras deficiências, necessitando esse público de atividades que envolvam as práticas artísticas e lúdicas a fim de possibilitar uma aprendizagem mais significativa, sensibilizando o grupo sobre o que é Arte e sua importância cultural no desenvolvimento do indivíduo. A outra instituição pesquisada foi o Instituto Luiz Negromonte, situada em de Olinda/PE, da rede privada de ensino. Nessa unidade educacional não há estudantes com deficiência física, nem sensorial. E a partir de uma investigação sobre a formação dos educadores atuantes nessas turmas e da observação de suas práticas, os estagiários/pesquisadores puderam realizar algumas proposições artísticas. Tendo em vista que a arte proporciona ao ser humano a compreensão e o entendimento melhor de si mesmo e do mundo que o rodeia. De acordo com Camargo (1989: 23), “através da arte o homem pode desenvolver a sensibilidade e aprimorar sua capacidade criativa”. A Educação pode ser um eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, uma vez que o reconhecimento e, conseqüente apreciação da cultural local, contribui para o desenvolvimento dos processos de conhecimento e a preservação da memória cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte. Formação de professor. Aprendizagem. Criatividade.

RESUMEN: Este trabajo es recorte el resultado de un estudio realizado por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Campus de North Forest Pernambuco con el fin de analizar la contribución de la educación artística para la alfabetización estética de los estudiantes de kindergarten y series Escuelas de Inicial Educación Primaria públicos o privados Pernambuco. Estos estudiantes investigaron las acciones desarrolladas en algunas escuelas de la zona metropolitana de Recife y la

región de los bosques del Norte de Pernambuco. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en dos escuelas una en el término municipal de Recife y Olinda otra red. Por lo tanto, estas escuelas se observó la práctica docente desarrollada por los educadores y la receptividad de los estudiantes durante las clases de arte. Se observó que estaban impregnados de alegría y se reunió con los estudiantes de edades comprendidas entre 4 y 10 años. Lo mismo fue muy relevante en relación con el desarrollo interpersonal y cognitivo de los estudiantes de ambas instituciones. El Padre Escuela Municipal Antonio Henrique, una de las etapas de este proyecto es una escuela de referencia en la educación de las personas sordas en Recife / PE, trabajando no sólo con la inclusión de los sordos y otras discapacidades, que requieren que las actividades públicas que implican las prácticas artísticas y la recreación con el fin de permitir un aprendizaje más significativo, sensibilizar al grupo sobre lo que es el arte y su desarrollo cultural del individuo. La otra institución fue registrado Instituto Luiz Negromonte, ubicado en Olinda / PE, las escuelas privadas. En esta unidad educativa hay estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales. Y a partir de una investigación sobre la formación de los educadores que trabajan en estas clases y la observación de sus prácticas, los alumnos / investigadores podrían realizar algunas propuestas artísticas. Dado que el arte ofrece a la comprensión humana y una mejor comprensión de sí mismo y del mundo que te rodea. Según Camargo (1989: 23), "a través del hombre el arte puede desarrollar la sensibilidad y mejorar sus habilidades creativas." La educación puede ser un medio eficaz para estimular la conciencia cultural de la persona, ya que el reconocimiento y la consiguiente apreciación de la cultura local, contribuye al desarrollo de los procesos de conocimiento y la preservación de la memoria cultural.

Palabras clave: arte Enseñanza. La formación del profesorado. Aprendizaje. Creatividad.

INTRODUÇÃO

Na história universal a Arte tem papel de destaque. Podemos considerá-la como a língua do mundo, pois ela foi e, é empregada com significados os mais diversos. Está presente nos registros históricos e religiosos, em ornamentos, instrumentos de protestos, manifestações culturais, revelações de talentos e muitas outras formas de comunicação e expressão de conhecimentos e sentimentos.

A arte é uma criação humana repleta de valores estéticos que sintetizam sentimentos, pensamentos, ideias, tradições, culturas, atitudes, intenções, entre outros por meio de um conjunto de procedimentos específicos (as técnicas) que, aliados ao conhecimento contribuem para a alfabetização estética de um ser.

Realizar esse estudo sobre a alfabetização estética dos estudantes surgiu a partir de questionamentos suscitados ao longo de minha formação como arte/educadora e pedagoga e das reflexões teóricas ao observar a atuação de alguns estagiários de Pedagogia também atuando como educadores, bem como da vivência de projetos com o público infantil.

Essas são algumas das razões dessa pesquisa. Na qual buscamos envolver os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, a fim de despertar um olhar mais atento para as aulas de arte nas escolas da região Metropolitana e na zona da Mata Norte, locais próximos aos domicílios desses estudantes.

Portanto, o enfoque maior foi conhecer a prática docente que vem sendo desenvolvida em algumas dessas escolas e como os estudantes interagem com essa disciplina, cujo objetivo foi analisar as contribuições da Arte/Educação para a alfabetização estética dos estudantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A arte na educação visa despertar a sensibilidade, criatividade, reflexão crítica sobre as artes em todas as suas categorias estimulando os estudantes. Tal discussão pode ser observada em Ferreira Gullar (1993 citado por Moraes, 1998, p.41) quando afirma que uma das funções da arte é a de exercer um fascínio constante sobre os indivíduos, extrapolando inclusive a limitação do tempo histórico. Por isso, é importante que, nas escolas, crianças e jovens tenham chance de conhecer a arte em suas várias formas de expressão, que retratam em sua essência forte identidade cultural.

Como as crianças da Educação Infantil e das séries iniciais estão sendo alfabetizadas esteticamente? O que compreendem por Arte? Como estão sendo ministradas essas aulas e o que conhecem do patrimônio cultural de suas cidades, foram alguns dos questionamentos da pesquisa.

O recorte que damos nessa pesquisa é fruto dos dados colhidos em duas escolas de características bem diferentes, a primeira trata-se da Escola Municipal Padre Antônio Henrique, da rede municipal de Recife/PE, que atende estudantes com deficiências físicas e sensoriais. E, a segunda o Instituto Luiz Negromonte, instituição da rede privada de Olinda/PE.

Nessas unidades educacionais procurou-se investigar a formação continuada desses docentes, identificando as concepções teórico/metodológicas desenvolvidas por eles, estabelecendo um diálogo sobre seus discursos e suas práticas. Além de investigar a importância dada à arte/Educação pelos gestores das referidas instituições, a fim de despertar nos docentes a curiosidade de experimentar novos caminhos metodológicos para ampliar-lhes universo artístico dos estudantes e educadores/as.

A ARTE NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A arte é uma das mais ricas linguagens de comunicação humana, pode nos atingir e sensibilizar de várias formas, em suas variadas manifestações representadas nas artes visuais, músicas, dança ou teatro. Ela proporciona uma nova forma de compreensão do mundo, pois ultrapassa as barreiras físicas para as psíquicas.

Através da arte podemos nos relacionar com diversas culturas estabelecendo de forma simultânea uma ponte entre a produção artística de diferentes épocas, ou seja, uma nova forma de interpretar o mundo cultural, despertando um novo olhar pensante, ressignificando conceitos e práticas. E, assim ampliar o repertório artístico-cultural.

A arte é intrínseca ao homem. Por meio dela os indivíduos desenvolvem melhor sua criatividade, afetividade e percepção do mundo, proporcionando mais humanização na rotina do nosso dia a dia e uma melhor qualidade de vida. Na arte, a emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber as coisas, o sentir e pensar criam imagens que se interiorizam na raiz de todo conhecimento.

A arte como cultura, mostra-nos a dimensão estética e artística que estão presentes na nossa vida. A arte não está confinada aos museus ou salas de espetáculos. Nós podemos percebê-la em todas as partes, principalmente, em Recife e Olinda/PE, cidades com acervo ímpar. Cujo patrimônio artístico-cultural precisa ser socializado para ser conservado e valorizado e para que essa valorização se estabeleça, compreende-se que quanto mais cedo ela acontecer melhor assimilada será, por isso que o público infantil foi escolhido nesse trabalho.

Segundo Cassimiro (1979), educar é liberar as potencialidades do indivíduo, tornando-o agente transformador do meio em que vive. A Arte é vista como um exercício experimental de liberdade. Essa definição é ampliada por Fayga Ostrower (1985), ao considerá-la uma forma de crescimento para a liberdade, para ela a arte aponta um caminho de vida e cuja função é ampliar o viver. Na visão de Paul Cézanne (1921 *in* Moraes, 1998, p. 46), “a arte nos coloca em estado de graça”. Segundo essas afirmativas a arte é uma forma dos indivíduos experienciarem a plenitude.

A arte está associada à cultura, aos saberes adquiridos por uma pessoa ou grupo social, ou seja, é o conjunto de conhecimentos que vão sendo acumulados e que são socialmente valorizados, que constituem o patrimônio da sociedade. E, uma das formas de expressão dessa cultura é a arte. Sendo assim, o prazer da arte é proporcional ao seu entendimento. A arte é uma linguagem que liberta, mas que pode simular. E como linguagem ela pode ser:

(...) ensinada e pode ser aprendida (apreendida) exatamente porque é produção (criação humana) torna-se orgânica, faz parte do SER, da HUMANIDADE, e por isso somos capazes de aprender na luta, na garra, para além do medo: a coragem de tentar/fazer/ser/ver o mundo com arte. (AZEVEDO, 2000, p.49)

A arte é a sistematização de conhecimentos universais. Segundo Camarotti (1999), ela pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social, sendo o caminho mais rico e criativo, portanto indispensável para unir o indivíduo com o todo, ajudando-o na sua formação cultural, artística e social, através do desenvolvimento da sensibilidade, afetividade, imaginação e criatividade.

O ensino de arte deverá favorecer uma evolução mais integral do ser humano, pois, a “arte é um caminho de elaboração do sonho, do desejo. Uma via de Libertação. Portanto, sua fonte nutriente é a imaginação” (CAMAROTTI, 1999, p.24). E, nessa perspectiva de formação integral do ser Fischer (1976, p.64) reafirma que “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”.

Nesse universo artístico-cultural que vislumbramos Olinda, uma cidade conhecida, internacionalmente, por seus títulos e por seu carnaval, considerado o maior e melhor carnaval de rua do mundo, pela sua irreverência, descontração, ritmos contagiantes, sons alucinantes, atraindo milhares de pessoas de todas as partes do mundo, inclusive os estudantes que participam de blocos e troças.

No ensino de Arte o educador deve ser visto como um mediador entre os aprendizes e a arte, compreende-se que esse ensino deve ser contextualizado, a fim de permitir aos estudantes o desenvolvimento da sua capacidade de expressar-se, pois nela interferem e se desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual – capacidades psíquicas que influem na aprendizagem.

A dimensão pedagógica da arte, nesse contexto, não se restringe à apreciação ou produção de trabalhos artísticos, mas transcende o âmbito escolar e atua como uma proposta de reflexão para o próprio estudante, tornando-se assim agente transformador da sociedade, juntamente com toda a comunidade escolar.

A contribuição da arte não se limita apenas aos aspectos descritos. Também promove concentração, criatividade e colabora para a formação cidadã das crianças, por permitir o fortalecimento dos laços de amizade, o respeito mútuo, a conscientização humanística, combate o preconceito e propõe reflexão sobre a sociedade em que o estudante está inserido.

Segundo a concepção de Barbosa (1989):

Os arte-educadores tem estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições propícias à aprendizagem e em se assenhorear da herança cultura da nação, para embasar seu ensino, e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos. (p.122)

A abordagem desse tema confere relevância social, profissional e pessoal. Sabe-se que o aprender precisa de uma dimensão ampliada, que estabelece significado entre a informação e o cotidiano. Tendo o educador que possibilitar/facilitar o acesso à informação contribuindo assim para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos. Que tenham convicções de seus questionamentos e reivindicações.

Na arte o trabalho coletivo é imprescindível, sobretudo com o público infantil, onde a socialização de materiais se faz presente. A atividade grupal funciona como uma “máquina”, em que cada componente é visto como uma das engrenagens que a faz funcionar, ou seja, para que o trabalho tenha sucesso é preciso o envolvimento de todos, pois o êxito ou o fracasso não dependem só dos educadores, mas de todos os envolvidos.

Com base nessas ideias vemos “o desenvolvimento da capacidade de apreciar, conhecer e pensar a arte deve caminhar junto com a produção, estimulando a reflexão e a educação do olhar. O aprender a ver e conhecer são tão importantes quanto o fazer”. (COUTINHO *in* PEREGRINO, 1995, p. 34). E, isto vai despertar desde a infância a ampliação do universo cultural, promovendo assim a democratização de um saber que normalmente é muito restrito e elitizado.

Na visão de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 153), “o ensino é uma atividade conjunta, compartilhada, que assegura à criança ir conhecendo e construindo progressivamente o mundo que a envolve” (...). Nesse contexto são envolvidos objetos e pessoas, os seus sistemas de comunicação, as pautas e valores, etc., o que vai permitindo ela ir conhecendo a si mesma.

Segundo Oliveira (2006), já encontramos nos ambientes das creches e pré-escolas um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, além de ampliar o mundo das sensações e percepções. Esses espaços funcionam como recurso de desenvolvimento, e, para isso deve ser planejado e organizado para ampliar a percepção de mundo das crianças e a valorização do ambiente em que vive.

A cidade de Recife e Olinda tem um potencial turístico e paisagem singular, permite-nos encontrar subsídios essenciais para respaldar esse projeto, pois, como cidadãos devemos exercer nosso papel, investindo na Arte/Educação para constituição da identidade cultural de um povo.

Olinda destaca-se do Recife por ter recebido o título de Cidade Patrimônio Natural e Cultural da Humanidade, concedido pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco). Negromonte (2004), alerta-nos para a preservação do patrimônio, a fim de que esse título não deixe de fazer parte da história da cidade, como aconteceu com alguns patrimônio naturais e culturais, diante das especulações imobiliárias, não só no Brasil mas em outros países.

Os estudos apontados pela pesquisadora citada vêm mostrar a preocupação com a preservação desse patrimônio. Pelo reconhecimento de sua importância no cenário do patrimônio histórico natural e cultural, a cidade de Olinda detém vários títulos entre eles destacam-se: *Cidade Monumento Nacional*, em 26 de novembro de 1980; *Cidade Ecológica*, em 29 de junho de 1982 e *Cidade Patrimônio Natural e Cultural da Humanidade*, concedido pela Unesco em 14 de dezembro de 1982, inscrita na Lista do Patrimônio Mundial da Unesco, sendo esse último de grande relevância para o país, um título que não pode deixar de fazer parte dessa história da cidade. Portanto, faz-se necessário conservar o passado com seu traço original, para que esses títulos possam estar presentes no futuro.

Na opinião de Barreto (2000, *in* Negromonte, 2004, p. 10), o patrimônio transformado em monumento passou a ser “considerado um mediador entre passado e presente, uma âncora capaz de dar uma sensação de continuidade em relação a um passado nacional, de ser um referencial capaz de permitir a identificação de uma nação”. Portanto, a necessidade de cuidados básicos para a construção dessa memória coletiva.

A referida autora explicita que, existe uma preocupação da Unesco em promover e proteger a herança cultural de um povo, representada por monumentos, sítios históricos e paisagens culturais. Essa entidade afirma, ainda, que não só de aspectos físicos se constitui a cultura, contida no folclore, nos saberes, nas tradições, nas línguas, nas festas, e, em diversos outros aspectos e manifestações transmitidas oral e gestualmente, recriada coletivamente e modificada ao longo do tempo (op. Cit. p.26).

Olinda é uma cidade histórica, com uma beleza cultural e natural, dignas dos mais célebres quadros ou postais e, essas belezas só serão preservadas a partir do momento em que moradores e turistas reconhecerem-nas. Com o projeto pretendíamos que os estudantes e educadores apropriem-se de informações sobre a arte e a cidade e tornarem-se seus cuidadores, não só apreciadores. Para isso, era necessário descobrir a cidade e apropriar-se da história dos locais onde residem e estudam.

CAMINHOS PERCORRIDOS...

Nessa proposta de estudo, utilizou-se como método de abordagem a pesquisa qualitativa, cuja finalidade foi analisar as contribuições da Arte/Educação para a alfabetização estética dos estudantes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre os métodos procedimentais utilizou-se o levantamento de dados. Coletados de forma direta, por meio da pesquisa de campo, com observações das condições de funcionamento das referidas escolas e das práticas pedagógicas dos educadores, da percepção dos estudantes e do apoio dos gestores nessas aulas. Na forma indireta, realizou-se pesquisa bibliográfica, a partir do acervo publicado sobre a temática, por meio da consulta de livros, revistas, artigos científicos, periódicos e sites.

Para Negromonte-Oliveira (1999), o trabalho com arte possibilita desenvolver a autonomia dos participantes na construção de novos saberes sobre o mundo e sobre si mesmos. Segundo ela a vivência da criança, desde o nascimento, em seu ambiente social leva a elaborar certas “leituras” de seu cotidiano. Desde pequena, a criança se apropria de modos de observar e atribuir significado ao mundo presente em seu grupo cultural familiar.

A arte visual expressa, comunica e atribui sentido as sensações, sentimentos e pensamentos. A arte é presença marcante no cotidiano, principalmente, da Educação Infantil e, é uma importante forma de expressão e comunicação humana. A criança sofre as influências do meio onde está inserida e por isso precisa de uma fundamentação coerente e consistente.

Ao ingressar na escola, ela traz suas vivências de mundo através da leitura das diversas imagens que a circunda, sendo assim trabalhar a arte como geradora de conhecimento torna-se um instrumento muito importante para o desenvolvimento cognitivo e perceptivo. Para ampliar o acervo desse público em artes visuais deve-se estruturá-la como uma linguagem de códigos próprios, conforme nos instrumentalizam os Parâmetros Curriculares – Arte (1997), articulando seu ensino nos seguintes aspectos:

- ✓ **Produção:** exploração e expressão, por meio de práticas artísticas, onde o discente desenvolve seu próprio percurso poético;
- ✓ **Apreciação:** reconhecimento, análise e identificação de obras artísticas e de seus autores;
- ✓ **Reflexão:** compreender a obra artística como produto cultural, possibilitando diversas interpretações;

Essas vertentes englobam os conteúdos, a trajetória da arte e seu ensino, o fazer artístico, os elementos da linguagem visual, as produções artísticas de diversos autores, as construções poéticas, são alguns dos contextos que os profissionais precisam se apropriar para um melhor fazer pedagógico.

Com a pesquisa realizada nas duas instituições pudemos observar a seguinte distribuição de turmas de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

Os dados coletados por meio de observações da dinâmica ministradas pelos educadores em suas aulas, onde os pesquisadores faziam seus registros. Além disso, foram realizadas entrevistas com a equipe pedagógica; aplicação de *check list* das dependências e recursos utilizados no atendimento aos estudantes, para a partir dessa análise elaborarem um plano de intervenção.

APRECIÇÕES DO MOMENTO...

Percebemos que em ambas as escolas as aulas de arte aconteciam, porém sem o aprofundamento dos conteúdos, a maioria das educadoras a utilizavam mais as atividades que requeriam habilidades técnicas, ou seja, aparecia como um suporte para as demais disciplinas, ou preocupavam-se em fornecer-lhe os materiais para as produções de livre expressão.

Observamos também que na instituição da rede privada havia uma padronização nas atividades das sextas-feiras, onde os estudantes de quase todas as turmas levavam para casa um trabalho direcionado pela coordenação e pelos educadores, que também “ajudavam” nas produções, a fim de levar para casa um trabalho “bonito”, feito com materiais diversos reutilizados (como as embalagens e outros utensílios) e/ou industrializados (EVA, papéis, tintas...). Essa preocupação em levar a produção artística para casa não acontecia na escola pública.

A partir dos dados coletados os estudantes/estagiários, elaboraram um plano de trabalho com vistas a intervir com ações pontuais que prezassem os conteúdos da arte e sua importância no desenvolvimento criativo dos estudantes, a partir da leitura de obras de arte, da contextualização e do fazer artísticos, ou seja propôs-se para o grupo a abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, nos anos de 1990 e revisitada em 2010, com pesquisa apresentada na obra: *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. Aliada a essas ações também foram realizadas rodas de conversas com as equipes pedagógicas das instituições a fim de mostrar-lhes a importância do Ensino de Arte contextualizado.

Dessa forma, foi possível proporcionar a vivência da arte, mostrando seu significado no contexto histórico, artístico e sociocultural, para que educadores e estudantes ampliem

seus conhecimentos e criatividade e afirmando sua identidade cultural. Desenvolvessem atividades educativas por meio da arte em suas várias formas de expressão, que integrem as crianças com sua cultura local e com obras de diversos artistas, promovendo rodas de conversas, para estimular a reflexão sobre a importância da identidade e memória cultural. Foram realizadas em salas de aulas e em outros espaços da escola, oficinas de artes visuais, onde foram introduzidas noções sobre a arte e os processos de criação artística que estimularam a criatividade e os processos de construção do conhecimento.

Pretendíamos, dessa forma, contribuir com a formação estética dos educadores e estudantes, não no sentido apenas de apreciar e partilhar do belo, mas oferecer-lhes elementos para que ultrapassem as barreiras entre feio e bonito, embora a estética seja o ramo da filosofia que tem por objeto o estudo da natureza do belo e dos fundamentos da arte.

Concordávamos que as vivências em Arte são muito subjetivas o educador é o mediador entre o universo da arte e os estudantes. Cabendo-lhes promover situações didáticas que favoreçam amplamente a participação dos estudantes com poéticas. Consideramos satisfatórios os resultados obtidos com a repercussão dos dados coletados e a mudança de atitude da maioria dos envolvidos no projeto. Que deram sinais de abertura para novas propostas teóricas/metodológicas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A. G. **Refletindo sobre a postura do Professor de Arte**. Revista Pestalozzi – Edição Especial (Anais do Congresso Nacional da FENASP, 2000, p. 71-75.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Org.) **A Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BASSEDAS E.; HUGUET, T.; SOLÉ I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. (3º e 4º Ciclos). Brasília, 1998.

CAMAROTTI, M. **Diário de um corpo a corpo pedagógico**. Recife:UFPE, 1999.

CASSIMIRO, M. do R. **O Processo Educativo**. Goiânia: UFG, 1979.

COUTINHO, S. R. **Percursos da Educação Artística**: um balanço das diversas abordagens In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). **Da Camiseta ao Museu**. Universitária- UFPB: João Pessoa, 1995.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORAIS, F. **Arte é o que eu e você chamamos Arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro, 1998.

NEGROMONTE, J. C. **Carnaval de Olinda**: turismo na cidade Patrimônio da Humanidade. 2004. 78p. Universidade de Pernambuco – UPE, Recife, 2004 (Mono).

NEGROMONTE-OLIVEIRA. M. J. **Políticas e Planejamentos no ensino**: considerações sobre os documentos relativos à Arte na Educação. 1999, 90p. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. (Mono).

OLIVEIRA. Z. R. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2006.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

MARIA JOSÉ NEGROMONTE DE OLIVEIRA.

Licenciada em Desenho e Plástica, pela UFPE (1988) e em Pedagogia, pela FOFOP/FUNESO (1989). Especialista em Administração Escolar e Planejamento Educacional, pela UFPE (1999). Professora Formadora da Prefeitura do Recife/PE e da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, lecionando nos cursos de Licenciatura, também pela Plataforma Freire, MEC/CAPES/UPE.
E-mail: cellynegromonte@hotmail.com.

XXIII CONFAEB. ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO

Porto de Galinhas – Ipojuca – PE, 03 a 06 de novembro de 2013.

Comunicação. Modalidade Teórica (oral)

**Eixo Temático: Profissionais do/no Pós-Mundo:
Educação Básica, Formação Inicial e Continuada**

LEITURAS DE IMAGENS ALIMENTANDO REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E ENSINO DE ARTE.

Mirian Celeste Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie; Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi / UFSCar campus Sorocaba; Rita Demarchi, Estela Bonci e Isabel Meister, Universidade Presbiteriana Mackenzie e Olga Egas, UFJF.

Resumo: A celebração da 2ª Semana Internacional de Arte-educação, de 20 a 26 de maio de 2013, promovida pela UNESCO e InSEA – International Society of Education through Art gerou muitas ações envolvendo arte-educadores de todos os continentes. Para comemorar, os Grupos de Pesquisa: "Arte na Pedagogia" e "Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas" também lançaram uma proposta. A ação consistiu em abrir um espaço em uma rede social especialmente criada para que pessoas interessadas postassem uma única imagem como registro de uma experiência estética que fosse importante para elas. A potencialidade das redes sociais possibilitou o compartilhamento e a leitura destas diversificadas imagens que nos apontam questões importantes em relação tanto ao ensino ao ensino de arte como ao contato com a arte e às produções artísticas e interesses dos participantes, fazendo ressoar a celebração em novas reflexões.

Palavras-chave: Ensino de arte; experiência estética; redes sociais.

Abstract: The celebration of the II International Art&Education Week, May 20th to 26th of this year, sponsored by UNESCO and InSEA – International Society of Education through Art – held many actions by Art-Educators from all over the world. The Research Groups *Art in the Pedagogy* and *Cultural Mediation: aesthetic contamination and provocation* have also commemorated this event by launching a project: the creation of a special gallery, a social online network, for each participant post an image as a record of an important aesthetic experience in his/her life. Sharing and reading the huge diversity of images was easy thanks to the potential of social network. The analysis of the images shows us important issues concerning Art teaching, the contact with art, and art productions. The celebration reverberated as new reflections by the means of this experience.

Keywords: Art teaching; aesthetic experience; social network.

Introdução

A 2ª Semana Internacional de Arte-educação, de 20 a 26 de maio de 2013, foi promovida pela UNESCO e InSEA – International Society of Education through Art, ampliando o sucesso da primeira semana que foi realizada entre 21 e 27 de maio de 2012 e se estendendo a todos os continentes.

Como uma instituição internacional, InSEA é uma organização não-governamental nascida junto à UNESCO - *Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO)

fundada após a II Guerra Mundial. Um dos objetivos do InSEA é a divulgação da importância da arte na/para educação e a 2ª Semana Internacional de Arte-educação foi um canal para alimentar a troca e a participação de todos. No Brasil, muitas ações foram realizadas. Dentro desta perspectiva, os Grupos Grupos de Pesquisa: "Arte na Pedagogia" e "Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas", coordenados por Mirian Celeste Martins também lançaram uma proposta. A ação consistiu em abrir um espaço em uma rede social especialmente criada para que pessoas interessadas postassem uma única imagem como registro de uma experiência estética que fosse importante para elas.

Neste artigo apresentamos os resultados desta ação e a sua análise que permitiram reflexões sobre o ensino de arte, o contato com a arte e com as produções artísticas, os interesses dos que dela participaram. Reflexões que esperam provocar muitas outras, fazendo ressoar a celebração.

A potencialidade das redes sociais para celebrar a arte/educação

O caráter transitório e gregário das redes sociais potencializa o seu próprio movimento, baseado em abundância de informação e de profusão tecnológica que se define também por ser atuante nos campos da comunicação, do social, do cultural, como diz Isabel Meister (2012). Neste contexto, onde o entendimento de tempo, da velocidade e do significado, emergem de forma singular para constituir realidade própria, a articulação de ideias se dá em seu próprio percurso. Neste sentido todos os elementos constituem-se parte, os objetos, as estruturas, os interagentes, as ações. Portanto redefinem-se para além de suas fronteiras constituindo-se em novas redes.

Este cenário nos pareceu caminho natural para a disseminação de uma proposta de experiência estética que se reflete em novas experiências a partir do espaço que a abriga.

Assim, inicialmente surgiu a ideia de criar uma ação que envolvesse imagens e fosse desencadeada por meio de redes sociais. A escolha do blog tumblr (<http://www.tumblr.com>) resultou da busca por redes onde o discurso imagético tivesse valor e visualização, além da facilidade de acesso e postagem. Assim foi criado o endereço: www.arteducweek-br.tumblr.com.

Depois nasceu a pergunta impulsionadora que gerou a regra da postagem: “Insira uma única fotografia que registre uma experiência estética que foi importante para você. Na “Legenda” escreva o título da foto, seguido do seu nome, cidade e profissão.” E desta relação entre a imagem e a legenda se constitui a rede de tecidos imagéticos, estéticos, e também geográficos e culturais que aqui são expostos e analisados.

A divulgação foi feita por dois pequenos folders enviados aos contatos pessoais dos dois Grupos de Pesquisa e também ao site da InSEA e na página do facebook WAAE-World Alliance for Arts Education. Parece que os ventos digitais nos levaram à brincadeira tradicional do telefone sem fio. Quando esticamos um fio e soprmos o tema da experiência estética, ficamos tal qual nos tempos de infância, sob a expectativa de que narrativas variadas surgissem do outro lado do fio. Por outro lado, nos mantínhamos abertos à dinâmica imprevisível da rede.

A abrangência das postagens nos mostrou que, embora fizéssemos contato via nossos próprios e-mails e grupos no facebook, a rede se espalhou. Não foram tantas imagens como esperávamos, mas vieram de lugares muito diversos.

Foram feitas 226 postagens. Deste total somente 148 declararam suas localizações. Dentre elas, obtivemos postagens de 50 diferentes cidades do Brasil, além de três postagens internacionais: Lisboa, Barcelona e Shanghai. A abrangência nacional de 145 postagens com identificação de lugar, apresentou 10 postagens da região norte, 6 da região nordeste, 3 da região centro-oeste, 67 da região sudeste e 59 da região sul, envolvendo as seguintes cidades:

Estado	Nº de Postagens	Cidades
Pará	7	Belém (6) e Breves, Ilha de Marajó (1)
Tocantins	3	Palmas
Ceará	5	Fortaleza
Pernambuco	1	Recife
Mato Grosso	2	Brasília (Distrito Federal); Lucas do Rio Verde
Mato Grosso do Sul	1	Campo Grande
Minas Gerais	3	Belo Horizonte (1) e Juiz de Fora (2)
São Paulo	58	Campinas (1); Itapetininga (8); Jundiaí (1); Osasco (1); Santo André (1); Santos (1); São José dos Campos (1); São Paulo (37); São Pedro (6) e Suzano (1)
Rio de Janeiro	6	Guaratiba (1); Magé (1); Nilópolis (1); Rio de Janeiro (2) e Resende (1)
Paraná	9	Londrina (1); Curitiba (8)
Santa Catarina	22	3 delas não identificaram a cidade e outras distribuídas entre as cidades de Blumenau (1); Caçador (4); Capinzal (1); Chapecó (1); Concoridia (1); Florianópolis (1); Fraiburgo (1); Herval d'Oeste (1); Joaçaba (1); Mondaí (1); Palhoça (1); Pinheiro Preto (1); São Miguel do Oeste (2) e Xanxerê (2)
Rio Grande do Sul	28	Bagé (3); Bento Gonçalves (1); Candelária (2); Canoas (1); Caxias do Sul (2); Montenegro (3); Novo Hamburgo (2); Passo Fundo (1); Pelotas (3); Portão (1) e Porto Alegre (9)

Dentre os 114 que declararam a sua profissão, temos a grande maioria de professores/educadores. Encontramos a titulação de professores de arte, arte-educadores e arte/educadores, indicando modos diversos de nominação. Entre eles, destacamos um

professor de Teatro, dois de Música e um de Dança, docentes do ensino superior, coordenador de curso de Arte, além educadores populares, artistas e artesões. Outras profissões também estão presentes: auxiliar educacional, historiador, ceramista, designer gráfico, bióloga e pintor de automóveis. Poucos estudantes foram identificados, entre eles, estudantes de arte, de cinema, de teatro e de pedagogia.

Embora a proposta tenha se constituído em um convite para que cada participante enviasse uma imagem, alguns participantes enviaram muitas mais. Outro ponto curioso: em alguns casos específicos ficamos na dúvida se o participante compreendeu a proposta, pois a sua participação teve um caráter aparente de autopromoção de si ou de seu trabalho. Contudo, a partir da análise dos textos e imagens notamos de maneira geral, que os participantes “entraram no espírito” da proposta, como veremos a seguir.

Registros de experiências estéticas

Diferentes olhares a partir de um mesmo disparador: o registro de uma experiência estética marcante. Como analisar todas estas imagens postadas por um grupo tão diverso? Assim, seguindo a lição de Merleau-Ponty (2011, p.104), para quem “olhar o objeto é entranhar-se nele”, exploramos aquilo que é visto, o olhar de quem escolheu a imagem e o olhar de quem olha.

Diferentes imagens a partir de diferentes olhares nos convidam a diferentes leituras sobre as produções sónicas apresentadas, onde a realidade é lida e apresentada a partir do que se viveu, se experimentou ou se imaginou.



Fig. 1. Visualização de parte do painel em www.arteducweek-br.tumblr.com.

As imagens vistas pelos seus autores e apresentadas nos revelam momentos diversos, como o olhar sobre a paisagem ou a flor que sobressaem ao olhar corriqueiro; como o grupo que exhibe com orgulho a sua produção artística, ou a obra do artista preferido e os detalhes de momentos que trazem uma experiência, uma história, um viver para aqueles que olham.

Uma imagem alimenta nossa análise:



Fig. 2. “Porque agora não é só ele marcou a folha também marcou ele”. (sic), Priscila Costa Oliveira, graduanda em Artes Visuais Licenciatura – Pelotas/RS, imagem 173.

A imagem é singela e de uma bela composição, mas em meio a tantas imagens, de imediato, ela não se destaca. Ela ganha muito com o diálogo com a palavra, que aliás, nos deixa em dúvida se se trata de uma escrita poética, de uma escrita apressada, se está faltando algo... mas de nosso ponto de vista isso não é o mais importante. O mais importante é que essa imagem e esse texto nos convidam à reflexão de um importante aspecto para iniciarmos a discussão acerca do conceito de “experiência estética”.

A abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty (2011) aponta que a percepção por meio de nosso corpo, nossos sentidos, constituem janelas de abertura para o mundo. E que quando nos detemos e nos abrimos sensivelmente para algo, é estabelecida uma relação mais aprofundada entre dois ou mais seres, cria-se uma relação que não existia antes. Podemos compreender que esse fenômeno único deixa marcas em seus envolvidos, como Priscila ressalta em sua escolha. O instante, o espaço e a descoberta entrelaçam-se com a mão, o olho, a cor, o gesto, a folha, o chão...

O que terá ficado na memória, no corpo e no intelecto desse sujeito da experiência, que não sabemos quem é? Quais as suas ressonâncias? Da mesma forma, podemos pensar o que terá ficado indelével para Priscila? O que aconteceu antes? Qual a trajetória? As perguntas são infindáveis e ainda que não possamos respondê-las, nos movem em sentido à compreensão do próprio fenômeno e de algo maior. Marcas deixadas pela experimentação no e do mundo.

A palavra estética é derivada da grega *aesthesis*, que indica a sensibilidade, uma abertura de sentimentos, o sentir num todo integrado. Dewey (2010) é contundente e sensível quando menciona que a experiência significativa consiste em viver *uma* experiência, que a difere das experiências comuns. Segundo o autor, trata-se daquela experiência singular, que pontua uma etapa em uma trajetória, a consumação de algo, que pode nos modificar, transformar, trazer

um sentido profundo. Mas, longe de considerar como premissa o espetacular, grandioso, ou mesmo idealista, Dewey nos lembra de que a experiência estética significativa, por se dar no mundo, se configura no concreto e no cotidiano, de várias formas, com qualquer objeto, seja de arte ou não. E evidentemente, a subjetividade e o repertório individual colorem com matizes pessoais as experiências.

Como escolher uma imagem que sintetize algo tão essencial à nossa área, mas também tão particular e subjetivo? Mostrar o invisível e falar algo sobre o indizível representa um esforço, que sabemos ser capaz de mostrar algo sobre a ponta do iceberg. Daí que, quando requisitados a selecionar uma imagem que registre a sua experiência estética significativa, os participantes enviem imagens e fotografias de teor muito diversificado. Da mesma forma, algumas legendas também são bem particulares, indo além de meros dados. Esse caráter de subjetividade, intrínseco à arte e a essas experiências que podem se dar tanto com objetos propriamente artísticos ou não.

Caleidoscópio de imagens amalgamadas às experiências significativas

Muitas categorias e aspectos poderiam ser discutidos aqui. É interessante que o leitor entre no site <<http://arteducweek-br.tumblr.com>> e veja este caleidoscópio clicando em “Arquivo”. Mergulhando nas imagens, nos enlaçamos com elas na rica mistura da imaginação, criação de hipóteses e critérios de análise de imagens nem sempre límpidas o suficiente para “encaixes” em categorias estanques.

Como metodologia de pesquisa, foi criada uma extensa tabela com as imagens, legendas e autoria. A partir dela, as próprias imagens que nos levaram às categorias que apresentamos a seguir:

- **Arte**

Cerca de 30 imagens apontam obras específicas, onde predominam as visuais de diferentes períodos e temáticas, destacando-se obras renascentistas abordadas em cursos e livros: *O Casal Arnolfini* e duas de Dürer, cuja legenda não traz maiores indicações. Contudo, na maior parte delas, constatamos se tratar de encontros com os originais, entre eles: o singelo quadro de flores de Corot no Masp trazido por Lúcia Pantaleoni, uma escultura de Rodin em seu museu, a obra de Olafur Eliasson trazida por Camila Lia. Os bordados de Bispo do Rosário foram mencionados duas vezes, por Olga Egas e por um participante anônimo. Nos dois casos, as legendas indicam questões importantes suscitadas a partir das obras: “desassossegos”, “eu preciso dessas palavras escrita. Eu não vivo sem arte”.

A arte contemporânea continua representada também por obras como *Inabsência* de Lescher, exposta em 2013 na Pinacoteca de São Paulo, que foi abordada duas vezes. E também por trabalhos de Anish Kapoor e Anna Maria Maiolino; uma intervenção na Inglaterra, uma obra de arte pública de Oldenburg nos Estados Unidos e um detalhe da *Cow Parade*. Em contrapartida, têm-se uma peça antiga de azulejo persa do século XV do acervo da Fundação Gulbenkian/Lisboa e a pintura *Operários*, uma das mais conhecidas obras de Tarsila do Amaral. A imagem do ateliê de Miró, um grafite anônimo em São Paulo e uma intrigante obra de Arte Bruta exposta em Paris somam-se ao conjunto.

Com relação à arquitetura (e entrecruzado com o tópico “Patrimônio” a seguir), temos dois edifícios com projeto de Ramos de Azevedo: uma escola e o Teatro Municipal de São Paulo. A arquitetura religiosa está representada pela *Allambra* de Granada e por uma imagem que acreditamos se tratar da Catedral da *Sagrada Família* de Gaudí.

Com relação às outras linguagens, dois espetáculos de dança são trazidos: *Eccos* e *Fragmentos do Desejo* da Cia Dos a Deux. Sobre literatura, temos uma imagem pouco visível, cuja legenda faz menção a Edgar Allan Poe.

Diante do exposto até aqui, notamos que as imagens revelam diversidade, com obras nacionais e estrangeiras de diferentes temáticas e épocas, porém quase que exclusivamente no âmbito da cultura ocidental/matriz europeia. Também vale ressaltar o fato de que as exposições tenham possibilitado que diversos participantes construíssem experiências significativas, por vezes reveladas também por palavras sensíveis e poéticas.

- **Patrimônio cultural**

Encontros com o patrimônio cultural também foram inseridos como experiências estéticas em 16 registros. Os rituais religiosos, como a “experiência estética de participar de um ritual de candomblé” ou as três fotos enviadas pela professora de arte Adriana Mello de Belém/PA do Círio de Nazaré, complementam-se com a do ritual Sufi enviada por um anônimo, fruto de uma viagem. A arquitetura está presente pelas fotos das escadarias internas do Teatro Municipal de São Paulo Célia Cristina De Donato, musicopedagoga, pela escola projetada por Ramos de Azevedo e a foto de Alhambra, além do antigo azulejo persa da Fundação Gulbenkian postado pela professora Rita Demarchi. O olhar sobre a cidade desperta o registro de um *graffiti* sob o Minhocão em São Paulo. As viagens evidenciam-se como fortes experiências ao entrar em contato com outras culturas, como a surpresa das crianças brincando de bumba-meu-boi.

A arte sacra é nomeada: “Patrimônio Como Território da Mediação Cultural” no dizer de Maria Lúcia Bighetti Fioravanti, arte/educadora e pesquisadora. Embora seja um território pouco explorado no ensino de arte, é muito interessante vê-lo pelo olhar dos alunos, como os relicários ou a retomada de memórias da infância em uma colcha de retalhos em um curso de Pedagogia, enviada por Lilian Cristina de Souza, Blumenau. Na ambiência da escola, vemos também alunos de uma escola no Butão e uma antiga imagem de Freinet e seus alunos.

- **Produção artística**

Algumas imagens evidenciam produções pessoais. Das 23 imagens apontadas dentro desta categoria, há dúvidas se realmente registram produções criadas pelo participante. Processos de criação são visíveis nos cadernos (Fig. 3) de Marcia Tiburi. Há algumas imagens que evidenciam momentos de experimentação do material, a prova da impressão, o momento de deixar a ideia respirar durante a criação (Fig. 5). Outras produções mostram trabalhos realizados frente a propostas em cursos diversos (Fig. 4 e 6).



Fig. 3. “Cadernos”, Marcia Tiburi, São Paulo, imagem 8; Fig. 4. “Imagem que desenvolvi para o blog *Revolta na Bottega* - criado por doutorandos do programa em Educação, Arte e História da Cultura do Mackenzie, pensando em uma alusão à obra de René Magritte”, Tiago Xavier dos Santos, historiador, SP, imagen 51; Fig. 5. “Xilogravura. *Dragão do Mar*”, Arte-educadora, Fortaleza/CE, imagem 121; Fig. 6. “*Cartografia pessoal (Capa) – 2010*”, Marília Moreno, professora, SP.

- **Crianças/alunos/trabalhos de escola**

A experiência estética a partir do fazer artístico de crianças e jovens está presente em muitos registros. São fragmentos do olhar de professores, de mães, de avós diante de uma realidade vivida e a infindável possibilidade de transfiguração da realidade.

Nos fazeres artísticos das crianças que foram registrados como uma experiência estética atividades como o desenho, a pintura, a escultura e a gestualidade estabelecem e conversam entre si a partir de sensações e descobertas. Dentre elas, destacamos três imagens que abordam a questão da inclusão, a grande presença da pintura e do *graffiti*, imagens de criações coletivas e exposições, além de trabalhos com as releituras. Há imagens que flagraram um momento em que se produzia uma situação de dimensão afetiva da criança em interação com

a arte. E o olhar que capturou este momento, era um olhar atento de quem cuidava ou observava essa experiência.

São muitas as imagens e abrem um amplo leque de discussões e aqui optamos por apenas evidenciar a importância deste fazer de crianças e jovens como aprendizes e aprendentes sem aprofundarmos a sua análise.

Neste conjunto de imagens, chama-nos atenção a aventura infantil que espontaneamente se debruça sobre a própria produção, em estado de concentração intensa, no envolvimento com a descoberta da expressividade artística. Desavergonhados e felizes, corpos e mãos exploram a matéria, lambuzando-se de cor (Fig. 7) ou experimentando linhas, massas ou pintura corporal (Fig. 8, 9 e 10). Na cumplicidade dessa alegria, resgatamos o desejo de potencializar a arte-educação em contatos significativos com a arte, desde sempre.



Fig. 7. “Muito além de um simples contato”, Anônimo, imagem 99; Fig. 8. “Seguindo os passos da mamãe Patricia Bresciani”, Aline Morganti Pinto, Professora de artes, SC, imagem 122; Fig. 9. “Aprendo a arte”, Delair da Costa, Professora de Arte, Fraiburgo, RS, imagem 93; Fig. 10. “Fazendo arte com CUIDADO”, Dolores Setuval Assaritti, Prof. de Educação Física, Campinas/SP, imagem 186.

Há vários segmentos presentes, dos pequenos aos maiores, na sala de aula, no pátio, na rua, Diferentes suportes e materialidades. Imagens que revelam processos ou alunos orgulhosos com suas criações e experiências seja individualmente ou em grupo e também o orgulho dos educadores. Entre elas, a Fig. 14 captura um instante do processo de montagem e não a exposição já pronta. A legenda revela uma preocupação especial, mencionando os alunos como mediadores.



Fig. 11. “Recreio”, Anônimo, imagem 41; Fig. 12. “Customização de guarda chuvas, ensino médio IFSC/São Miguel do Oeste”, professora Noeli Moreira, imagem 100; Fig. 13. “A imensa periferia murmura milhares de mensagens abafadas”, Anônimo, SP, imagem 219; Fig. 14. “Alunos do 2TA da EE José Abílio de Paula levando suas obras para instalar e mediar a exposição na UE Vicente de Luis Grosso”. Anônimo, São Pedro/SP, imagem 89.

A relação dos alunos e professores é uma marca forte. A Fig. 15 trata de uma sensível homenagem da professora à aluna. É interessante notar que a professora que postou a imagem

se colocou como anônima, mas fez questão de mencionar o nome de sua aluna e o empenho dela durante o processo. Foram postados muitos trabalhos dos estudantes e também de releituras, algumas como “tentativas de cópias” e outras mais criativas (Fig. 16, 17 e 18). Imagens nos despertaram muitas questões: Os origamis que mostram felizes as alunas da Pedagogia, repetem modelos ou abrem espaço para recriações. O artigo, entretanto, não nos permite registrar a análise ampliada e evidenciar as referências à inclusão, as exposições de trabalhos com o público ou os alunos frente às produções, as relações de afeto.



Fig. 15. “A acadêmica do curso de Artes Visuais de São Miguel do Oeste - SC. Sra. Erotisdes faz valer suas pesquisas de Escultura. Uma homenagem a ela pela sua idade pouco comum em meio a estudantes Universitários”. Anônimo, imagem 86; Fig.16. “Máscaras Africanas”. Rosana Antunes Arte/Educadora, imagem 182. Fig. 17. “Criando um Hundertwasser – Arte pela Paz”. Anônimo, imagem 159; Fig. 18. “Releitura da obra Operários de Tarsila do Amara”. Anônimo, imagem 105.

• Mediação cultural em museus ou outros espaços

Dez imagens registram aspectos da mediação cultural. A mediação de um artista em seu ateliê (Fig.19), da professora em aula de mediação ou a imagem de alunos em uma exposição com a legenda da professora “compartilhando sensações” apontam a fruição de alunos, sejam crianças, jovens ou universitários Fig. 20 e 21). Vemos também a interação provocada pelos educadores, como a proposta do Museu do Trem (Fig. 22), os parangolés de Oiticica em festa de aniversário postada por Marília Marques, desenhando no museu com Ana Lucia Quadros ou *mediação com alunos na Galeria da Fundação Municipal das Artes de Montenegro com Patriciane Born*. Interação com as obras aparecem também na 30ª Bienal de São Paulo, um registro da educadora Elidayana da Silva Alexandrino, no Sesc Pinheiros com o professor Felipe de Oliveira e de uma oficina de máscaras no Museu Berardo em Lisboa postada pela arte-educadora Marília Marques.



Fig. 19 “A percepção sensível mediada pelo artista Marcos Leal em seu ateliê, na observação do objeto estético, com alunos da Escola São Vitor. O saber provocado pela Arte. Arte em cores e formas”, Mara Rossatto, professora de arte, imagem 185; Fig. 20 “Eu e meus alunos na Universidade Santa Cecilia em Santos, em uma aula de mediação (2006)”, Lidice Moura Professora e coordenadora do Curso de Artes, imagem 88; Fig. 21 “Compartilhando sensações”, Sueli, Arte/educadora, imagem 178. Fig. 22. “Atividade que experimentava

possibilidades de aproximação com o acervo mediadas por atividades lúdicas e arte. Na foto Aimê após uma atividade com teatro coordenada por Alexandre Lucas. Atividades que integraram o Programa de Ação Educativa coordenados por Alice Bemvenuti e Claudia Koch-Jonhstone. Gestão 2009-2012”, Anônimo, imagem 32.

- **Outros aspectos**

O maravilhar junto da **natureza**, dos espaços ao ar livre e em viagens também é representativo, em detalhe ou em panorâmicas, com a flora e a fauna. O **esporte** aparece em uma única imagem, com amor declarado ao Corinthians. O **design** marca sua presença por meio de uma capa de disco que remete à memória de um dos participantes. Há três imagens que são montagens, evidenciando uma preocupação na composição. Somente duas imagens fazem referência ao **mundo virtual** e há algumas imagens que não conseguimos classificar, mas são igualmente interessantes. Foram postadas também imagens que fazem menção à 2ª Semana Internacional de Arte-educação.

Experiências compartilhadas criam novos convites.



Fig. 23. “A Invenção pelos recantos da escola nos permite romper limites e extrair o maravilhoso das coisas.(Projeto Encontros Inusitados- registro da proposta dos alunos do 2º Ensino Médio B). Escola Estadual Adherbal de Paula Ferreira - Itapetininga - São Paulo”, Profª Maria José Braga Falcao de Itapetininga/SP, imagem 220; Fig. 24 “Cores e amores, Mirza Ferreira, professora de dança e doutoranda em educação, imagem 75; Fig. 25 “Sem título, Anônimo, imagem 45. Fig. 26. “Eccos”, Maysa Stedile, Arte/educadora, Caxias do Sul/RS, imagem 165.

Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência, diz Dewey (2010). E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original... Aquele que olha deve passar por estas operações de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Assim, neste texto, tentamos olhar as experiências apresentadas e as nossas próprias experiências ao analisá-las, sabendo que há muito ainda a levantar desta ação desencadeada por uma celebração.

Há imagens com grande qualidade estética e outras são simples registros, algumas mostram algo que não parece ter profundidade conceitual, mas várias dessas imagens enriquecem com a legenda, configurando pequenos relatos, pequenas narrativas, formadas pelo texto visual e verbal. Talvez seja uma questão a ser pensada com relação à formação e

repertório do professor de arte. Títulos ou explicação? Fotos como mero registro sem explorar sua linguagem? Se a proposta era inserir uma “experiência estética”, essas imagens vem a representar processos e eventos significativos, pequenas narrativas de muitas histórias, algo pessoal e autoral.

Na análise, partimos da fenomenologia, do impacto primeiro das imagens e das legendas, e o quanto também a nossa leitura e compreensão se dá com base na formulação de hipóteses. Curiosamente, várias das imagens por nós classificadas “com forte expressividade plástica”, não trazem informações nas legendas, há aquelas que nos deixam em dúvida até sobre o que tratam, mas são belas e interessantes como linguagem!

E o que fica destas imagens que transbordam sensações provocadas a partir da experiência estética? Um das possíveis respostas é que a fotografia marca a experiência estética como linguagem potencial de expressão. E, neste caso, as redes sociais foram prova disso, fazendo ressoar a celebração da arte/educação em novas reflexões que continuam a partir da oportunidade de compartilhar neste congresso.

Referências

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MEISTER, Izabel Patrícia. *A tecitura do conhecimento nas redes sociais: habitat das inteligências coletivas*. 2012. Tese de doutorado em Educação, Arte e História da cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Mirian Celeste Martins

Doutora pela Faculdade de Educação/USP. Docente do Curso de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM e coordenadora dos Grupos de Pesquisa em Arte na Pedagogia - GPAP e de Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas.
<http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>

Rita Demarchi

Doutoranda no Programa Educação, Arte e História da Cultura na UPM e docente no Centro de Comunicação e Letras na mesma instituição. Mestre em Artes Visuais/Unesp, membro do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas/Mackenzie.
<http://lattes.cnpq.br/4770016544453387>

Olga Egas

Professora do ensino de Arte na Faculdade de Educação/UFJF. Mestre IA/UNESP. Doutoranda no Programa Educação, Arte e História da Cultura/UPM. Membro dos Grupos de Pesquisa GPAP e Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas, ambos no Mackenzie.
<http://lattes.cnpq.br/6871484166230389>

Lucia Lombardi

Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba da área de Arte, Corporeidade e Educação. Membro do GPAP/Mackenzie, CIEI/FEUSP e GCESP/UFSCar.
<http://lattes.cnpq.br/5697508831302188>

Estela Bonci

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura/UPM. Membro dos Grupos de Pesquisa GPMediação Cultural: contaminações e provocações estéticas e GPAP, ambos no Mackenzie.
<http://lattes.cnpq.br/3223199451667679>

SECRETARIAS MUNICIPAIS E O POLO ARTE CAPIXABA¹: COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Myriam Fernandes Pestana Oliveira
Prefeitura Municipal de Vitória
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

Este artigo relata um curso de formação continuada desenvolvido pelo Polo Arte na Escola/UFES em parceria com a Secretarias Municipais de Educação de Vitória - ES e de Cariacica - ES no ano de 2012. Por meio de encontros de formação foram atendidas duas turmas compostas por professores de arte e pedagogos para estudar, discutir, debater, produzir, relatar experiências e visitar espaços expositivos, bem como participar de oficinas oferecidas por estes espaços. A iniciativa destas instituições e o envolvimento dos participantes, tem como justificativa, o compromisso de proporcionar e usufruir de espaços/tempos para ampliar o desenvolvimento pessoal e profissional, visando o retorno para o processo ensino/aprendizagem.

Palavras-Chave: Arte – Educação - Formação Continuada

ABSTRACT

This article reports a continuing education course developed by the Polo Arte na Escola / UFES in partnership with the Municipal Offices Education of Vitoria and Cariacica in 2012. Through training meetings were attended two classes consisting of art teachers and educators to study, discuss, debate, produce, share experiences and visit the exhibition spaces, as well as attend workshops offered by these spaces. The initiative of these institutions is justified, the commitment to provide the conditions to extend the personal and professional development of these teachers and educators aiming to return to the teaching / learning process.

Key - Words: Art - Education - Continuing Education

É fato que a formação de um professor não está concluída quando ele finaliza os estudos acadêmicos. A educação contemporânea, por exemplo, exige a formação continuada, que no caso de um professor de arte, além do aprofundamento dos estudos e vivências com as manifestações artísticas, pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. Isto porque não se entende a formação profissional distanciada da experiência de vida de cada um.

Nome dado aos nascidos na capital do Espírito Santo. Na ilha de Vitória haviam muitas plantações de milho e feijão que era chamado pelos índios de “capixaba”
<https://ptbr.facebook.com/OrgulhodeserCapixaba?> Acesso em 02-08-2013

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que provocam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA,1995,p.27).

Vê-se na formação continuada uma alternativa para melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, o que intensifica a afirmação que a formação do docente não termina na faculdade. Investir e insistir na formação continuada é um ganho esperado na vida educacional “(...)quem forma, se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1998 p. 25).

Presume-se então como objetivo da formação continuada proporcionar condições para o afloramento do que é individual em cada pessoa, com a preocupação de que este individualismo não seja isolado, mas faça parte integrante e importante do grupo em que está inserido. Sendo a educação estética a que envolve todos os sentidos, portanto estimula a percepção e a imaginação,” [...] a educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão” (READ, 2001 p. 12). Essa educação abarca os processos mentais como pensamento, lógica, sensibilidade, memória. A arte é envolvida por todos esses processos, pensando assim, a educação através da arte, é entendida como uma educação que contribui para uma formação social e sensível, visto que possibilita experiências únicas, pessoais e coletivas.

Historicamente... ensino da arte no Brasil

O Brasil, na condição de país colonizado, precisou buscar em Portugal, os primeiros profissionais tais como artistas, arquitetos, engenheiros, para introduzir um processo educativo da Arte no país. Isto porque, segundo Barbosa (1985, p.41) “a arte foi o nosso primeiro elemento de auto identificação nacional” referindo-se ao estilo barroco, que foi aqui ensinado, pelos jesuítas e beneditinos, para suprir as necessidades das construções das igrejas, residências e palácios”.

A arte da colônia desde meados do século XVI até o século XIX continuou sendo praticada, como os ensinamentos caseiros, ou seja, como transmissão de pai para filho ou de mestre para aprendiz. Entretanto, as mudanças mais significativas no contexto educacional brasileiro por envolverem criação de instituição e oficialização do ensino da Arte, só ocorreram com a vinda da família real. Contudo, é importante destacar como as mudanças que a corte impõe afetam a Arte e os modos de apropriação de

aprendizagem e o acesso aos bens artísticos e culturais, principalmente das classes populares.

A missão artística francesa chegou ao Brasil com ideais, estilos, costumes e com a finalidade principal de dar fim a uma era considerada anti didática. Impunha-se a necessidade de organizar o ensino artístico no Brasil, ou seja, oferecer orientação pedagógica metodológica em Arte a um país que estava aberto ao progresso.

O Brasil então passa a produzir um estilo artístico em consonância com a moda europeia, mesmo que esse esforço e empenho tenha tido como consequência a imposição da arte burguesa à popular, e aproveitando do prestígio da academia, enaltecendo a técnica na pintura nacional e não dando lugar à espontaneidade, como as apropriações artísticas do barroco feitas por artistas locais entre eles, com destaque o Aleijadinho.

Data-se aí as primeiras notícias de descaso ou distanciamento povo e arte. Havia artista de origem popular, pejorativamente chamado de artesão, e o artista formado na academia, porém apenas o segundo recebia o reconhecimento de *verdadeiro artista*. Considera-se então como artista aquele formado pela academia, e as metodologias empreendidas ali perduram até o início de século XX, sem muitas alterações na proposta educacional.

A permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado, tornando a inclusão da formação do artífice junto ao artista uma espécie de concessão da elite à classe obreira, clima este que, por um processo inverso de excessiva simplificação curricular, envolveu também os cursos noturnos criados posteriormente na Academia para formação do artesão (1860), e que simplificando excessivamente e se reduziram a um mero treinamento profissional com a eliminação dos estudos preparatórios. (BARBOSA, 1999, p. 30).

Entretanto, mesmo que se tenham passados tantos anos, em pleno século XXI, tanto nas práticas de alfabetização como nas aulas de Arte na educação básica, a utilização do desenho estereotipado (em cartilhas, em folhas de papel copiadas e distribuídas nas salas, em carimbos), e a cópia dos mesmos pelos alunos proposta pelos professores, ainda se faz presente.

Várias tentativas são feitas a partir da herança da educação jesuítica brasileira, para que a arte seja entendida e praticada nos espaços de aprendizagem como área de conhecimento, não como simples atividade imposta a partir do fazer pelo fazer, sem contextualização, sem reflexão, sem mediação.

POR QUE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTE?

A partir da expansão das políticas de formação de professores para a educação, a área de arte, provavelmente enfrentou grandes desafios demonstrado no seu percurso histórico. Uma disciplina inicialmente destinada a elite, que ao se tornar obrigatória na grade curricular, é ministrada por professores sem a específica formação.

Aliás esta disciplina tornou-se componente curricular obrigatório com a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB, na Lei nº 5692/71, e curiosamente no país não havia nem um curso superior que formasse profissionais com esta especialidade, os primeiros cursos oferecidos pelas universidades para formar professores foram criados em 1973. Portanto a primeira instituição de que se tem notícia no país, que se preocupou em ofertar cursos de formação de professores de arte, foi o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil.

O Movimento Escolinhas Arte do Brasil-MEAB teve início, segundo o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INEP (1980), no final da década de 1940 do século XX, na cidade do Rio de Janeiro, e logo se espalhou pelo Brasil. O seu funcionamento não seguia a rigidez do espaço formal da escola, atendia as crianças, no contra turno do horário escolar.

O que existia, anteriormente a essa iniciativa, em muitos estados no Brasil, eram os cursos de Belas Artes-bacharelado, e as instituições possibilitavam uma complementação pedagógica nas Faculdades de Pedagogia, que tinham como docentes pedagogos, sem qualquer formação em Arte e no seu ensino. Em nosso Estado, Espírito Santo, acontecia o mesmo; portanto, assim que a capixaba Isabel Braga (1914-1987) conheceu a novidade carioca, copiou a ideia e organizou uma Escolinha de Arte no Espírito Santo, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim.

Essas Escolinhas ofereciam cursos nas cidades onde foram fundadas, sob o cuidado e orientação do criador, Augusto Rodrigues, e sua equipe. Este grupo orientava, tirava dúvidas, promovia intercâmbio e exposições, fornecia material e dava suporte didático. Outra preocupação do MEAB foi com a formação de profissionais para trabalhar com as crianças, estava sempre promovendo curso para professores nas férias, fortalecendo assim o ensino da arte

[...] Escolinha, além de continuar com suas classes de arte para crianças, adolescentes e adultos, tornou-se um centro para treinamento de professores de arte, estimulando também a criação de outras escolinhas em diversos estados. Até 1973, as escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte educador. Graças a essa maneira não competitiva e mesmo cooperativa, pela qual sempre se orientaram, elas puderam contar com ajuda e o suporte da comunidade intelectual em que estavam implantadas. (BARBOSA, p.60)²

Na década de 1960, os movimentos e produções artísticas intensificam: nas artes plásticas surgem as Bienais de Arte, a formação de professores de arte se dá por meio da criação do Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE sob a coordenação da professora e pedagoga Noemia Varela, fundadora e diretora da Escolinha de Arte do Recife. Este curso funcionou no período de 1961 a 1981, atendeu professores de várias partes do Brasil, aproximadamente 1.200 docentes, e segundo Varela (1986):

Em minha opinião, o que mais caracterizou o CIAE em seu decurso, foi estar centralizado no vigor do ato de criação, mobilizando o impulso exploratório de seus alunos, levando cada participante a explorar potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas, fazendo pensar e repensar em arte e educação, no contexto cultural. (VARELA, 1986, p. 20).

A partir de 1973 é criado, pelo governo federal, o Curso de Licenciatura curta em Educação Artística com duração de dois anos e oferecendo uma formação preocupada em ministrar técnicas artísticas, o que consolidava ainda mais o incentivo apenas a produção.

Outros movimentos surgiram em prol do ensino e aprendizagem da arte no Brasil, entre os quais, a partir dos anos oitenta a criação das associações de arte educadores em muitos estados brasileiros. Em setembro de 1987 foi fundada a FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil, essa federação congrega, as associações nacionais, estaduais e municipais de arte-educação.

Em 1987 foi fundada a Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas ANPAP, instituição que congrega centros de pesquisa, profissionais pesquisadores, para desenvolver, promover e divulgar as pesquisas no campo das artes plásticas. A partir da criação destas instituições começaram a acontecer os seminários, congressos, simpósios, que oportunizaram a disseminação de pesquisas, relatos de experiências, lançamento de livros, enfim os profissionais docentes em arte conquistaram e construíram seus espaços de encontros e estudos.

No caso do estado do Espírito Santo, registra-se o Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, que teve início na década de 1990, mais precisamente em novembro de 1993, por iniciativa das professoras Dr^a Moema Martins Rebouças e Dr^a Maria Auxiliadora Carvalho Corassa, com apoio da Universidade Federal do Estado. Atualmente acontece em formato bienal e oportuniza professores, pesquisadores, alunos, inclusive da modalidade a distância, através de suas participação, conhecerem os estudos mais atuais da área, bem como apresentar suas experiências e pesquisas.

Outro marco, na educação brasileira, foi a criação dos cursos de pós-graduação, que aconteceu na reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540, de novembro de 1968, com “objetivo da formação dos quadros de alto nível, no campo científico e tecnológico, para impulsionar o desenvolvimento do país.”(SAVIANI,2007 p.390) Estes cursos oportunizaram e continuam fazendo a diferença nos estudos, pesquisas e formação dos profissionais dedicados a educação brasileira.

Diante de tantas iniciativas apresentadas fica evidente a importância e necessidade do professor de arte, pesquisar, estudar, participar dos eventos acadêmicos promovidos pelas Associações da Classe. Justifica-se então a preocupação das instituições aqui citadas, com a formação continuada, e conseqüentemente, com o ensino de arte nas escolas, que está sob a responsabilidade de professores cuja formação inicial, aconteceu em contextos e épocas diversas, o que justifica o empenho na oferta e procura pelo constante aperfeiçoamento.

O INCENTIVO DAS INSTITUIÇÕES

Preocupadas com o desenvolvimento do ensino aprendizagem em Arte, cabe as Secretarias de Educação disponibilizarem ações formativas em serviço e fora do horário de trabalho que, contribuam com o aprimoramento dos docentes. Por meio destes encontros considera-se relevante a ideia de aprender fazendo, a partir de informações sobre a arte como patrimônio cultural, vivências com as manifestações artísticas, o acesso a obras de arte, ampliando assim o repertório cultural dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em arte.

Forquin (1936-1964), professor de psicologia da Universidade de Rouen-França, ao estudar e justificar porque considera fundamental o ensino de Arte na formação individual das pessoas, afirma:

[...] a educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do *laissez-faire* e da intervenção, mas

pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical etc.), sem a qual toda a expressão permanece impotente e toda criação é ilusória. (FORQUIN, 1982, p. 25)

O professor Forquin enfatiza que a arte tem papel fundamental na formação do indivíduo, visto que sua função não deve ser restrita a formar artistas, ou incentivar apenas aptidões artísticas. As contribuições da arte devem enfatizar criações autênticas, expressivas, aptidões criativas e sensibilizadoras.

OS ESPAÇOS FORMATIVOS

Ao oportunizar espaços/tempos de formação continuada as Secretarias Municipais de Vitória (capital do Espírito Santo), de Cariacica (município da região metropolitana do mesmo Estado) e o Polo Arte da Escola-UFES³ assumem o compromisso de ampliar o acesso aos docentes aos bens artísticos e culturais por meio de grupo de estudos, encontros com artistas, visitas monitoradas a museus e galerias, etc. “Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita e um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (BARBOSA, 1991, p.6).

Ou seja, é necessário oportunizar aos professores e conseqüentemente aos estudantes vivências com os outros discursos em arte, não ficar restrito apenas aos limites dos muros escolares, ou restritos a livros didáticos, que normalmente, no caso dessa disciplina, na maioria das vezes, resumem-se a técnica e modelos estereotipados. O ensino/aprendizagem da arte não pode ser reduzido a monólogo ou espaço de produção pela produção, sem reflexão ou conhecimento.

Com essa preocupação o Polo Arte na Escola/UFES, buscou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, por meio da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação e com a Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, por meio da Gerência de Educação Cidadã – Coordenação de Formação Continuada, que prontamente analisaram a proposta, se mostraram favoráveis, e articularam com as escolas condições para o desenvolvimento dos encontros.

O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, incentiva e qualifica o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica.. Desenvolve Ações para a formação continuada dos professores da Educação Básica por meio de Polos em Universidades que formam a rede de parcerias e de projetos aprovados em Leis de Incentivo. <http://artenaescola.org.br/> acesso em 29-07-2013

Com o nome de GRUPO DE ESTUDOS/ OFICINA METODOLÓGICA DVDteca ARTE NA ESCOLA a formação continuada aconteceu para os dois grupos de professores com a seguinte formatação:

Os encontros presenciais para os professores de Vitória aconteceram quinzenalmente, no período de maio a setembro de 2012, no horário de 18:00h. às 22:00h. no Centro de Educação da UFES e no auditório da própria Secretaria. Participaram 30 docentes e a carga horária total foi de 75 horas, sendo 45 presenciais e 30 não presenciais.

Já para os professores de Cariacica os encontros também foram quinzenais, no período de agosto a novembro de 2012, no horário de trabalho, ou seja, uma turma no horário de 7:00h. às 12:00h. e outra no horário de 13:00h. às 18:00h. no auditório da Secretaria parceira. Participaram 55 docentes e a carga horária total foi de 60 horas, sendo 35 h. presenciais e 25 h. não presenciais.

Para ambas as turmas o curso foi destinado a pedagogos e professores de arte lotados na educação infantil e ensino fundamental, séries iniciais e finais. O material usado para trabalhar nos encontros presenciais foi a DVDteca Arte na Escola. Por que a escolha desse material?

Porque desde a aprovação da obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas pela LDB-96, o MEC vem providenciando estudos para orientar os professores em direção a um ensino da Arte que inclua a decodificação da obra de Arte e as reflexões teóricas acerca desta. Por isso no ano de 2011, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura - MEC selecionou 30 documentários para compor uma caixa do projeto DVD Escola/Arte e enviou a 100.000 escolas do Brasil, inclusive da Rede Pública Estadual e Municipal do Espírito Santo. E a maioria dos colegas, professores de arte, não sabiam da existência deste material em suas escolas.

Assim foi proposto como objetivo geral dessa formação promover o desenvolvimento profissional dos professores/pedagogos das duas redes públicas municipais, a fim de criar meios e condições para uma reflexão permanente sobre a prática, a inventividade e os processos educacionais em Arte, realçando uma atitude investigativa e de formação contínua.

E como objetivos específicos: proporcionar um espaço permanente de reflexão sobre a Arte e seu ensino; Implementar a ideia de que a ampliação do conhecimento exige prontidão; Incentivar a participação em eventos que promovam e divulguem o ensino de Arte nos diferentes segmentos da Educação básica; Ampliar a formação continuada do professor de Arte e Pedagogos.

Para esses encontros de formação foram usados para estudar os seguintes temas:

1 - O Ensino de Arte no Brasil e a concepção contemporânea da Arte.

Aporte teórico: PIMENTEL, Lúcia Gouveia

2- Mediação: Provocações Estéticas

Aporte Teórico: MARTINS, Miriam Celeste

3- Arte afro-brasileira

Aporte Teórico: CONDURÚ, Roberto

Nos encontros presenciais, a metodologia deste estudo, foi desenvolvido por meio de oficina metodológica de orientação de uso do material educativo enviado pelo MEC às Escolas da Rede Pública (caixa do projeto DVD Escola/Arte). Leituras, debates, apresentações, relatos de experiências e oficinas práticas.

Já para os encontros não presenciais foram agendadas, visitas guiadas a exposições temporárias em mostra nos museus e galerias da cidade, bem como oficinas oferecidas pelos espaços expositivos. Foi organizada também uma viagem de estudos ao Instituto Terra de Sebastião Salgado, localizado na cidade de Aimorés-MG. e sugerido a participação no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil CONFAEB-2012 que aconteceu no mês de novembro em São Paulo, o que oportunizava a visita a 30º Bienal de Arte.

A certificação se deu por meio da Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, e a avaliação aconteceu paralela aos encontros, através de questionário individual, o que mostrou a satisfação dos participantes, e em especial dos pedagogos que consideraram de grande importância, pois não tiveram estas informações em suas formações iniciais, e cotidianamente planejam com os professores da disciplina, e sentem a dificuldade devido falta da vivência em arte.

PARA NÃO PARAR POR AQUI...

Por entender a arte como uma variedade de meios usados pela humanidade para exercitar e expandir grandes sensações e expressar fortes emoções, aproveita-se do sentimento do belo e sente-se o prazer de apreciar e fazer arte. A Arte registra os acontecimentos e mudanças sociais ocorridas ao longo dos tempos, bem como as mutações da sociedade.

A disciplina Arte então, merece ser vista e entendida com suas especificidades. Depender da sensibilidade das instituições, em oferecer e buscar parcerias, que são justificadas pela participação e dedicação dos profissionais desta área de conhecimento. Docentes que se reúnem depois de um intenso dia de trabalho, ou utilizam do seu horário de planejamento semanal para estudar, pesquisar, discutir, trocar experiências, demonstram seu comprometimento e respeito com o processo ensino aprendizagem.

Ações como essas, oportunizadas pelas instituições, e usufruídas pelos docentes precisam ser mais constantes e persistentes. Não custa lembrar que a formação de um professor só inicia na faculdade, que mostra os caminhos, e que ao trilha-los descobre logo que demanda de muito empenho e esforço. Principalmente que esta caminhada não finaliza com cada ano letivo, muito pelo contrário, o aprendizado é constante, por isso a busca por informações e atualizações não cessam, para o profissional preocupado com o alunado sob seus cuidados.

O momento atual clama por mudanças, por atualização, pela busca do aperfeiçoamento. Numa época de informação galopante, o desafio é maior para quem se formou há alguns anos e continua na ativa, ou para quem acaba de se formar e se depara com esta diversidade? Pode-se pensar que o desafio é de todos e para todos. Daí a necessidade de investir na ação pedagógica, colocando em evidência a especificidade da disciplina Arte.

O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida. (RICHTER, 2003, p.51).

Proporcionar a formação continuada dos docentes, é um ato cuidadoso, por parte das instituições envolvidas, e uma mostra de comprometimento, por parte dos participantes, visto que a iniciativa de ambos, pode ser entendida como uma via de mão dupla. Cria-se espaço de reflexão, criação, apreciação, proposição que promovem abertura de novos e outros caminhos voltados para o mesmo ideal: Fortalecer o processo ensino aprendizagem em Arte.

REFERÊNCIAS

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

_____, **Arte: educação no Brasil**. 3.ed.SãoPaulo: Perspectiva, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FOURQUIN, J.-C. **Educação Artística - Para Quê?** In: L. PORCHER. Educação Artística: luxo ou necessidade? Trad. de Yan Michalski. São Paulo, Summus, 1982.

READ H.. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓVOA, A. **Formacao de professores e profissao docente**. In: _____. Os professores e a sua formação.Lisboa: Publicacoes Dom Quixote, 1995. p. 15-33

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

VARELA, N. de A. **A formação do Arte-Educador no Brasil**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limondad,

Myriam Fernandes Pestana Oliveira - Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Arte do Sistema Municipal de Ensino de Vitória ES. Tutora a distância no curso de Artes Visuais modalidade EAD-UFES.

: <http://lattes.cnpq.br/1833632706232255>

UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO

Neila Cristina Baldi (UFBA)*

Resumo:

Este trabalho reflete sobre a tentativa de desenvolver uma metodologia de ensino para o balé clássico sob uma perspectiva epistemológica construtivista. Ele é fruto da pesquisa de Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa descreve e analisa como é aprender uma técnica codificada de dança – no caso o balé clássico – sob outra perspectiva metodológica que não a mecanicista. Para isso, se apoia nos princípios da Educação Somática. A pós-modernidade trouxe problematizações em relação às verdades absolutas em diversos campos e que estão inscritas no corpo. Essas mudanças de paradigma não poderiam deixar de se refletir na dança, mas não em toda dança. A abordagem do ensino de algumas técnicas ainda segue paradigmas mecanicistas, de corpo-instrumento. O estudo, denominado “Balé Clássico – Corpo Consciente”, ao incorporar a educação somática ao ensino da técnica clássica transforma o processo de aprendizagem desta linguagem. Pesquisas do uso da educação somática no balé clássico não são comuns, como no caso de trabalhos voltados às técnicas moderna ou contemporânea. Nesta pesquisa, os conteúdos somáticos são trabalhados a partir da estrela labaniana (corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento). Por sua vez, os fundamentos do corpo, baseados em Béziers, se relacionam com os sete fundamentos do balé (dobrar, esticar, lançar, deslizar, girar, elevar e saltar).

Palavras-chave: educação somática; balé; metodologia de ensino; pedagogia da dança.

Abstract:

This paper reflects about the attempt to develop a methodology for teaching classical ballet under a constructivist epistemological perspective. It is the result of the research Master of Arts at the Federal University of Bahia (UFBA). The research describes and analyzes how learning a codified dance technique - in this case the classical ballet - in other methodological perspective than mechanistic. For this, it supports the principles of Somatic Education. Postmodernism brought problematizations in relation to absolute truths in various fields and are entered in the body. These paradigm shifts could not fail to be reflected in the dance, but not in every dance. The approach to teaching some techniques still follows mechanistic paradigms, Body-instrument. The study, called "Classical Ballet -Body Conscious" by incorporating somatic education to teaching classical technique transforms the process of learning this language. Research about the use of somatic education in classical ballet are not common, as in the case of works related to the techniques of modern and contemporary. In this research, the somatic contents are crafted Labaniana Star (body, actions, space, dynamics and relationships). In turn, the foundation of the body, based in Béziers, is relates to the seven fundamentals of ballet (bend, stretch, throw, slide, spin, lift and jump).

Keywords: somatic education; ballet; teaching methodology; dance pedagogy.

Introdução

Fecha os olhos. Sente (Como está a tua respiração? Há ruídos lá fora? Onde está apoiado o peso do corpo do teu corpo? Há algo te incomodando, neste momento?). Agora abre o olho

direito. O que ele vê? Fecha-o. Faz o mesmo com o outro olho. Mudou a sua percepção? Como é olhar a mesma coisa de outro ângulo? Como é olhar para além do olhar?

No documentário “Janela da alma”, Wim Wenders diz: “creio que vemos em parte com os olhos, mas não exclusivamente” (JANELA..., 2002). Olhar não é apenas ver. É perceber, é sentir. Quando se amplia o olhar, amplia-se a percepção sobre o que foi visto. Assim, a mesma coisa pode ser vista de várias maneiras, com outras perspectivas. E, deste modo, a maneira como olhamos vai interferir no nosso olhar. Olhar é uma interpretação.

Como é, então, olhar para o ensino do balé clássico de outro modo? Esta é a proposta de *Balé Clássico – Corpo Consciente*, em que aborda uma nova forma de se encarar o ensino desta técnica de dança, sob um ponto de vista construtivista, utilizando-se os princípios da educação somática.

Educação somática

“O ato de olhar não se limita a olhar para fora, não se limita a olhar o visível, mas também o invisível”, afirma Oliver Sacks (JANELA..., 2002). E é isso que se propõe a educação somática. Surgido no início do século passado, este campo de conhecimento propunha novas abordagens para o corpo e o movimento, a partir de pressupostos que divergiam das visões dualista (corpo e mente) e mecanicista do corpo.

Os termos soma, somática e educação somática foram cunhados pelo filósofo Thomas Hanna. Segundo Dragon (2008), Hanna utilizou os termos soma e somático pela primeira vez no livro “Bodies in Revolt: a primer for somatic thinking” (1970), mas foi no artigo “The field of somatics”, em 1976, que ele declarou a existência do somático como campo de conhecimento. Naquela ocasião ele dizia que os termos soma e somática ganhavam um novo significado para a arcaica palavra “somatologia” e que estas novas acepções estavam relacionadas com as pesquisas de Darwin, que viam o organismo vivo sem o dualismo corpo-mente. Neste sentido, de acordo com Hanna (1976, s.n.): “At the center of the field of somatics is the soma - an integral and individual process which governs its own existence as long as it has existence”¹. Assim, o soma não é coisa ou corpo, mas um processo holístico, no sentido de integral², o

¹ Traduzindo-se para: “O centro do campo da Somática é o soma - um processo integral e individual, que rege a sua própria existência contanto que tem existência”.

² “The soma is neither a “thing” nor a “body” but a holistic process” (Hanna, 1976, s.n.).

soma é o corpo experienciado a partir dele mesmo³ ou “an embodied process of internal awareness and communication⁴” (GREEN, 2002, p. 114).

É na aceitação de ambos *corpomente*⁵ que começaram a ser realizados trabalhos terapêuticos de Wilhelm Reich, Raknes, Feldenkrais e Lowen, que para Hanna pressupõem função e estrutura como um processo único e integrado, em que as operações funcionais criam mudanças estruturais e vice-versa. Desta forma, na avaliação de Eddy (2009), apoiado por Don Johnson Hanlon e Seymour Kleinman, Hanna viu as características comuns nos métodos de Gerda Alexander, Feldenkrais, Gindler, Laban, Mensendieck, Middendorf, Mézières, Rolf, Todd e Trager, enxergando-os como integrantes do mesmo campo. Somático torna-se, então: “an umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience”⁶ (FORTIN, 2002, p. 128). Em seu artigo “Clinical Somatic Education”, Hanna (1990/91) diz que a Educação Somática é o uso de aprendizagem sensório-motor para obter maior controle voluntário dos processos fisiológicos, e que esta aprendizagem ocorre dentro do indivíduo, em um processo internalizado.

Antes de o campo ser cunhado como tal, no entanto, nasceram as técnicas somáticas - inicialmente, de pessoas que desejam a auto-cura e rejeitavam as respostas que a ciência lhe dava para o momento, no início do século passado, como o Método Feldenkrais, a Eutonia e a Técnica Alexander. O próprio Hanna veio a criar o seu método somático (Hanna Somatic Education), já na segunda metade do século passado.

Recentemente, Michèle Mangione (apud FORTIN, 1999, p. 41) distinguiu três períodos no desenvolvimento da educação somática: da virada do século aos anos 30, quando os pioneiros desenvolviam seus métodos; entre 1930 a 1970, quando houve a disseminação dos métodos; e dos anos 70 até hoje onde vemos diferentes aplicações, nos campos terapêuticos, psicológicos, educativos e artísticos. Para Strazzacappa (2012, p. 63), “o desenvolvimento da dança moderna contribuiu para a reflexão sobre as técnicas corporais, colocando um novo e diferenciado olhar sobre o corpo” e, desta forma, impulsionou o encontro da dança com a educação somática.

³ “The body experienced from within” (HANNA, 1986/1987, s.n.).

⁴ Algo como: “um processo corporificado de consciência interna e comunicação”.

⁵ Bodymind, assim escrito por Hanna, como uma palavra só.

⁶ Traduzindo-se como: “um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas”.

Apesar de cada método de Educação Somática ter conceitos e estratégias pedagógicas próprias, têm em comum, alguns princípios organizadores, elencados por Domenici (2010): privilegiar a informação que vem do corpo, promover a reeducação postural, a valorização do comportamento singular e o interesse pelas emoções e seus efeitos no corpo e no movimento. Para além disso, a Educação Somática, provocou uma revolução na educação do corpo, resgatando:

a perspectiva do sujeito ciente e crédulo de suas sensações e percepções, como participante fundamental da experiência pedagógica. Do ponto de vista epistemológico, a produção do conhecimento somático implicou, desde sua origem, em uma amálgama do inteligível e do sensível, o que se explicita: no objetivo último do conhecimento, que é a integração corpo-mente; no próprio ato do conhecimento que não tem objeto que não sejam sujeitos (não há separação entre sujeito-objeto); e no método em que as sensações, as percepções, as compreensões, as análises são um *continuum* sem fim. O ato de pesquisar impõe o *viver* o corpo em movimento. (COSTAS, 2011, p. 5)

Este encontro da dança com a educação somática provocou, desta forma, importantes mudanças na maneira de se relacionar com o corpo, reivindicando o respeito aos limites anatômicos do corpo, estimulando a exploração de novos padrões de movimento e questionando modelos e concepções sobre treinamento corporal. Provocou, então, também, uma mudança na pedagogia da dança.

Por conta disso, nos últimos anos, a educação somática tem sido usada no ensino das mais diferentes técnicas e estéticas de dança – mas é, principalmente, na dança contemporânea que ela encontra ressonância. Wolff (2010) pergunta, em sua tese de Doutorado, se é “possível reconhecer a influência de métodos de Educação Somática na prática e ensino do *ballet*, de modo que eu possa transmitir diferentemente esta técnica a outros?” Ela afirma que sua experiência na Tisch School of the Arts a fez pensar “que através da Educação Somática seja possível encontrar-se instrumentalização para a utilização de abordagens diferenciadas da técnica do *ballet*” (WOLFF, 2010, p.33). A pesquisa “Balé Clássico – Corpo Consciente”, desenvolvida no Mestrado em Artes Cênicas da UFBA busca isso: olhar o ensino desta técnica sob outro ponto de vista. Mas, a partir de que olhar da Educação Somática?

Fortin (1999, p. 40-41) nos fala que a Educação Somática, como campo de conhecimento relativamente novo, tem se estruturado na Europa pensando o corpo onde as estruturas orgânicas nunca estão separadas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica. Já na América, várias correntes coexistem: fundamentada no domínio médico, na fenomenologia ou que se aproxima do modelo da pedagogia crítica: “emancipação do indivíduo e de sua coletividade como último fim a ser almejado”. É por este olhar que eu olho.

Paradigmas

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que a maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle (CALVINO, 1990, p. 19).

Olhar sob outra ótica o conhecimento. Olhar sob outra perspectiva o processo de ensino-aprendizagem em dança. Se, do ponto de vista epistemológico, entendo o conhecimento como construído, não imposto de fora para dentro - como tradicionalmente ocorrem em aulas de técnica de dança, permeadas por uma visão mecanicista do corpo, em que a observação e a repetição são as bases da metodologia de ensino – então, outros olhares para a dança clássica se fazem necessários. Ou outros olhares para a minha dança clássica, aquela na qual eu acredito: “em que a técnica é um conjunto de procedimentos de investigação e aplicação de um conteúdo” (MILLER, 2012, p. 27).

A abordagem construtivista de ensino pressupõe que a aprendizagem tem como ponto de partida o conhecimento do aluno, suas atitudes e interesses e resulta na interação entre essas características e as experiências, “de tal modo que os aprendizes constroem sua própria compreensão dos fenômenos de uma perspectiva interna e pessoal” (HOWE e BERV apud FORTIN e LONG, 2005, p. 20). Ou seja, este paradigma epistemológico está em consonância com os princípios organizadores da Educação Somática, uma vez que, nesta abordagem, o sujeito (aluno) é participante ativo do processo. Do ponto de vista da Educação Somática, em um paradigma que Domenici (2010) chama de dinamicista ou sistêmico, não é por meio da repetição que se aprende o movimento e, sim, pela autopercepção.

A pós-modernidade nos trouxe diversas problematizações em relação às chamadas verdades absolutas, nas mais diversas áreas, e que estão inscritas no corpo. Verdades relativas à autoridade, questões de gênero, de preferências sexuais, de diferenças culturais, etc. Deste modo, esta mudança de paradigma não tinha como não se refletir no ensino da dança. Mas em que ensino, de que dança?

Vemos, nos últimos anos, uma mudança na visão de corpo, que tem interferido na relação com o corpo e na aprendizagem com/pelo/no corpo. No entanto, o ensino do balé clássico está enraizado em métodos fechados que veem o corpo sob o ponto de vista de um instrumento a serviço da dança, um objeto que leva ao virtuosismo e não como sujeito. Depois de Paulo Freire (1997) e outros pedagogos críticos que convidaram a nós todos, educadores, a redefinir nossos objetivos e práticas educacionais, depois dos conhecimentos sobre como se constrói o

saber – a partir dos estudos de Piaget (1970) -, é impossível continuar pensando a dança – qualquer dança – com olhares de séculos anteriores.

Este novo olhar, então, que é somático, está imbricado do conhecimento adquirido, no último século, sobre a construção do saber e sobre as pedagogias que se preocupam com esta construção. Shapiro (1998, p. 37) propõe, por exemplo, uma pedagogia da dança sob uma perspectiva feminista e crítica que, segundo ela, “se traduz em uma abordagem centrada no aluno, no qual a experiência pessoal é validada”. Experiência do ponto de vista de Bondía (2001), que diz que ela é o que nos acontece e, portanto, singular. A abordagem somática, ao pensar o corpo como sujeito, o sujeito como uno (não há separação corpo/mente) e ao se referenciar a ele próprio – fisicalidade e corporalidade – traz, em seu bojo, esta epistemologia que é construtivista na essência, mas por que também não, feminista e crítica?

Balé clássico – Corpo consciente

“Por meio do balé clássico é possível organizar fisicamente as emoções e conhecer o corpo. É uma forma de exprimir harmonicamente as emoções. Para isso, porém, tenho de estar com os sentidos alertas. Senão minha dança torna-se pura ginástica”, nos dizia Klauss Vianna (2005, p. 36).

Repensar o ensino do balé clássico tem sido o cerne do meu fazer pedagógico desde minha formação inicial no Curso Normal e, quase concomitantemente, no Curso Profissional de Balé Clássico, no meio dos anos 1990, em Porto Alegre. Buscava um ensino que não continuasse “produzindo e reproduzindo práticas autoritárias e bancárias de ensino” de dança, como nos lembra Marques (2007, p. 48). Os ensinamentos de Piaget (1970) e a formulação do construtivismo me faziam pensar em uma educação em dança, com a técnica clássica, que fosse menos tradicional – dentro das pedagogias da educação – e, neste sentido, mais contemporânea ao pensamento atual de corpo e de educação. A Graduação em Dança e o contato com a Educação Somática proporcionaram-me um novo olhar para o corpo e, conseqüentemente, para a pedagogia da dança.

Nos últimos anos, venho estudando técnicas corporais que, por suas características, podem ser classificadas como somáticas. Estas técnicas têm sido utilizadas em aulas de balé clássico em uma metodologia que venho chamando de *Balé Clássico – Corpo Consciente*, que alia aos conteúdos do balé clássico os princípios do movimento da *Coordenação Motora* de Suzanne Piret e Marie-Madeleine Bézières e a chamada *Estrela Labaniana* ou *Estrela do Movimento* - conceito oriundo da discípula de Laban, Valerie Preston-Dunlop. A estrela de cinco pontas

representa os componentes estruturais do movimento: corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento.

Strazzacappa (2012) afirma que Laban não definiu, nem sistematizou uma técnica corporal de educação somática, mas que suas pesquisas serviram de sustentação para o desenvolvimento posterior dessas técnicas, como é o caso dos *Fundamentals*, de Bartenieff. No entanto, Rengel (2008) e Marques (2005) têm visões a respeito de Laban que corroboram para que seus estudos sejam entendidos como somáticos. Segundo Rengel (2008), Laban entendia “o corpo como processo de natureza e cultura, juntos”, antecipando “os estudos e descobertas que mais tarde foram feitos, que provam que o corpo não é ‘dividido’”(RENGEL, 2008, p. 7). Ainda sobre este tema, Mota (2012) afirma que um dos princípios básicos subjacentes à teoria e à prática de Laban é que “O corpo humano é uma unidade de aspecto tríplice, isto é, uma trindade composta por corpo, mente e espírito; que são interdependentes e relacionados ao movimento” (MOTA, 2012, p. 63).

Conforme Marques (2005), em sua “Dança Educativa Moderna”, “Laban sugere como aprendizado uma maior consciência das sensações e dos esforços necessários para a organização dos movimentos individuais” (MARQUES, 2005, p. 147). Além disso, segundo a autora, Laban buscou formular teorias em que o conceito de dança abarcasse toda a experiência humana. No entanto, nem no R.E.S.⁷ nem no ISMETA⁸ a dança educativa moderna de Laban ou seus estudos aparecerem como técnicas somáticas.

Os estudos de Piret e Béziers também não constam sistematizados como técnicas de educação somática, mas vêm sendo utilizados por profissionais da dança (como Mônica Monteiro, Lu Favoreto e Ivaldo Bertazzo, em São Paulo, que fizeram formação com a fisioterapeuta francesa nos anos 1990) em seus processos pedagógicos e artísticos. Foi, inclusive, na Graduação em Dança, na Universidade Anhembi Morumbi, com a artista da dança, Lu Favoreto, que tive conhecimento da *Coordenação Motora* de Piret e Béziers.

Storno (in: RIBEIRO, SOUZA, MAGALHÃES, 2005, p. 56) diz que, prática, Béziers insistia na educação do olhar. O sujeito (re) aprendia a olhar-se. Não havia uma referência postural, apesar de as autoras indicarem como o corpo concreto funcionava motoramente. Ou seja, eu sei que existem as torções que dão origem à coordenação, mas eu não reproduzo mecanicamente as torções em mim. Eu as vivencio em meu corpo, eu as percebo, eu as olho...

⁷ R.E.S. Le Regroupement pour l'éducation somatique, organismo sem fins lucrativos fundado em 1995 em Quebec, Canadá.

⁸ ISMETA: International Somatic Movement Education and Therapy Association.

A partir do entendimento sobre esses teóricos (Laban e Béziers) e se, segundo Vieira (in: BOLSANELLO, 2009, p. 292) a proposta da educação somática “é estimular a capacidade de os alunos pensarem, a partir da situação vivenciada”, soluções possíveis para o movimento, então é possível conceber os conhecimentos de Laban e Béziers sob o ponto de vista de educação somática nesta metodologia de ensino de balé que proponho. Para além disso, Lima (2010, p. 62) diz que é possível a uma técnica não-somática, a partir da aplicação de princípios somáticos, “encontrar-se um modo de entendê-la e praticá-la ‘somaticamente’”.

Deste modo, na metodologia proposta em *Balé Clássico – Corpo Consciente*, o aluno é convidado a repensar a relação com o seu corpo e experimentar novas possibilidades. Em uma aula de balé clássico, utilizando-se de uma pedagogia tradicional, a demonstração é o principal recurso didático: o professor mostra e o aluno copia. É claro que a demonstração pode ser um procedimento, mas não deve ser um único quando se tem outra relação com o corpo e com o processo de ensino-aprendizagem.

Os conteúdos, nesta proposta, incluem os sete fundamentos do balé (dobrar, esticar, lançar, deslizar, girar, elevar e saltar), elencados por Pavlova (2000), e toda a construção dos passos codificados nesta dança, usados na barra e no centro, além da *Estrela Labaniana* ou *Estrela do Movimento* (corpo, ações, espaço, dinâmica e relacionamento).

Se o corpo é o território vivo onde ocorre a dança, ele é, então, o primeiro conteúdo desenvolvido, dentro da estrela. O conhecimento do corpo é vivificado a partir dos estudos de Piret e Béziers. De acordo com o método da *Coordenação motora*, a organização corporal baseia-se em tensões: “duas articulações esféricas opõem suas respectivas rotações no âmbito de uma terceira” (PIRET e BÉZIERS, 1992, p. 19).

A investigação do corpo se dá, geralmente, a partir dos pés e da busca da estabilidade do apoio, pois “à medida que vou sentindo o solo, empurrando o chão, abro espaço para minhas projeções internas, individuais, que, à medida que se expandem, me obrigam a uma projeção para o exterior”, afirmava Vianna (2005, p. 93). É por isso que o trabalho corporal, na metodologia proposta em *Balé Clássico – Corpo Consciente* começa com o pisar no chão. O aluno reaprende a pisar e, desta forma, novas formas de possibilidades de transferência de peso e de se mover.

Apesar de pensar o corpo como sujeito e como uno e não a soma de partes, o trabalho técnico nesta abordagem se dá por parte do corpo isoladamente pensando que “ao trabalhar isoladamente uma articulação, ao dissociar as partes do corpo, pouco a pouco recupera a percepção da totalidade – a dissociação torna-se útil à associação” (VIANNA, 2005, p. 99).

Esta concretude corporal não é dissociada dos conteúdos do balé clássico. Pelo contrário, a integração se dá o tempo todo. Deste modo, se estou trabalhando o eixo ísquio-calcâneo, por exemplo, posso integrar esse conhecimento na barra ao mostrar o direcionamento do ísquio na hora do *plié*. Assim como, neste eixo, ao trabalhar os apoios dos pés, posso dar ênfase, nas aulas, a exercícios com os membros inferiores: *tendu*, *jeté*, etc. E, se vou trabalhar a cintura escapular, posso então trazer exercícios de *port de bras*. Percebe-se, então, que os conteúdos do “corpo concreto” (anatômicos e cinesiológicos) estão sempre relacionados com os da dança clássica.

Do mesmo modo, o aspecto formal do balé clássico (desenhos espaciais a partir dos passos) não está dissociado desta aprendizagem que se dá sob o ponto de vista de um conhecimento em construção. A forma, portanto, não surge primeiro, como em uma aula tradicional. Vianna (2005, p. 30) dizia que o problema da dança era exatamente esse, o de que professores e bailarinos repetiam apenas a forma. O processo, segundo ele, “deveria ser oposto: a forma surgir como consequência do trabalho”. Como chegar a forma de um *tendu*, por exemplo? Os caminhos são diversos, mas o primeiro deles é a essência do verbo. De acordo com Pavlova (2000), são sete os verbos fundamentais do balé – todos os passos codificados desta dança nascem destes verbos isoladamente ou em confluência. Deste modo, se *tendu* é esticar, o que é esticar em termos motores? Assim, os verbos fundamentais do balé são explorados no corpo todo e não apenas nos membros inferiores e superiores (onde os passos de balé estão codificados). Qual a sensação do esticar? É a partir dela que o aluno vivenciará o esticar a perna do *tendu*. Ou seja, eu construo o meu corpo o conceito de esticar e, a partir dele, eu chego à forma do *tendu* ou de outros passos que tenham o esticar na sua essência.

Mesmo seguindo os conteúdos do balé clássico – com todos os elementos que uma aula tradicional deve ter, da barra ao centro e diagonais – os alunos são convidados a fazer a aula com as percepções abertas o tempo todo. Por isso, muitas vezes, algumas sequências são executadas de olhos fechados ou apenas pela instrução verbal do caminho do movimento (e não por meio do nome do passo). Neste caso, não se diria, então: *tendu* mas algo como: com a rotação coxofemural para fora, arrastar o pé pelo chão, para frente (lado ou trás), de modo que aos poucos o calcanhar vai saindo do chão, até que apenas as pontas dos dedos toquem o solo e a perna toda esteja estendida.

Vianna (2005, p. 74) dizia que “a obrigatoriedade da observação me faz mais vivo, me faz ouvir mais, me faz olhar com atenção, faz que eu reflita e tenha informações diferentes sobre o meu corpo”. Ou seja, o meu olhar para mim e para o meu gesto dançado, o meu olhar

investigador para o meu movimento, me traz conhecimentos diferenciados. Em outras palavras, poderia dizer que ao olhar focado para mim eu amplio o meu olhar.

Como parte desta abordagem de ensino de balé clássico, utilizo o que chamo de laboratórios de criação, ou seja, momentos em que os alunos pesquisam movimentos, improvisam, criam e compõem células coreográficas. Os temas de pesquisa são pensados a partir da *Estrela Labaniana* ou *Estrela do Movimento*, desde a concretude do corpo – apoios dos pés, relação ísquio-calcâneo, etc –, os fundamentos do balé e os passos codificados desta técnica (ações), os fatores do movimento de Laban: peso, tempo, espaço e fluência (dinâmica), espaço e relacionamento, ou seja, os cinco componentes do movimento. Vianna (2005) dizia que, se todos os dias, o bailarino é treinado de forma mecânica para adquirir habilidades corporais, este corpo virtuoso não conseguiria estar disponível para a criação. Mas, como nesta abordagem, ele está em investigação o tempo todo, a criação pode ser, assim, a sistematização do conhecimento ou mais uma etapa desta investigação, que culmine com um resultado estético. Educa-se o olhar esteticamente também. Até por que, o que não é a arte-educação?

Considerações finais

Não se pretende, ao se incluir a educação somática no ensino do balé clássico, acabar com esta técnica ou transformá-la em outra coisa. Muitos pensadores da dança, ao longo dos últimos anos, já tiveram um olhar diferenciado para a técnica. Forsythe fez isso, *desconstruindo* a técnica clássica a tal ponto que há quem pergunte se o que ele faz ainda é ballet ou é dança contemporânea. O fato é que ele conseguiu adaptar esta técnica, cenicamente, aos valores da sociedade atual. Vemos, então, esteticamente este olhar diferente para o balé clássico. Mas como se dá pedagogicamente?

Minha proposição está diretamente relacionada ao olhar pedagógico para esta técnica, não no resultado estético de um processo de criação. Pretende-se outra relação de ensino-aprendizagem, outra relação de diálogo com o corpo e que não haja uma separação entre técnica e criação, nem o uso de uma técnica apenas e tão-somente como preparação corporal. Que a aula dita técnica seja naturalmente somática e criativa. Que seja naturalmente construtora de um conhecimento que se dá no/com/pelo corpo e que, neste sentido, construa/reconstrua este corpo corporificado. Sabemos que, quando uma pessoa muda o seu modo de se mover, todo o seu funcionamento muda. E que, se as mudanças físicas correspondem a mudanças de percepção, então, estamos mudando o ângulo com o qual olhamos o mundo e interagimos com ele. Em última instância, estamos atingindo ao propósito

da educação, que não é apenas entender o mundo, mas mudá-lo. Ou seja, um novo olhar proporciona olhares diferentes sucessivamente e infinitamente.

Referências bibliográficas:

BÉZIER, M.M. e PIRET, S. **Coordenação motora**. São Paulo: Summus, 1992.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. Abrigos poéticos. **Sala Preta**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 2-16, dez 2011.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

DRAGON, Donna A. **Toward embodied education, 1850s-2007: historical, cultural, theoretical and Methodological Perspectives Impacting Somatic Education in United States**. Tese (Doutorado). Temple University. Philadelphia, 2008.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, Volume 1, Number 1, 2009.

GREEN, Jill. Somatic knowledge: the body as content and methodology in dance education. **Journal of Dance Education**. Volume 2, Number 4, p. 114-118, 2002.

FORTIN, Sylvie. LONG, Warwick. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento em foco**, Porto Alegre v. 11, n2, p. 9-29, maio 2005.

FORTIN, Sylvie. Educação somática; novo ingrediente na formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.

_____ Living in movement. Development of somatics practices in different cultures. **Journal of Dance Education**. Volume 2, Number 4, p. 128-136, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HANNA, Thomas. The field of somatics. **SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume I, No. 1, Outono 1976.

_____ Clinical somatic education. **SOMATICS, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume VIII, No. 1, 1990-91. Acessado em: <http://www.somatics.com/hannart.htm>, em 06.10.2013

_____ What is somatics? **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, volumes 4-6, 1986/88. Acessado em: <http://somatics.org/library/htl-wis4.html>, em 06.10.2013

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Rio de Janeiro: Ravina Filmes, 2002.

LIMA, José Antônio. **Educação somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica**. Campinas, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

_____ **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MOTA, Júlio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório**, Salvador, nº 18, p.58-70, 2012.1

PAVLOVA, Anna. **Novo dicionário de Ballet**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

PIAGET, JEAN. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____ **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____ **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SHAPIRO, Sherry. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 35-53, jun. 1998.

STORTO, Juliana Nogueira. Coordenação motora. In: RIBEIRO, Ana Rita, SOUZA, Fátima Andrade, MAGALHÃES, Romero (org). **Catálogo de Abordagens terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**. Campinas: Papyrus, 2012.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 2005.

VIEIRA, Adriane. A escola postural sob a perspectiva da educação somática. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (org). **Em pleno corpo**. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

WOLFF, Silvia. **Momento de transição: em busca de uma nova Eu dança**. Tese (Doutorado). Instituto de Artes. Campinas, 2010.

Neila Baldi

Mestranda em Artes Cênicas pela UFBA, sob orientação da professora doutora Eloísa Domenici, especialista em Dança e Consciência Corporal pela FMU e em Gestão Cultural pelo Senac, e Licenciada em Dança pela Universidade Anhembí Morumbi. Prêmio Funarte Klauss Vianna para o espetáculo “Blanche”, em 2012, apresentado em Brasília (DF), onde desenvolveu esteticamente os conteúdos da pesquisa “Balé Clássico – Corpo Consciente”. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4236067A6>

Oficina Balé Clássico – Corpo Consciente

Resumo:

A oficina pretende apresentar aos participantes a metodologia de ensino “Balé Clássico – Corpo Consciente”, que se apóia na epistemologia construtivista de ensino e utiliza como recursos a educação somática. Durante o curso, em três aulas de uma hora cada, os alunos vivenciarão os princípios norteadores da metodologia de ensino, a partir de três ênfases: membros inferiores, membros superiores e criação cênica. Todas as aulas terão momento de sensibilização e percepção corporal, seguido do realinhamento postural, de construção corporal dos fundamentos do balé e de exercício codificados da técnica clássica.

No primeiro dia trabalhar-se-á o realinhamento postural a partir dos pés, bem como os fundamentos do balé esticar, lançar e deslizar. No segundo dia, o realinhamento será pelo quadril, seguido dos fundamentos dobrar e girar. No último dia o realinhamento dar-se-á pela cintura escapular, em interface com os conteúdos do balé de port de bras. Neste dia haverá espaço para laboratório de criação.

A oficina será ministrada pela professora Neila Baldi, mestranda em Artes Cênicas pela UFBA.

Objetivo geral: Propiciar o ensino do balé clássico para adultos que não conhecem a técnica ou para aqueles que já a dominam, mas sob nova perspectiva, considerando os princípios da educação somática.

Objetivos específicos:

- Construção da técnica do balé clássico a partir de pressupostos somáticos
- Realinhamento postural
- Ampliação dos padrões de movimento e desenvolvimento de potencial cênico
- Compreender caminhos metodológicos diferenciados para o ensino de uma técnica de dança codificada.

Metodologia de trabalho:

Construção da técnica de balé clássico a partir de uma perspectiva construtivista de ensino, com o auxílio da educação somática. No que se refere à abordagem somática, os pressupostos

virão dos ensinamentos de Marie-Madeleine Beziérs ¹ e Rudolf Laban. Utilização de exercícios de sensibilização e percepção corporal, realinhamento ósseo, descoberta dos princípios do balé clássico até a forma da técnica codificada.

Recursos materiais técnicos:

- Aparelho de som
- Bolinhas de tênis
- Tecidos diversos
- Textos referenciais

Referências:

BÉZIERES, M.M. e PIRET, S. **Coordenação motora**. São Paulo: Summus, 1992.

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

PAVLOVA, Anna. **Novo dicionário de Ballet**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

STORTO, Juliana Nogueira. Coordenação motora. In: RIBEIRO, Ana Rita, SOUZA, Fátima Andrade, MAGALHÃES, Romero (org). **Catálogo de Abordagens terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

¹ Fisioterapeuta francesa que trabalha com princípios de torções e direções ósseas, autora dos livros: “A coordenação motora: aspectos mecânicos da organização psicomotora do homem” e “Bebê e a coordenação motora”

TALVEZ O HERÓI SALVE A ESCOLA: APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO VISUAL DISCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Paul Cezanne S. C. de Moraes - Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Neste estudo é analisado um grupo de imagens nas quais heróis de histórias em quadrinhos e desenhos animados são evocados no contexto escolar. São imagens produzidas por alunos da educação básica, numa escola da rede pública de ensino, no estado de Goiás, e fazem parte tanto de intervenções visuais *autorizadas* pela escola quanto de produções visuais *não-autorizadas*. É alta a incidência da figura dos heróis, familiares ao cotidiano dos alunos. Essa frequência assídua de heróis no cotidiano dos alunos na escola e fora dela poderia ser um indicador de que os estudos visuais no contexto escolar necessitam passar por uma discussão crítica? Ou, ainda, nas relações entre ensino e aprendizagem, diante das transformações e fluxos cambiantes das imagens no mundo contemporâneo, o que abordamos enquanto conteúdo da disciplina artística necessita ser cuidadosamente revisado? Referenciado nos estudos da cultura visual, este artigo integra uma pesquisa que busca mapear a presença dessas imagens no contexto escolar, a partir de experiências registradas em campo, na vivência com os alunos, e suas falas sobre sua produção imagética, entrevistados e acompanhados num período de três anos. O recorte trazido para este trabalho inclui partes do processo de construção dessas imagens, às vezes transgressor, como nas pichações, por meio do qual surge o herói, que talvez possa *salvá-los no ambiente normativo escolar*.

Palavras-chave: cotidiano, cultura visual, escola, herói.

ABSTRACT: In this study, the subject to be analyzed is a group of images in which heroes of comics and cartoons that are frequently evoked in the school context. They are images produced by students of basic education, in a public school in Goiás, and are part of authorized and non-authorized visual productions. There is a high incidence of these heroes, usual in everyday life of the students. This presence of the heroes in the daily life of students, inside the school and beyond, could be an indicator that the Visual Studies in school need go through a critical discussion? Or, still, in the relations between teaching and learning, against the transformations of the images of the contemporary world, we need to review the content of artistic discipline? Referenced in visual culture studies, this article is part of a survey that seeks to map the presence of these images in the school context. The experiences were observed in the field, with the students, and their explanations about their production and imagery. They were accompanied during three years. The field brought to this work includes parts of the construction process of these images, sometimes transgressor, in graffiti, by means of which arises the hero, who might be able to save them in the regulatory environment.

Key words: everyday, visual culture, school, hero.

O herói está presente no cotidiano escolar, essa figura fantástica acompanha a jornada discente. Ao notar essa presença, certamente me refiro ao contexto da educação básica, ambiente desta pesquisa, onde estão os personagens de desenhos animados,

mangás¹, seriados televisivos, histórias em quadrinhos, ídolos musicais: os heróis dos alunos, seus acompanhantes diários, aqueles que participam de suas vidas, habitando as capas de cadernos, mochilas, lancheiras, álbum de figurinhas, imagens do celular, esses personagens estão inseridos em uma infinidade de mecanismos e meios, e assim fazem parte do dia-a-dia escolar.

É necessário pautarmos a seguinte questão: por que é forte a incidência desses personagens na escola? Ora, certamente são imagens e personagens que fazem parte da vida discente, daquilo que gostam de fazer ou que lhes interessa por distintas razões. Independentemente das motivações, se os alunos são destinatários de estratégias mercadológicas voltadas para esses personagens, ou são o próprio mercado da imagem, ainda sim precisamos observar que lá estão eles, os heróis, habitando a escola, evocados pelos alunos.

Em contrapartida, esses personagens encontram-se distantes do conteúdo ministrado nas aulas, e principalmente, distante do ensino de arte. Existem diversas frentes que contribuem para o não desenvolvimento de propostas que contemplem e experimentem questões relativas ao cotidiano dos alunos, a começar pela organização curricular que dificilmente abre espaço para narrativas cotidianas. Não seria oportuno, para o docente, desenvolver seu trabalho também a partir de relações e inquietações apresentadas pelos discentes? Não formariam, ainda, as imagens do cotidiano, uma porta de entrada para o desenvolvimento da criticidade do olhar, ponto esse tão caro aos estudos da cultura visual? Isso não seria parte do exercício de uma educação do pós-mundo, pautado na ressignificação das imagens ou em seu sentido cambiante? Fernando Hernández (2007) aponta que “[...] as representações visuais têm a ver com a contribuição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo (aquilo que constitui a realidade)” (p. 32).

Este ensaio desenvolve-se sobre alguns apontamentos oriundos do acompanhamento de uma escola, da rede pública de ensino, durante quase três anos, com vistas à minha pesquisa de mestrado (em desenvolvimento). Nesse tempo, convivi com os alunos, como estagiário em sala de aula, na disciplina de artes e, além disso, permaneci pesquisando as intervenções visuais da escola sobre pressupostos etnográficos e em estratégias de pesquisa participante.

¹ História em quadrinhos em estilo Japonês.

Foi por meio do contato direto e indireto com os alunos que percebi a presença desses heróis. Um dos objetivos da minha pesquisa é observar mais atentamente a produção visual autorizada (cartazes, pinturas) e não-autorizadas (categorizadas como pichações²) dos discentes. Recolhi imagens diversas dessas manifestações visuais. O que mais me impressiona diante delas é a presença constante dos heróis. Lá estão eles, desenhados sobre as cadeiras, sobre as paredes, ou em meio a pichações, escondidos, desenhados com marcador a álcool. Ou ainda ocupam lugar próprio a eles reservado: estão nas páginas finais dos cadernos dos alunos, em desenhos produzidos durante as “entediadas aulas de arte”. Não obstante, estão inseridos nas produções visuais em sala de aula, infiltrados e corporificados como o personagem do folclore que sutilmente carrega algum símbolo ou sigla heroica em sua vestimenta ou a própria transfiguração do exercício proposto para a figura do herói: o herói infiltrado nos exercícios escolares.

Essa presença do personagem como produção visual curiosamente acontece de forma invasiva: o herói dificilmente é um tema tratado na educação escolar, cabendo ao personagem infiltrar-se de diversos modos na escola. Observemos o raciocínio: este não seria um assunto relevante, ou bastante produtivo, uma vez que os alunos, mesmo ameaçados de punição arriscam-se muitas vezes pichando a escola para tornar presente a figura do herói? Podemos observar que a figura do herói ultrapassa as bordas das capas e páginas dos cadernos, eles dizem das vidas dos alunos. As intervenções provocadas pelos alunos não se tratam de rabiscos inúteis ou apenas gestos de transgressão. Ao contrário, essas manifestações apontam para contextos de vida. A imagem é tão importante nas relações de ensino e aprendizagem que orientam diversas atividades de nossas vidas, como um mapa, ou o *layout* do computador.

Uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas e corporificadas, a relevância das representações visuais adquire um papel fundamental. Não apenas por sua onipresença, mas pelo seu forte poder persuasivo: associam-se a práticas culturais (o que significa que fazem parte do que está acontecendo), vinculam-se a experiência de prazer (apresentam-se de forma agradável, com uma retórica visual e narrativa atrativa e trazendo satisfação) e estão relacionadas a formas de socialização (os sujeitos sentem-se como parte de um grupo com o qual se identificam) (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31 e 32).

² Para a escola, pichação não se trata do movimento oriundo das ruas conhecido como pixação (com x) ou pixo (com x), trata-se de qualquer intervenção visual não-autorizada.

É preciso pensar a respeito da questão da presença desses heróis na escola, este lugar por eles habitado, mas que os nega, desconsiderando sua presença. Que lugar é esse? Talvez um ponto de partida a ser tomado esteja no fato de que, ainda que seja nosso desafio (de professores e pesquisadores) convocar discussões relativas às questões de ensino e aprendizagem em artes, precisamos compreender a natureza normativa da instituição escolar.

Frente ao real: trajetos e distâncias entre ensino e cotidiano

No contexto educacional onde realizei a pesquisa, uma queixa era recorrente entre os discentes, formulada numa pergunta: por que a escola é tão chata?

Para Fernando Hernández (2007, p.12) a escola precisa ser transformada. O autor nota que a configuração da escola, como sua primeira grande narrativa é oriunda do iluminismo e “está vinculada á obtenção da democracia com base nos direitos do cidadão”, sendo assim, “a educação escolar deveria ensinar os indivíduos a “sujeitar-se” para deixarem de serem súditos e se convertessem em cidadãos”. O autor aponta, ainda, que, hoje, a narrativa dominante do ensino está direcionada ao mercado, evocando a noção de que o sistema educativo deve “adaptar-se ás demandas do sistema produtivo (diz-se “da sociedade” para mascará-lo)”. Sendo assim, Hernández (p.15) ainda adverte que a escola é um lugar entediante. Diante dos vários problemas e transformações culturais, esse lugar necessita ser reformulado.

Isso, porque é um lugar pouco relevante, carente de toda a conexão com as experiências e perguntas que interessam, um lugar que ensina a resignação e a passividade, quando poderia ser um espaço de prazer onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados, porque nele se entra em crise e exigências são feitas, permitindo percorrer o caminho da flexibilidade da surpresa e do risco.

Nesse sentido, Victor Paro (1999, p. 10) argumenta algumas possíveis alegações que mantêm a educação em estado engessado, destinada ao mercado de trabalho como causadora das obstruções à ascensão social. Não seria por acaso que “a escola tem sempre que buscar na economia as razões para sua importância”.

Dada essa complexa trama na qual o segmento escolar está inserido, ainda há elementos atenuantes que dificultam o trabalho do professor, como as condições estruturais e físicas do ambiente. Além disso, o currículo não necessariamente contempla as efetivas necessidades escolares, muitas vezes desconsiderando elementos

fundamentais ao ensino do lugar no qual determinada instituição está inserida. “A partir disso, é importante que a gênese das práticas seja reconstruída, que tenhamos em conta de que o que já existe pode ser revisado e substituído quando mudam as necessidades e propósitos da educação” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15). É preciso reconhecer, que o professor encontra uma difícil tarefa no contexto educacional contemporâneo, sendo que, entre as escolas, “cada qual se organiza com estruturas e espaços que lhe permitem variações: um pouco mais, um pouco menos flexível do ponto de vista normativo;” (MARTINS, 2013, p.183). Logo, as estratégias metodológicas baseadas em experiências cotidianas podem ser um alicerce nesta jornada, “um pouco mais, um pouco menos democráticas nas estratégias de tomada de decisão” (idem).

Os estudos da cultura visual apontam para as aproximações de diversos meios e tipos de manifestações artísticas e culturais com o ensino de arte, dessa forma, trabalharam como mediadores desses elementos devido a distância entre o ensino praticado, discursos utópicos e os anseios dos alunos. Sobre essa questão, Hernández (2007) ressalta:

O que se ensina na Escola está filtrado e selecionado, e pode estar longe do que preocupa as disciplinas a que se faz referência, ou aos problemas que os distintos saberes se propõem na atualidade. E nem falamos na distância que existe entre o que se ensina na Escola e as culturas das crianças e dos adolescentes (p. 50).

Logo, algumas frentes de pensamento devem ser postas diante esses fatos. Hernández (2007) pontua uma possível reconfiguração dessas narrativas dominantes do ensino. O autor indica alguns levantamentos pensados por bell hooks³ (1994) ou Sonia Nieto (2005) enquanto algumas pistas sobre o que poderia ser tal reconfiguração:

[...] uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem, de suas relações com os outros e consigo mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15).

O Herói Infiltrado

Seguindo o pensamento da proximidade da escola e cotidiano dos alunos, coletei algumas imagens de pinturas e cartazes referentes à semana do folclore que foram colados sobre um mural no pátio da escola. Curiosamente, me foi relatado, pelos

³ Assim em minúscula, é como essa autora se nomeia.

próprios alunos, que esses trabalhos eram de autoria de alunos pichadores, aqueles que possuíam habilidades ampliadas no quesito desenho.

Durante conversas com eles, fui informado que os professores lhes solicitavam a produzir os cartazes durante as festas comemorativas, devido aos seus domínios técnicos do desenho. Não necessariamente o docente tinha conhecimento que era aos pichadores da escola que endereçavam a solicitação para a feitura dos trabalhos comemorativos. Eu, como pesquisador, tive conhecimento de suas “identidades secretas” dado ao meu vínculo como estudioso do assunto e confiança estabelecida, durante a pesquisa, com os discentes. Os administradores da escola tampouco sabiam quem eram os pichadores.

Podemos notar tal fusão cotidiana/visual nos cartazes fixados no mural fotografado. Essa atividade foi proposta nas aulas de arte para imersão dos alunos nos estudos do folclore brasileiro.

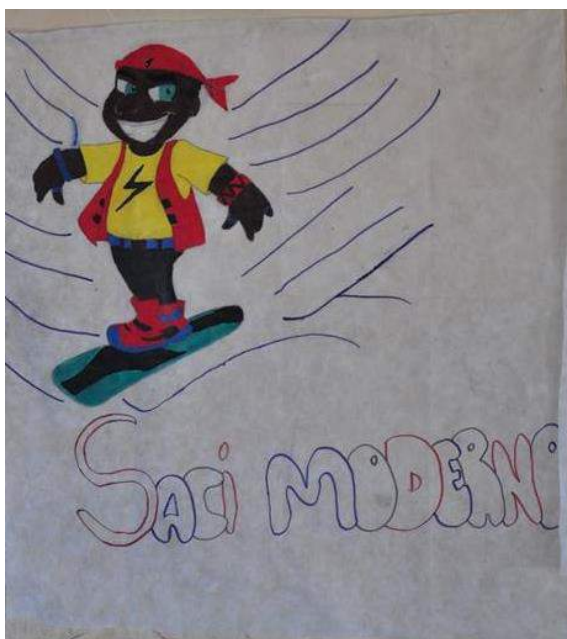


Figura 1 Saci Moderno, pintura no mural da escola
Foto: O autor 2011.



Figura 2 Super Choque ©. Warner Bros.
Television 2000.

Ali comparece o *Saci Moderno*, uma versão do *Saci Pererê*⁴, na qual o personagem do cartaz usa o mesmo figurino encontrado nos desenhos animados referentes à cultura hip hop que, por sua vez, porta elementos presentes numa grande parte das vestimentas dos alunos nessa escola. Compõem a imagem o tênis colorido, o gorro, os anéis e pulseiras. Além desse direcionamento ao vestuário dos alunos, essas

⁴ Lenda do folclore brasileiro oriundo das tribos indígenas do sul do Brasil.

peças de roupas que compõem o *Saci Moderno* referem-se a alguns personagens de movimentos como os cantores de Rap, membros de torcidas futebolísticas organizadas ou personagens de desenhos animados, estereotipadas enquanto essas figuras de tribos urbanas muito comuns no contexto social em questão. Ainda há a referência direta na pintura, ao personagem de desenho animado *Super Choque*. Alguns alunos em relatos referiam-se á pintura como *Saci Super Choque*. Contudo, a pintura refere-se a uma ilustração disponível na internet, desenvolvida por um ilustrador profissional. Ou seja, os alunos trouxeram dentre uma infinidade de ilustrações referentes aos personagens folclóricos, àquela que lhes agradava ou faziam sentido para si. A questão pertinente é: uma vez que a pesquisa pautada na internet apresenta uma infinidade de imagens, por que justamente o saci moderno teria sido escolhido como representação daquele contexto? Seria a porta de entrada, para os alunos da escola, para os heróis que compunham as capas de seus cadernos? Seria a porta de entrada, a função de produzir o cartaz da escola, em suas mãos a oportunidade de trazer algo que falte na escola, como os seus heróis?



Figura 3 Curupira. Pintura no Mural da escola. Foto: O autor 2011



Figura 4. Capa do álbum Sobrevivendo no Inferno. Racionais MC's 1997.

Estereotipado como entidade hostil, a figura do *Curupira*⁵ é transformada em uma imagem carregada de símbolos da cultura urbana. É uma versão do herói urbano, o estereótipo das ruas familiar àquela comunidade. Ele transformou-se em uma espécie de

⁵ O Curupira é uma lenda brasileira. É um ser da floresta que protege a fauna e flora.

Curupira Gangster, negro, empunhando uma arma de grosso calibre. Talvez, nesta versão da lenda, imersa no cotidiano dos alunos, o protetor da fauna e flora cujo crucifixo pendurado sobre o peito o guarda de todo mal, possua semelhança ao que se entende pelas ruas enquanto símbolo de proteção. A arma protege dos inimigos, o crucifixo é a bênção divina.

Presente no cotidiano desses alunos, em suas falas e apontamentos, está fortemente a música Rap, que tanto evoca as provocações do contexto do qual estavam inseridos, como o grupo paulista *Racionais Mc's*⁶, cujos trechos das músicas encontravam-se presentes nas falas dos alunos, como a música *Expresso da Meia-Noite*, do álbum *Nada Como Um Dia Após o Outro Dia*, (2002): “fui obrigado a conviver com isso, com uma quadrada e um velho crucifixo, é sempre bom andar ligeiro na calada, a vida não é, um conto de fadas, (só quem é de lá... sabe o que acontece...)”.

E não seria o cantor favorito ou nesse caso, o Rapper que tanto fala em suas músicas do cotidiano dos alunos uma espécie de herói? Novamente observamos essa presença do porta voz do cotidiano dos alunos infiltrado na escola. Seria ele, o *Curupira*, protetor da fauna, o herói da natureza visualmente transformado no herói das ruas? É sobre perspectivas cotidianas como os apontamentos implícitos nos murais das escolas, essas sutis informações, que notamos a necessidade de se desenvolverem trabalhos em sala de aula baseados em concepções visuais cotidianas dos alunos: seu universo lúdico encontrado nos desenhos televisivos, ou resquícios de violência arraigados em seu contexto social encontraram-se inseridas nessas imagens do mural.

Por meio da imagem do *Curupira*, a escola poderia encontrar múltiplas possibilidades de construção do pensamento crítico ao provocar uma reflexão sobre os elementos incorporados ao personagem folclórico. Neste caso, a questão racial, a arma e o crucifixo (oriundo da cultura Rap). Este procedimento de construção imagética, baseada em um contexto sociocultural muito aponta para os desafios educacionais: os elementos imagéticos presentes no cotidiano desses alunos são tão fortes que acabam vindo à tona à sua maneira, sem serem evocadas, são imagens carregadas de vivências, pulsantes, que buscam ser vistas, percebidas, são imagens que têm muito a dizer e que muitas vezes são ignoradas, reprimidas. Essa complexa informação inserida nas imagens produzidas carece de uma atenção especial de estudos. Raimundo Martins sobre a perspectiva dos estudos da cultura visual (2005) afirma,

⁶ Um dos principais grupos de Rap brasileiro, os Racionais MC's surgiram na década de 80.

A cultura visual se configura como um campo amplo, múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. Corpus de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano (p.135).

O Herói Clandestino

A atenção especial desta pesquisa está nas intervenções visuais não-autorizadas, aquelas que a escola considera como resultante do ato de pichar: pichações. Desenhos sobre as paredes e cadeiras escolares, inscrições na parede: qualquer ação visual que se distancie das normas escolares é considerada ato de vandalismo, de modo indiferenciado, categorizado como pichação. É nesse repertório visual, múltiplo, rico, muitas vezes ignorado como fonte de estudo, que encontrei a forte presença dos heróis apresentados nesse texto, e sua aparição simbólica no contexto escolar, de forma furtiva ou infiltrada. Lá estava a classe ilegal ou clandestina dos heróis, desenhados nos banheiros, nas salas de aula, pintados em um lugar escondido da escola ou habitando os corredores a olho nu. Uma constatação era certa: havia uma atenção especial dos alunos para as figuras heróicas, elas encontravam-se em destaque.



Figura 5 Pichação na escola. Foto: O autor 2011.



Figura 6 Naruto, herói Japonês.

Autor: Masashi Kishimoto 1999.

Essa insistência em dar espaço de visibilidade a tais personagens levou-me a tomar algumas direções na investigação. A principal delas orienta-se pela incidência do herói de forma não-autorizada. Percebi que eles aparecem quase como uma resposta aos conteúdos ministrados nas aulas, tantas vezes desinteressantes para os alunos. Esses

momentos de desinteresse são aproveitados para desenhar os heróis nas páginas finais de seus cadernos. Por meio desses desenhos, a mensagem é clara: “A escola é chata!”, ou ainda: “Eu vi essa matéria o ano passado! De novo? Não!” Seria essa figura do herói, que se infiltra em diversas frentes no campo visual escolar, uma forma de escape dessa situação normativa e desinteressante (no imaginário discente) e que dificilmente trabalha com questões cotidianas dos alunos?



Figura 7 Pichação na escola.

Fonte: o autor 2011.



Figura 8 Dragon Ball, herói japonês.

Autor: Akira Toriyama 1986.

É preciso observar: esses heróis clandestinos têm a mesma natureza das intervenções visuais não-autorizadas na escola e dos graffiti⁷ no contexto urbano. Produzidos às ocultas, eles disputam o espaço com os palavrões, as brigas territoriais, apelidos e siglas de gangues rivais. Uma experiência visual similar ao aparecimento desses heróis no contexto escolar levou o sociólogo e filósofo Jean Baudrillard (1996) a escrever um conhecido artigo⁸ sobre a proliferação de graffiti na cidade de Nova Iorque, na primavera de 1972. Naquele contexto, diariamente a cidade era bombardeada por graffiti, o movimento visual que migrou do gueto e apoderou-se das cidades. Composto por grafismos sofisticados ou rudimentares, o que precedia o surgimento dessas intervenções era sua ação clandestina em diversos suportes (paredes, muros, monumentos) e espaços pela cidade. Os graffiti eram feitos à noite, quando os jovens entravam nas garagens de metrô e ônibus para a feitura de suas expressões gráficas. No dia seguinte, nas linhas que cruzavam Manhattan, os graffiti eram levados de ponta a ponta da cidade sobre esses suportes móveis. Mesmo detidos ou presos, com suas

⁷ Palavra do italiano, graffiti é plural de grafito: inscrição em suporte físico como paredes e rochas.

⁸ *Kool killer ou a Insurreição pelos Signos*. Artigo publicado em seu livro *A Troca Simbólica e a Morte*.

inscrições apagadas, ou sendo proibida a venda da tinta em spray, suas ações recomeçavam na noite seguinte.

Uma coisa é certa: uns e outros nasceram depois da repressão às grandes manifestações urbanas de 1966/1970. Ofensiva selvagem como as manifestações, mas de outro tipo e que mudou de conteúdo e de terreno. Tipo novo de intervenção na cidade, não mais como lugar de poder econômico e político mas como espaço/tempo do poder terrorista da mídia, dos signos e da cultura dominante (BAUDRILLARD, 1996, p. 100).

É nesse sentido que duas questões necessitam ser levantadas, considerando as coincidências visuais do espaço escolar e do contexto urbano, com o intuito de nos provocar com a leitura deste trabalho: A primeira destina-se a observar que parte desses movimentos visuais nasceu da repressão ao sujeito, na cidade e na escola, em especial, como resposta às normatividades que em alguns casos excluem a figura do herói e de outros fatores do cotidiano discente. O segundo ponto é observar que parte desse movimento nasceu em resposta a essa repressão, justificando grande parte dessas ações serem pautadas na produção às ocultas e no anonimato, uma tática de produção entre escola e cidade.

Essa aproximação é necessária, compreendendo que tanto as coisas do cotidiano (os heróis, brincadeiras) e as vivências dos alunos invadem o contexto escolar mesmo sem serem formalmente convidadas. O que nós professores faremos diante dessa situação?

Fecho este texto, sem encerrar as inquietações que o inspiram, constatando que o cotidiano está tão presente nas intervenções e nos posicionamentos dos alunos. Muito do contexto social, anseios e inquietações de determinado grupo pode ser claramente notado nas visualidades de uma escola. E lá, ignoradas nas paredes encontram-se as intervenções visuais não-autorizadas, com heróis e graffiti, o obsceno ou um simples desenho, eles insistem em habitar o espaço escolar. O mesmo que nós, professores, coabitamos, sem saber ao certo como proceder em relação a elas.

Referências:

BAUDRILLARD, Jean. A troca simbólica e a morte. São Paulo: Loyola, 1996.

BROS. Warner. *Super Choque*. Disponível em <<http://www2.warnerbros.com/web/staticshock/home.jsp>> Acesso em: 02 agos. 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Masashi. *Naruto*. Disponível em <<http://www.tv-tokyo.co.jp/anime/naruto/index2.html>> Acesso em: 02 agos. 2013.

MARTINS, Alice Fátima. Algumas frestas de luz, zonas de penumbra: densas sombras sobre pesquisas em contextos educativos e suas visualidades. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: HERNÁNDEZ, Fernando. & OLIVEIRA, Marilda (Orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

MC's, Racionais. Expresso da Meia-Noite. Intérprete: Edi Rock. In: MC's, Racionais. *Nada Como Um Dia Após o Outro Dia*, (2002). São Paulo: Mult Laser, 2002. CD duplo.

_____. *Sobrevivendo no Inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. CD.

PARO, Vitor. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. P. 101 – 120. Disponível em <http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf> acesso em 13 de julho de 2013.

TORIYAMA, Akira. *Dragon Ball*. Disponível em <<http://www.dragonball.com/>> Acesso em: 02 agos. 2013.

Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes

Licenciado em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Goiás, artista visual e pesquisador, é membro do coletivo performático Grupo Empreza. Foi bolsista no Centro Cultural UFG, trabalhando na área de produção cultural e conservação do acervo. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Link para o currículo lattes <<http://lattes.cnpq.br/5060057230315395>>.

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE ARTE EM CURSOS DE PEDAGOGIA NOS ESTADOS DE PERNAMBUCO E SANTA CATARINA¹

Paulo David Amorim Braga (et al.)
Universidade Federal de Pernambuco
pdabraga@gmail.com

Grupo de Estudos em Artes e Educação²
gestartes@gmail.com

RESUMO: O artigo aqui apresentado se refere a uma pesquisa em andamento, cujo objeto é a formação inicial de pedagogos para o ensino de arte, mais especificamente as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam os currículos e as práticas pedagógicas de professores formadores que atuam em cursos de Pedagogia, nos estados de Pernambuco e Santa Catarina. Qualquer metodologia de ensino tem que necessariamente se apoiar em teorias e princípios pedagógicos, em uma filosofia de educação que norteia a escolha e utilização de determinadas técnicas, procedimentos, recursos didáticos e postura perante os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, existe uma íntima relação entre as referências teóricas e os enfoques metodológicos que uma instituição ou professor escolhe para fundamentar sua prática pedagógica. Partindo desse pressuposto, definimos como problema de pesquisa: Quais são as abordagens teórico-metodológicas para o ensino de arte que fundamentam o currículo e a prática pedagógica em cursos de Pedagogia do estado de Pernambuco e Santa Catarina? Para responder a essa questão, o ponto de partida será o levantamento dos autores, referências da área de ensino de artes mais citadas nos programas de disciplinas dessa área. Com base na análise de conteúdo, buscaremos reconhecer, nos projetos pedagógicos, nos programas de disciplina dos cursos e no discurso dos professores formadores, as concepções teóricas e metodológicas que dão sustentação às práticas pedagógicas nas disciplinas de arte.

Palavras-chave: formação inicial, pedagogia, ensino de arte, abordagens teórico-metodológicas

ABSTRACT: This article refers to an ongoing research that has as its object of study the pre-service training of pedagogues for the teaching of art, specifically the theoretical and methodological approaches that underlie curricula of pedagogy courses in the states of Pernambuco and Santa Catarina. Any teaching methodology must necessarily rely on theories and pedagogical principles, in a philosophy of education that guides the choice and use of certain techniques, procedures, teaching resources and attitude towards the subjects involved in the process of teaching and learning. Therefore, there is an intimate relationship between the theoretical references and methodological approaches that an institution or teacher chooses to guide their practice. Based on this assumption, we define the research problem: What are the theoretical and methodological approaches to the teaching of art that underlie the curriculum and teaching practice in pedagogy courses in the states of Pernambuco and Santa Catarina? To answer this question, the starting point will be a mapping of authors, references in the area of arts most quoted in the disciplines programs of this area. Based on content analysis, we will seek to recognize, in pedagogical projects, programs of courses and discourse of teachers, the theoretical and methodological conceptions that support pedagogical practices in the disciplines of art.

Key words: pre-service training, pedagogy, art teaching, theoretical and methodological approaches

¹ Pesquisa apoiada pelo CNPq mediante o Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 18/2012

² A identificação de todos os participantes do Grupo pode ser encontrada ao final do artigo.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da atual LDB, Lei 9.394/1996, e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a presença da arte como componente curricular na Educação Básica tornou-se obrigatória³, ainda que a Lei e as orientações curriculares oficiais não sejam suficientemente claras quanto ao perfil do profissional que deve ministrar a disciplina. Acontece que essa é uma questão absolutamente crucial: quem deve ministrar aulas de Arte no contexto da Educação Básica? Se defendermos que apenas professores licenciados em algum curso na área de Arte devem lecionar a disciplina, estaremos assumindo que o ensino de artes só poderá se fazer efetivamente presente nas escolas daqui a duas ou três décadas, isso se houver, a partir de agora, um investimento maciço e sistemático na formação desses professores.

O fato é que, até o momento, pouco tem sido feito para que a disciplina de Arte seja realmente contemplada na escola básica: a defasagem de professores licenciados em artes⁴ é imensa e, por outro lado, muitos cursos de Pedagogia, que formam o chamado professor(a) unidocente⁵, ainda ignoram a necessidade de oferecer pelo menos uma disciplina que habilite o pedagogo para o ensino de arte (COUTINHO, 2008, p. 155).

No estado de Pernambuco, algumas iniciativas importantes têm sido tomadas pela ANARTE (Associação Nordestina de Arte-Educadores / Núcleo PE), no sentido de promover uma aproximação entre professores que ministram a disciplina de Arte-Educação (e similares) em cursos de Pedagogia do estado. Como exemplo disso, podemos citar o Fórum Pernambuco “Ensino da Arte na Pedagogia”⁶, que aconteceu em março de 2012, no Centro de Educação da UFPE, com a participação de alguns professores de arte que atuam em cursos de Pedagogia, principalmente de faculdades localizadas em Recife. Esse evento foi um marco importante para a discussão sobre a formação para ensino de arte nos cursos de Pedagogia do estado, mas é preciso avançar muito mais, sobretudo em termos de pesquisas científicas nesse contexto, já que, até o momento, foram realizadas pouquíssimas investigações sobre o ensino de arte nos cursos de Pedagogia do referido estado.

No final da década de 1990, Sérgio Figueiredo realizou uma pesquisa junto a 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil, acerca da formação musical oferecida em

³ Muitos autores consideram que a obrigatoriedade do ensino de arte já existia desde a LDB de 1971. No entanto, o texto da LDB de 1996 foi o primeiro a estabelecer a arte como componente curricular.

⁴ Atualmente, existem no Brasil licenciaturas que habilitam o professor para atuar em linguagens artísticas específicas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, entre outras.

⁵ Professor unidocente ou generalista é aquele que ministra todas as disciplinas na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ Conferir programação no endereço: <<http://www.anarte-pe.blogspot.com.br/>>

cursos de Pedagogia (FIGUEIREDO, 2003a). A partir de um modelo qualitativo de análise, com entrevistas junto a coordenadores e professores de música/artes que ministravam aulas nos cursos de Pedagogia, chegou-se à conclusão de que a formação musical oferecida nas universidades participantes era muito reduzida ou mesmo inexistente. A maior parte das universidades investigadas nesta pesquisa está localizada no estado de Santa Catarina, onde trabalha o professor Sérgio Figueiredo (UDESC), parceiro e colaborador do projeto aqui apresentado. Como a coleta de dados na referida pesquisa foi realizada em 1999, existe a necessidade de se atualizar os dados referentes à situação do ensino de artes/música no estado em Santa Catarina. Por esse motivo, o campo de pesquisa que estamos propondo neste projeto é composto pelos cursos de Pedagogia dos estados de Pernambuco e Santa Catarina⁷, o que é muito significativo para a ampliação dos debates e do intercâmbio entre os profissionais que atuam em dois estados com participação histórica e tão significativa no cenário do ensino de artes no contexto brasileiro (BARBOSA, 2001, p. 20-23).

Dentre as muitas questões que precisam ser mais discutidas no contexto da formação de professores generalistas para lecionar a disciplina Arte, uma das principais diz respeito às metodologias de ensino e às suas respectivas fundamentações teóricas. De fato, ao longo dos últimos anos, um dos temas mais pesquisados e debatidos no campo da formação de professores, tanto na área de Arte como um todo quanto em subáreas específicas, como Artes Visuais e Educação Musical, têm sido as abordagens e tendências metodológicas, considerando inclusive suas respectivas implicações filosóficas (BARBOSA, 2001, 2008, BARBOSA; CUNHA, 2010; BRITO, 2003; BRAGA, 2010; FUSARI; FERRAZ, 2010; MATEIRO; ILARI, 2011; PAZ, 2000; SANTOS, 1994). Esse interesse por questões teórico-metodológicas se justifica por várias razões, dentre as quais destacamos a necessidade de se conhecer e adaptar propostas metodológicas para professores não especialistas em artes, como é o caso de professores formados em Pedagogia.

Diante do exposto, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa, que norteará o processo de investigação: Quais são as abordagens teórico-metodológicas para o ensino de arte que fundamentam o currículo e a prática pedagógica em cursos de Pedagogia do estado de Pernambuco e Santa Catarina? Para responder a essa questão, o ponto de partida será o levantamento dos autores, referências da área de Arte-Educação mais citadas nos programas de disciplinas. Em síntese, esperamos conhecer as abordagens teórico-metodológicas que esses professores consideram mais importantes e utilizam e, a partir disso, refletir e discutir

⁷ Como explicamos na metodologia, serão selecionados alguns dos cursos de Pedagogia desses estados, com base em critérios previamente estabelecidos.

juntamente com eles sobre possíveis modelos de formação, de modo a garantir uma visão ampla e orgânica do ensino de artes em cursos de Pedagogia.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar as orientações teórico-metodológicas para o ensino de arte que são evidenciadas nos currículos e no discurso de professores formadores que atuam nos cursos de Pedagogia, nos estados de Pernambuco e Santa Catarina. Os objetivos específicos delineados são os seguintes: fazer um mapeamento dos cursos de Pedagogia no contexto investigado que contemplam pelo menos uma disciplina de arte, ou relacionada à área de Arte, em seus currículos; traçar um perfil dos professores formadores que atuam nos cursos de Pedagogia; identificar as linguagens artísticas mais trabalhadas nos componentes curriculares de arte; classificar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas para o ensino de linguagens artísticas específicas - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança; reconhecer, no discurso de professores formadores selecionados⁸, as concepções teóricas de arte e ensino de arte que corroboram, ou não, as orientações metodológicas identificadas nos currículos dos cursos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por considerarmos a hipótese de que a abordagem triangular e seus pressupostos se constituem na principal referência teórico-metodológica para os professores formadores que lecionam disciplinas de arte no contexto dos cursos de Pedagogia investigados⁹, o marco teórico de referência se concentrará principalmente em explicitar as influências e aos fundamentos epistemológicos subjacentes à formulação da abordagem triangular.

A abordagem triangular do ensino de arte foi sistematizada pela arte-educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, inicialmente a partir das atividades educativas desenvolvidas na Escolhinha de Arte de São Paulo e, posteriormente, ao longo da década de 1980, na Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (1980), no Centro de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham (1982) e no XIV Festival de Inverno em Campus do Jordão (1983), esse considerado pela própria Ana Mae como o “cerne” da formulação da Abordagem Triangular (BREDARIOLLI, 2010, p. 40). A referida abordagem defende a aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e contextualizar arte, sendo caracterizada como uma proposta construtivista, interacionista,

⁸ Conferir critérios para essa seleção na metodologia.

⁹ Em decorrência dessa hipótese, também assumimos uma segunda hipótese: a de que os conteúdos e abordagens teórico-metodológicos nos cursos de Pedagogia investigados se concentram principalmente nas Artes Plásticas, Artes e Culturas Visuais.

dialógico, multicultural e pós-moderna, na medida em que se constitui como denominador comum de todas as propostas pós-modernas do Ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 40-41).

Além de buscarmos elucidar as influências da abordagem triangular e de outras formulações teórico-metodológicas no contexto da pós-modernidade, também é necessário que levemos em consideração outras tendências e perspectivas pedagógicas que nortearam a área de ensino de arte ao longo do século XX. Com base em Libâneo (1985) e Suchodolski (1978), Ferraz e Fusari (2010) fazem uma análise muito pertinente das principais correntes pedagógicas e suas manifestações na área de Artes, desde o final do século XIX até a contemporaneidade. Como parte da “Tendência Idealista-Liberal” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 24), elas definem a “pedagogia tradicional”, a “pedagogia nova” e a “pedagogia tecnicista”. Já como manifestações da “Tendência Realista-Progressista” (Ibidem, p. 42), as autoras apontam a “pedagogia libertadora”, a “pedagogia libertária” e a “histórico-crítica”.

A *pedagogia tradicional* origina-se no século XIX, enfatizando o fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar. Cumpre a função de manter a divisão social existente na sociedade. Como exemplo de formas de desenho que foram trabalhadas entre os anos de 1930 e 1970, temos: desenho do natural, decorativo, geométrico e pedagógico, todos centrados em representações convencionais de imagens, com noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectivas (Ibidem, p. 25).

A *pedagogia nova* tem suas origens no final do século XIX na Europa e Estados Unidos. Ao invés da prática das “cópias” de modelos, valoriza os estados psicológicos das pessoas. A concepção estética predominante passa a ter orientação pragmática, com base na Psicologia Cognitiva, e orientação expressiva, apoiada na Psicanálise (Ibidem, p. 30). Segundo as autoras: “Esta teoria de Arte, com base na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, vem sendo até início dos anos 1990 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em Arte” (Ibidem, p. 30).

A *pedagogia tecnicista* desenvolveu-se na segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos. Na escola de tendência tecnicista é a organização racional dos elementos curriculares – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação - que está no centro das atenções (Ibidem, p. 39). Um dado que deve ser ressaltado é que a Educação Artística, instituída pela LDB 5.692/1971, surgiu em meio a esse contexto de enraizamento da corrente pedagógica tecnicista no Brasil. Desde o momento em que foi implantada, com a LDB de 1971, observa-se que a Educação Artística foi tratada de modo ambíguo, o que se

evidencia na redação de documentos explicativos da lei, como o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. O mesmo parecer realça a importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. No entanto, contraditoriamente a esse direcionamento um tanto “escolanovista”, os professores de Educação Artística, assim como todos os outros, eram orientados a explicitar muito bem os planos de curso, com objetivos, conteúdos, métodos e avaliações apresentados de forma bem clara e organizada (Ibidem, p. 40).

A *pedagogia libertadora*, proposta por Paulo Freire, objetiva a transformação da prática social das classes populares. Em sua metodologia de alfabetização de adultos, alunos e professores dialogam em condições de igualdade (Ibidem, p. 42). A influência do pensamento de Freire foi muito importante para o movimento de Arte-Educação no Brasil (BARBOSA, 1998, 2001), inclusive para a formatação das concepções de leitura de mundo, de educação e de arte como cultura, que inspiraram a criação da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa.

A pedagogia libertária, representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg e Miguel González Arroyo, dentre outros educadores, tem como principal característica a ênfase em “experiências de autogestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e professores” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 43). Por isso, os partidários dessa corrente pedagógica defendem a independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais (Ibidem, p 43).

No final da década de 1970, concomitantemente a essas duas correntes anteriores, surge um grupo de educadores que difundiram a ideia da escola como reprodutora das desigualdades sociais, por meio das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, que geraram uma atitude pessimista e, em termos práticos, a substituição dos conteúdos de ensino por “discursos políticos” (Ibidem, p. 43). Porém, no início dos anos de 1980, alguns destes teóricos perceberam que era preciso superar o mero denunciamento, buscando promover uma compreensão mais profunda do papel específico da escola nas mudanças sociais. Trata-se da pedagogia histórico-crítica, que segundo Saviani:

[...] estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos de processo de transmissão-assimilação de conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1980, p. 60 apud FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 45).

É evidente que qualquer metodologia de ensino tem que necessariamente se apoiar em teorias e princípios pedagógicos, ou seja, numa filosofia de educação que norteia a escolha e utilização de determinadas técnicas, procedimentos, recursos didáticos e postura perante os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme esclarece Penna (2011, p. 20), ao refletir sobre metodologias de ensino musical, o conhecimento crítico de um método de ensino sempre envolve a capacidade de “analisar seus fundamentos, procurando reconhecer as concepções de música [ou arte em geral] e educação sobre as quais se apoia”. Por esse motivo, é essencial que busquemos compreender os “pressupostos teórico-filosóficos” (COSTA, 2010, p. 133) de uma abordagem metodológica que pretendamos apreender e utilizar em nossa prática pedagógica.

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Em virtude do foco do interesse no presente estudo ser a relação entre o teor das mensagens, revelado no discurso dos professores, e os fatores que determinam as características do pensamento e posicionamento conceitual dos docentes investigados, entendemos que a análise de conteúdo é a alternativa metodológica que melhor se adequa ao nosso objeto. Segundo Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2004, p. 27), que pode balancear uma “função heurística”, que enriquece o processo exploratório, e uma função de “administração da prova”, no sentido de que propicia a verificação de hipóteses ou afirmações provisórias que serão confrontadas no decorrer da análise (Ibidem, p. 25).

Na fase de coleta de dados, levantaremos documentos que podem nos ajudar a conhecer vários aspectos do objeto em estudo, além de utilizarmos dois instrumentos ou técnicas: questionários e entrevistas semiestruturadas. Em linhas gerais, o percurso metodológico está organizado nas seguintes etapas:

- Levantamento de cursos presenciais de Pedagogia que possuem pelo menos uma disciplina na área de Arte. Esse levantamento já foi realizado com auxílio do sistema eletrônico do MEC (<http://emec.mec.gov.br/>), que disponibiliza dados (incluindo telefones e e-mails), sobre todos os cursos de Pedagogia que existem no Brasil. No levantamento preliminar, foram identificados 38 (trinta e oito) instituições que oferecem o curso presencial de Pedagogia no estado de Pernambuco e 36 (trinta e seis) instituições no estado de Santa Catarina.

- Aplicação de questionários. Após a identificação de todos os cursos presenciais de Pedagogia nos dois estados, foram enviadas cartas convite, explicando o objetivo da pesquisa, juntamente com um questionário a ser respondido pelos professores formadores que atuam nos cursos de Pedagogia. Esse questionário foi meticulosamente elaborado e testado pela equipe de professores colaboradores nesta pesquisa. As cartas e questionários foram enviados, no final do mês de junho, para o e-mail das instituições, com a solicitação de que fossem encaminhados para os cursos de Pedagogia. Até o final de julho, o índice de devolução dos questionários foi muito baixo (apenas três respostas), fato que nos obrigou a modificar a estratégia inicial. A partir do mês de agosto, estamos buscando estabelecer contato com as instituições por meio de ligações telefônicas.

- Pesquisa documental. Juntamente com os questionários, enviamos a solicitação de que os professores anexassem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia em que atuam, além dos programas da(s) disciplina(s) que nos interessam. À medida que formos recebendo esse material, começaremos a analisá-lo, principalmente em função de categorias de abordagens teórico-metodológicas a serem (re)definidas com base no referencial teórico.

- Seleção de cursos a serem investigados em maior profundidade. Considerando que muito provavelmente encontraremos cursos de Pedagogia que ainda não ofertam disciplinas na área de artes, que muitos cursos/professores não nos devolverão o questionário e, finalmente, que muitos professores não revelarão segurança na exposição das abordagens teórico-metodológicas que norteiam sua prática (nos questionários), consideramos imprescindível proceder a uma seleção dos cursos/professores que podem melhor contribuir para a análise de nosso objeto de estudo. Sendo assim, consideraremos pelo menos os seguintes critérios para realizar essa seleção: cursos em que os programas de disciplina tenham mais referências na área de artes; cursos com maior quantidade de disciplinas de arte; cursos em que haja professores formados na área de Arte ou professores com mais tempo de experiência na área; cursos em que o(s) professor(es) das disciplinas de arte apresentem suas orientações teórico-metodológicas com mais consistência.

Para cobrir uma amostra equilibrada, representativa de todo o estado de Pernambuco, verificaremos quais os cursos que melhor atendem aos critérios previamente definidos, escolhendo dois cursos¹⁰ de cada região geográfica do estado: Recife e Região Metropolitana; Litoral; Zona da mata; Agreste e Sertão. No caso do estado de Santa Catarina, com base nos resultados da pesquisa realizada anteriormente (FIGUEIREDO, 2003a), provavelmente serão

¹⁰ Como a capital e a região metropolitana de Recife concentram a maior quantidade de cursos de Pedagogia, selecionaremos quatro instituições dessa região. Assim, deveremos ter um total de 12 cursos investigados.

contatadas 4 universidades: duas públicas – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – e duas privadas – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

- *Entrevistas semi-estruturadas com professores selecionados.* Esse tipo de entrevista tem a vantagem de possibilitar o aprofundamento de questões e temas que surjam durante a conversa, que deve ser guiada por um roteiro que permita adaptações e mudanças de rumo (MINAYO, 1993, p.108). Isso exige muita atenção e “presença de espírito” por parte do entrevistador, que deve ser capaz de perceber, por exemplo, o momento certo de insistir ou de abandonar um determinado tópico. Por esse motivo, os entrevistadores¹¹ serão devidamente treinados durante dois meses. O propósito principal dessa entrevista será conhecer em maior profundidade como as abordagens teórico-metodológicas defendidas pelos professores justificam e influenciam a sua prática pedagógica.

- *Organização de fóruns com os professores de Pedagogia investigados.* Nesse ponto da pesquisa, provavelmente no final 2014 a meados de 2015, serão promovidos fóruns de debates dos professores de Pedagogia dos dois estados investigados, com convite à participação dos sujeitos que foram entrevistados e de pesquisadores brasileiros, para que estes componham as mesas redondas em que se discutirão vários temas¹² relacionados ao objeto da pesquisa, como: “Orientações teórico-metodológicas para ensino de artes”; “O que e como ensinar nas aulas de Arte em cursos de Pedagogia?”; “Ensino de arte nos cursos de Pedagogia: as relações entre a prática generalista e especialista”. Esses fóruns funcionarão tanto como estratégia para aprofundamento das reflexões e da análise dos dados levantados ao longo da investigação, como também se constituirão em importante espaço para que todos os sujeitos e instituições participantes da pesquisa, além da comunidade científica e demais interessados, obtenham um retorno dos resultados alcançados, mesmo que preliminarmente, e ampliem o debate sobre as questões tratadas ao longo de todo o processo.

- *Análise dos dados.* Os dados dos documentos, dos questionários, das entrevistas e dos fóruns com professores de Pedagogia serão analisados com base nos princípios da análise de conteúdo, conforme explicitados por Bardin (2004). Desse modo, o processo analítico será estruturado em torno de três polos cronológicos, a saber: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2004, p. 89).

¹¹ Os entrevistadores serão estudantes bolsistas que participam do Grupo de Estudos em Artes e Educação, coordenado pelo professor coordenador desta pesquisa.

¹² Esses temas poderão ser modificados, de acordo com os resultados preliminares da pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS

Como resultado da pesquisa aqui apresentada, esperamos contribuir para o avanço da discussão a respeito de vários aspectos relacionados ao campo da formação docente para o ensino de arte, especialmente em relação às abordagens teórico-metodológicas encontradas no contexto de cursos de Pedagogia dos estados de Pernambuco e Santa Catarina.

Entre outras contribuições científicas, destacamos a publicação de relatórios técnicos detalhados, com possíveis desdobramentos na forma de livros produzidos pela equipe participante do projeto, e outros textos organizados em conjunto com os professores participantes da pesquisa. Com o mapeamento e melhor compreensão da situação do ensino de arte em cursos de Pedagogia nos estados de Pernambuco e Santa Catarina, esperamos contribuir também para o fortalecimento de políticas públicas que visem à formação inicial e continuada de professores na área de Artes.

Finalmente, tencionamos fomentar uma cultura acadêmica de diálogo e cooperação interinstitucional, especificamente em relação ao ensino de artes nos cursos de Pedagogia, mas possivelmente com impacto em outras áreas e aspectos envolvidos nessa problemática. Espera-se que os fóruns realizados no transcorrer do projeto tenham continuidade mesmo após o seu encerramento, de modo a estimular ações colaborativas entre sujeitos, grupos de pesquisa, projetos de extensão e instituições de ensino superior que tenham interesse em buscar e em promover a excelência no ensino de arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.769**: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 18 de agosto de 2008.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTA, Fabio José Rodrigues da. Das utopias à realidade: é possível uma didática específica para a formação inicial do professor de artes visuais? In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 153-160.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria Felismina de Resende. Arte na educação escolar. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. Tese de doutorado não publicada. Melbourne: RMIT University, 2003a.

_____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003b, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: ABEM, 2003, p. 761-768.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.
MATEIRO, Teresa. John Paynter: A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MYNAIO, M. C. et al. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão o “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1994, v. 2, p. 7-112.

SUCHODOLSKI, Bogdam. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Horizonte, 1978.

Mini- currículos dos autores:

Paulo David Amorim Braga

Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/7499106178785950>

Everson Melquiades Araújo Silva

Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Educação.

<http://lattes.cnpq.br/2349279509950875>

Fabiana Souto Lima Vidal

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

<http://lattes.cnpq.br/9258272116465693>

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns.

<http://lattes.cnpq.br/6665135954352936>

Kátia Silva Cunha

Professora Adjunto dos Cursos de Licenciatura do Núcleo de Formação Docente, da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste.

<http://lattes.cnpq.br/8333609070079117>

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Professor Associado da Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Artes.

<http://lattes.cnpq.br/2933482701732191>

Édila Jaqueline do Ó da Silva

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/6215620601742028>

Érica Renata Alves de Oliveira

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/9816962327591318>

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/0373233130566792>

Ieda Gabriela de Lima

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/5782316304199985>

Juliana Soares dos Santos

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/2184663035112459>

Jane Nayara Rodrigues de Medeiros

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/3292759884291201>

Jéssica Villiana da Silva

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/4928562739952500>

Isailda Isaias da Silva

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/5387761222416215>

Maria Letícia da Silva

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/0228039243899472>

Maria Simone da Silva

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/6506300471166603>

Poliana Maria da Silva

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/8213816343532416>

Sandra Aparecida Paulino Bezerra

Estudante do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Integrante do Grupo de Estudos em Artes e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/6506300471166603>

INTERSECÇÕES EM LINGUAGENS ARTÍSTICAS: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTE.

Paulo Sérgio das Neves Souza ¹.

Secretaria Municipal de Ensino de Belém - SEMEC /DIED.

RESUMO

Este artigo delinea abordagens sobre os processos de construção do programa de formação continuada para professores ministrantes da disciplina Arte da Rede Municipal de Ensino de Belém, onde uma equipe gestora formada por quatro professores de Arte, com formação em Artes Visuais, Música e Teatro, busca desenvolver, bem como construir/discutir ações que possam, e que devem levar conhecimentos e práticas em arte para professores que atuam nas mais diversas escolas dessa Rede, inclusive alguns deles na região insular de Belém, a fim de melhorias no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento humano de seus docentes e, por conseguinte, de seus discentes visando democratizar o ensino de Arte e requalificar a escola pública municipal de Belém com a finalidade de reverter o déficit de aprendizagem repensando suas funções, seus objetivos e o significado da educação escolar em arte, tendo o educando como centro do processo, e a arte e seu ensino, como um dos vetores para o desenvolvimento desse projeto.

Palavras-chave: formação continuada, arte, ensino de Arte.

SOMMAIRE

Cet article décrit les approches aux processus de construction programme de formation continue pour les enseignants chargés d'un ministère discipline art École Municipale de Belém, où une équipe de gestion composée de quatre enseignants d'art, diplômée en arts visuels, musique et théâtre, recherche développer et construire / discuter des mesures qui peuvent et doivent apporter la connaissance et la pratique de l'art pour les enseignants travaillant dans les différentes écoles de ce réseau, dont certains dans la région de l'île de Bethléem afin d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage et le développement humain de leurs enseignants et par conséquent leurs étudiants visant à démocratiser l'enseignement Art et d'améliorer l'école publique de Belém afin d'inverser le déficit d'apprentissage repenser leurs rôles, leurs objectifs et la signification de l'enseignement scolaire dans l'art à l'élève en tant que centre du processus, et de l'art et son enseignement comme l'un des vecteurs pour le développement de ce projet.

Mots-clés: formation continue, l'art, l'art de l'enseignement.

¹ M.Sc. em Arte pelo programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade Federal do Pará. Possui Especialização em Ensino de Artes na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará e graduação em Educação Artística com habilitação em Desenho pela Universidade da Amazônia. Professor de Artes Visuais é membro da Equipe Gestora de Formação Continuada para Professores da disciplina Arte da Rede Municipal de Ensino de Belém e coordena o setor de Arte/Educação do Museu da Universidade Federal do Pará.

As origens das manifestações artísticas estão diretamente ligadas à própria história da evolução humana: seus feitos, sua batalhas, suas derrotas, suas conquistas, seu papel na sociedade. E as origens dos ensinamentos artísticos e de seus processos educativos sistematizados ocorreram e ocorrem em instituições educacionais organizadas. É “[...] algo relativamente recente na história da humanidade” (OZINSKI, 2002, p. 11). Hoje, nossos conhecimentos e entendimentos adquiridos perpassam por vários segmentos ativos na sociedade que estão preocupados em dialogar com o outro para que se tenham resultados positivos na evolução educativa, cultural, social, inclusiva e emancipatória do homem. São as escolas, as fundações e institutos culturais, os museus, as diversas organizações educacionais onde o homem está inserido contribuindo para que as manifestações artísticas estabeleçam diferentes formas de comunicação, de ensino e de interpretação ligadas à vida do homem em sociedade, em devir.

Nesse caminho do conhecimento, quando utilizamos processos de ensino-aprendizagem através da Arte, da História da Arte, do Patrimônio Cultural e do contexto social se acredita que homens, mulheres, adolescentes e crianças desenvolvem sua capacidade de abstração onde a mente consegue selecionar, identificar, analisar, sintetizar, politizar etc. É uma necessidade vital que vai aparecendo, pois “O desenvolvimento das faculdades mentais abstratas está ligado às atividades práticas, que constituem a base não só das Artes, como também da Lógica, da Ciência, do Método Científico” (BUORO, 1996, p. 21).

Cada um que estuda ou produz uma pintura, um desenho, escultura ou qualquer outra obra de arte tem conceito formado sobre ela, e tantas vezes conceituando a partir de sua vivência. É a perpetuação do conhecimento através dos tempos. Desta forma, caminhando pelo saber de que a arte é uma manifestação que acompanha o homem de maneira social e cultural desde os primórdios da civilização recebendo estruturas e formas de pensamentos no decorrer de cada tempo, espaço e cultura do momento é sabido que a linguagem artística sempre contribuirá para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento humano, de sua educação, de seu ensino-aprendizagem e de sua compreensão sobre seu meio.

Acredita-se que o papel da arte na educação e no processo de ensino-aprendizagem dos docentes e discentes é também para conceber uma melhor relação com o seu meio e lavá-los a amplitude de outros universos tornando-os mais criativos e críticos para com a sua realidade, transformando-a. Ao utilizar a arte como linguagem de comunicação e de expressão o professor e estudante afloram seus sentimentos e desejos deixando sua personalidade à mostra tornando-se um ser despreocupado com os julgamentos pré-estabelecidos se deparando com um espaço que é destinado ao ato de se conhecer, de relacionamento, de

crescimento. “É nesse sentido que podemos vislumbrar toda a importância que a compreensão da arte pode ter no ensino escolar” (BUORO, 1996, p. 33).

Segundo Barbosa (1994), o ensino da Arte não é apenas um conhecimento que tenha um caráter educacional básico no contexto escolar, mas ensino indispensável à educação de alunos (e professores) que contribuem ou contribuirão na construção de seu país. “Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo” (BARBOSA, 1994, p. 04). Desenvolver um processo de educação e de ensino-aprendizagem sem arte e sem o educador em Arte impossibilita que o discente desenvolva integralmente sua inteligência sem desenvolver também seu pensamento divergente, visual e o desenvolvimento presentacional caracterizador da arte. A pretensão de uma educação visual, sonora, corporal, teatral não somente intelectual, mas também humanizadora consiste em colocar as coisas que a arte é indispensável para o desenvolvimento da percepção, da imaginação, do conhecimento de si e do outro captando “[...] a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade” (BARBOSA, 1994, p. 05). A educação através da Arte é um dos primordiais caminhos que o homem pode e deve percorrer para melhorar sua realidade. Contudo, é importante ressaltar que somente através de um aprendizado bem informado, contextualizado, consciente, comprometido é que o aluno consegue realmente se educar em Arte.

A arte na educação e no seu ensino como leva os discentes a desenvolverem uma identidade cultural contribuindo de forma significativa a torná-los seres politicamente pensantes dotados de capacidade crítica e análise percebendo e conhecendo melhor o meio o qual estão inseridos. A importância da “[...] arte capacita um homem e uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio-ambiente nem um estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence” (BARBOSA, 1998, p. 16). Contudo, além dessa capacidade de comunicação e expressão que a arte tem em suas diversas linguagens, o seu ensino busca melhorar a qualidade cultural, artística, cognitiva e crítica dos alunos tornando-os seres mais políticos em sua sociedade, sendo que para tal se faz necessário preocupar-se com os processos educativos dos professores ministrantes da disciplina Arte que atuam na educação formal e informal de crianças, jovens e adultos buscando essa melhoria nas contínuas formações em Arte aliadas aos possíveis suportes tecnológicos atualmente existentes nas escolas.

Acredita-se que para a realização de um coerente ensino-aprendizagem em Arte precisamos que o aluno conheça a História da Arte local, se relacione com obras de arte que digam de sua realidade e da realidade do outro, bem como se exprima através da arte

relacionando-a com o seu cotidiano. Este é um dos princípios fundamentais que se vem discutindo e buscando para a realização de ações e processos de formações e mediações socioeducativas planejadas, discutidas e sistematizadas a serem desenvolvidas por professores do ensino fundamental que trabalham em escolas públicas municipais de Belém objetivando que os conhecimentos obtidos e discutidos durante as formações continuadas em Arte da Rede Municipal de Ensino de Belém cheguem aos seus sujeitos últimos: os discentes.

A educação através da Arte é um dos primordiais caminhos que o homem pode e deve percorrer para melhorar sua realidade. Contudo, é importante ressaltar que somente através de um aprendizado bem informado, contextualizado, consciente, comprometido é que estes conseguem realmente se educar em Arte. “Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional” (BARBOSA, 1994, p. 33). É através desse conhecimento entre arte e história que os indivíduos desvelam seu mundo e adentram no mundo do outro percebendo que é de fundamental importância primeiramente entender sua história para a posteriori entender a essência do outro.

Nesse contexto, além de desenvolver pensamento político diante a arte e sobre seus conhecimentos, e esses contextualizados com a realidade de seus alunos e vice-versa, também é necessário que o professor da disciplina Arte detenha em seu bojo um dos sentidos que é muito importante para que obtenha bons resultados em sua formação continuada: um olhar crítico-estético, político e filosófico sobre arte. Barbosa (1994), quando se refere sobre a imagem no ensino da Arte implica que para o aluno saber História da Arte e saber olhar arte é preciso saber fazer uma intersecção com a experimentação, bem como com a decodificação e a informação da arte, pois somente “[...] um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte” (BARBOSA, 1994, p. 32). Mas, para que isso aconteça é necessário que o professor entenda da necessidade desses processos estarem presentes nas suas práticas educativas e de ensino.

É a partir do conhecimento e do pensamento político que o professor tem sobre arte, bem como suas experiências e experimentações estéticas que o discente irá desenvolver um bom aprendizado em Arte construindo olhares referenciais investigativos, sendo que:

[...] para tanto, é preciso resgatar a dimensão do homem como ser social e cultural, leitor e intérprete, criador e criatura. A obra de arte parece ser um objeto especialmente facilitador desse resgate, não só porque aglutina múltiplas formas do saber, mas principalmente porque uma obra de arte não é apenas objeto de apreciação estética; é fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista e pelo sistema de signo da obra. Partilhamos da sua criação quando no momento da leitura somos interpretantes, criando signos-pensamentos, habitando a obra, recriando-a (BUORO, 1996, p. 31).

Discute-se que é de fundamental importância que o professor busque sempre conhecer arte e ter uma efetiva relação com os seus processos de ensino de Arte tomando para si conhecimentos culturais e estéticos contidos em diversas práticas de produções artísticas regionais, nacionais e universais. Estes saberes devem perpassar pela cultura local e regional para que o professor conheça e saiba direcionar seus vários olhares em relações as possíveis produções artísticas “[...] fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (PCN’s, 199, P. 169), pois para que se tenha ciência que o ensino da Arte deve ser direcionado com maior consistência e determinação sociocultural esse ensino deve “[...] incluir o ‘fazer artístico’ – pessoal e grupal – e as elaborações sensíveis cognitivas frente às próprias produções artísticas e de outros autores” (FUSARI & FERRAZ, 1993, P. 66), pois “sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade cultural” (BARBOSA, 1994, P. 33).

Em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém entende-se o ensino da Arte como um mero fazer de artefatos artísticos, uma constante em mostrar resultados das atividades práticas desenvolvidas por alunos, resultado do que se podem dizer práticas artísticas. Esse entendimento está relativamente distante de uma educação e ensino de Arte, bem como as questões ligadas ao artístico-estético, tempo-espço, lugar-memória, História da Arte e os processos críticos e políticos da arte.

Esses entendimentos que ainda percorrem algumas escolas no dia de hoje são remanescentes dos anos 1970/80 quando a Educação Artística estava voltada para o “*deixar fazer*”, atividades de “*passatempo*” e, em muitos casos, para com o descaso com o ensino da Arte onde, a própria a arte, não fazia parte dos processos do desenvolvimento intelectual e humano de crianças, jovens e adultos. É de salutar importância que a arte seja usada como investimento no desenvolvimento das capacidades críticas, estéticas, culturais, criativas e políticas dos discentes.

É Nessa perspectiva, que acreditamos que se torna importante conhecer como a arte está sendo abordada e ensinada nas escolas nos dias de hoje, em especial nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de ensino, para que se possa repensar sobre a sua abrangência e importância na formação humana dos nossos alunos (RODRIGUES, 2008, p. 167).

Para tal entendimento é coerente que se garanta ao professor ministrante da disciplina Arte formações continuadas, pois nesses encontros o docente acumula conhecimentos em práticas e teorias voltadas para o desenvolvimento das capacidades de seus alunos.

Mesmo com tantas divergências e errôneos entendimentos em relação ao ensino da

Arte é perceptível a preocupação de muitos professores para com o desenvolvimento humano do aluno, pois a formação do indivíduo mecanizado, técnico, individualista, competitivo é algo que sempre se busca discutir para que não continue ocorrendo no campo das escolas públicas da Rede Municipal de Belém. A criatividade é uma máxima no ensino de Arte, mas é apenas uma das características encontradas no aluno que o professor explora para tornar esse discente um ser pensante, atuante e comprometido com sua sociedade.

Essa questão inerente ao ensino da Arte é discutida nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém, documento criado pela Diretoria de Educação da SEMEC, onde o mesmo se preocupa com o:

Desenvolvimento Humano, a história social do conhecimento; a diversificação nas novas formas de ensinar e aprender, bem como as exigências de um ensino mais democrático, incluyente e de acesso a todos os cidadãos da sociedade brasileira e, em particular, da paraense e local (DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM, 2012, p. 05).

As Diretrizes, no que se refere à Arte, visam direcionar o ensino de crianças, jovens e adultos numa perspectiva que:

[...] rompe concepções que vão em direção à primazia da técnica [...] ou do espontaneísmo [...], tendo como foco a organização de um processo democrático de vivências a partir da configuração de um ambiente estimulante e desafiador que possibilite aos educandos [...] a interação com situações de aprendizagem diversas que lhes proporcionem vivências e posse de saberes artísticos, críticos e estéticos para sua relação subjetiva com o mundo através de sua expressividade individual ou coletiva (IDEM, P. 51).

A busca por uma melhor compreensão e percepção sobre nossas responsabilidades como professores de Arte que somos é uma das importantes discussões que mais se tem abordado nas formações continuadas organizadas pela Equipe Gestora de Formação Continuada em Arte da Diretoria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Belém/SEMEC, pois nessas sessões percebemos como a arte vem sendo ensinada e suas contextualizações com o processo histórico, educacional e social. É dividindo com o outro suas experiências com o ensino de Arte que o professor vem reconhecendo sua caminhada histórica como atuante na construção de uma escola educadora buscando distanciar-se de um mero fazer de artefatos artísticos.

Acreditamos que na apropriação do lugar de encantamento que a arte tem em produzir novos mundos é possível através da cooperação e participação efetiva e contínua dos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Belém – RME – na construção gradativa de processos dialéticos visando melhoria da Formação Continuada em Arte e do seu ensino no

âmbito escolar. Ao manifestarem suas necessidades, anseios e expectativas acerca do ensino de Arte obtêm imprescindíveis trocas de conhecimentos, experiências pedagógicas e discutir o compromisso do profissional de Arte para com este processo.

A partir dessa cooperação e de outras áreas de conhecimento, em 2011, iniciamos o trabalho de formação continuada para professores de Arte da RME com a perspicácia de formar uma equipe de professores de diversas linguagens artísticas visando discutir e analisar a importância da formação continuada, bem como da formação em serviço em Arte. Para isso, a proposição inicial se deu na compreensão e exploração da interdisciplinaridade como proposta de execução metodológica a partir das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém buscando oportunizar aos professores a experiência interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas do conhecimento, como também nas várias linguagens artísticas.

Diante deste processo foram propostas formações com temáticas que viessem discutir práticas e conhecimentos para o ensino da Arte. Um desses encontros foi oportunizado para a apresentação e esclarecimento da Lei 11.769/08 versando a obrigatoriedade do ensino da música. Momento este de questionamentos em diversos âmbitos, tais como estrutura física das escolas, formação e esclarecimento real acerca dos artigos que a Lei se propõe, como também a apresentação de discografia infantil e juvenil como possibilidades de atividades sonora/educativas. Em continuidade, discutiram-se outras propostas de conhecimento e experimentação de trabalhos e abordagens nas linguagens cênicas, dança e visuais fomentando no grupo de professores participantes discussões sobre o papel do professor de Arte associado as suas práxis e aos planos de trabalho nas escolas onde atuam. Jogos cênicos; musicalização; danças, inclusive folclóricas, sendo discutidas não como evento nas festividades juninas da escola, mas como prática educativa; visita a museus de arte; abordagens históricas da Arte discutindo inclusive, arte e cidade; produção de vídeos e outras atividades foram algumas dessas discussões que promoveram o início das formações continuadas em Arte da RME.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC – por meio de sua Diretoria de Educação e Equipe Técnica do Ensino Fundamental – DIED/ETEF – vem a dois anos desenvolvendo o Programa de Formação Continuada para os profissionais da disciplina Arte que atuam em suas escolas estabelecendo conexões entre linguagens artísticas principalmente as artes visuais, a dança, a música e teatro buscando interligar nesse processo essas linguagens e suas variações artísticas para que o professor de Arte possa estabelecer interconexões em sua docência, e que seus alunos tenham acesso a esses véis da arte sem ter

que incidir no ensino polivalente da mesma.

Como parte desse Programa de Formação a SEMEC firmou convênio de cooperação técnica com a Universidade Federal do Pará através do Instituto de Ciências da Arte / Faculdade de Artes Visuais e Museologia / Projeto Arte na Escola com intuito de estabelecer outras discussões a respeito do ensino de Arte durante as formações continuadas. Juntos, SEMEC, através da Equipe Gestora de Formação Continuada² para professores da disciplina Arte e Instituto Arte na Escola Pólo Belém vêm, desde 2012, realizando Formação Continuada para professores de Arte do Ciclo de Formação I ao IV do Ensino Fundamental³ com o objetivo de proporcionar espaços de estudos, discussões, reflexões e interações entre os profissionais de educação em Arte que atuam na RME.

As formações acontecem quinzenalmente por entendermos a necessidade de fomento das linguagens artísticas no ensino de Arte do Ensino Fundamental nas escolas da RME. Abaixo, uma das diversas experiências vivenciadas durante esses dois anos de Formação Continuada para professores de Arte da RME.

Oficina de Fotografia na Educação: Projeto Fototaxia – em busca do elo perdido

O Projeto Fototaxia: em busca do elo perdido, foi desenvolvido e ministrado pelo pesquisador e fotógrafo Miguel Chikaoka no período de 14 a 18 de maio de 2012 com objetivo ações que propiciaram aos professores de Arte a visualização de possibilidades de explorar as potencialidades da Pedagogia da Luz⁴ em sala de aula, tendo a experimentação de fotografar e revelar a imagem capturada com câmeras *pinhole*. No processo de percepção e registro de imagens como meio para descobertas e encantamentos de novos mundos revelaram-se discussões e experiências de como a arte e a educação em arte através da fotografia e suas possibilidades de variações visuais podem estabelecer conexões com outras linguagens artísticas em sala de aula e na escola como um todo intuindo no aprimorar o ensino de Arte em escolas da RME. Nesse contexto, a luz como elemento vital para a captura da imagem e objeto de estudo propiciou leituras e abordagens transversais que

² Atualmente a Equipe de Gestora de Formação Continuada para professores ministrantes da disciplina Arte é formada pelos professores Dionelpho Jr (Artes Visuais e Teatro), Paulo Souza (Artes Visuais), Raquel Veiga (Música), e Walter Gomes (Artes Visuais).

³ A Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belém desde 1992 vêm sendo organizados em ciclos num processo de busca da melhoria do desenvolvimento humano de seus construtores visando democratizar o ensino e requalificar a escola pública com a finalidade de reverter o déficit de aprendizagem em suas escolas repensando suas funções, seus objetivos e o significado da educação escolar, tendo o educando como centro do processo.

⁴ Segundo Miguel Chikaoka, a Pedagogia da Luz diz dos diversos processos de experimentações realizadas pelo indivíduo a partir da fotografia discutindo possibilidades de introduzi-lo ao mundo da imagem abrangendo desde a sua formação até a possibilidade de educação do olhar.

potencializaram discussões sobre práticas pedagógicas transdisciplinares buscando nesse processo possibilitar aos professores estudos e pesquisa acerca das potencialidades da fotografia na educação promovendo a articulação e integração de diversas linguagens na abordagem da fotografia enquanto possibilidade de produção de conhecimento, bem como potencialização da abordagem transversal do processo fotográfico como recurso didático.

Tal projeto posteriormente possibilitou acompanhamento e assessoramento aos professores na elaboração e aplicação de atividades e/ou projetos pedagógicos, bem como no desenvolvimento de práticas de ensino e dinâmicas sobre a temática com o objetivo de auxiliar o referencial teórico discutido proporcionando o desenvolvimento de ações educativas no contexto escolar.

O resultado das produções fotográficas dos professores envolvidos no projeto Fototaxia, assim como a produção dos alunos envolvidos nos projetos de fotografia desenvolvidos nas escolas da RME foram, no final do ano de 2012, discutidos e apresentados em formato de comunicações orais na 10ª Mostra de Saberes da Rede Municipal de Ensino de Belém.

Desde os primeiros encontros que tivemos com professores de Arte durante as formações continuadas muitos deles vêm se manifestado através de relatos sobre a necessidade de se continuar cada vez mais com esse Programa de Formação Continuada em Arte que a SEMEC, através de sua DIED/ETEF, vem desenvolvendo. Para o professor Carlos Sampaio ⁵:

Dar continuidade a Formação do Professor, é levá-lo a um mundo mais amplo de conhecimentos, atualizações e ressignificações do ensino de Arte, para que, assim, possa desenvolver com maior competência e habilidade seu papel como profissional, pois não nos resta dúvida, que o mundo globalizado exige a cada instante que o professor esteja cada vez mais envolvido com o processo de modernização, fazendo com que o aprendizado torne-se mais interessante e agradável aos olhos dos alunos. Certo de que a Formação Continuada a todos os Professores de Arte é uma necessidade singular, cuja não pode ser subtraída do profissional, para que o resultado possa ser garantido aos nossos alunos, espero, na certeza incontestável, que possamos continuar a usufruir deste processo de melhoria na qualidade da educação de nossos alunos, os quais são os mais beneficiados.

A diversidade dos assuntos abordados relacionados às Artes visuais, Teatro, Música, diversidade cultural, Museu e Dança estabelece discussões de problemáticas levantadas que geram reflexões coletivas esclarecendo dúvidas perante o ensino de Arte, bem como reabastecem o professor de novas idéias inspirando suas práticas de ser professor de Arte. O

⁵ Carlos Augusto Sampaio de Oliveira é professor da disciplina Arte na Escola Municipal Walter Leite Caminha.

contato com outros profissionais em oficinas e palestras faz com que o professor se perceba num constante processo de encontrar seus nossos pares ouvindo-os, trocar idéias, bem como falando de suas experiências é algo sempre proveitoso e de divulgação de conhecimento, de inclusão através da arte e do ensino da Arte.

BIBLIOGRAFIA.

- BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-Educação em um museu de arte**. São Paulo: Revista USP, nº 02, 1989.
- . **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.
- . **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- . **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC / SEM, 1999.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERRAZ, Maria Heloisa Correa Toledo & FUSARI, Maria Felismina de Resende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&a, 2005.
- HAUSER, Arnold. **Teorias da arte**. Porto: editora Presença, 1973.
- OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SEMEC, Secretaria Municipal de Educação de Belém, Diretoria de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental: ciclos III e IV**. 2012, mimeo.
- SOUZA, Paulo Sérgio das Neves. **Brilhos Escondidos / Brilhos Revelados: instrumentos contextualizados para uma educação artístico-estética**. Belém: UEPA – monografia de conclusão de curso de especialização, 2005.

CULTURA POLONESA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Roberta Bassani Federizzi- FABE-Marau

RESUMO: Expressar-se artisticamente foi a forma encontrada por A. para amenizar a depressão causada pela perda da única irmã, pois necessitou mudar seus hábitos e sua residência. Buscou nas origens da cultura polonesa elementos que a auxiliassem a preencher seu cotidiano. Suas pesquisas resultaram na compreensão de símbolos poloneses e no desejo de desenhar e pintar os móveis e o casarão onde morava. Também passou a confeccionar o artesanato típico- *lepianka*, uma marchetaria em palha de trigo. Trata-se de um estudo de caso cujo objetivo foi compreender a importância da arte como expressão e ofício. Os instrumentos utilizados foram: entrevista cujos elementos foram transcritos no diário de campo, bem como o suporte bibliográfico de autores afins. Hoje, curada, revela a importância da arte transformando-se em educadora, pois recebe alunos e turistas, a quem ensina de maneira não formal a arte popular polonesa, valorizando também a sua vida potencializada pela criatividade.

Palavras-chave: Arte popular. Criatividade. Cultura polonesa. Educação não formal.

ABSTRACT: Express herself artistically was the way found by A. to ease the depression caused by the loss of her only sister, because she needed to change her habits and her residence. She sought on the Polish culture origins some elements that should assist her to fill the daily life. Her investigations resulted in the understanding of Polish symbols and the desire to draw and to paint the furniture and the mansion where she lived. She also began to fabricate the traditional crafts- *lepianka*, a marquetry wheat straw. It is a case study where the objective was to understand the importance of art as expression and work. The instruments used were: interviews, observed elements in the field daily, as well as support literature by authors. Today, she's cured and confirms the importance of art, becoming a governess, because she receives students and tourists, who teach in the not formal way the Polish popular art, valuing also your life potentiating by creativity.

Keywords: Art popular. Creativity. Polish Culture. Education not formal.

1. Introdução

Somos seres estéticos e sensíveis e assim podemos apresentar nossos talentos sendo as expressões artísticas grandes canais para a sua efetivação. A criatividade pode se manifestar expressando momentos de inquietude, onde a arte acontece por se constituir um elemento de sensível grandeza e por vezes de refúgio, expressão íntima do ser e do momento em que se está vivendo. Meira e Pilotto (2010, p.30) complementam: “Não há como separar mente-pensamento

do sensível- intuição, criação, percepção, imaginação e emoção. Ao criarmos ativamos corpo e mente como um todo absoluto que pensa e sente e, por isso, cria e produz.”

Se a arte promove nos seres humanos um repensar sobre a vida e o mundo, é porque tem sua base fundamentada nos sentimentos. A emoção é a característica primeira, pois é através dela que aspectos sensíveis não passam impercebíveis: a cor, o som, o movimento, a linha, o cheiro, o sabor, evidenciados pelos sentidos, apresentados pelas suas especificidades, pois carregam as experiências de vida de cada um, suas vivências inatas e suas aprendizagens durante os estágios de vida. Costa (2004, p.71) legitima a ideia quando diz: “No entanto, se é verdade que todos temos capacidade inata para nos emocionarmos com a arte e para nos expressarmos através de linguagens artísticas, o desenvolvimento dessa potencialidade depende de inúmeros fatores ligados às condições de vida, à história pessoal e não apenas à nossa bagagem genética”.

A arte está nos nossos sentidos, pois nascemos com aptidão para criá-la, senti-la e fruí-la. Cada um, com sua sensibilidade, tem uma maneira de ver o mundo e possui capacidade própria para expressá-lo. Duarte Jr. comenta: “É através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo.”(2006, p.22). Complementa Costa:

A arte penetra em nós através da porta da sensibilidade, mantendo aberto esse canal com nossa natureza mais instintiva e profunda. A cada emoção ou prazer que resulta do contato com o belo, nossos sentidos se renovam e se apuram num processo infindável de recriação. A cada momento de arte nos tornamos mais aptos à captação da beleza do mundo e de seus significados. (2004, p.135)

Sujeitos expressam-se a partir do seu estilo e de sua formação artística, promovem na sua criação um prolongamento de suas vivências e sua criatividade, explorando bases, texturas, componentes pictóricos, linhas, formas, cores. Há aqueles que fundamentam seus estudos e pesquisas nos bancos universitários e há aqueles sem formação acadêmica, criam de forma autodidata, ou iniciam de forma amadora, buscando com o tempo, o conhecimento que lhe dê o suporte e o aprimoramento onde possa repensar e criar de maneira diferente. Como nos diz Costa (2004, p.65): “Existe um outro artista que emerge do amadorismo. Trata-se do artista ingênuo ou *naïf*, aquele que, sem ter tido escolaridade artística e sem acesso aos círculos dos artistas profissionais ou aos equipamentos eletrônicos da atualidade, profissionalizam-se, utilizando técnicas tradicionais, aprendidas de forma intuitiva.”

Mas poderíamos nos questionar sobre estética, a beleza da arte, as formas de produção, o manejo dos materiais e seus resultados, pois muito ainda sobre produção artística é focado pelo aspecto do belo, assim Ormezzano, fala sobre estética:

Desde a origem da civilização ocidental, o problema estético tem alterado seu enfoque: surgiu com uma preocupação sobre o belo, depois sobre a criatividade e a percepção, mais tarde sobre a formação do gosto e, nos últimos anos, relaciona-se com as teorias do imaginário. Enfim, apesar das mudanças, a educação estética preserva o conhecimento da dimensão sensível do ser e permite perceber sua condição de *holon*, ou seja, a pessoa como parte do todo e a totalidade em cada pessoa. (ORMEZZANO, 2007, p.36)

Tendo por base aspectos apresentados no contexto referenciado apresenta-se neste estudo a história de A., agricultora de descendência polonesa que após uma forte depressão causada pela perda de sua única irmã, encontrou na arte popular uma orientação à vida, devolvendo-lhe a saúde e o encantamento por viver. Ampliou seu conhecimento pesquisando elementos da cultura polonesa e, a partir deles desenvolveu um artesanato étnico e passou a explorar turisticamente sua propriedade rural, espaço onde de maneira não formal, ensina arte popular a sujeitos das mais variadas faixas etárias e escolaridade.

2. Da doença à arte popular e educação não formal

A. é agricultora e reside numa pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, onde mais de 50% dos moradores são descendentes de imigrantes poloneses. Assim, narrou o motivo que a acometeu pela depressão.

Toda essa história começou quando minha irmã faleceu de câncer, já faz dezenove anos. Minha irmã morava com meus pais, no interior e eles ficaram sozinhos. Eu tinha uma filha e estava grávida de três meses do meu segundo filho. Todos nós sofremos muito com a perda dela. Por dois anos fiquei depressiva. Eu pretendia fazer faculdade de Pedagogia depois que o bebê nascesse. Ia ter mais um filho e queria ter uma profissão. Tive o meu filho e também depressão pós-parto. Para não deixar meus pais sozinhos, resolvi morar com eles, pois a mãe tem problema de coluna. Muitas vezes ela precisava fazer fisioterapia na cidade e meu pai teria que ficar sozinho. No primeiro momento pensamos em desmanchar esta casa e fazer uma menorzinha. Continuar a nossa vida, ajudar o pai e a mãe e descobrir algo que eu pudesse fazer morando junto com eles e, ganhar algum dinheiro. Somos descendentes de imigrantes poloneses, e fui participar de um congresso da etnia polonesa em Curitiba no ano de 2002. Lá fomos incentivados a preservar as coisas antigas, pois a gente deveria manter viva a beleza do que herdamos dos antepassados. E foi pensando nisso e com o incentivo do meu marido, que eu

comecei a pintar. Lembrei dos galos que eu via na casa da minha avó. Os galos estavam pintados bem no meio da parede. Queria entender o porquê disso e comecei a pesquisar e descobri que numa região do sul da Polônia há o costume de pintar as casas por dentro e por fora e elas são maravilhosas. Iniciei por uma pesquisa na internet e nos livros e assim comecei a pintar os galinhos. Acabei descobrindo de que na cultura polonesa os galos significam altivez, se estão de frente um para o outro é equilíbrio. A casa de meus pais era escura. Minha irmã havia morrido e nós precisávamos de um motivo para alegrar o lugar. Eu queria deixar o ambiente mais alegre, bonito, gostoso, bom para a gente viver. Os desenhos foram tirados de livros e revistas polonesas, buscando inspiração nas casas da Polônia, pois nas pinturas sempre há flores, pássaros, galinhos. Pinte toda a nossa casa, por dentro e por fora, parede por parede, a escada, as portas, janela e os móveis. Pinte o galpão, o forno a lenha e agora estou indo para o porão. O objetivo principal de toda essa pintura foi trazer ao ambiente e à família mais alegria, um motivo a mais para continuar a vida. Assim deixei tudo mais alegre, mais claro, mais bonito, para a gente continuar a viver.



Fotografia 1: Casa Polonesa
Autoria: Roberta Bassani Federizzi



Fotografia 2: Detalhe da fachada da Casa Polonesa
Autoria: Roberta Bassani Federizzi



Fotografia 3: Detalhe do interior da Casa Polonesa
Autoria: Roberta Bassani Federizzi



Fotografia 4: Detalhe- os galos, simbolo da cultura polonesa.
Autoria: Roberta Bassani Federizzi

A utilização das linhas, da cor e dos elementos oriundos da sua etnia promoveu a busca por sentido e o desencadear de um processo de individuação, ou seja, a capacidade que cada pessoa tem de tornar-se ela mesma, inteira. Maffesoli (2009, p.97) promove um pensamento: “Olhar”, é tomar conta daquilo que existe. É, também, ver dentro. Recorrer às intuições, *intuire*, isto é, ter uma visão do interior. [...] Significa, enfim, estar atento aos problemas da raiz, das origens e da sedimentação do saber.”

A imaginação provém da emoção, das vivências, das histórias que trazemos ao longo da nossa existência, devemos potencializar a sensibilidade e a intuição, buscando linguagens artísticas, ampliando o encontro com o eu criador e a sintonia com o mundo. A arte através de seus componentes promove que o inconsciente seja revelado pelo consciente, por vezes a expressão se dá de forma tímida, por outras como uma explosão espontânea, permeados pelo interesse do fazer e não o seu resultado. Não se avalia perfeição e beleza, mas sim a expressão

natural, valorizando a concepção estética de cada um. Maffesoli (2009, p.31) complementa este pensamento: “Com seu saber incorporado, ela “sabe” que a existência é um perpétuo devir. E que, de acordo com isso, é preciso ser um errante do pensamento. Em outras palavras, ter a humildade de seguir as pistas daquilo que se apresenta empiricamente.”

A entrevista seguiu permeando elementos sobre a arte e seu sentido na vida de A. que disse:

Não tenho formação artística, não tenho técnica nenhuma, conclui apenas o segundo grau. Nunca fiz curso de pintura, até detestava meus desenhos nas aulas de educação artística. Nunca tive sonho em me tornar pintora, nem artesã como sou hoje. No começo eu tirava os desenhos e os passava na parede com papel carbono. Mas agora não, eu olho o desenho e o transcrevo no local onde vou pintar, pois desenvolvi um traçado meu. Domino muito bem as flores e não uso luz e sombra. Na maioria das vezes uso tinta a óleo. Eu gosto e me esmero, mas faço do meu jeito, do meu modo simples de ser. Eu sinto prazer, eu me realizo fazendo isso, especialmente quando ensino e me vejo como a professora que sonhava em ser. Quando eu comecei a pintar, em 2002, me chamavam de louca, pois pintar a casa era uma atitude ridícula. Nunca contei a metragem nem a quantidade de flores que fiz. A casa mede 6m x 8m, a cozinha 4m x 8m, mais os galpões, o sobrado, e o porão, este último está começado. Lá na Polônia as casas são todas pintadas, é uma tradição muito bonita de mais de cem anos.

Importante é a visão das possibilidades artísticas de cada um e que a expressão pode acontecer independente de técnica ou de formação, enfoca-se o pensamento de Ott (2001, p.125) quando diz: “O crescimento estético na arte-educação tem como base a organização das habilidades pessoais e emocionais por meio da aquisição destes conhecimentos. Crescimento estético e produção artística andam de mãos dadas [...]”

A arte surgiu para A. como um espaço de descobertas. Ao dialogar consigo mesma e perceber a realidade envolta de tristeza, entendeu a necessidade em transformar aquele lugar, sentiu que sua casa deveria ser o espaço para a expressão dos seus sentimentos. A. revelou na entrevista a importância de dar sentido ao ambiente onde se vive, o quanto a casa deve ser espaço de conforto e bem-estar, podendo ser transformado e melhorado, também mostrou sua emoção e realização por ter se encontrado com a arte e disse:

Sinto que pelo colorido da minha pintura e do meu traçado, a casa ficou mais animada é como perceber a presença viva de minha irmã. A pintura me dá prazer, alivia, acalma, considero uma terapia para mim. Os traços que eu faço são carregados de simbologia. Tem toda uma história. A partir da pintura nas paredes e nos móveis, aprendi um artesanato muito antigo, característico da Polônia, chamado *lepianka*, é uma espécie de marchetaria em palha de trigo.



Fotografia 5: Artesanato polônes com a técnica de *lepianka*.
Autoria: Roberta Bassani Federizzi



Fotografia 6: Oficina de *lepianka* às acadêmicas do curso de pedagogia
Autoria: Roberta Bassani Federizzi

Vargas (2008, p. 84) aponta sobre o ato criativo, suas descobertas e significância quando diz: “Uma vez que a inspiração criadora surge do inconsciente, quando ela vence as barreiras e se torna consciente, tem-se a convicção subjetiva de que a forma só pode ser essa. É característica do ato criativo dar a certeza imediata da sua verdade, o que leva o criador a concluir que nada mais seria verdadeiro que aquela criação. E ele se admira de não a ter descoberto antes.”

A. percebeu o quanto a arte a absorve e a completa, passou a sentir que a pintura é essencial para a sua rotina diária. Sentiu que a doença aos poucos foi desaparecendo e o envolvimento com sua pintura a motivou a ampliar o que já descobriu. A necessidade de produzir a matéria prima básica para o seu artesanato promoveu pesquisa e descobertas essenciais para a melhoria da produção do seu trabalho.

Eu e minha mãe produzimos o trigo, pois necessitamos de uma palha de qualidade. O trigo que é plantado por aqui produz uma palha que não serve para o nosso artesanato, pois ela é muito curtinha. A palha que passei a cultivar, após a busca por vários tipos de sementes de trigo, é mais longa e facilita o trabalho. O artesanato sai da minha mão e da sensibilidade. Nunca farei uma peça igual a outra. Para mim não é cansativo, para mim é uma coisa muito boa, às vezes me surpreendo como consigo fazer tantas peças diferentes. Como temos dentro de nós tanta criatividade e como podemos colocar para fora. Há uns vinte anos atrás eu não imaginava estar nessa situação.

O envolvimento da entrevistada com a arte promoveu que o encontro com o seu eu, direcionasse sua existência a outros caminhos, à valorização da vida, à descoberta da sua essência e de sua criatividade. Disse A.: “A arte não apareceu à toa na minha vida. Creio que a gente é escolhida por ela. Eu sempre digo que me sinto privilegiada. A arte me fez crescer, ressurgir, me tornar mais forte. Valorizando a vida. Viver é uma coisa maravilhosa e às vezes a gente não se dá conta disso. Para poder viver a gente tem que se encontrar, saber o que se está fazendo aqui.” Maffesoli (2009, p.94), reforça esta fala quanto diz: “O interesse do presente, o fato de encontrar lugar no meio das coisas, é sinal de serenidade.”

A cada nova tarefa, necessidades foram surgindo, sendo que a pesquisa de componentes da cultura foi essencial para o embasamento dos passos seguintes. A filha de descendentes de imigrantes poloneses voltou-se para sua comunidade e fez surgir entre o grupo aspectos muito relevantes, como a importância do conhecimento e da valorização das raízes culturais. Contou ela que:

A partir dos estudos sobre a cultura polonesa, aprendi elementos importantes do folclore e formei um grupo folclórico, onde nosso objetivo maior é de proporcionar aos jovens do interior uma coisa bonita para fazer, diferente, além do futebol, pois no domingo aqui na capela, depois do culto, os jovens vão jogar bola. Nosso grupo não tem muitos integrantes, mas são todos do interior e eles gostam do que fazem e isto os motiva. A gente acaba sendo uma grande família. Quando eles forem adultos e tiverem seus filhos terão uma história para contar. Dizer: “Há anos atrás eu pertencia há um grupo folclórico, eu me vestia com uma roupa típica, toda colorida, que veio da Polônia e eu dançava os ritmos do meu País de origem”. Importante é a forma como deixamos viva a nossa cultura polonesa. Conhecimento que vai morrendo com a morte dos mais velhos. Creio que este trabalho não pode morrer, nós que acreditamos nele, devemos fazer de tudo para dar continuidade. São ideais e objetivos de vida. Temos um dever de levá-los adiante. Meus antepassados vieram da Região de *Tarnow-Zalipie*. No ano passado recebi uma professora de história e de musicologia de uma universidade da Polônia. Ela ficou maravilhada em ver que nós cantamos aqui canções religiosas que a Polônia não canta mais. A professora chorou várias vezes de emoção. A língua, cantos e a reza podem preservar uma cultura, bem como a fé e a religiosidade. Vejo o poder da arte como um processo da continuidade de uma cultura

A investigação de elementos poloneses motivou e transformou os interesses de nossa entrevistada. Ao encontrar suporte na arte, percebeu o quanto a criatividade precisa ser estimulada. Passagens delicadas e sensíveis de sua vida foram se completando com as possibilidades oportunizadas pela sua arte e a melhora de sua auto-estima. Foi necessária uma desconstrução de sua vida pessoal.

Além de constituir uma das mais variadas formas de expressão a arte é um meio de equilibrar o ser humano com o mundo nos momentos mais críticos de sua vida, resgata a auto-estima, desenvolve sua multidimensionalidade, corpo, mente e espírito, fortalece a intuição e a interação com os outros. A arte se apresenta enquanto um relevante elemento coadjuvante e na busca pela desfragmentação do sujeito. (FISCHER apud CAROLINO; COSTA, 2010, p.101).

A. que muito timidamente iniciou sua pintura nas paredes e móveis da casa e depois na arte popular, foi buscando outros componentes da cultura polonesa e na valorização destes elementos, surgiram novos desafios. Ao receber visitantes e estudantes viu a necessidade de ensinar e passou a promover oficinas pintura e de *lepianka*, comprovando que de maneira não formal a educação se efetiva. Ao aceitá-los, passou a ser conhecida e estimada pela sociedade e pela imprensa. Ela revelou que:

É a arte que tem me deixado viva. Comprovo também pelo capitel, aquela igreja azul, na beira da estrada, fui eu que a pinte. Ela era muito escura, e o padre me convidou para pintar. Ele sugeriu flores e imagens de santas. As figuras humanas são difíceis de fazer, mas fiz do meu modo. Fiz com o meu jeito, com a minha cara. O padre me incentivou e eu me senti bem, além do mais que aquela igreja foi construída pelo meu avô, ela está em processo de tombamento; eu nunca imaginei que uma pintura minha poderia ser tombada. Depois da pintura, foi feita uma porta vazada, protegida com grade, para que as pessoas possam olhar de fora o seu interior e apreciar a pintura. Aquele capitel tem uma história e foi construído em 1966, no ano do milênio da cristandade da Polônia. Nunca imaginei que esta minha opção de vida e de trabalho pudesse me levar para onde estou indo. Hoje recebo alunos de escolas e faculdades, turistas da região, do Estado, até da Polônia, que vem aprender a arte popular polonesa, apreciar a minha casa e meu estilo de vida. Já participei de muitas entrevistas em jornais e revistas conceituadas do Rio Grande do Sul e do Brasil. Sempre dou graças a Deus por tudo que tenho, sou católica e tenho uma forte fé pela N.Sra. *Czestochowa*, a padroeira da Polônia. Acredito ser um dever meu, tenho que fazer tudo para que a cultura polonesa não caia no esquecimento.



Fotografia 7: Capitel.
Autoria: Roberta Bassani Federizzi



Fotografia 8: Interior do capitel.
Autoria: Roberta Bassani Federizzi

Considerações finais.

A história de A. comprova o ditado que diz: “Criar é tão importante quanto viver!” De uma depressão, de muitas dores e perdas, encontrou através da arte o caminho que lhe possibilitou muitas mudanças e à valorização da vida.

Comentou ela que, todos temos uma força maior, que está dentro de nós, e que somente a descobrimos quando sentimos a paz de espírito, sendo que o encontro se deu através da expressão artística, envolvendo elementos da cultura polonesa, a qual passou a ser mais conhecida e

valorizada após a análise de sua riqueza e relevância. Importante é perceber-se como alguém que possui qualidades e potencialidades, um ser humano com limitações, mas com o desejo de superá-los. Disse A.: “A gente precisa crescer, melhorar um pouco a cada dia, e a arte é um caminho”.

A entrevistada finaliza dizendo: “Sou privilegiada, não sou melhor e nem mais importante do que ninguém. Sou uma pessoa normal, como qualquer um. Mas após a doença, me adentrei por um caminho onde pudesse me expressar. As pinturas e a casa representam como eu sou e como vejo o mundo. Até a morte da minha irmã, acredito que tudo ficou adormecido. Forte é a minha base familiar e religiosa. Sinto que os visitantes vêm buscar um pouco de paz que este espaço físico promove. Dizem que vivem num mundo complicado, estressado, de muita tecnologia. As pessoas vêm aqui e dizem: “Quanta paz, isto é um paraíso!” Mas é um lugar para as pessoas verem que a vida é bonita e que estar vivo é um privilégio, muitas vezes a gente não se dá conta disso.” Importante o pensamento de Arslan e Iavelberg (2006, p.09) pois vem de encontro com a realidade vivenciada por A.: “O aluno se sentirá confiante em relação a sua arte apenas na medida em que aprender de modo significativo: fazendo, interpretando, refletindo e sabendo contextualizar a arte como produção social e histórica.”

A agricultora transformou-se em educadora não formal, onde através da arte popular ensina turistas e alunos, sujeitos de variadas idades e escolaridade a expressar-se artisticamente. Na rodovia que dá acesso a sua cidade há placas indicativas de turismo “Cultura Polonesa”.

A. comprova que cada um, com sua individualidade, pode buscar caminhos para o encontro do bem-estar e da realização. Mesmo sendo amadora e não tendo formação acadêmica, a história de nossa entrevistada comprova que a arte é possível a todos. É necessário explorarmos o nosso interior e lembrarmos da nossa essência, pois como diz Arslan e Iavelberg (2006, p.08): “O aluno sente-se bem ao manifestar seus pontos de vista e mostrar suas criações artísticas, estruturando uma imagem positiva de si mesmo como conhecedor e produtor de arte.” A memória dos antepassados, que estava adormecida, veio à tona e a cultura polonesa através de suas cores, linhas e formas, foi o elo, o elemento que ressignificou a vida de toda a família.

De maneira formal ou não formal, importante é que a arte, nas suas mais diversas configurações de expressão possa ser ensinada, difundida, explorada e valorizada pelas pessoas, referenciando elementos de diferentes épocas e culturas.

Referências

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson, 2006.

CAROLINO, Jacqueline; COSTA, Robson Xavier da. Formas de convivência da população idosa com a arte/educação como mecanismo de produção e inclusão: um estudo exploratório no município de João Pessoa/PB. In: COSTA, Robson Xavier da. (Org.). **Arteterapia & Educação Inclusiva: diálogo multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 95-110.

COSTA, Cristina. **Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **A República dos bons sentimentos**. São Paulo: Iluminuras:Itaú Cultural, 2009.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia. **Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. In: ORMEZZANO, Graciela (Org.). **Em aberto**. Educação estética: abordagens e perspectivas. Brasília: O Instituto, 2007.p.15-38.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.113-142.

VARGAS, Levy. A arteterapia como facilitadora do processo de individuação. In: PHILIPPINI, Angela (Org.). **Arteterapia em revista**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. p.75-86.

Roberta Bassani Federizzi

Mestre em Educação. Especialista em Arte-Educação. Especialista em Arteterapia, Educação e Saúde. Licenciada em Educação Artística- Artes Plásticas. Professora de Artes das Redes Estadual e Municipal de Ensino de Marau. Professora da FABE- Marau dos cursos de Pedagogia, Administração, Secretariado e Recursos Humanos. Professora do CESF- Farroupilha do Curso de Pedagogia. Membro permanente do Núcleo de Pesquisa da FABE. <http://lattes.cnpq.br/3728204907468202>

CONDIÇÕES DIDÁTICAS VIVIDAS PELOS PROFESSORES DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA NA CONTEMPORANEIDADE

Roberta de Paula Santos - Universidade Federal Pernambuco

Prof.^a Dra. Maria Betânia e Silva - Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente texto resulta de um levantamento realizado na rede de ensino da cidade de Olinda, levando em consideração professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental. Com o objetivo de identificar as condições de trabalho, formação acadêmica, características da carreira profissional e preferências didáticas destes, foi executado a partir da metodologia de aplicação de questionários. Envolveu exclusivamente docentes que se encontravam em regência de aula na disciplina de arte entre os meses de agosto a novembro de 2012 e faz parte da pesquisa de mestrado em andamento intitulada “A contextualização no ensino da arte: compreensões e usos”, tendo sido sua primeira etapa e o momento de identificação do público suscetível e disposto à participação na mesma.

Palavras-chave: Professor de arte - Ensino fundamental - Rede municipal de ensino.

ABSTRACT

This text results from a survey conducted in the school system of the city of Olinda, taking into consideration teachers working in the final years of primary school. With the objective to identify the working conditions, academic education and teaching these preferences, was executed using the methodology of questionnaires. Only involved teachers who were in conducting classroom in the discipline of art between the months from August to November 2012 and is part of the master's research in progress entitled “The context in art education: understandings and uses”, having been the first stage and time identification of the public susceptible and disposed to participate in it.

Keywords: Art Teacher - Elementary - Network municipal school.

O ensino de arte nos anos finais do ensino fundamental é a principal área de atuação dos profissionais egressos dos cursos de licenciatura em artes visuais. Sendo aceito também os formados nas licenciaturas de teatro, música e dança por conta, principalmente, da necessidade em atender as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam o aprendizado dessas quatro linguagens pelos estudantes no período educacional acima citado.

Na rede de ensino da cidade de Olinda, o corpo docente responsável pela disciplina de arte serviu como uma amostra referencial para a constatação das condições de trabalho, formação acadêmica, características da carreira profissional e preferências didáticas às quais se submetem os arte/educadores para promover o ensino de arte nos dias atuais. Esta verificação aconteceu dentro de uma pesquisa de mestrado em Artes Visuais em andamento, intitulada “A contextualização no ensino da arte: compreensões e usos” que incluía ser licenciado em Artes como requisito de participação dos docentes entre outros, o que proporcionou o presente mapeamento.

Além de chegar aos professores que fariam parte da pesquisa, a aplicação dos questionários pretendeu também verificar como se encontra o ensino de Arte na rede municipal de Olinda, quais as condições oferecidas para o trabalho dos docentes. Para isso, além dos questionamentos aos professores, foi elaborado um questionário a ser respondido por algum dos membros da direção das escolas que estavam divididos nos quatro blocos: Dados de identificação; Estrutura Física; Condições de Funcionamento; e Ensino de Artes.

No primeiro bloco os dados solicitados eram o ano de fundação da escola e qual a função dos responsáveis pelos dados. O ano de fundação das unidades educacionais do município tem a análise baseada nos anos de publicação das duas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971 e 1996), por serem documentos referenciais para o ensino da Arte no Brasil. A primeira oficializa este ensino mesmo que como atividade obrigatória e a segunda traz a obrigatoriedade da Arte como componente curricular.

Nessa análise a maioria das escolas (54%) é fundada no período entre as duas últimas promulgações o que viria conferir às escolas da rede municipal de ensino de Olinda, um ensino de arte baseado na concepção de arte como atividade, e com professor polivalente de acordo com o que defende a LDB de 1971. Porém constatamos que essa relação não se pratica, pois o ano de fundação não influencia a atual didática aplicada nas escolas pesquisadas. Nelas os professores recebem a orientação, através da Base Curricular de Ensino do município de atuar de acordo com sua área de formação artística (artes visuais, teatro, música

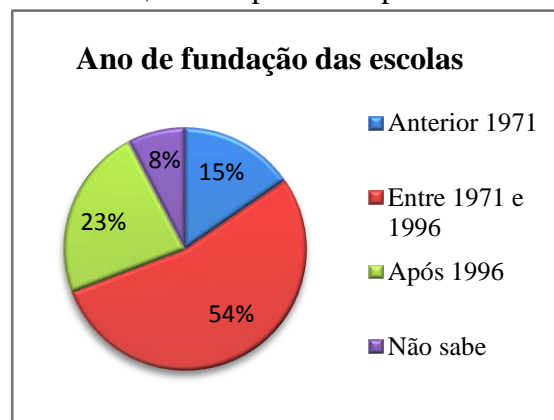


Gráfico 1: Percentual das escolas de acordo com o ano de sua fundação.

ou dança), erradicando a ideia da polivalência.

O período de maior incidência de fundação das escolas observadas também nos remete à tendência tecnicista, e esta não está diretamente ligada à rede pública de Olinda. “Visava um acréscimo de eficiência da escola objetivando a preparação de indivíduos mais ‘competentes’ e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho” (FERRAZ e FUSARI, 2010 p. 39), enquanto a rede municipal abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A pedagogia tecnicista nesses níveis de ensino reflete-se no incremento de recursos didáticos na escola que agora precisa se instrumentalizar para acompanhar o então desenvolvimento econômico.

Esses recursos didáticos introduzidos, de maneira mais efetiva na escola a partir dos anos de 1970, à época, ainda segundo Heloísa Ferraz e Maria Fusari, eram aparelhos audiovisuais como gravadores e projetores. Atualmente, de acordo com os materiais que as escolas consultadas disponibilizam para as aulas de Arte, a pesquisa aponta para o ensino de arte praticado na rede municipal de Olinda dentro da concepção de arte como atividade.

Os materiais presentes em todas as escolas pesquisadas são: lápis de cor, papel A4, lápis de cera e tinta guache. Indicando a relação existente entre as aulas de arte e o fazer artístico, pois os recursos que poderiam ser utilizados para a contextualização e a leitura do objeto artístico, como reproduções de obras de arte, vídeos e livros didáticos são citadas em apenas 30%, 46% e 60% das escolas respectivamente.

Abrangendo os dados referentes aos materiais didáticos e à estrutura físico-pedagógica oferecida pelas escolas da rede municipal de Olinda, percebemos algumas incoerências. O

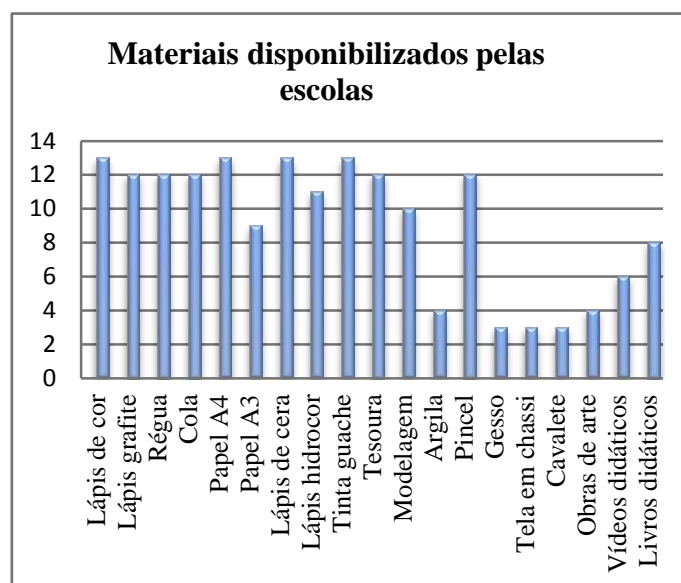


Gráfico 2: Número de incidência de materiais disponibilizados pelas escolas para a prática didática dos professores.

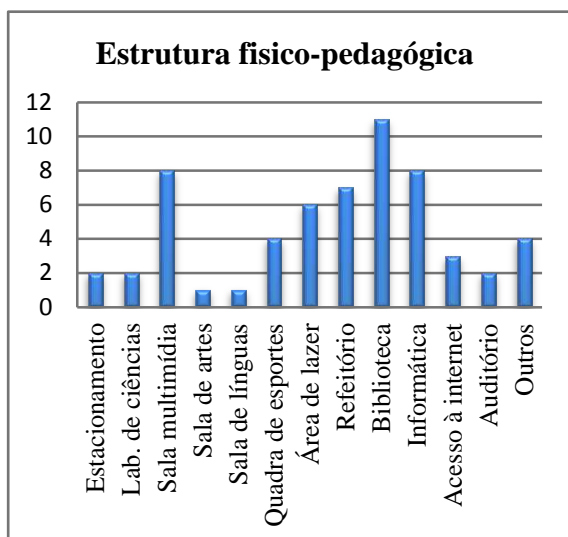


Gráfico 3: Incidência dos espaços didáticos nas escolas pesquisadas.

item biblioteca é o mais frequente entre as escolas, estando presente em 85% delas, porém os livros didáticos para o ensino de arte encontram-se nos 60% citados anteriormente. O mesmo acontece em relação aos vídeos didáticos com presença em 46% das escolas, porém 60% do total possui sala multimídia. Possuindo salas equipadas; um recurso que pode contribuir bastante para o trabalho pedagógico do professor. Todavia sem vídeos específicos a serem utilizados pelos docentes.

A informação menos animadora refere-se à sala de artes, localizada em apenas uma escola, e reproduções de obra de arte citada por quatro escolas dentro de um universo de treze unidades.

Com base nesses dados concluímos que, na construção das políticas internas das escolas, o ensino de arte não é levado em consideração. As equipes gestoras das escolas pesquisadas ao administrar os recursos provenientes da Secretaria Municipal de Educação, empenham-se em disponibilizar livros em suas bibliotecas e equipar seu espaço físico com salas multimídias, mas esquecem-se dos livros e vídeos com conteúdos de arte/educação. Em relação aos professores de arte, são munidos com tinta guache, lápis de cor, papel A4 e lápis de cera, mas não tem reservado um espaço específico para a sua prática docente.

Com a consulta aos professores sobre esses pontos, eles confirmam a disponibilidade desses materiais citados pelos membros da direção das escolas ao afirmarem conseguí-los junto a eles 43%. Entretanto, o percentual de professores que alegam recorrer a vias pessoais para obtê-lo é de 39%, deixando uma pequena diferença entre eles. Isso nos permite afirmar as duas práticas como comuns na rede, sendo mínimo o número de professores que recorre à aquisição de material através de

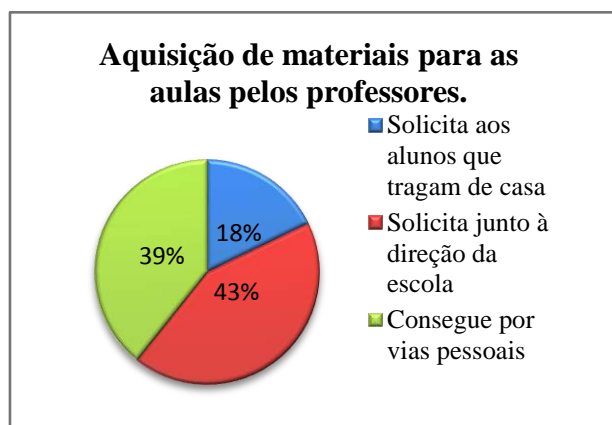


Gráfico 4: Percentual que indica a forma de aquisição de materiais didáticos pelos professores de Arte.

pedido aos alunos (18%).

Ou seja, subtraindo do total o número de professores que recorrem à direção da escola para obter materiais a serem utilizados nas aulas de Arte, resta 57% sem o menor apoio em material didático para a realização de suas atividades pedagógicas planejadas. O próprio professor precisa investir parte de seus rendimentos pessoais para viabilizar o seu processo de trabalho.

A presente situação revela que o professor de Arte da rede municipal de Olinda carece de apoio por parte da direção escolar, para que se confirme a gestão democrática divulgada pelas autoridades. Se o Projeto Político Pedagógico prevê a participação de todos os membros da comunidade escolar, detalhes como a compra e distribuição de material didático aos docentes, de todas as disciplinas, deveriam ser previstos, planejados e aplicados de acordo com a discussão do grupo.

Então, o PPP estaria cumprindo com a sua função de facilitar o funcionamento da escola a partir de professores conscientes dos recursos disponíveis para o planejamento prévio das aulas evitando que estes tenham que improvisar por não conseguirem realizar o seu planejamento de aula por falta de material didático. Fato previsto no Estatuto do Magistério da rede de ensino de Olinda em seu artigo 20 que trata dos direitos específicos dos ocupantes do quadro do magistério e traz em seu item III a seguinte afirmação: “dispor no ambiente de trabalho de instalações e material didático-pedagógico suficiente, que permitam desempenhar com qualidade suas funções”.

Tratando-se da utilização das salas multimídias existentes nas escolas, a condição do professor de Arte é ainda mais delicada. Perguntados acerca da frequência da utilização de vídeos e projeções de obras de arte em suas aulas a maioria (65%) diz que utiliza, todavia necessita apelar ao seu arquivo pessoal em busca de repertório que impulse o fluxo de suas aulas. Fazendo uso das salas quando consegue material que corresponda ao conteúdo planejado.

Assim 25% dos professores declaram não utilizar este tipo de recurso em suas aulas, e apenas 10% destes afirmam utilizar com mais frequência, ou seja, a cada conteúdo apresentado aos alunos. Sendo ainda mais significativa a ausência de propostas de utilização de vídeos pela direção da escola, pois nenhum dos professores marcou esta opção, ratificando

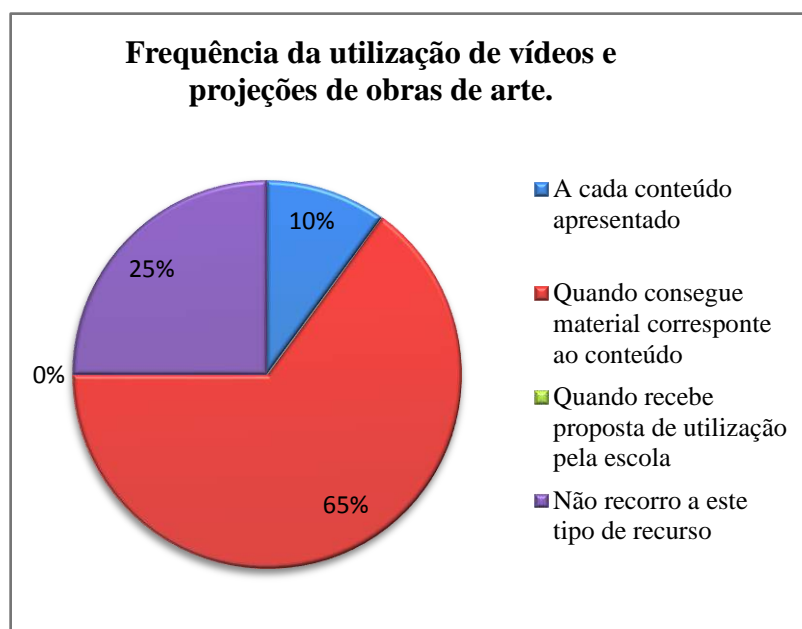


Gráfico 5: Percentual da frequência da utilização de vídeos e projeções de obras de arte por parte dos professores.

a inexistência do diálogo entre os professores e a direção da escola no que diz respeito ao aproveitamento dos recursos didáticos disponíveis.

O diálogo, requerido quando a formulação da pergunta aos professores, diz respeito ao contato destes com a coordenação pedagógica da escola. O professor não pode atuar sozinho, precisa de apoio pedagógico para por em prática suas propostas, adequá-las às condições da escola e ter um melhor acompanhamento do processo evolutivo dos alunos.

Ao auxiliar os professores a estabelecer os vínculos entre a sua prática social e a prática docente, o (a) coordenador (a) pedagógico-educacional estará possibilitando a inserção da prática da escola na realidade social mais ampla, amparada sobre s fundamentos teóricos, resgatando continuamente o caráter alienante do cotidiano e propondo-o como referência imprescindível para a construção da consciência crítica. (PLACCO, 2009 p. 57).

Vera Maria Nigro de Souza Placco (2009) ao analisar o cotidiano da escola, aponta a relação entre o coordenador pedagógico e o docente como uma de suas ações concretas e a denomina de “integração profunda entre as ações propostas pela escola em seu projeto político-pedagógico, a realidade social e da escola e a prática social/profissional dos docentes”. Trazendo para a realidade da rede de ensino de Olinda, essas ações deveriam ser habituais, pois todas as escolas visitadas possuem um ou dois coordenadores pedagógicos pertencentes ao seu quadro de funcionários no período da pesquisa.

O livro didático para o ensino de Arte é um instrumento que além de estar ausente na maioria das bibliotecas das escolas pesquisadas, é alheio aos alunos nas aulas de Arte da rede municipal de Olinda.

Consta, de acordo com a pesquisa, como um orientador do professor de Arte que o consulta para a preparação das aulas e não

para utilização efetiva em sala de aula. A conclusão deriva das respostas dos professores que, em 75%, afirmaram selecionar alguns livros e recorrer a eles de acordo com o conteúdo planejado e 25% disse utilizar textos avulsos correspondentes a este. A opção “escolho um livro para cada ano (série) e sigo o seu planejamento” não obteve nenhuma marcação.

O panorama acerca da utilização do livro didático na rede de ensino de Olinda repete o resultado encontrado por Maria Heloísa Ferraz em pesquisa realizada em 1987 que chegou a conclusão que “a maioria dos professores de Educação Artística entrevistados atua equivocadamente, pois diz não utilizar livros didáticos, mas o utilizam na preparação de suas aulas” (FERRAZ e FUSARI 2010 p. 40).

No caso em tela a situação pode ser ainda mais incisiva, pois não é citada a origem dos textos avulsos que os professores relataram utilizar, a quantidade de livros consultados pelo professor, nem quantas vezes ele busca o mesmo livro por ano. O que reafirma o livro didático como o real norteador do ensino de Arte, independente de qual motivo ele é escolhido, seja por tendência pedagógica, ideologia ou até mesmo imposição da rede de ensino.

Ferraz e Fusari (2010) citam o apoio no livro didático como “despreparo e insegurança” docente baseando-se na pesquisa realizada em 1987, acima citada. Porém, se houvesse uma ampliação na produção e divulgação do livro didático de Arte por parte das editoras, aumentaria o conhecimento, debate e estudo por parte dos docentes acerca da utilização deste em sala de aula e da reivindicação para a distribuição junto aos alunos.

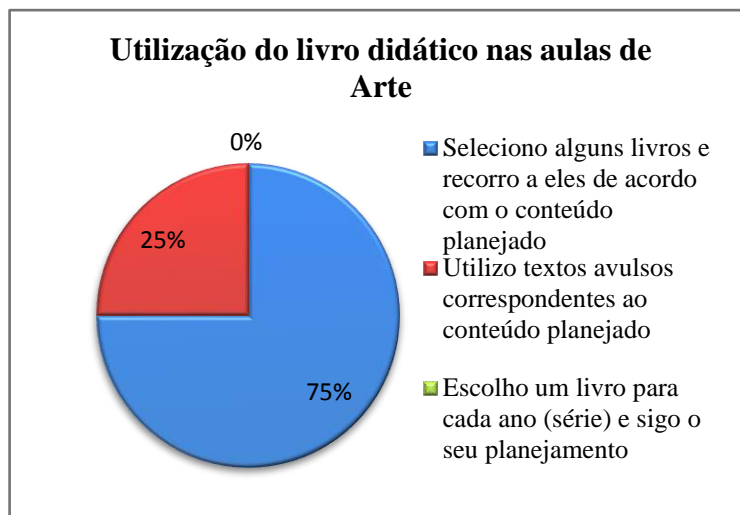


Gráfico 6: Percentual indicativo do tipo de utilização, pelos professores, de livro didático nas aulas de Arte.

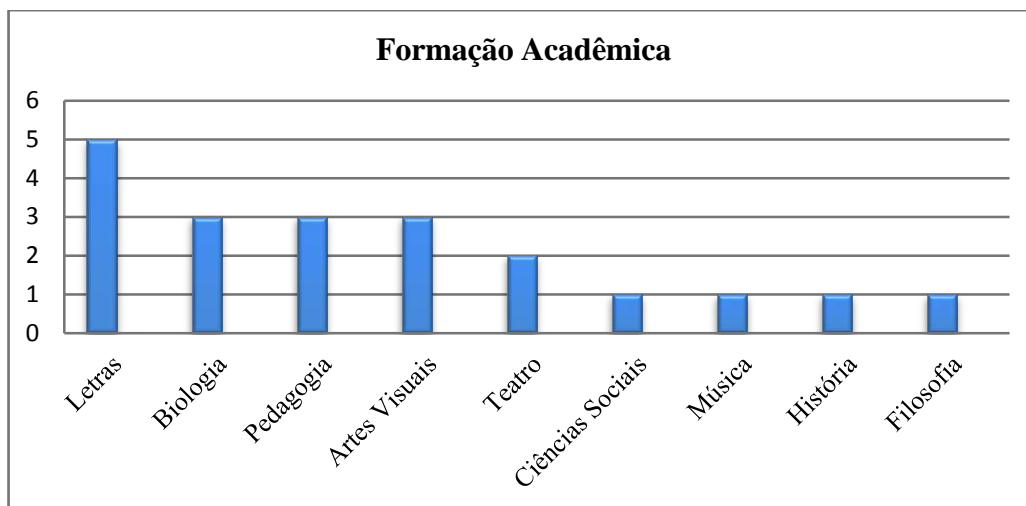


Gráfico 7: Distribuição da quantidade de professores que lecionam arte de acordo com a formação acadêmica.

Assim o livro poderia atuar não como um limitador ou ditador do conteúdo a ser trabalhado e sim como um elo entre as pesquisas do docente, e as descobertas dos educandos que sentir-se-iam tomar posse de uma porção inicial do universo da Arte e do seu ensino.

Em nossa pesquisa, a utilização do livro didático nos reporta à questão da formação do professor de Arte. Quem ocupa o lugar do professor de Arte, qual a sua formação, por que se encontra lecionando a disciplina. No caso da rede de ensino de Olinda, dos 20 que responderam aos questionários, apenas 5 possuem formação específica na área de Arte¹, sendo 3 licenciados em Educação Artística e 2 em Artes Cênicas.

Diante do quadro, como cobrar um maior empenho desses profissionais? A maioria trabalha com o ensino de Arte para completar ou acumular carga horária, preencher requisitos impostos pelo sistema adotado pela rede de ensino. Um desses requisitos diz respeito à carga horária mínima e máxima dividida em blocos para o regime de trabalho do professor como prevê o 1º parágrafo do artigo 14 do Estatuto do Magistério da rede de ensino de Olinda que diz:

A carga horária do professor do Magistério Público Municipal terá duração mínima de 30 (trinta) horas-aulas semanais, correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas-aulas mensais, e a duração máxima de 40 (quarenta) horas-aulas semanais, correspondentes a 200 (duzentas) horas-aulas mensais. (OLINDA, 2005 p. 8).

¹ Levamos em consideração os que possuem licenciatura em Educação Artística, Artes Plásticas (Artes Visuais), Artes Cênicas (Teatro) ou Desenho e Plástica (Expressão Gráfica) por serem as habilitações aceitas para o ingresso via concurso público para professor de Arte da rede. A habilitação em Música não é considerada para a pesquisa, pois a Prefeitura de Olinda oferece vagas efetivas para esses profissionais com ingresso na rede municipal atuando no Centro Experimental de Música de Olinda - CEMO.

Mesmo o Estatuto tratando de mínima e máxima, a prática encontrada na rede², é de que o professor seja enquadrado em um dos dois conjuntos fazendo com que um professor licenciado em Letras contratado para lecionar 40 horas-aulas semanais, ensina em 6 turmas a disciplina de português. Estas são contempladas por 6 horas-aulas semanais (do 6º ao 9º ano) e ficam faltando 4 horas-aulas semanais. Questão geralmente resolvida se este mesmo professor ensinar outra disciplina de menor carga horária semanal mesmo que não possua habilitação para tal como o caso de língua estrangeira; arte; juventude, ética e cidadania (JEC) ou ensino religioso³.

Comprovamos que essa prática é realmente corriqueira ao encontrar três escolas onde, em cada uma, havia três professores lecionando arte, todos pertencentes ao quadro do magistério, porém nenhum deles licenciado para tal. Contrariando o artigo 11 do Estatuto do Magistério da rede de ensino de Olinda que afirma: “para o exercício do cargo de professor, no grupo de níveis/modalidades de ensino, correspondente ao ensino do magistério no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série será exigida a Licenciatura Plena compatível com a disciplina a ser ministrada”.

Caso o regime de trabalho do docente pudesse variar entre a mínima e a máxima quantidade de carga-horária trazida pelo Estatuto, essas incidências diminuiriam, pois cada professor teria sua quantidade de horas-aulas semanais adequada ao número de turmas da disciplina de sua habilitação disponíveis na escola. Fator que influenciaria na remuneração do docente.

Utilizando o exemplo acima, mesmo que o professor de português aceitasse lecionar apenas a disciplina de Língua Portuguesa (6) ele receberia o valor correspondente a 36 horas-aulas semanais e não 40. Fato que dificilmente seria aceito pelo docente tendo em vista os baixos salários praticados na esfera da educação em todos os seus níveis e modalidades.

A constatação deste fato pode ser adquirida pelas repostas dos professores aos questionários, pois dos vinte docentes participantes, apenas dois não possuem outro vínculo empregatício.

Portanto 90% destes trabalham em mais de uma instituição e 55% afirmam trabalhar em dois turnos somente na rede municipal de Olinda. Podendo ser concluído que estes

²De acordo com depoimento informal de professores da rede municipal.

³Essas são as disciplinas que compõem a grade curricular dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Olinda, junto a Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

docentes trabalham os três turnos do dia comprometendo assim a qualidade das aulas por eles ministradas, o seu rendimento e evolução profissional. Prática corriqueira no exercício da docência pela falta de subsídios que lhe garantam exercer a profissão com dedicação e entusiasmo. Sendo, nesse caso, a remuneração adequada, o item ausente; pois mesmo se houvesse estrutura física adequada, harmonia entre as classes componentes da comunidade escolar e vantagens adicionais por ser professor, se o salário é insuficiente, estes continuarão a procurar outros vínculos para complemento de renda.

A Constituição Brasileira prevê a incoerência de se comprometer com vários vínculos empregatícios quando trata do assunto no item XVI do seu artigo 37 que veda “a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários: a) a de dois cargos de professor; b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico; c) a de dois cargos privativos de médico.

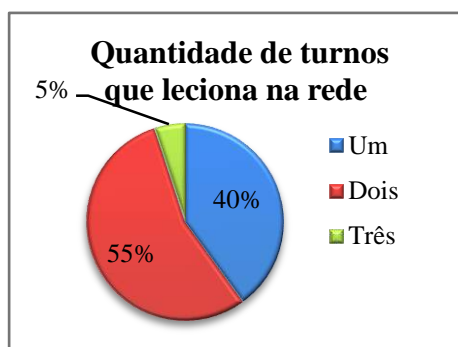


Gráfico 8: Percentual do número de turnos em que os professores lecionam.

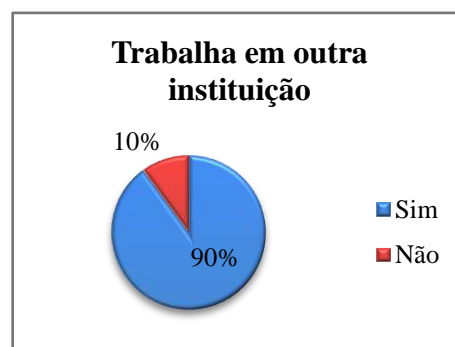


Gráfico 9: Distribuição dos professores de acordo com o número de instituições em que trabalham.

Assim, cita o cargo de professor como sendo função capaz de conciliar mais de um expediente de trabalho, ignorando os problemas físicos, psicológicos que jornadas duplas ou triplas costumam acarretar.

Contudo, a qualidade do ensino será o de mais difícil manutenção, uma vez que os docentes não conseguirão acreditar e investir em sua carreira, artifício que, segundo Carlos da Fonseca Brandão, deveria ser promovido pelos sistemas de ensino em prol da valorização dos profissionais da educação.

Os sistemas de ensino, por sua vez, têm a obrigação de promover a valorização dos profissionais de Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o ingresso exclusivamente por concurso público

de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado (inclusive com licenciamento periódico para este fim), piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho. (BRANDÃO, 2004 p. 91).

Dos itens citados por Brandão, “aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado a estudo, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho” tornam-se inviáveis aos profissionais encontrados pela pesquisa. Sendo elementos que os professores precisam ficar atentos e cobrar das autoridades responsáveis, uma vez que, sem reivindicações, os sistemas de ensino não terão como tomar a iniciativa de forma isolada.

Outra situação observada pela pesquisa é o número de professores de arte que ingressaram na rede via concurso específico, porém não se encontram em regência de sala. Este dado foi informado através dos questionários preenchidos pelos componentes da direção das escolas quando perguntados pelo número de professores de arte lotados na escola. Constatamos que o número de afastamentos atinge a metade do corpo docente admitido para lecionar arte nas escolas da rede. Sendo o total de 10 professores onde 2 estão afastados para curso, 1 atua em biblioteca escolar, 1 em licença médica e o último atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Este atende a uma proposta pedagógica diferenciada assumida pela escola, que visa contemplar os alunos destes anos com o profissional habilitado em suas aulas de arte.

O cenário citado remete-nos a mais um problema a ser questionado, diz respeito aos motivos de tantos afastamentos. Com exceção do afastados para curso, sendo este um motivo elogiável para ambas as partes. Porém, por que os profissionais habilitados para o ensino de arte nos anos finais do ensino fundamental não se localizam em sala de aula? Quais as doenças que os afastam? O que fazer para cultivar o interesse do professor pela regência de aula? Este é um ponto crítico identificado entre os professores de arte que precisa ser refletido não apenas pela administração municipal,

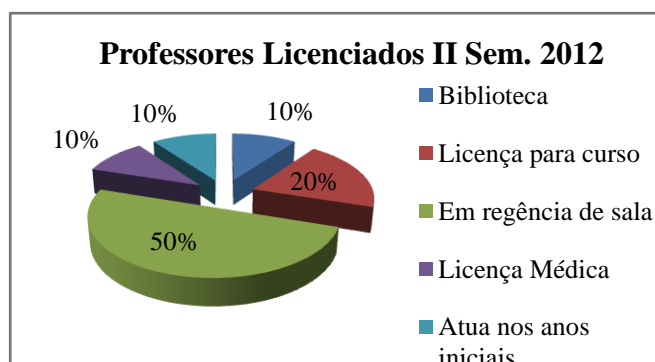


Gráfico 10: Situação dos professores licenciados em arte.

mas por todos que se comprometem a garantir educação de qualidade à população independente da esfera em que atua.

Contudo, o mapeamento da situação do ensino de arte na rede municipal de Olinda resulta em um balanço positivo. Foram treze escolas visitadas, todas elas com professores regentes em sala de aula⁴, a grande maioria composta por professores concursados e os anos finais do ensino fundamental ocorrendo em escolas base⁵. Do total, 77% funcionam em prédios próprios, e 62% possuem mais de 10 salas de aulas. Apresentam bom estado de conservação, a maioria estabelecida em áreas residenciais, com acesso a linhas de ônibus e todas as treze, em ruas com iluminação pública e coleta de lixo. Verificações que apontam para uma boa estrutura física ofertada pela rede municipal de ensino de Olinda. Porém que indica uma rede necessitada de cuidados, reflexões e novas ações ao percebermos que o ensino de arte ainda é tratado como um componente curricular que pode ser ministrado por professores sem formação específica, em qualquer tipo de espaço da escola e sem um planejamento interdisciplinar que utilize a arte como conhecimento e não apenas como atividade ou recurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T, FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na educação escolar*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

_____, Secretaria de Educação. *Estatuto do Magistério da Rede Pública do Município de Olinda*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 2006.

⁴ Em três escolas os professores lotados oficialmente na escola para ministrar a disciplina de Arte encontravam-se em licenciamento, dois para realização de curso e um para tratamento de saúde, porém contavam com professores substitutos.

⁵ A Rede de Ensino Público Municipal é constituída por 44 escolas e 50 anexos, (espaços alugados ou cedidos como extensão da Escola Base) num total de 94 dependências de ensino, dentre elas 14 creches, (02 municipalizadas e 12 conveniadas). (OLINDA, 2007 p. 25).

O PARFOR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: A TRANSFORMAÇÃO DE DOCENTES /ESTUDANTES

Maria Carla da Cunha (SEED/UUEL)

Roberta Puccetti (UEL)

Maria Irene P. O. Souza (UEL)

RESUMO

Este artigo apresenta experiências de docentes/alunos do Curso de 2ª Licenciatura em Artes Visuais do PARFOR/UUEL, com o objetivo de demonstrar a trajetória da formação em processo de docentes que retornam à condição de alunos, depois de decorridos alguns anos da primeira graduação. Esta pesquisa adotou como referencial teórico Nóvoa, Oliveira e Martins, entre outros, para desenvolver um levantamento de dados por meio da observação e entrevista semiestruturada com docentes/alunos concluintes de 2012 do referido curso. Os resultados comprovaram a contribuição da Formação Continuada em relação às transformações no que diz respeito ao desenvolvimento de concepções no campo da arte, à melhoria das práticas pedagógicas e à vida pessoal destes docentes/alunos.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Formação Docente; PARFOR.

ABSTRACT

This article presents experiences of teachers / students of 2nd Degree in Visual Arts PARFOR / UEL, aiming to demonstrate the trajectory of the training process of teachers who return to the condition of students, after a number of years of the first degree. This research adopted as a theoretical Nóvoa, Oliveira Martins, among others, to develop a collection of data through observation and semi-structured interviews with teachers / students, 2012 graduates of that course. The results confirmed the contribution of Continuing Education in relation to the changes with regard to the development of concepts in the field of art, the improvement of teaching practices and personal lives of these teachers / students.

Keywords: Art Education, Teacher Training; PARFOR.

A Formação de Professores é um tema que tem sido bastante discutido e pesquisado no âmbito de diversas áreas do conhecimento. Na atualidade, o Professor não pode se conformar apenas com a formação inicial, em nível de graduação, pois, ao chegar à sala de aula, se depara com muitas situações para as quais não encontra respostas ou embasamento teórico nos conhecimentos adquiridos. Alguns professores, ao se defrontarem com tal realidade, reconhecem que precisam se mobilizar em busca de uma formação continuada.

O presente estudo trata da Formação de Professores na área de Artes Visuais, em um curso instituído pela Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica - PARFOR, na Universidade Estadual de Londrina – UEL, cujo objetivo é dar a segunda licenciatura ao docente que atua na disciplina sem a formação específica.

O objetivo do estudo é demonstrar a importância da formação e as transformações dela advindas, além da trajetória pessoal e profissional desses professores que retornam aos bancos universitários na condição de alunos, a partir da análise dos depoimentos destes.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA

Os docentes/alunos que iniciavam o curso de 2ª Licenciatura em Artes Visuais em 2010 trilharam um caminho inverso que partia da teoria para a prática. A riqueza desta caminhada estava na possibilidade de refletir, discutir, relatar e ressignificar a prática vivenciada à luz da teoria. A riqueza está na oportunidade de refletir e testar, imediatamente, as experiências e os conteúdos apreendidos, numa articulação entre prática e teoria.

O curso possibilitou vivenciar novas experiências e apropriar-se de conceitos para a construção de conhecimentos, o que possibilitou um diálogo bem articulado entre a sala de aula, a prática vivenciada e a teoria adquirida.

Ao se pensar na caminhada do docente/aluno, nesse retorno à academia, vale destacar os passos propostos por Saviani (2005) em sua teoria histórico-crítica: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social. Por meio desses passos, o autor busca desenvolver, com base nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-social, uma reflexão sobre o significado do processo educativo que articula a aprendizagem do aluno à formação do professor.

A compreensão e a vivência dos cinco passos que levam o professor a questionar sua prática perpassam pela problematização, pela instrumentalização, pela catarse e retornam à sua prática, com uma nova visão, resultado do conhecimento construído nessa trajetória.

Neste contexto, destacam-se as reflexões sobre a formação docente, o Curso de Artes Visuais PARFOR - UEL e os desafios pessoais e coletivos que possibilitaram um novo olhar para as práticas cotidianas, que se tornaram elemento desencadeador da transformação efetiva da ação e envolveram a arte na formação, na docência e na experiência.

Ao se tratar dos desafios da formação, é fundamental ressaltar a falta ou a insuficiência desta para muitos profissionais em diversos lugares do Brasil, pois a formação que muitos almejam nem sempre está ao alcance, seja por questões financeiras ou pela ausência de Instituições que a ofertem.

Assim, é importante reconhecer a iniciativa do Governo Federal na implantação do PARFOR, programa que propiciou a muitos professores, detentores de diferentes graduações, uma oportunidade de olhar para suas práticas pedagógicas, repensar seu trabalho docente e vislumbrar a possibilidade de continuar buscando conhecimentos.

Este Programa garante aos professores da educação básica da rede pública, em pleno exercício de suas funções, a obtenção da formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Diante das questões até aqui abordadas, buscou-se investigar a percepção dos profissionais da educação, participantes do PARFOR, em relação à formação oferecida por este e o reflexo desta em sua atuação docente em sala de aula.

O PARFOR Nacional

O Censo Escolar de 2007 mostrou a grande necessidade de formação de professores em três aspectos – a primeira licenciatura para os professores que não possuem uma licenciatura, a 2ª licenciatura para os professores que atuam fora da área de formação inicial e a formação pedagógica para os professores bacharéis. Assim, para melhorar a qualidade do ensino na educação básica pública em 29/01/2009, foi sancionado o Decreto 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

O PARFOR é um Programa de âmbito nacional que conta com a colaboração das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e desenvolve parcerias com Instituições de Ensino Superior.

A UEL é uma das universidades públicas do Paraná que oferta cursos pelo PARFOR. Atualmente conta com aproximadamente 500 alunos matriculados na modalidade presencial e a maioria dos docentes/alunos do PARFOR é proveniente de cidades próximas a Londrina, perfazendo um total de 57 municípios.

Estes dados corroboram o pensar de Nóvoa (2007, p.1) para o qual “a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais”. Este pensar é reconhecido por muitos profissionais que, ao adentrar a sala de aula, percebem as fragilidades de sua formação, sentem-se despreparados para o exercício do magistério e, numa atitude ousada, decidem retomar a vida acadêmica, com o objetivo de buscar a oportunidade de uma segunda graduação.

O curso de 2ª Licenciatura em Artes Visuais do PARFOR/UEL conta com seis turmas, totalizando, aproximadamente, 129 alunos, que são atendidos por 13 docentes da graduação regular. A primeira turma iniciou o curso no ano de 2009, com 21 alunos que formavam um grupo heterogêneo sob o aspecto da formação inicial, uma vez que era composto por docentes/alunos graduados em letras, biologia, educação física, pedagogia, entre outras áreas.

A segunda turma, foco desta pesquisa, que iniciou o curso no ano de 2010, apresentou-se mais homogênea, pois a maioria dos alunos tinha especialização em educação especial.

Como o PARFOR é um Programa Nacional de caráter emergencial, que tem como finalidade a capacitação de docentes que ministram aulas sem formação específica na área, o objetivo do curso de Artes Visuais, de acordo com a Resolução 244/2009, é “Habilitar o profissional para o exercício pedagógico no ensino de artes visuais em nível fundamental e médio, mediante a formação pedagógica específica para esse campo de ensino” (LONDRINA, 2009). Portanto, o curso está organizado para preparar e capacitar o profissional de Artes Visuais para redimensionar, de forma integrada, o desenvolvimento do ser humano, com base em uma visão crítica da realidade em que atua e da sociedade e do tempo histórico em que vive. Assim, o professor deve atuar como agente cultural, ou seja, deve ser capaz de identificar as demandas e definir as estratégias necessárias para a implementação de ações específicas na área, além de promover a conscientização e estimular a preservação do patrimônio natural, artístico e cultural.

Os objetivos do curso privilegiam aquilo que para Nóvoa é

[...] um compromisso com a prática pedagógica, integrante da formação, sem dicotomizar ou separar aquilo que se está amalgamando para ser capaz de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores (NÓVOA, 1992, p. 19).

O curso de Artes Visuais tem a finalidade de proporcionar ao estudante a construção de uma sólida fundamentação no que diz respeito às linguagens artísticas, com bases históricas, sociológicas e filosóficas, com o intuito de lhe oferecer uma formação embasada na pesquisa, na experimentação de novas práticas artísticas e na investigação do ensino.

FORMAÇÃO DOCENTE

Os professores, muitas vezes, são contaminados e precisam buscar lucidez para construir e definir o futuro da educação que deve ser iniciado por sua própria formação.

Num contexto onde a responsabilidade e o respeito devem ser as principais características do profissional, a atenção à constante necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho é o elemento central do processo de formação continuada. Nesse sentido, Nóvoa reflete:

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, pp.15-17).

Assim, buscou-se investigar a Formação Continuada enquanto mudança das práticas pedagógicas dos professores/alunos e a apreensão do currículo construído na escola e pela escola, o que pode sinalizar e evidenciar como tem sido a atuação docente destes

docentes/alunos, no decorrer desta formação e revelar possíveis transformações ocorridas ao longo desses dois anos.

Segundo Oliveira (2011) é importante buscar na prática docente a dimensão do contexto escolar que, ao longo do tempo, é marcado por trajetórias que demonstram, de forma particular, como os professores foram tratados, as aulas que tiveram e os cursos que escolheram, muitas vezes, por falta de opção. Assim, as imagens se transformam conforme a trajetória de cada um, pois a formação inicial e a docência são marcadas pelas experiências vivenciadas na vida e na escola.

Para o autor (2011), as marcas que cada sujeito carrega incluem não só as experiências de vida, mas também as vivenciadas na escola. Esta afirmação é um convite a uma reflexão sobre as trilhas pelas quais o professor passa no decorrer de sua formação, tanto no que diz respeito à construção de relações com o outro, quanto ao resgate de seus guardados e à descoberta de elementos arquivados, que precisam ser revistos, a cada momento, para que possa compreender as experiências vivenciadas cotidianamente.

Este estudo foi privilegiado pelo fato de que os trabalhos de conclusão de curso devem obrigatoriamente ser o resultado de uma pesquisa desenvolvida na escola onde o professor atua. Desse modo, pesquisar com seus próprios alunos os resultados de sua ação docente levou a uma análise constante da relação teoria e prática.

O amadurecimento do profissional deixa marcas em si mesmo e se reflete em sua prática docente, o que evidencia aspectos importantes da formação em serviço, que não se restringem a relatos verbais, mas se traduzem em mudanças concretas que o levam, muitas vezes, a uma tomada de decisão quanto ao prosseguir ou mudar.

A formação continuada, além de propiciar a internalização de novos saberes, possibilita a troca de experiências entre os docentes/alunos, numa construção coletiva do conhecimento, resultante de inúmeras visões/identidades, o que se traduz em enriquecimento no âmbito da educação escolar, espaço este também repleto de contradições.

Assim, no âmbito da Formação Continuada, é importante lembrar que a história de cada docente/aluno é relevante no processo de formação, tanto individual como coletivo, pois se reflete em sua atuação nos diferentes momentos da vida escolar. Para Hernández “[...] a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem incerta que se desenvolve ao longo de vários anos” (HERNÁNDEZ, 2005, p.30).

Alguns aspectos da formação docente e a compreensão destes, principalmente, em relação à teoria e à metodologia, têm despertado a necessidade de se repensar, de forma

crítica, este momento histórico, tendo como referência as narrativas e as estratégias que se estabelecem nas relações conflituosas entre formação e ação, no cotidiano do ambiente escolar. Segundo Barbosa:

O que a antipedagogia queria era se livrar da pomposidade e inocuidade dos professores e substituí-los por engajados fazedores de coisas, ideias, e mentes que, mesmo sem ter o nome de professores, precisavam ser bem formados. Fracassaram porque o capitalismo globalizado encarcerou ainda mais o sistema educacional em todo o mundo com a adesão da maioria dos países ocidentais aos inúteis e infrutíferos Currículos Nacionais “que vêm apenas gerando medidas de controle mais eficientes” (BARBOSA *apud* OLIVEIRA, 2005, p.13).

No Brasil, programas de formação como o PARFOR, têm apresentado inúmeras oportunidades aos professores, desse modo, mesmo que haja influências políticas e econômicas envolvidas, constituem espaço para discussões sobre a formação de docentes. Acredito que muitos, pelo Brasil afora, se perguntam: “É apropriado este tipo de formação nas circunstâncias atuais do ensino?”

Este Programa, desenvolvido em nível nacional, evidencia a necessidade e a situação em que vive o professor múltiplo, que tem se mostrado ávido por conhecer diferentes teorias que propiciem opções de aprendizagem, como vem acontecendo no PARFOR, o qual aborda não somente o fazer Arte, mas também uma reflexão sobre ela, o que acaba por se refletir na ação artística ou educacional, ou nas duas, concomitantemente.

Conscientes de que o professor não é somente o organizador de uma boa aula, mas o articulador de diferenças e significados, apoiado em conhecimentos, conclui-se que ele precisa de tempo para trabalhar, experimentar, planejar, rever e refazer. Neste sentido, Barbosa (*apud* OLIVEIRA, 2005) ressalta que, se as oportunidades forem aproveitadas, este percurso será facilmente compreendido.

A pesquisa que subsidiou este artigo caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, pois buscou levantar dados para interpretar a realidade (MARTINS, 2004). Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionário, observações e depoimentos dos docentes/estudantes em seminários, além de debates em sala de aula, na IES.

Como se trata de uma pesquisa que buscou investigar a experiência dos docentes/estudantes na trajetória acadêmica de segunda graduação e, simultaneamente, sua ação pedagógica em sala de aula, a anotação dos relatos e a análise conclusiva dos dados foram os recursos mais adequadas. A sistematização dos relatos possibilitou a organização do tema por tópicos, o que facilitou a análise das falas.

A pesquisa teve como objeto de estudo a turma II do Curso de 2ª Licenciatura em Artes Visuais, composta por 15 alunos que atuam: no Ensino Fundamental - anos iniciais, 2 professores; no EJA fase I - 1 professora; na Formação Docente em nível médio - 1 professor; no sistema da socioeducação - 1 professor; e na modalidade de Educação Especial - 10 professores.

Os sujeitos da pesquisa tomaram conhecimento da metodologia e concordaram em participar da mesma. Para preservar a identidade e garantir o anonimato, os participantes foram codificados com a letra inicial de seus nomes.

A experiência na academia e a prática docente

O desejo de escrever sobre a experiência da formação e sobre a prática docente resultante das pesquisas desenvolvidas na Universidade ficou cada dia mais forte, à medida que se vislumbrava não somente o novo representado pela retomada da vida acadêmica, mas, sobretudo, a necessidade de saber administrar o tempo do ser estudante e ser professor.

Bondía (2002) ressalta a importância da experiência e de tudo o que a envolve para que se possa valorizá-la no cotidiano:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p.24).

Assim, ao relatar as experiências, as transformações e a atuação docente, neste estudo, observa-se a relevância do Programa, pois provavelmente, nem os organizadores da proposta do PARFOR imaginavam a diversidade e a abrangência dessa formação, tampouco, os participantes da pesquisa.

Os alunos do PARFOR, de modo geral, há muito procuravam uma oportunidade de cursar uma segunda graduação. Para alguns, era um sonho que se realizava, para outros, uma necessidade de trabalho, entretanto, no final, o amadurecimento e o compromisso com a educação e com a arte se revelaram, deixando para trás os motivos iniciais que os trouxeram ao PARFOR, fazendo emergir a importância do “processo” na formação versus Ensino e Aprendizagem.

Com base nos autores pesquisados, entre eles, Oliveira e Hernandez, e nos depoimentos dos docentes/alunos, e os relatos dos professores formadores sobre suas

pesquisas, foi possível desenvolver uma reflexão sobre a trajetória da formação como um todo.

Nesse sentido, entre os aspectos que se deve considerar na formação estão os referenciais teóricos, que sinalizaram caminhos a serem percorridos não como receitas prontas, mas como estratégias a serem vivenciadas na diversidade da sala de aula, de modo a instigar o interesse e o desejo dos alunos no que diz respeito à Arte, processo que se deu na relação estudante/professor. O PARFOR permitiu que isso se concretizasse, nessa turma, mesmo com a diversidade de formação inicial e de atuação dos professores envolvidos.

No que se refere às transformações ocorridas após o ingresso no PARFOR, verificou-se: a descoberta de novas perspectivas, o amadurecimento, a aquisição de novos conhecimentos, as experiências trazidas do cotidiano, a mudança de paradigma em relação ao ensino de arte e à educação como um todo. Neste sentido, R.A.P., participante da pesquisa, relata:

Antes voltada mais para expressão, pelo encantamento que a arte exercia sobre minha pessoa e hoje, vejo também como conhecimento, transformação necessária para saber me posicionar enquanto professora (participante R.A.P.).

Outro aspecto abordado foi a contribuição do conhecimento adquirido para uma prática pedagógica mais rica, fundamentada na confiança no trabalho docente. A maioria dos docentes/alunos considera que evoluiu durante esses dois anos de formação, tanto em relação ao vocabulário, como em relação ao repertório e na autoconfiança para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, pois estes começaram a fluir. A esse respeito, a participante S.O diz: “Eu usava sem direcionamento”.

Ficou evidente também, nos relatos dos professores, a contribuição da formação continuada, proporcionada pelo PARFOR, no que se refere às mudanças do conceito de arte e, conseqüentemente, do papel e da relevância do ensino de arte como construção do conhecimento. Para J.A.R:

Antes do PARFOR, a minha visão a respeito da Arte [...] era limitada sempre ao belo no que diz respeito às obras de Arte. No tocante a sala de aula, a arte era mais uma reprodução de desenhos e muitos deles eram estereotipados. Após frequentar o PARFOR, minha visão mudou, pois comecei a ver obras de arte ao meu redor que nem tinha percebido antes, pois vi que a arte contemporânea está em todo lugar. Em sala de aula aprendi a valorizar mais o que os alunos fazem e explorar bem mais a criatividade de cada um, levando em consideração que todos, independentemente de deficiências, etnias e idade, possuem habilidades [...], a Arte serve como um meio para que esses se expressem com liberdade. Aprendi a dar oportunidade para o educando se expressar através da arte, sem impor nada, apenas atuando

como um mediador do conhecimento e da construção do mesmo junto com o educando (J.A.R).

No que se refere ao conceito de arte e seu ensino, a aluna R.A.P. ressalta sua importância na construção do conhecimento e na formação do indivíduo, bem como, a relevância do PARFOR para sua prática pedagógica, que deixou de ser superficial, pois passou a ser fundamentada em outro olhar para a arte e para as práticas educacionais.

Penso que seja o fato de quebrar com alguns conceitos que tinha em relação à Arte. Estou mais reflexiva e conseguindo articular inúmeros aspectos referentes à arte e o que temos que ensinar na sala de aula. Uma complementação fundamental para minha prática pedagógica, onde consigo compreender melhor muitos aspectos relativos aos conteúdos, a ampliação do meu olhar sobre a Arte e sua importância no campo educacional. Ainda não tenho uma resposta concreta, pois estou em fase de transição profissional, porém sei que me desprendi daquela concepção afetiva+sentimentalista+expressiva. Hoje, a arte na minha vida ocupa um espaço voltado para o conhecimento, a reflexão quanto à importância para minha vida e o porquê preciso dela. Tem horas, que vejo que retrocedi enquanto artista, mas enquanto professora, enquanto indivíduo, a arte abriu meus pensamentos e me despertou para uma crítica mais ponderada e fundamentada teoricamente (R.A.P.).

A descoberta de novas possibilidades de interpretação dos planejamentos, dos conteúdos e da própria prática docente, resultando na revisão do próprio conhecimento foi outro dado relevante, pois aqui inclui-se repensar o sujeito que aprende e não somente a arte enquanto conteúdo.

S.O. não acreditava que o ensino da arte pudesse ser mediador do conhecimento, ou seja, pudesse ter relação com outras disciplinas. Após algum tempo de participação do PARFOR, constatou que houve mudanças:

Consegui entender através da fotografia como eu tinha que trabalhar. Nunca imaginei que a fotografia tivesse fundamento. Percebo que quando vão entregar as atividades, os alunos têm alegria. Mas, eu não tinha conhecimento que isso era possível. Eu tinha habilidades manuais, mas não conseguia ver relação com os conteúdos curriculares. Hoje, consigo vê-los. Um exemplo foi um trabalho com garrafas pet, com as quais fizemos flores, ligando ao conteúdo meio ambiente (S.O.).

Pelos depoimentos foi possível perceber que os docentes/alunos pensavam em conteúdos que iam da história da arte a arte moderna, contemporânea até a polivalência ou multiculturalismo, e que, antes de participar do PARFOR, consideravam os projetos e as atividades de arte muito trabalhosos e, muitas vezes, sem sentido, o que não acontece mais, pois a arte foi percebida numa outra perspectiva.

Para se trabalhar na construção efetiva da identidade do indivíduo, deve-se provocar reflexões intensas e constantes, que considerem a arte não só na educação, mas também na

vida, destacando sua importância na construção do conhecimento e não apenas como uma mera atividade, ressaltando seu valor no processo de criação.

Segundo Ostrower,

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro de uma determinada cultura (OSTROWER, 1987, p.19).

Portanto, o processo de criação faz parte do desenvolvimento das potencialidades tanto do aluno como do professor. Nesse sentido, a docente/aluna A.P.S. apontou, por diversas vezes, a relevância da discussão na intimidade da turma, que demonstrava preocupação em desenvolver um projeto real que evidenciasse apropriação de conteúdos, crescimento profissional e amadurecimento pedagógico, para ser aplicado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A turma, inicialmente, ao ingressar na Universidade, tinha a ideia de que para cursar Artes seria necessário ter “talento”. Muitos dos docentes/alunos disseram que há muito tempo desejavam frequentar este curso, mas tinham medo por se considerarem sem talento para tal. Contudo, muitos arriscaram, principalmente, pela vontade de desenvolver um trabalho de qualidade. Todos tinham experiência, mas lhes faltava clareza teórica no sentido de pensar a Arte como expressão cultural e como conhecimento científico, o que contribuiu para a valorização da disciplina e para a superação do ranço escolar que considera o ensino da arte como algo de segundo plano.

Apaixonada pelo primeiro ano do Ensino Fundamental, V.P. relata sua experiência

Pelo desenho, a partir da história, eles demonstram tudo o que vivenciam, seja individualmente ou em grupo. É a fase mais importante, porque o desenho vai ser o primeiro passo para leitura e escrita. Percebo a evolução da criança pelo desenho,[...]. No final do ano estão diferentes. O medo de desenhar revelado nas frases: “Eu não sei desenhar professora! Faz para a gente copiar, desenha pra gente” (V.P.).

Essas afirmações são bem parecidas com as proferidas pelos docentes/alunos da turma em estudo nas aulas de desenho e pintura, durante o curso do PARFOR, o que demonstra como foram formados e como ainda estão se formando. Vale, aqui, uma pequena reflexão, pois enquanto a docente/aluna se manifestava, os colegas assentiam com a cabeça demonstrando passar pela mesma experiência.

A mudança de olhar em relação aos conteúdos e às metodologias também se fizeram sentir, já que os conteúdos devem se sustentar e não permitir que arte seja um suporte ou meio para as demais disciplinas, pois deve o saber e ser articuladora de saberes com significado para a vida do aluno. O conteúdo de arte precisa existir de fato e apresentar-se de forma clara nos planejamentos escolares, além disso, sua ação deve ser visível na efetivação da prática pedagógica.

A observação da prática em sala de aula é qualitativa e orienta os próprios atores do processo, assim, professor torna-se orientador da própria prática, que é reencaminhada com base nas análises desenvolvidas. Nessa perspectiva, ficou claro que um processo de transformação aconteceu, no que diz respeito ao conceito de arte, de fazer arte e de ensinar “arte”, na turma II do PARFOR. Isto é tão significativo que, provavelmente, os professores formadores não tinham ideia da dimensão que suas propostas alcançaram na construção da identidade docente de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação é o lugar de nossas histórias acolhidas como base da própria aprendizagem docente. A experiência, aqui registrada, significou muito mais do que se imaginava, entretanto, talvez não seja possível expressar em palavras todas as mudanças ocorridas ao longo do processo ou mesmo quando da sistematização dos dados da pesquisa.

Cultivar a atenção a tudo o que está ao redor, abrir os olhos e os ouvidos, escutar o outro, cultivar a arte do encontro, calar muito e ter paciência, são decorrências da formação desses docentes/alunos.

Essa experiência e, conseqüentemente, a transformação decorrente dela, ao longo do processo, deixaram marcas que, de forma singular, foram proporcionadas pela interrupção do impossível e estabeleceram a mediação entre o conhecimento e cada participante do grupo, de forma particular, revelando as diferenças.

A cada novo encontro ou nova disciplina, vislumbrava-se a possibilidade de um novo caminhar pedagógico, que se traduzia no desenvolvimento de aulas com base no que se aprendia na Universidade, para depois se discutir o que deu certo e o que deu errado, pois o anseio de todos era melhorar cada vez mais.

Ao analisar os relatos dos docentes/alunos, percebeu-se que suas falas estavam carregadas de histórias vivenciadas na trajetória acadêmica e profissional, ou seja, repletas de experiências e transformações pessoais. O processo percorrido atrelou a experiência à vida, proporcionando aos docentes/alunos o conhecimento no que diz respeito à ação docente.

Esta pesquisa privilegiou a abordagem concreta da práxis que, agora, fundamentada e registrada, se apresentou numa perspectiva crítica em relação às estratégias de formação docente. Assim, experiências concretas antes não registradas e mal fundamentadas, muitas vezes, em pequenos grupos, tomaram outra forma, agora com identidade e consistência.

O sucesso do curso refletia-se em cada docente/aluno, num investimento contínuo de busca pelo novo.

Outro aspecto que vale salientar é a relação entre teoria e prática, construída no decorrer do curso no cotidiano escolar. Constatou-se que esta questão esteve presente do início ao fim do processo de formação, desencadeando um repensar sobre os planejamentos, conteúdos abordados, atividades desenvolvidas e instrumentos e critérios de avaliação, culminando na configuração da identidade docente, resultado da formação em construção contínua.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19, pp.20-28.

BRASIL. **Plano nacional de formação de professores da educação básica**. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. In *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n2, maio/ago 2004.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro/download>>. Acesso em 27 de ago. de 2012.

_____. **Os professores**: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. O. de. HERNÁNDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 232.

OLIVEIRA, R. A. de. **Imagens e memórias pessoais no processo de criação em arte**: III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. 03 a 06 de maio de 2011. LONDRINA.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Plano de formação de professores – PARFOR**: apresentação. Disponível em: <<http://www.uel.br/programas/parfor/?content=apresentacao.html>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

_____. **Deliberação** - Câmara de Graduação nº005/2012, de 17 de abril de 2012.

“DANÇA SIGNIFICATIVA”

ROSANE LAUDANO CAMPELLO WANDERLEY

FAETEC

Resumo

Pretendi mostrar com esta pesquisa que o conhecimento das teorias de aprendizagem interferem positivamente no ensino da dança. Para tal, investiguei as teorias construtivistas de Jean Piaget, L. Vigotsky e Henri Wallon como suporte do entendimento de conceitos utilizados por David Ausubel, em sua teoria da aprendizagem significativa, destaque teórico dessa minha investigação. Além de apresentar a teoria de Ausubel, procurei relacioná-la com as anteriores e com o ensino da dança, assim como com os pensamentos transdisciplinares de Edgar Morim. Dessa forma, esta pesquisa torna-se relevante para estudantes de Dança, Educação Física, artes e professores em geral interessados em pensar que independente do subsídio técnico utilizado, caberá ao professor de dança um ofício de artesão de significados e multiplicador de subjetividades que auxiliem na produção de um estado de autogoverno consequente de um corpo útil, operativo, incluso, como um significativo canal de passagem para a informação.

Palavras Chave: Dança, Educação, Aprendizagem e Metodologia

Abstract

With this research I've intended to show that the Learning Theories knowledge positively interferes in dance education. For that purpose, I've investigated the Constructive Theories of Jean Piaget, L. Vigotsky and Henri Wallon as an understanding support of concepts used by David Ausubel, on his Theory of Significant Learning, theoretical emphasis of this research of mine. Besides presenting Ausubel's theory, I pursued relate it with the previous ones and with Dance tuition, as well as with the transdisciplinary thoughts of Edgar Morim. Thus, this research become relevant for Dance, Physical Education and Arts students, as well as teachers of any kind that are interested in thinking that independent of the technical subsidy used, it will be up to the Dance teacher the work of an meanings artisan and subjectivities multiplier that assist in the production of a self-rule state, consequent of a useful body, operating, included, as a significant way for the information.

Key Words: Dance, Education, Learning e Methodology

O corpo é o primeiro momento da experiência humana

(Spinoza)¹

Abordado como primeiro momento, o corpo pressupõe movimento, fluxo, vida, continuidade, esperança. É em si começo, meio e fim. É um todo em ação, sendo o próprio fim. Um fim em si mesmo, determinante e determinado, vez e viéz. Sensível, tateia e cai, contorce e explora. Advém. É. E sendo, reúne, congrega, celebra, toca e afeta-resiste.

Dançando percebemos o quanto a existência é corporal. Percebemos as relações com o mundo, registradas nesse corpo, marcadas por sua história, passada na experiência, na interação. Nossa pele parece encapar nossos medos, nossas crenças, nossos ritmos de ser, nossos estilos de vida. Somos ao mesmo tempo cada parte e um todo vivo, onírico e espiritual. Somos a integração, o resultado deste invólucro e seu íntimo, afetando e sendo afetados por imagens e gestos. E é nessa corporeidade da existência que precisamos focar a docência, as relações que estabelece e possibilita, no tipo de relação que estabelece com o corpo discente, dentro de uma perspectiva de mudança e reconhecendo o corpo como resultado da formação social dos mesmos.

Na introdução da pesquisa original que me permitiu essa Comunicação, apresentei a idéia de corpo como um fim em si mesmo, que nos permite perceber a existência dançando.

Para tal, mergulhei em citações de Nietzsche que me conduziram à genealogia de M.Foucault e sua “sociedade disciplinada”, como também à observação da “sociedade de controle” proposta por G.Deleuze, como alicerces da construção de um olhar inovador para o ensino da dança, onde o professor evita que a informação ocupe o espaço da formação e os valores sejam transformados em resíduos. Desta forma, procurei salientar a necessidade do professor de dança estar sensível a este panorama para evitar o descompasso de sua ação pedagógica com a realidade do aluno, passando a tecer junto essa realidade, sintonizando-se, caminhando dentro do respeito dos limites, da aceitação do erro e enfim, propondo uma nova ótica da dança como área de conhecimento, como matriz de solidariedade e cumplicidade.

Quando Nietzsche pontua que *“há muito tempo o homem vive em profundo desconhecimento do corpo; somos tão ignorantes neste estranhamento de nós mesmos*

que sequer chegamos a senti-lo”² reverte o legado diminuto atribuído ao corpo e o elege “*fio condutor e ponto de partida para uma nova concepção da unidade subjetiva*”, acendendo, com isso, um sinal vermelho diante das práticas pedagógicas que computam à razão toda a experiência do conhecimento, pois, a partir do olhar nitzcheano percebe-se que o corpo é a grande razão. Desta forma, caem todos os “*ancestrais conceituais*”, permitindo que a genealogia do corpo fosse continuada por M. Foucault³ e G. Deleuze⁴.

Michel Foucault (1926/1984) procurou chegar a uma análise que desse conta da constituição do sujeito na trama histórica (genealogia). Apontou a escola como a grande instituição envolvida na civilidade, transformando homens e os submetendo a seus efeitos. Seria um segundo sinal para o espetáculo humano – atenção! As sociedades disciplinadas encarceram, confinam: podemos refletir nos rumos de uma sociedade vigiada, que, disciplinada e submetida, é condicionada a um querer padronizado, ausente de individualidades e impedido de criar novos comportamentos. Nesta, toda a estrutura do comportamento, assim como as estruturas mentais são frutos de condicionamentos e técnicas de extinção de comportamentos.

Quando pensamos em avaliações, em disciplinas selecionadas e distribuídas em momentos estanques de ensino, determinados por nós – professores – para a prática ou teoria (dicotomia também imposta pela “organização curricular”), ou ainda quando vigiamos o desempenho discente a partir de reforços positivos (de recompensa) ou negativos (de punição), segundo suas capacidades de adaptação ao estipulado previamente, praticamente impedimos que o conhecimento se construa mediante experiências de um corpo vivo e, portanto, barulhento, “fulgás”. Não estaríamos também atuando nesta perspectiva de poder? Confinando-os, impedindo-os das inferências cabíveis e necessárias aos processos de subjetivação? Como construir pensamentos como estratégias, por exemplo, num espaço-tempo que nega o corpo como um em si mesmo, produtor, co-autor, produto? Nega ao corpo as ações, o pensamento corporal, os atos que o promoveriam a um estado de ser capaz de utilizar o conjunto, não como um número, como um a mais, mas como um em si.

A partir desse olhar de Foucault, a escola, enquanto agente de cultura e da sociedade, poderá criar brechas através de seus cidadãos para amenizar e submeter o controle.

A “sociedade de controle” (termo empregado por Burroughs para o momento social posterior a sociedade disciplinar) que entrou em crise depois da Segunda Guerra Mundial, será dissecada por Guiles Deleuze. Os confinamentos passam a ser moldes.

*“Os indivíduos tornam-se individuais, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou bancos.”*⁵

Em entrevista a Toni Negri, Deleuze registra que os confinamentos cedem lugar a um controle contínuo e à comunicação instantânea. O cidadão encontra-se disciplinado, todos controlam a todos e os meios de controle vão sendo normatizados de forma não problematizadas. A competição é valorizada e desigual, valendo mais quem mais consome e mais produz. A educação passa a não se completar, não apontar para um fim, figurando como um grande mercado. Uma infinidade de cursinhos emerge como ervas daninhas junto a uma determinação de impedir o saborear educacional, subtraindo o valor do mestre diante dos discentes.

Na condição de empresa-escola, o que na realidade acaba acontecendo é formar os que serão servidos de um lado (auto-governo equacionado) e os que virão para servir (disciplinados) de outro.

Tentar educar para a atenção, para o vir a pensar, para a própria organização talvez fosse também “rachar” e buscar fissuras sociais que diminuíssem essas desigualdades.

Em suma, o corpo da sociedade de controle é rígido, amedrontado, encurralado entre dívidas e assoberbado pela violência que brota da desigualdade social. A informação ocupa o espaço da formação e os valores vão virando resíduos. Todo esse turbilhão, no entanto, vem sendo normatizado e é preciso que o professor de dança esteja sensível a este panorama para não assistir ao espetáculo de seu descompassado trabalho, incapaz de tecer junto, de sintonizar, de caminhar dentro do respeito dos limites, da aceitação do erro, de uma nova ótica de dança, como área do conhecimento, como matriz de solidariedade e cumplicidade.

Nunca pude imaginar que fosse tão agradável a função de contar histórias, para qual fui nomeado por decreto do Rei. A nomeação colheu-me de surpresa, pois jamais exercitara dotes da

imaginação, e até me exprimo com certa dificuldade verbal. Mas, bastou que o Rei confiasse em mim, para que as histórias me jorrassem da boca, à maneira de água corrente. Nunca carecia inventá-las... inventavam-se a si mesmas. (Carlos Drummond de Andrade)⁶

O ensino da dança ocorre em inúmeras instâncias: Ora vinculado ao projeto pedagógico de escolas, fato ainda muito raro em nosso país, ora como entretenimento ou atividade complementar nas escolas; aparece, também, em unidades de extensão vinculados ao ensino público (núcleos de arte, clubes escolares) e nas "escolas de dança" - vinculadas a algumas academias e como veículo de inclusão, nas inúmeras ONGs que emergem nas redes sociais...

Educar pela dança precisa significar criar novos objetos de estimulação que matizem a dinâmica pessoal do aluno e promovam uma nova atitude deste em relação a seu entorno. Mas que, em nenhum momento despreze o que ele traz como história pessoal, sem amputar o valor do que ele vivenciou até chegar no ambiente de ensino. Assim, o aluno conquista através do ensino da dança, uma autonomia que permite aumentar a confiança em si mesmo, a influência na sua própria família e na comunidade em que vive, agindo como um condutor multiplicador nessas esferas sociais com as quais interage. E o professor, por sua vez, na condição de problematizador, de orientador, de companheiro de jornada, também aprenderá ensinando e ensinará aprendendo, num fluir permanente de afetos, o que contribui para uma explosão de justificativas para a inclusão dessa linguagem da arte nos currículos do ensino formal, desde a mais tenra idade, ancorando o ensino da dança a uma metodologia que proponha uma didática não fragmentada.

Caberá ao professor a percepção de que o *conhecimento não pode estar dissociado da vida*. Sendo assim, a formação do professor precisará ser capaz de romper com barreiras estéticas e cooperar definitivamente com a formação discente. E, para tal, não basta apenas dominar algum conhecimento, alguma técnica é preciso essencialmente, saber transmiti-lo, percebendo que esta transmissão não deve ser passiva, precisa ser decorrente de um processo significativo de aprendizagem onde professor-informação-emoção-aluno estarão presentes, vivos, passíveis a erros, acertos e

descobertas. *Transmitir* a partir de uma lógica de compreensão, de cooperação, de convivência, de emoção, de amor...

Sendo assim, coube indagar até que ponto o conhecimento da teoria da aprendizagem significativa pode influenciar as aulas de dança, tomando-as mais eficientes do ponto de vista metodológico e interferindo na fomentação do pensamento crítico dos alunos? E, ainda mais, sugerir que, num momento em que a informação é fonte de poder e que a subjetividade precisa ser despertada para munir o aluno de instrumentação que o permita “rachar” o que é premeditado como “seu futuro”, é preciso antes de tudo, despertar a consciência do professor de dança para uma prática metodológica oriunda de uma formação que lhe permita um mínimo diálogo e comprometimento com o processo educativo significativo e transformador: é preciso ensinar a pensar.

Num segundo momento de minha pesquisa, destaquei da teoria de Jean Piaget os conceitos de **adaptação**, **organização interna** e **autonomia**, com especial ênfase na **acomodação** da aprendizagem. Destaquei, então, da teoria de L.Vygotsky, o papel da **linguagem** no desenvolvimento do indivíduo e atentei para os conceitos de **mediação** e **desenvolvimento proximal**, destacando o papel da cultura. Por fim, destaquei da teoria de Wenri Wallon que a gênese da inteligência é genética e organicamente social, tendo a **emoção** uma função social através da **interação**.

A partir dessa ambiência, estudei e correlacionei à teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, psicólogo da aprendizagem que preconiza que a aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do aluno. A partir de conceitos chave, como: **organizadores prévios** (que são pontes entre o que o aluno já sabe e o que ele pretende saber, sendo construídos num alto grau de abstração ou generalidade para facilitar a integração do novo conceito, ou seja, podendo se apoiar na estrutura cognitiva e, desse modo facilitar a apreensão de conhecimentos mais específicos), **reconciliação integradora** (prevê o processo pelo qual o aluno reconhece novas relações entre os conceitos que até o momento da aprendizagem eram vistos de outra forma isolada, ou seja, vincular o antigo com o novo) e **diferenciação progressiva** (traduz a aprendizagem significativa como um processo contínuo no qual os alunos

adquirem significados mais abrangentes a medida em que são estabelecidas novas relações entre os conceitos).

A conhecida visão cartesiana do pensamento separou o sujeito do objeto, impondo um paradigma que separou razão e imaginação, como se precisássemos, nos dias atuais, reaprender a pensar, ou seja, religar os conhecimentos separados ao longo da história.

Tendo em vista este paradigma, Edgar Morim debruçou suas investigações acerca do conhecimento científico inserindo-o nas mais diversas produções de conhecimento (arte, música, religião, mitologia) e é afinada à sua maneira de olhar a realidade que concluirei esta pesquisa.

Ao propor que o conhecimento não pode estar dissociado da vida, indo contra a disciplinaridade fechada, Morim afirma a necessidade de religações dos conhecimentos através da **transdisciplinaridade**, propondo um meta ponto de vista sobre a vida, a terra, o homem, o conhecimento... olhares que valorizam a aprendizagem artística como passaporte para este pensar transformador e inclusivo. Dessa forma, a reflexão sobre o ofício do professor de dança parece possibilitar a correlação das teorias abordadas e destacar a importância da aprendizagem significativa dentro de todo este processo.

*Repara... há flores humildes nos campos,
Nem todas possuem a suprema beleza.
Algumas? ... jamais ornarão uma mesa,
Mesmo assim, há nelas um quê de encanto.
Na mãe natureza ou na orquestra divina,
Nem tudo são rosas ou raros violinos,
Há a erva rasteira e o som dissonante.
Há permuta sutil, vida palpitante,
Até mesmo o lodo tem seu destino: Gerar lírio branco, que é flor
mais fina. (Fátima Freire Pinto)²⁴*

Ao procurarmos o sentido da palavra ofício no dicionário, deparamos com termos como: arte, ocupação, emprego, obrigação, dever, influência, entre tantos outros, quanto maior for a nossa busca.

Palavra de tantos significados, este “ofício” é abraçado por cada professor de acordo com a sua ótica sobre o que dele decorrerá. E é aí que a dança começa...

Se abraçado enquanto arte, possivelmente será promotor de subjetividades, organizador de sentidos, possibilitador de transformações e novas leituras da realidade.

Já se abraçado como ocupação-emprego, este ofício corre o grande risco de recair no abismo da oferta mercadológica, que muda substancialmente, tantas vezes quantas forem exigidas pelos apelos do mercado e, independente de qualidade, foca sua preocupação maior na quantidade, no resultado e no imediatismo, batendo o ponto de uma pedagogia mecânica, repetitiva, e que nega enxergar os inúmeros resultados negativos acumulados em sua trajetória.

Situação semelhante ocorre com os professores que encaram este abraço como uma obrigação, como uma rotina (no sentido depreciável da palavra), como um verdadeiro fardo! É nesse caso que o problema toma as mais temíveis proporções: pouco prazer em planejar aulas, rara motivação e a imagem de um corpo a deslocar-se no espaço aula ausente de compromisso, de cumplicidade, preocupado e sem alegria.

Impossibilitado ao diálogo, pelos muros criados por certezas de que se apropria para defender seu estado cristalizado, este professor corre o risco de mutilar os corpos vivos que buscam na dança a exploração de sentidos para estar no mundo, embalados por um sentimento de pertencimento.

Já o professor que escolhe para abraçar o sentido da influência, carece reconhecer que a partir da interação que provocar em suas aulas poderá criar pontes ou abismos, partilha ou individualismo e, dessa forma, reforçará as competências e habilidades em detrimento da competição, saindo do discurso e buscando uma metodologia solidária e transformadora. Frei Betto, no texto *Educação e Fascínio da Fama*, propõe que “(...) a construção da personalidade é um jogo de relações e comparações, arte mimética de abraçar como modelo aquele que merece nossa admiração. Hoje, as figuras paradigmáticas não se destacam pelo altruísmo dos ícones religiosos (Jesus, Maria, José, Francisco de Assis, etc.) ou de personalidades como Gandy, Luter King, Che Guevara e Thereza de Calcutá. A estética do consumo rejeita a ética de valores. O sucesso tudo justifica (...)”

Certamente não será preciso concordar com os exemplos sugeridos pelo autor citado para entender o papel de modelo que o professor abraça naturalmente ao escolher este ofício. Também é notória a necessidade de vincular a metodologia do mesmo uma enfática ética de valores.

A docência envolve o comprometimento com a mudança. Requer uma abertura, um movimento de retorno ao corpo, uma relação intra-pessoal que permita um relacionamento inter -pessoal , uma fruição, um abandono de si em si e no outro. Pretendo apresentar nessa comunicação resultados obtidos com a aplicação da metodologia Dança Significativa no núcleo educacional Cia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch, que coordeno na escola técnica estadual Adolpho Bloch, unidade de ensino da rede Faetec de ensino . Essa experiência resultou na aprovação do primeiro curso Técnico em Dança público- com matriz curricular integrada- do Brasil, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2010 e que no ano de 2013 formará sua primeira turma.

Referencias Bibliográficas:

AUSUBEL, David. Educational Psychology, a cognitive view. New York: Molt, Pinhart e Winston, 1968, Meaning and Meaningful learning.

BETTO, Frei. Educação e Fascínio da Fama. Fórum Mundial de Educação, 2005.
Disponível em: <http://fmet.terra.com.br/textos/educacao.htm>.

CASTRO, Gustavo de (coord.). Ensaios de Complexidade. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

COSTA, Marina Vonaber (org.). A Escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP e A., 2003.

COTRIM, Gilberto. Educação para uma escola democrática: história e filosofia da Educação. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

DALTO, Françoise. Tudo é Linguagem. Trad. Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, G. & GUATTARI, Felix. Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia. Coleção Trans. vol. 1, 34ª ed. Trad. De Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, 1995.

DELEUZE, G. e GRIALANDI, Alberto. Tradução Danielle Ortiz Blanchard. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DELEUZE, G.. Conversações. Rio de Janeiro: 34, 1992.

FARIAS, Carlos V.. Para compreender a abordagem cognitiva de David Ausubel para o ensino (apontamentos de aula). [on line]. Disponível em:

FOUCAULT, M.. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Thereza de A.. Vigotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto. Ática Edufuf, 2002.

GOLEMAN, Daniel. Trabalhando com a inteligência emocional. Objetiva, 1999.

GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul e RAY, Michael. O Espírito Criativo. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

GREINER, Christiane. O Corpo – Pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Anna Blume, 2005.

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos. pesquisa bibliográfica. projeto e relatório. 4a ed. São Paulo: Atlas, 1992.

Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: Univercidade Editora, 2003.

MISUKAMI, Maria da Graça N.. Ensino: As abordagens do progresso. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, Wesley Aragão de. As Artes – o comportamento espiritual entre os arquétipos dionísicos (caos criador) e apolíneo (forma) e as possibilidades terapêuticas do artístico (uma abordagem goethenística). Tese de Mestrado, 1997.

MOREIRA, Antonio e MARINI, E. F. S.. Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.

NASCHMANOVITH, Stephen. Ser criativo - o poder da improvisação na vida e na arte; [tradução de Eliana Rocha]. São Paulo: Summus, 1993.

NIETZSCHE e DELEUZE. O que pode um corpo. Porto Alegre: Escritos, 2004.

NIETZSCHE, F.. Fragmento Póstumo. Junho/Julho 1885 nº 36 [35] vol II p. 565.

PIAGET, Jean & Bärbel Inhelder. A Psicologia da Criança; trad. Otávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

Revista “Viver mente e cérebro” – Coleção Memória da Pedagogia, nº 1, Edição Especial. Duetto, 2005.

RIBEIRO, Antônio Pinto. Corpo a Corpo - possibilidades e limites da crítica. Lisboa: Cosmos, 1997.

VYGOTSKY, Lev S.. Pensamento e Linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo; Rev. Técnica José Cipolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINTHER, Geraldina Porto. Psicologia da Aprendizagem. São Paulo: EPU, 1984

Rosane Campello

Atriz bailarina, Coreógrafa contemplada com Fundo Apoio a Dança 2011.

Especialista em Didática do Ensino da Dança e em Metodologia do Ensino.

Coordenadora Técnica do curso Técnico em Dança – FAETEC RJ.

Diretora Artística da Cia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch.

Delegada suplente da Conferência de Cultura da Cidade do Rio de Janeiro 2013.

PARA QUE TER PÉS SE TENHO ASAS PARA VOAR?

Rosvita Kolb Bernardes
Licenciatura em Educação Artística
Escola Guignard-Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG
Belo Horizonte-MG.

INTRODUÇÃO

A experiência formativa em questão aconteceu com um grupo de alunas do curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em sua experiência docente na Escola Municipal Florestan Fernandes. A proposta feita às alunas consistiu da criação de um caderno, no qual cada aluna bolsista registraria as suas experiências poéticas e estéticas, usando não só a escrita, mas o desenho, a fotografia e colagens. O referencial teórico central desta proposta é Walter Benjamin¹ que apresenta o ato de lembrar como possibilidade para a reflexão que conduz a intervenções e construções para o tempo presente. A proposta teve ênfase na educação estética e na pesquisa autobiográfica.

OBJETIVOS

A criação, pelas alunas de um caderno, no qual cada uma registraria as suas experiências poéticas e estéticas, usando não só a escrita, mas o desenho, a fotografia e colagens, como possibilidade para a reflexão que conduz a intervenções e construções para o tempo presente.

METODOLOGIA

Aulas expositivas, dialogadas e participativas. Reuniões com momentos para reflexão e avaliação em processo e ao final do trabalho.

RESULTADOS

¹ BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*: rua de mão única. 5. ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1995.

O texto a seguir apresenta os resultados da experiência vivida por um grupo de alunas do curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em sua experiência docente na Escola Municipal Florestan Fernandes.

Entre os artistas plásticos o registro de reflexões, esboços, anotações diversas sobre suas produções é chamado de *caderno de artista* ou *livro de artista*. Para o pesquisador e professor, Paulo Silveira o livro de artista “é o livro em que o artista é autor e livro-obra é a obra de arte dependente da estrutura de um livro”. (2001, p. 47).

Na arte contemporânea é bastante comum o livro de artista. Os artistas brasileiros têm incorporado, desde os anos 1960 e 1970, estes livros ao seu trabalho usando os mais diversos materiais para sua obra-livro. Prática trazida do campo da arte, o caderno de artista foi incorporado à prática das alunas bolsistas do PIBID, nesta experiência. No campo da educação, normalmente a prática de registrar acontece pela escrita nos cadernos de planejamento dos docentes.

A reflexão aqui apresentada refere-se a duas alunas pertencentes a um grupo de alunas que fazem parte do subprojeto *Ateliê de Arte na Escola*, do programa PIBID. No projeto *Ateliê de Arte na Escola* atuam dez alunas em duas escolas, uma municipal e a outra estadual, na cidade de Belo Horizonte, desde agosto de 2012. O referido projeto conta com uma carga de trabalho de vinte horas mensais na escola com os alunos, 8 horas de estudo e planejamento na escola e também na Escola Guignard. Faz parte do planejamento pedagógico realizado na Guignard, descrever, analisar o cotidiano educativo, registrando as experiências vividas com a arte no contexto das duas escolas.

Algumas referências

Para Benjamin (1995) a construção do passado é fundamental enquanto ação para mudanças no presente. Inspirada pelo caminho do rememorar que este autor aponta, apresento neste artigo, para reflexão, o registro artístico *caderno de artista* das duas alunas/bolsistas em sua experiência docente com o programa PIBID, na Escola Municipal Florestan Fernandes.

Localizei como exemplo, alguns autores como Madalena Freire, (1983) com o seu livro *A paixão de conhecer o mundo*, Cecília Warschauer, (1987) com seu livro *A roda e o registro: uma parceria entre professor, e conhecimento* e Luciana Ostetto (2011) com o livro *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*, que incorporam na sua prática docente o registro reflexivo.

Em uma linha muito semelhante, tem-se o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1995) que introduziu a fotografia como instrumento para documentação. Para esse autor, as imagens podem dar visibilidade para as “cem formas” (1999) com as quais as crianças se relacionam com o mundo. Desta forma, o registro fotográfico foi apresentado às nossas alunas/bolsistas como mais uma possibilidade de documentação voltada à reflexão.

Produzir um caderno de artista exige de nós uma predisposição para a reflexão constante, na qual a memória tem um papel fundamental. Exige um “refazer e um repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências anteriores”. (BERGSON *apud* KENSKI, 2003, p.146) Isto nem sempre é simples, pois “a memória é um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito, no momento presente.” (KENSKI, 2003, p.146).

Para dar início ao caderno de artista, selecionei o texto, “o caderno de capa dura” (REF) com a intenção apontada por Kramer, (2006, p. 59) revelando que, no momento em que os estudantes contam, escrevem ou falam sobre a sua história vivida, têm a possibilidade de interagir e se inter-relacionar, refazendo caminhos, recompondo rastros para recontar a sua história. Como exemplo desse processo eis uma história vivida por mim:

O caderno de capa dura

Muitas e muitas vezes ficamos horas, sentados ao redor de uma mesa, com café e bolo, alimentando-nos com as histórias gravadas no caderno. Ele lia em voz alta, teatralmente, com o corpo todo, o conteúdo dos cadernos. Olhar os seus cadernos, ouvir as suas histórias como médico e antropólogo sobre o atendimento que fazia a população no interior de Goiás,

me encantava. Alguns dias atrás, não sei por que, achei no meio dos meus cadernos a seguinte anotação:

Comprei um caderno novo, de capa dura, faminto. A ele se sucederam outros. E o meu diário não parou mais. O diário é como um álbum de fotografias. Sem fotos. Escritos esparsos. E mais os meus próprios desabafos deste tempo de “permanência no campo”. (...) repetidas vezes retomara o diário, compondo “reflexões de saudade”. A pesquisa, então, havia avançado. A cada novo “olhar” sobre o “álbum das imagens”, eu imprimia um novo traço de “lembranças”. (MICHALISZYN, 1988, p. 45)

Por vezes o caderno me dizia: *Escreve também!* Eu não escrevia, mas ficou a marca, pois de onde vem o meu encantamento com os cadernos de registro, retomados na minha pesquisa de doutorado e na prática docente? Talvez venha daí, do encantamento com o caderno de artista que vivi alguns anos atrás e que hoje está incorporando na minha prática docente, no curso de Licenciatura em Educação Artística da Escola Guignard e também nos cursos de formação continuada de professores. Vejo assim, o caminho da docência artista. É preciso encantar a si para poder encantar o outro.

Para dar continuidade à prática do caderno de artista, selecionei alguns fragmentos produzidos pelas duas alunas do programa PIBID. O que elas escrevem? O que elas desenham? Inspirada pelo caminho do lembrar e, também, pela leitura das histórias narradas em *Infância em Berlim por volta de 1900*, onde Benjamin (1995) já adulto, narra algumas experiências da sua infância. Mergulho nas histórias narradas pelas duas estudantes.

Fragmentos da primeira história: Treinando a Semear:

Estou cercada, neste projeto por seres de tamanhos variados, às vezes maiores do que eu, de cores variadas e de comunidades diferentes em suas expressões musicais. Como posso provocar nesses outros, de maneira mágica como sou provocada por meus professores, o resgate de suas autoestimas ou de suas identidades?

Percebo que a teoria é muito fácil de ser acumulada com os estudos de educadores brilhantes, teses e estágios cheios de experiências (boas ou más, porém de conteúdo muito rico). Mas esses frágeis alunos, talvez, estejam, apenas interessados em um acolhimento, um abraço, ou um elogio sobre a cor azul do cabelo do personagem de seus desenhos. Estou ainda perdida, vivendo em meu mundo perfeito, cercado de pessoas perfeitas, morando em casas que nunca vão cair ou ser invadidas por uma enchente ou por pessoas não tão desejáveis.

Reconheço que neste projeto do PIBID, estou tendo a oportunidade (...) para construir o meu desejo, reconhecer o meu limite e dos meus colegas, para trabalhar na formação de uma equipe, para depois ser capaz de acolher essas sementinhas/alunos.

O projeto PIBD se sustenta por não estar ligado ao resultado, mas ao caminho, ao processo e isto acolhe a minha busca. Assim sinto que sou uma aluna da minha equipe. Todos os dias, aprendo com os meus colegas e com os profissionais da coordenação. Eles sempre respeitam o meu tempo individual.

Os fragmentos de *Treinando a Semear*, apresentam um relato reflexivo de iniciação. É uma história de aprendiz na docência artista. A aluna, na sua ação de lembrar, revela uma escrita de si, trazendo questões éticas e estéticas da docência. Questiona o fato de tornar-se artista professora. Onde a delicadeza e a escuta, indicam caminhos, com a oportunidade de *caminhar para si* para tomar consciência de seus percursos pessoais, afetivos e profissionais. É possível perceber na sua narrativa, uma escrita comprometida com o outro. Um querer ser professora artista, que vai além da busca insana por “competências” ou pela figura cristalizada de uma “professora competente” ou até de uma “professora pesquisadora” (LOPONTE, 2005, p.5). A aluna quebra essas imagens pasteurizadas, trazendo na sua escrita as suas incertezas, medos e desejos. Imprimindo na sua narrativa a reflexão, na qual as questões relativas à subjetividade, contribuem para o seu processo de formação. Na sua escrita, prevalece a “ideia de que a pessoa que se forma, forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida” (SOUZA, 2010, p.163).

Fragmentos da segunda história: A cebola

Pensar sobre o encontro no ateliê me aproxima do meu processo de cebola, das minhas várias cascas, da acidez dos meus ruídos, da poesia do Neruda onde sou rosa de água com escamas de cristal, da percepção do mundo através do olhar vagabundo de Rubem Alves. Despir das minhas cascas velhas e pensar que o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Onde estou voando? Estou preocupada com as minhas asas. (...)

Em roda, debaixo das árvores, na sombra conversamos sobre o voo, o diálogo foi surgindo, a troca, a delicadeza do amor, a descoberta de uma folha, a dor das perdas. Fui compartilhando as nossas buscas, os nossos questionamentos, falando do nosso processo, escutando o plano de voo de cada um. (...)

A nós, artistas/estudantes/professoras, caberia descobrir qual a cor da áurea de cada um. (...) Já o João, aluno, trouxe uma pena, construiu um tinteiro e escreveu o seu nome com a sua pena/caneta. Depois, conversando com a professora da turma, soube que ele não escreve e nem lê e fiquei pensando “por que ele trouxe a escrita para sua produção artística?” Com um pedaço de mangueira ele criou um bambolê e pediu que eu fizesse um vídeo dele dançando com o objeto. Quando fomos gravar o vídeo, percebi que não havia espaço suficiente dentro do ateliê. Então, sugeri que gravássemos fora do ateliê. Ele olhou para mim e perguntou: mas aqui? Ele estava preocupado com o quê os outros falariam. Olhei para ele e levantei os ombros como

se quisesse dizer: Então, o que você quer fazer?. Em seguida ele colocou o bambolê na cintura e começou a dançar. (...)

Entre várias camadas a metáfora da cebola conduz a narrativa da aluna/bolsista. Ao mergulhar nas *várias cascas* da sua escrita, lembrei-me do escritor alemão Günter Grass com o seu livro autobiográfico nas peles da cebola. Ele compara o ato de descascar cebolas com as várias camadas que compõe a sua história de vida. Esta aluna, intuitivamente também faz isto. Preocupada, tenta desfazer-se das suas *velhas cascas*, desvendado em seu voo com os alunos, na sombra das árvores no quintal da escola. A estudante/bolsista compartilha a sua busca, ao ouvir o desejo do aluno João que traz a escrita para a sua produção artística. Mas, foi no movimento do bambolê e a preocupação com as suas asas, que a estudante/bolsista e aluno da escola se encontraram. Ele queria dançar! Ela queria voar! Juntos? Talvez...

Duas histórias: alguns indícios

Fiquei por alguns dias, completamente envolvida com a narrativa dessas duas estudantes do curso de licenciatura de Educação Artística da Escola Guignard. Li uma vez, duas... Saí de perto das histórias para tentar sentir/entender o que os desenhos e os registros poderiam me dizer, me apontar em relação à formação docente. Para entender, leio em Nóvoa

o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais(autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas(dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão critica (ecoformação). (2004,p.16)

Gosto dessa ideia de que o formador forma-se através das coisas, forma-se a si próprio e na relação com os outros. Observar a atuação dessas duas estudantes no subprojeto Ateliê de arte na escola, na relação que estabelecem com os outros, com a arte, revela-me exatamente esta ideia.

Revela-me, também a ideia de que, incorporar a proposta do registro através caderno de artista, seguindo às vezes pelo caminho da autobiografia, o quão produtivo e significativo pode ser um trabalho com essa metodologia dentro do campo de formação de professores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Observei que, no momento em que as estudantes entraram em contato com as experiências escolares e ao refletirem sobre essas experiências, aprenderam com a sua própria história, pois

O trabalho centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história. (SOUZA, 2007, p.3).

Nos encontros semanais de estudo e planejamento invisto para que os estudantes exercitem não só o uso da imagem, mas criem o hábito do registro, por concordar com Warschauer, na afirmação de que “registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.” (1993, p. 61). O registro pode e deve ser revelador de processo. Registrando, os alunos podem aprender mais sobre si mesmos, ampliando seu olhar, alargando os sentidos da formação. (OSTETTO, 2008).

É o ato de *aprender mais sobre si mesmo* que me interessa. Interessa-me que os alunos, que abraçam a jornada de formação para tornarem-se professores, pensem sobre as experiências que lhes são significativas, que percebam a necessidade de percorrer e enfrentar situações novas e desconhecidas. Interessa-me que esses alunos consigam, além de aventurar-se pelos planejamentos e pelos conteúdos, aprendam para si e sobre si, o que segundo Ostetto é acontece, pois

ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre a sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada. (OSTETTO, 2008, p. 134).

Ao tentar finalizar este texto cai no meu colo o texto da menina que queria voar. Transcrevo alguns fragmentos abaixo para finalizar estas reflexões.

Fragmentos do texto Para que preciso de pés quando tenho asas para voar?

Inventei uma menina sonhadora para me ser.
Ela tinha um desejo elevado para voar.
De suas ideias vazava uma nobreza de pássaro.
E ela ficava a imaginar...
e se eu atravessasse um rio de borboletas amarelas?

e se eu fosse uma índia quase no sol?
e se eu subisse numa árvore de passarinhos e pegasse na mão do vento?
e se construísse um helicóptero de libélulas?
A menina ia arquitetando os despropósitos de barro na poesia de ser criança.
Trabalhava sem tréguas nesse desejo de voar, aí ela teve outra visão, a de construir um balão.
E continuou a se perguntar qual seria o tamanho, a cor, a textura, quem iria com ela voar...
Mas não imaginava que esses delírios irracionais da imaginação fizessem mais bela a nossa passagem.
E ela continuou: e se eu construísse um balão gigante como o Polifemo das aventuras de Ulisses onde a inteligência venceu a brutalidade? E se ele tivesse as cores vermelho, amarelo e azul de Miró? Ou se como ele, eu tivesse os pés firmemente plantados no chão para poder lançar-me ao espaço?
Será que o meu balão voaria mais intenso, se possuísse as pinceladas de Van Gogh? Seria mais leve se experimentasse as coreografias de Pina Bausch?
Certo dia, ela ouviu que um tal de Ícaro voou mas que do céu se esborrachou. E ela ficou com muito medo.
E o medo dela foi tão grande que ela já não queria mais voar. Então ela se escondeu debaixo da cama e começou a chorar.
Passou a andar de cabeça baixa sem para o céu olhar. E os seus dias se tornaram cinzas, como poderia ela uma menina sem desejo e fê voar?
Foi quanto umas boas moças lhe mostraram que voar fora das asas era possível e foi assim...
Com o amor a gente mora no outro.

É pelo caminho do imaginário que a menina voadora nos conduz. É um convite! Um convite para seguir na docência artista. Um convite para voar no tempo, na espera, na pausa. Voar no diálogo com o outro e consigo mesmo, para a construção de um caminho que nos seja próprio: “para que ter pés se tenho asas para voar?”(KAHLO,1995)

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUENTES, C. *Diário de Frida Kahlo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

GRASS, G. *Nas peles da cebola*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007

MICHALISZYN, P. *Da serra ao pé da serra ou escavando “medicinas”*. 1988, 344 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Campinas, Campinas. 1988.

NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

OSTETTO, L. E. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____ (Org.) *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: armas e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SILVEIRA, P. *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PROFESSORES DE ARTE: SATISFAÇÃO NO TRABALHO E BEM-ESTAR DOCENTE

Rozana V. Fagundes Valentim de Godoi – IESF/FUNLEC

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados obtidos durante a pesquisa de mestrado que teve por objetivo compreender o bem-estar subjetivo dos professores de arte do município de Campo Grande, MS, Brasil, identificando os fatores de satisfação relacionados às quatro dimensões do trabalho docente (laboral, relacional, sócio-econômica e de infraestrutura) e as estratégias de enfrentamento utilizadas diante das adversidades enfrentadas no cotidiano escolar. De abordagem qualitativa, a pesquisa coletou dados por meio de um questionário, composto por 26 questões fechadas e relacionadas às dimensões citadas acima e três questões abertas relacionadas ao bem-estar subjetivo, por meio do qual se identificou os aspectos que contribuem para o bem-estar docente. Os resultados obtidos com a pesquisa apontam que os fatores de maior satisfação para os professores de arte no seu trabalho estão relacionados aos componentes da atividade laboral e relacional, fatores como a criatividade, a autonomia e a contribuição social foram enfatizados pelos professores em suas respostas. Pode-se afirmar que a maioria dos professores de arte sente-se satisfeitos no trabalho e consideram-se felizes como professores de arte, pois acreditam na contribuição e importância do seu trabalho no contexto da Educação. Espera-se, com os resultados obtidos, contribuir com os debates sobre o trabalho do professor de arte, necessidades, desafios e as conquistas presentes no cotidiano dos docentes. A pesquisa instiga novas investigações sobre os professores de arte e os processos intervenientes a sua felicidade no trabalho

Palavras-chave: Professor de arte; Bem-estar docente; Satisfação no trabalho.

ABSTRACT: This paper presents the results obtained during the mastership research aimed to understand the subjective wellbeing of art teachers in the city of Campo Grande, MS, Brazil, identifying the factors of satisfaction related to the four dimensions of teaching (labor, relational, socio-economic and infrastructure) and the strategies used to cope with the adversities faced in everyday school life. Qualitative approach, the research collected data through a questionnaire consisting of 26 closed questions related to the dimensions mentioned above and three open questions related to subjective well-being, through which identified aspects that contribute to the well-being teaching. The results obtained from the research show that the factors of greatest satisfaction to the art teachers in their work are related to the components of labor activity and relational factors such as creativity, autonomy and social contribution were emphasized by teachers in their responses. It can be argued that most art teachers feels satisfied at work and consider themselves happy as art teachers because they believe in the contribution and importance of their work in the context of education. It is expected, with the results obtained contribute to discussions on the work of the teacher, needs, challenges and achievements in the daily lives of teachers. The research encourages further research on teachers of art and the processes involved her happiness at work

Keywords: art teacher; Wellness teacher; Job satisfaction.

O interesse inicial pela temática desta pesquisa surgiu da vivência profissional, de uma das autoras, como professora de arte na educação básica e no ensino superior. As alegrias e as tristezas, os desafios e os conflitos, as frustrações e as realizações advindas do ensino de

artes nas instituições de Campo Grande, MS desencadeou a curiosidade de entender melhor como os professores enfrentam as adversidades do trabalho docente e, principalmente, os aspectos que, apesar das tristezas, conflitos e frustrações, são capazes de permitir que esse profissional sinta bem-estar ao realizar o seu trabalho.

Os estudos sobre o bem-estar docente são recentes e surgiram no bojo das preocupações dos pesquisadores com as questões relacionadas à saúde, à qualidade de vida no trabalho e à felicidade. Embora estas temáticas não sejam novas, nas últimas décadas o interesse pela maior compreensão dos aspectos positivos, que tornam a vida humana uma experiência digna de ser vivida, que determinam e influenciam as relações prazerosas do homem consigo mesmo, com o outro, com o meio e com o trabalho, tem crescido no âmbito de várias ciências e pode ser constatado pelo aumento do número de publicações com ênfase na felicidade, no bem-estar e na qualidade de vida. Na área da Educação percebe-se o mesmo movimento, com um aumento significativo (crescente) das pesquisas relacionadas a essas temáticas.

Refletir sobre o bem-estar docente que, segundo Jesus, é um conceito que traduz “a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (JESUS, 2004, p. 199), pode contribuir para a identificação de fontes de satisfação no trabalho que sirvam de encorajamento aos professores, no sentido que podem, segundo Hargreaves e Fullan (2000), auxiliar no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério. Acredita-se, também, que os aspectos explicitados com a análise desse fenômeno possam oferecer subsídios para que se pense a escola, o trabalho docente e o papel do professor sob uma perspectiva mais coerente com as necessidades impostas pela sociedade contemporânea, segundo Rebolo (2005).

Assim, busca-se conhecer o *status* da disciplina no âmbito escolar, o grau de satisfação e insatisfação desses professores com as suas condições de trabalho e as estratégias de enfrentamento utilizadas frente às adversidades do cotidiano escolar, visando compreender a construção do bem-estar docente a partir das suas vivências e suas expectativas em relação ao trabalho que realizam.

Com essas percepções, levantam-se algumas indagações: Como esse profissional é "visto" pela comunidade escolar? O seu *status* profissional influencia no seu bem-estar? Esse professor se sente feliz trabalhando na disciplina de arte? O que sentem?

Visando compor um panorama sobre o grau de satisfação/insatisfação do professor de arte com suas condições de trabalho e suas práticas pedagógicas, o percurso investigativo foi composto da aplicação de um questionário, construído a partir do modelo proposto por Richard Walton (1975) para a análise da qualidade de vida no trabalho e do modelo proposto por Rebolo (2005) para a análise do bem-estar docente.

Entende-se, dessa forma, o professor de arte como elemento ativo na formação social, estético e cultural dos alunos e que atua conforme as exigências postas pela educação na contemporaneidade.

Muitas questões permeiam os desafios enfrentados pelos professores de arte, tanto em relação à formação quanto em relação às condições de trabalho. Por se tratar de questões de grande amplitude e de muita complexidade,

O ensino de artes, no Brasil, ao longo de seu percurso histórico, vem assumindo diferentes características, tanto em conceitos como nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores.

A lei 9394/96, apesar de afirmar a obrigatoriedade da Arte, deixa uma lacuna, pois não esclarece sobre a necessidade de existir um ensino contínuo, sem a sua interrupção em qualquer uma das séries do ensino primário, o que permite perdas na qualidade e no desenvolvimento do fazer artístico (BRASIL, 1997).

Ainda temos a colocação mais atualizada sobre a disciplina de arte que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), deverá estar inserida no contexto educacional, com a seguinte proposta:

[...] A disciplina arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos [...] Entretanto é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (1997, p.23).

Tanto para a educação básica, como para o atendimento da formação em nível superior, a legislação tem tratado das temáticas do ensino de arte, a partir de diferentes entendimentos, visto que a própria nomenclatura da disciplina vem sendo modificada na tentativa de apropriação de uma identidade desse profissional. Nesse sentido afirma Penin:

[...] vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, os alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc.) em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu” (PENIN, 2009, p. 25).

Nesse sentido vê-se a importância da pesquisa como possibilidade de ampliar o conhecimento referente à docência em arte, enfatizando a importância de se conhecer melhor o trabalho e as condições de trabalho do professor de arte, para que este possa desempenhar seu papel de articular o sentir, o pensar e o fazer, a partir das práticas artísticas.

Considerando que o bem-estar docente é um processo dinâmico, relacionado a um domínio específico da vida que é o trabalho, construído durante a vivência profissional e que ocorre na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva, inicialmente explicitaremos o modelo para análise do bem-estar docente, proposto por Rebolo (2005), que será utilizado nesta investigação.

Neste modelo de análise a dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização. A partir dos componentes citados por Csikszentmihalyi (1992) como essenciais para que as atividades da vida cotidiana proporcionem satisfação, das características ambientais que, segundo Peter B. Warr (1987) devem estar presentes nas atividades do trabalho e se constituem na base do bem-estar e, também, considerando o modelo proposto por Richard Walton (1975), composto de oito critérios específicos para análise da qualidade de vida no trabalho, o trabalho docente deve ser analisado a partir de quatro componentes: 1- COMPONENTES DA ATIVIDADE LABORAL: relacionados ao conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e às especificidades dessas tarefas quanto à: diversidade e identidade que possuem entre si; ao grau de autonomia que permitem; aos desafios que impõem; às exigências de habilidades e concentração; à posse de objetivos e metas claras e exequíveis; ao retorno que oferecem; à sensação de alteração do tempo; e à possibilidade de controle das situações. 2- COMPONENTES RELACIONAIS: que se referem ao modo pelo qual o trabalho é gerido, isto é, diz respeito às relações do professor com a atividade laboral e às relações interpessoais na instituição escolar. Inclui os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das idéias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, igualdade de tratamento, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado/*feedback*. 3- COMPONENTES SÓCIO-ECONÔMICOS: que abrangem aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor e incluem: salário, salário variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.), estabilidade no emprego, tempo para lazer e para a família, responsabilidade comunitária e social da escola, desenvolvimento profissional, treinamentos e aprimoramento contínuo e nível de interesse dos alunos. 4- COMPONENTES INFRAESTRUTURAIS: que dizem respeito às condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a

adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho.

A dimensão subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projeto de vida. Compreende, além desses aspectos, também aqueles apontados por Carol Ryff (1989; Ryff e Keyes, 1995) como essenciais para o bem-estar, que são: a auto-aceitação, o relacionamento positivo com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal.

Na intersecção dessas duas dimensões, objetiva e subjetiva, é que será possível compreender, de forma mais completa, os fatores intervenientes e as dinâmicas que contribuem para a construção do bem-estar docente. Tratada como DIMENSÃO SIMBÓLICA, essa intersecção refere-se às ligações, basicamente virtuais, entre as características pessoais e os componentes da dimensão objetiva do trabalho. Essas ligações são realizadas por meio das avaliações, cognitivas e afetivas, que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho. Quando o resultado dessa avaliação for satisfatório, haverá o bem-estar e a possibilidade de felicidade. Quando for insatisfatório, ocorrerá o mal-estar, um estado de desconforto, resultante de insatisfações e conflitos, que desencadeará estratégias de enfrentamento. Essas estratégias se constituem em ações que visam eliminar ou minimizar a sensação de mal-estar e obter o bem-estar.

Na pesquisa, se buscou identificar o grau de satisfação dos professores com os diversos fatores dos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho, citados acima, foi realizada com a aplicação de um questionário.

O questionário foi dividido em três partes. A primeira parte, constituída por itens sobre dados pessoais (idade, sexo, estado civil, número de filhos, formação e renda familiar) e profissionais (o tempo de exercício do magistério, a situação funcional, a jornada de trabalho e a faixa salarial), possibilitou que se traçasse o perfil do grupo de professores participantes desta etapa da pesquisa. A segunda parte do questionário, constituída por vinte e seis fatores que correspondem aos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho (da atividade laboral, relacional, sócio-econômico e infraestrutural) e à qualidade de vida, foi construída com uma escala de cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito), as quais permitiam ao professor expressar seu grau de satisfação/insatisfação com cada um dos fatores investigados. Na terceira parte, pedia-se ao

professor que respondesse às perguntas: Você é feliz sendo professor de artes? Por quê? O quê, na instituição escolar e na sua aula, propicia ou facilita a sua felicidade. O quê, na instituição escolar e na sua aula, dificulta ou impede a sua felicidade? Como você enfrenta essas dificuldades? Visava-se, com estas perguntas, conhecer como cada professor se sente em relação ao seu trabalho, para que se pudesse relacionar os fatores avaliados como satisfatórios/insatisfatórios com a auto percepção de bem-estar.

A aplicação do questionário foi feita durante os meses de fevereiro e março de 2012. O questionário foi enviado para os professores de arte das redes estadual e Municipal de ensino da cidade de Campo Grande, MS, Brasil. Para a aplicação dos questionários realizou-se o envio dos mesmos na forma impressa, via malote das Secretarias de Educação para todas as escolas públicas.

O grupo de professores de arte, sujeitos desta pesquisa, compõe-se de 48 sujeitos. Com relação à idade, 15 dos sujeitos têm entre 31 e 40 anos. A presença do gênero feminino fica evidenciada: dentre o total dos professores entrevistados (48), 41 (85%) são mulheres e sete (15%) pertencem ao sexo masculino. Esse resultado sugere e reforça o que tem sido apontado nas pesquisas sobre gênero na profissão docente: a presença de um número maior de mulheres nas funções relacionadas à educação, uma presença marcante na maior parte das escolas brasileiras.

Dados sobre o estado civil relacionam a maioria dos professores participantes da pesquisa como casados (58%) e com relação à rede de ensino que atua, 22 (46%) dos professores de arte trabalham em escolas da rede estadual, seguindo-se 12 (23%) professores na rede municipal. Nota-se, ainda, que há um número significativo (10 professores [19%]) de informantes que trabalham nas duas redes de ensino. É possível se constatar que, relativamente à formação, dos 48 professores de arte, 29 deles (60%) têm especialização na área de arte educação e áreas afins.

Os Professores com mestrado são três (6%), entre estes, dois professores atuam na rede estadual de ensino, que fizeram suas pesquisas no programa de Pós-graduação - Mestrado de Letras, em Estudos de Linguagens da UFMS; um professor que atua na rede estadual participou do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação pela UCDB.

É possível notar-se, ainda, relativamente ao tempo de exercício no magistério desses professores de arte, que 14 sujeitos (29%) têm de dez a dezenove anos no exercício da docência; segue-se a esse, um número significativo de informantes (12 sujeitos, 23%) que exercem a profissão há um tempo que vai de um a nove anos, dado que indicia um número significativo, dentro da pesquisa, de professores que iniciam na docência.

Quanto à situação funcional, 48% referem-se aos 23 professores efetivos, 12 deles na rede estadual, cinco professores na rede municipal e seis que atuam nas duas redes de ensino. Dos 16 (33%) docentes informantes de regime temporário, nove estão na rede estadual, quatro, na rede municipal, dois atuam atuando em ambas e um atua na rede estadual e na particular.

A maior parte dos professores, 22 (43%) tem jornada de trabalho de 20 horas semanais. Desse total, três deles (6%) cumprem jornada parcial de 10h, no regime temporário, na rede estadual. O salário desses docentes está na faixa equivalente a R\$ 500 até R\$1001. Treze (13) desses professores atuam da rede estadual, oito estão na rede municipal e um trabalha em ambas as redes de ensino. Dos cinco (10%) professores com mais de 40h, um é da rede estadual, um atua na rede municipal (é temporário e recebe entre R\$1.001 e R\$2.000) e três estão nas duas redes, municipal e estadual.

Com relação à média salarial, 20 (42%) professores recebem entre R\$2.000,00 e R\$ 4.000,00, uma quantidade bem próxima dos 19 (40%) professores cujos salários estão na faixa entre R\$1.000,00 e R\$2.000,00. Um dado que chama a atenção é que, mesmo com nove professores com jornada de trabalho de 40h e um que cumpre mais de 40h, apenas um deles, professor de arte da educação básica, tem salário superior a R\$4.000,00.

Dos 20 (42%) professores com faixa salarial R\$2.001-R\$4.000, 15 têm especialização, dois têm mestrado e três graduação; sete professores cumprem jornada de 20h, oito fazem a de 40h, três fazem mais de 40h e dois informantes assinalaram a opção “outros”. Nove desses 20 informantes atuam na rede estadual, quatro estão na rede municipal, seis trabalham nas duas redes, municipal e estadual e um deles atua nas redes estadual e particular. Os dados apontam, ainda, que 15 desses profissionais são efetivos, quatro são temporários; um deles não respondeu.

Fica evidenciada nas respostas da maioria dos professores que a possibilidade da formação inicial e formação continuada na área escolhida, bem como a participação em eventos, cursos, grupos de estudo, especializações ou mesmo na elaboração de pesquisas institucionais são fatores positivos na relação do professor com o seu trabalho. Esses itens são apontados como contribuintes da satisfação profissional e da realização como docentes, pois fortalecem a autoimagem desses professores e reafirmam sua identidade enquanto pessoa e profissional. Como aponta Pimenta:

A identidade não é mutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas a

necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1999, p.19).

O processo ensino aprendizagem, as relações estabelecidas com os alunos em sala de aula, a qualidade da sua docência e o reconhecimento da sua atividade são aspectos apontados pelos professores como fatores de satisfação, mesmo que vivenciem situações problemáticas com um ou outro aluno.

Ao longo da história, as imagens produzidas pelos artistas, os gestos, os sons que surgem das linguagens artísticas para traduzir as emoções e os sentimentos humanos são, para o professor de arte, material de trabalho. Dessa produção histórica o professor de arte demonstra satisfação quando se identifica com as atividades próprias do seu saber, pertencentes aos conteúdos da disciplina, ou seja, quando pode usar esse material de trabalho, levando para sala de aula as possibilidades presentes nas linguagens da arte.

Além dessa identificação com o que faz, a possibilidade de lidar com diversas ações que favoreçam a formação integral do aluno é apontado, pelos informantes, como fator de satisfação, também, conforme corroborado por Arslan e Iavelberg (2007, p. 9):

oferecer suporte técnico, acompanhar o aluno no enfrentamento dos obstáculos inerentes à criação, na resolução de problemas com dicas e perguntas, fazendo-o acreditar em si mesmo, no que faz e pensa; propor exercícios que aprimorem a criação, informar com base na história da Arte, promover a leitura, a reflexão e a construção de ideias sobre arte; e ainda, documentar os trabalhos e textos produzidos para análise e reflexão conjunta.

A realização das atividades artísticas pelos alunos é fator de grande satisfação para os professores de arte, perceber que existe envolvimento com o que tem sido tratado na disciplina por meio dos conteúdos abordados; o engajamento com as propostas feitas seja para um projeto social com a comunidade, uma aula ou mesmo uma produção específica, todas essas são formas por meio das quais o professor, de certa maneira, recebe o retorno daquilo que ensina ou do tempo que investe quando elabora e planeja suas aulas, quando tem, na execução do que planejou, a participação e o interesse dos alunos.

Além dessas questões, foi muito evidenciada a identificação desses professores com os objetivos sociais da educação. Assim, ser feliz, para esses professores de arte, parece estar relacionado ao entendimento do conhecimento artístico como fator relevante para o desenvolvimento da sociedade e da cultura visto a diversidade de saberes inerente a essa área. Como afirma Barbosa,

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da arte. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua Arte. A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. (Barbosa, 2005, p.17):

Também contribui para a satisfação profissional a perspectiva de formar um público capaz de fruir, apreciar e valorizar a produção artística. Podemos mencionar que também contribui para a satisfação do professor com o seu trabalho o fator da identificação pessoal com a escolha pela área da arte, interesse pessoal e habilidade para tal, ainda que esta possa ser desenvolvida desde a graduação e até ao longo de cursos de pós-graduação. Além da possibilidade própria da arte de contribuir por meio das diferentes linguagens artísticas e das variadas formas de expressão, proporciona ao ser humano a capacidade de articular ideias, de estabelecer um pensamento crítico perante suas vivências, nesse aspecto, refletir em torno das particularidades e especificidades da atividade humana. Como aponta um professor participante da pesquisa, a arte deve ser vista “como um poderoso meio de abrir espaços, discutir a diversidade, aceitar/entender/relacionar com o outro, respeitando as diferenças e valorizando as identidades em questão”.

Nota-se também, como item de satisfação, as possibilidades que a área de arte oferece aos profissionais de explorar, com o trabalho, questões como criatividade, sensibilidade e desenvolvimento cultural, tanto deles mesmos como dos alunos, contribuindo assim, para a percepção da importância do trabalho que desenvolvem, principalmente no aspecto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a organização e análise dos dados coletados com a aplicação dos questionários, é possível afirmar que, em sua maioria, esses professores estão satisfeitos com sua profissão. Afirmam que a escolha da profissão e a possibilidade de vivenciá-la é um fator que justifica sua satisfação, assim como a sensação de pertencimento a uma área do saber e a um grupo profissional são aspectos que influenciam a construção do seu bem-estar no trabalho.

Dos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho, os fatores relacionados aos componentes da atividade laboral e aos relacionais foram os apontados com maiores índices de satisfação pelos professores. Isto demonstra que as relações interpessoais são facilitadoras do bem estar docente, bem como a possibilidade de realizar o trabalho com autonomia e criatividade.

Os componentes infraestruturais, que são aqueles relacionados à disponibilidade de material pedagógico, utilização de laboratórios para o desenvolvimento de aulas práticas e equipamentos tecnológicos, são apontados pelos professores desta pesquisa como insatisfatórios. No entanto, percebe-se que, apesar de não estarem respondendo às expectativas e necessidades dos professores, a inadequação ou inexistência desses fatores não foram suficientes para que esses professores se sentissem infelizes na realização do trabalho.

Com esses dados espera-se contribuir para a ampliação da discussão em torno do trabalho docente e do bem-estar subjetivo dos professores de artes. Afinal, muitas questões permeiam os desafios desses professores na escola contemporânea, como, por exemplo, o reconhecimento e valorização profissional, uma infraestrutura adequada para atender a demanda e as necessidades específicas da disciplina, entre outras.

Como afirmado por Csikszentmihalyi (1992, p. 208), "[...] há abundante comprovação de que o trabalho pode trazer satisfação, e de que, na realidade e com frequência, é a parte mais satisfatória da vida". Segundo esse autor, não é possível dizer e afirmar que o "outro" é feliz, senão ele mesmo.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

HARGRAVES, Andy e FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JESUS, Saul Neves de. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente**. Florianópolis, SC. **Katálysis**, v.7, n2. Jul./dez – 2004.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In. PENIN, Sonia, MARTINEZ, Miguel e ARANTES, Valéria Amorin. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.p.15-40.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. 1, p.15-34.

REBOLO, Flavinês. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

RYFF, C.D. Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.57, p.1069-1081, 1989. Disponível em: <www.capes.org.br/periódicos> acessado em 12/12/2003.

RYFF, C.D.; KEYES, C.L.M. The structure of Psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.69, p.719-727, 1995. Disponível em: <www.capes.org.br/periódicos> acessado em 12/12/2003.

WALTON, Richard E. Criteria for quality life. In: DAVIS, L. E. CHERNS, A.B. **The quality of working life: problems, prospects and state of the art.** New York: The Free Press, v.1, 1975.

WARR, P. B. **Work, unemployment, and mental health.** Oxford: Clarendon, 1987.

Rozana V. Fagundes Valentim de Godoi – Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora de arte na escola GAPPE e no Curso de Artes Visuais no IESF-FUNLEC. Tutora no Curso de Especialização em Artes Visuais: Cultura e Criação - EAD/SENAC-MS. <http://lattes.cnpq.br/4838887252685642>

A FABULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DO REAL: poética, práticas de memória e arquivos fotográficos

Rubens Venâncio (URCA - Universidade Regional do Cariri) / IFOTO - Instituto da Fotografia)

RESUMO: Esse artigo se propõe a discutir a resignificação de arquivos fotográficos a partir de uma experiência estética realizada por estudantes do curso de artes visuais da URCA, onde estes elaboraram processos de intervenção artística em antigas fotografias de família e arquivos pessoais. Onde também discuto o papel da memória e a biografia cultural das imagens tendo por base o processo de criação das intervenções e os percursos fabulatórios de cada experiência.

Palavras-chave: fotografia, experimentação artística e memória

ABSTRACT: This article aims to discuss the redefinition of photographic archives from an aesthetic experience performed by students of visual arts from URCA, in which they elaborated processes of artistic intervention in old family photos and personal files. I also discuss the function of memory and cultural biography of images based on the creation process of interventions and the narrative pathways of each experience.

Esse artigo objetiva refletir sobre o ato de fabulação a partir da intervenção artística em antigas fotografias e as práticas e sentidos atribuídos aos arquivos fotográficos pela experiência estética.

O ponto de partida dessa reflexão foi uma experiência em sala de aula desenvolvida com alunos de um curso de artes visuais¹ em que propus o seguinte desafio²: que eles procurassem as antigas fotografias de família ou o arquivo de fotografias realizadas por eles e elaborassem formas de intervir nessas imagens.

As maneiras como eles iriam trabalhar essas imagens não foram pré-estabelecidas. Apenas realizei em aulas anteriores a exibição de ensaios fotográficos de vários artistas e fotógrafos que se pautaram pela alteração da fotografia impressa ou no próprio negativo, assim como uma discussão conceitual sobre procedimentos de intervenção e práticas pictóricas na fotografia – onde utilizei como base as discussões de Fabris (2011).

Forma essa escolhida para estimulá-los no que diz respeito à fabulação e a processos de criação em torno da fotografia e para despertá-los para alguns protocolos

¹ Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Violeta de Arraes de Alencar Gervaiseau (Universidade Regional do Cariri).

² Um dos alunos da disciplina me sugeriu essa atividade afirmando já ter desenvolvido experiência parecida em outra disciplina.

de realização no campo da arte. A grata surpresa foi descobrir a sensibilidade que eles tinham para tal trabalho e que alguns deles já desenvolviam projetos semelhantes – o que, por sua vez, não diminuiu o grau de interesse, a vontade de criar e a capacidade imaginativa durante o processo de intervenção.

Assim, sugeri que eles se pautassem por suas experiências artísticas e pela familiaridade que cada um possuía com procedimentos e técnicas, bem como com os materiais utilizados: carvão, lápis, caneta porosa, pigmentos diversos, prática da costura, coloração à mão e a pincel etc.

Antes de iniciar o trabalho de modificação fizemos uma rodada de apresentação onde todos falaram das impressões que tiveram ao cascavilhar esses arquivos. Fiquei muito surpreso em relação a como aquele encontro com um autopassado imagético proporcionou tanta riqueza no que diz respeito a um despertar para a memória familiar, ao ato de descortinar, ressignificar locais e subjetividades latentes; dinâmicas, que por sua vez, geraram questionamentos e os fizeram lançar outros olhares sobre as narrativas que os envolviam com seus familiares e que agora eram recontados com novas intensidades, em um presente que interferiu na forma como todos processavam aquela visita afetiva e imaginária.

Há algum tempo, tenho alimentando interesses por acervos fotográficos particulares, de pequenos colecionadores e de anônimos. Essa atenção foi se desenvolvendo a medida que ia vendo álbuns de famílias de outras pessoas e me perguntava sobre essa prática de arquivar a memória familiar hoje; quando encontrava em feiras de antiguidades postais e outras fotografias de anônimos que me despertavam para o contexto em que aquelas foram feitas, quem eram aquelas pessoas, como aquele objeto tão particular foi parar numa feira; enfim, vestígios de um passado que adentram a contemporaneidade repleta de sentidos e novos questionamentos.

No próprio ambiente da arte, as antigas imagens vêm ganhando espaço entre os realizadores. Para falar de um campo próximo e recente, lembro-me dos trabalhos que Rosângela Rennó fez com as imagens esquecidas que coletou do presídio do Carandiru. E das instalações em que Jorge Boltanski utiliza dezenas de fotografias anônimas em seu itinerário criativo, momento em que esses arquivos se configuram como fundamentais em suas obras.

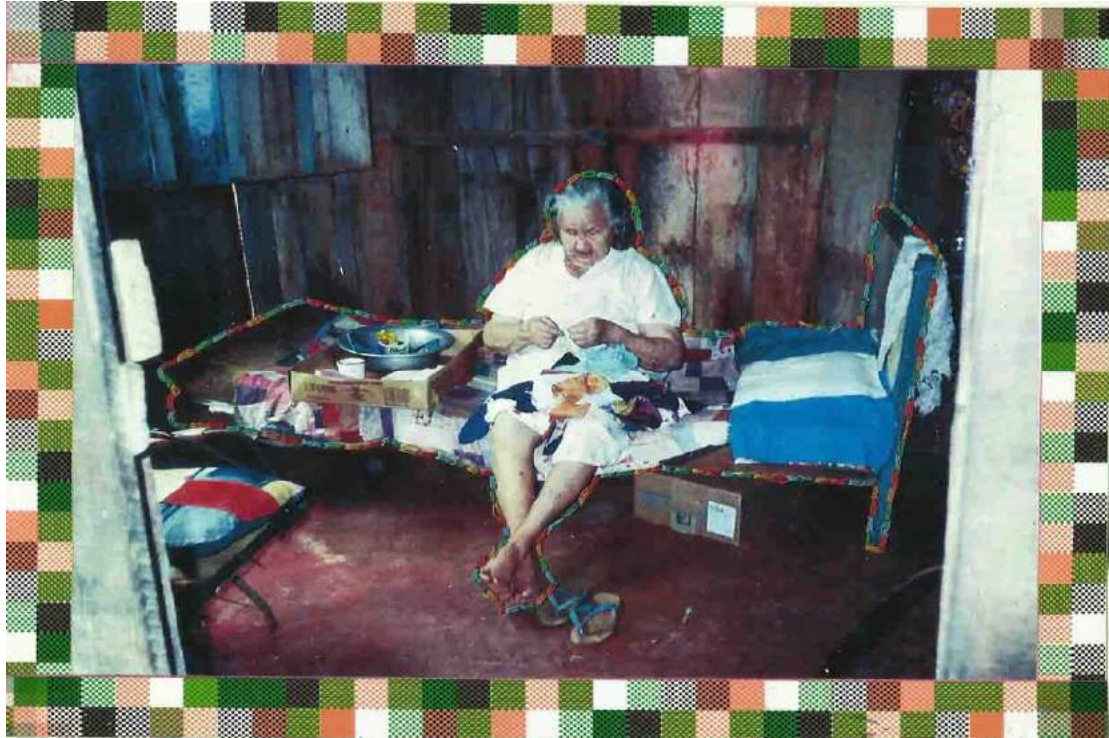
Por sua vez, fotografia no século XIX gerou uma das grandes reviravoltas na dimensão pictórica das sociedades no que toca à reprodução e automatização das

imagens, refletindo não apenas nas práticas técnico-científicas, mas nas relações sociais, nos rituais da vida cotidiana, criando uma nova sensibilidade. A construção social do objeto cultural “fotografia” deve-se às representações que ela foi ganhando e perdendo ao longo de sua trajetória no campo do pensamento e da prática fotográfica.

Depois do aparecimento das imagens fotográficas, os acervos e coleções, “o armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso” (BACHELARD, 1993, p.91) nunca mais foram os mesmos. Houve uma expansão das formas de observar e da própria memória a partir do momento em que ela passou a ter outro instrumento a seu dispor, que tanto atua como um instrumento dessa memória, como um objeto da memória; abrindo campos possíveis para os estudos de uma memória cada vez mais visual.

Retocando memórias, histórias guardadas

Fotografia 1: “Retalhos”.



Fonte: Andréa Sobreira

Abrir as gavetas e caixas da intimidade familiar e pessoal, tirar essas imagens de seu contexto original por meio da intervenção artística, foi a proposta lançada para esses estudantes-realizadores. A ideia era criar e atribuir outros significados que não guardassem relação alguma com a imagem original.

Dessa forma, o desafio seria produzir outros roteiros, itinerários ficcionais, expandindo o campo de possibilidades da fotografia ao interferir na sua trajetória ao longo do tempo. Ao acreditar que há uma dimensão biográfica inerente à vida dos objetos (“biografia cultural”, ou “agência social”), Appadurai (2008) levanta possibilidades de interpretação referentes aos arquivos fotográficos por estes também estarem, enquanto objetos, inseridos num contexto biográfico e de circulação capazes de problematizar contextos sociais e gerar informações. Assim: “A biografia é apropriada para coisas específicas, enquanto passam por mãos, contextos e usos diferentes, acumulando, assim, uma biografia específica ou um conjunto de biografias” (APPADURAI, 2008, p. 52).

A foto de Andréa Sobreira que abre esse tópico explicita sua investida em alterar narrativas familiares ao escolher a foto da avó e propor algo que a recriasse, sem ao mesmo tempo perder a relação afetiva com ela. As mãos da avó costurando embalam tanto a imaginação como as próprias mãos da neta - que estabelece um traçado costurando o entorno da cama. A proposta se estende para a moldura da foto, que foi toda coberta com formas que foram costuradas.

Fotografia 2: “Chronos”.

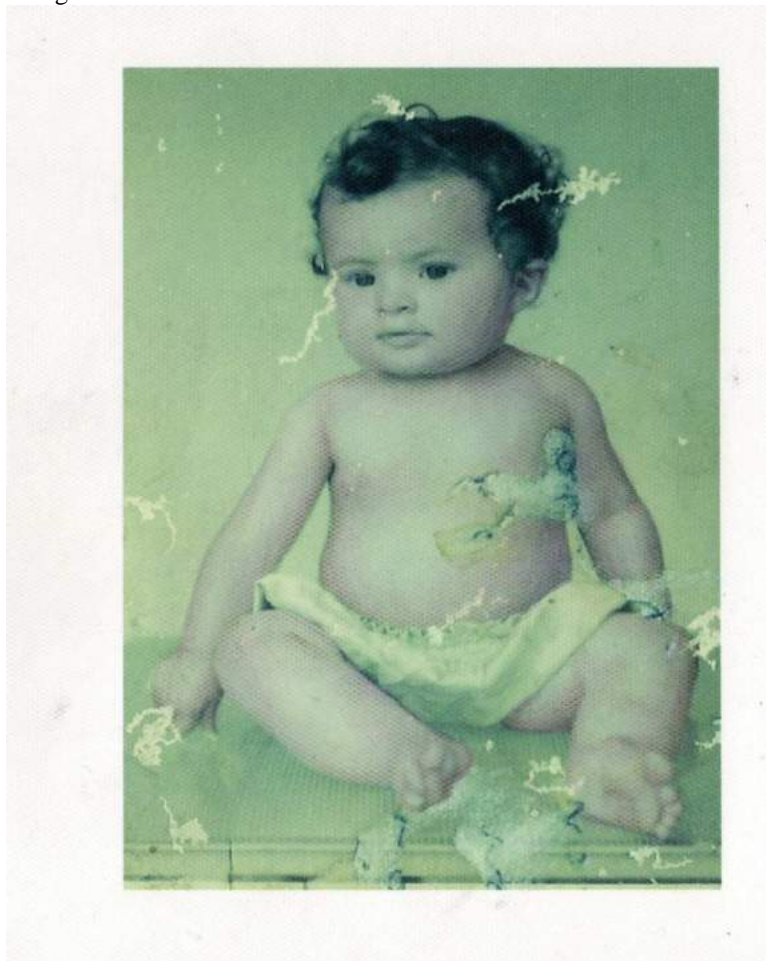


Fonte: Andréa Sobreira

Já em “Chronos”, Andréa recupera uma imagem da família reunida na cidade natal e a colore – talvez como forma de estranhar um local tão familiar, ou achar que as cores remetem a alguma situação ou vivência da infância, ou mesmo por não conseguir mais observar essa imagem apenas com os olhos da memória. Os olhos que a guiam agora podem ser o do universo de fabulação que envolvem referências artísticas e seu estado emocional, sensitivo, no momento da alteração.

Com esse mesmo recurso, João Eudes com o lápis de cor imagina a mãe enquanto criança num estética que lembra as fotos de álbuns oitocentistas que ganhavam cor manualmente por não ainda não existir a fotografia originalmente colorida – o que já expressa um questionamento do fato de a fotografia ser vista como um espelho da realidade. Uma das motivações dos fotógrafos pictorialistas, como por exemplo Alfred Stieglitz, era que a fotografia tal qual era capturada pelo equipamento não expressava suas ideias de representação e a incapacidade da máquina em gerar imagens próximas da realidade.

Fotografia 3: “Memória retocada”.

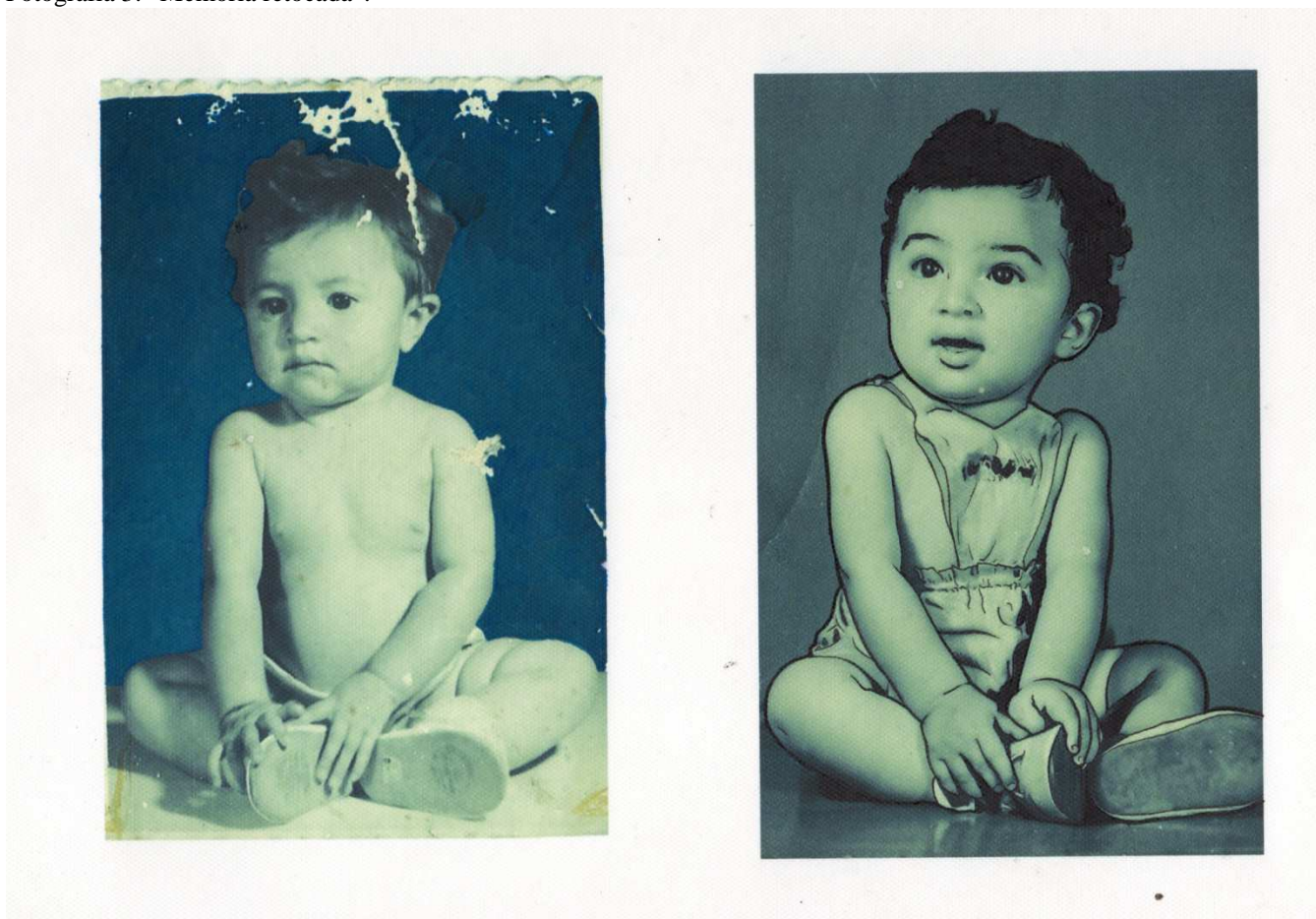


Fonte: João Eudes.

Sobre essa série, explica João Eudes:

A partir da proposta feita pelo professor, de levar fotografias de família para escaneá-las e depois fazer as intervenções, fui selecionando fotografias antigas que encontrei em casa, de preferência as em preto e branco. Fui vendo que tinha muitas fotografias de familiares quando ainda eram bebês e já fui pensando em colocá-las juntas. Entre as fotografias que já tinha escolhido em casa, fiz outra seleção e fiquei apenas com quatro delas. Dessas quatro, fiz a intervenção apenas em três delas, as quais achei que são as que mais se relacionam, até pelo fato de serem irmãos. Por fim, decidi que seria legal expô-las juntas na exposição em uma mesma moldura, se tornando uma obra só³.

Fotografia 3: “Memória retocada”.



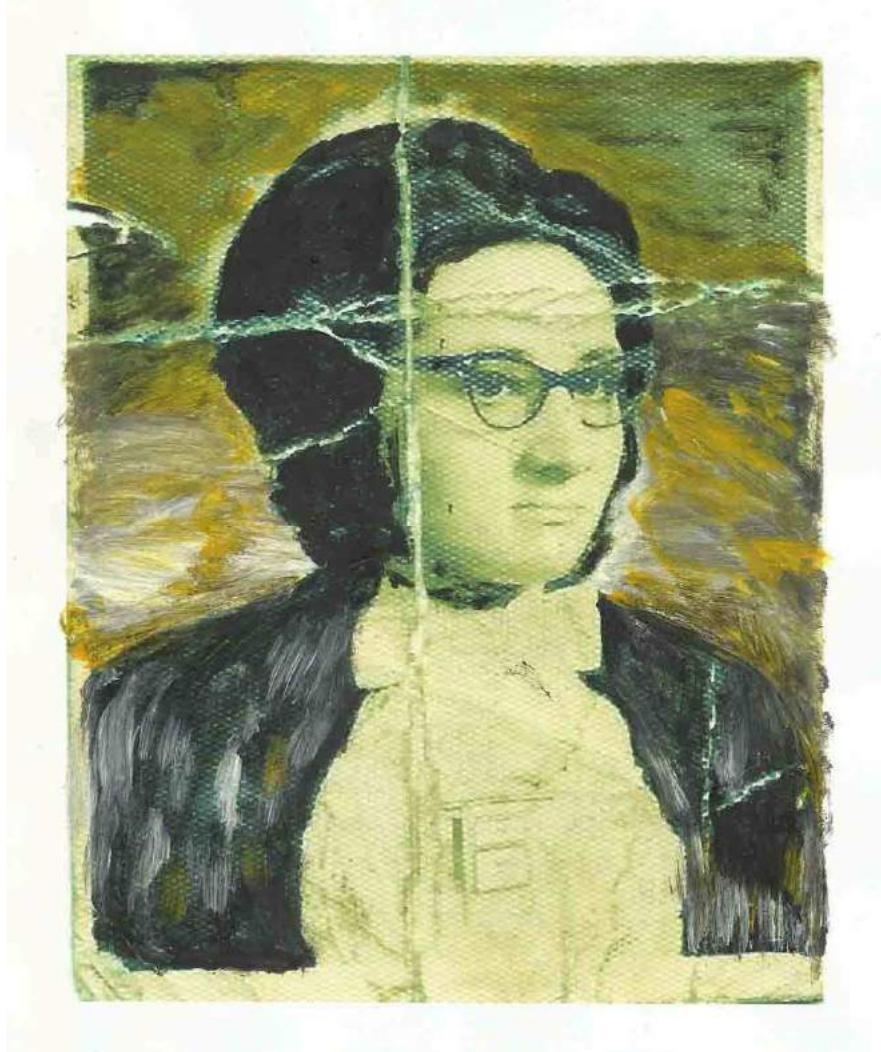
Fonte: João Eudes.

Ao ser provocado pela tensão entre o tempo histórico das fotografias e as durações individuais da sua experiência, Elizieldon Dantas lança mão de uma intervenção mais densa, mais porosa, utilizando várias camadas de tinta, como se cada uma delas fosse ao mesmo tempo o passado e o atual, o pretérito e as inquietações do

³ Citada retirada do texto que acompanhou as fotos.

momento. Ao mesmo tempo, ele opta por manter as fendas que cortam toda a imagem, vertical e horizontalmente, como forma de misturar os vestígios do tempo e a experiência estética. Para mim, são tintas permeadas de outrora e de um hoje fabulado sob a influência da memória.

Fotografia 3: Sem título.



Fonte: Elizieldon Dantas.

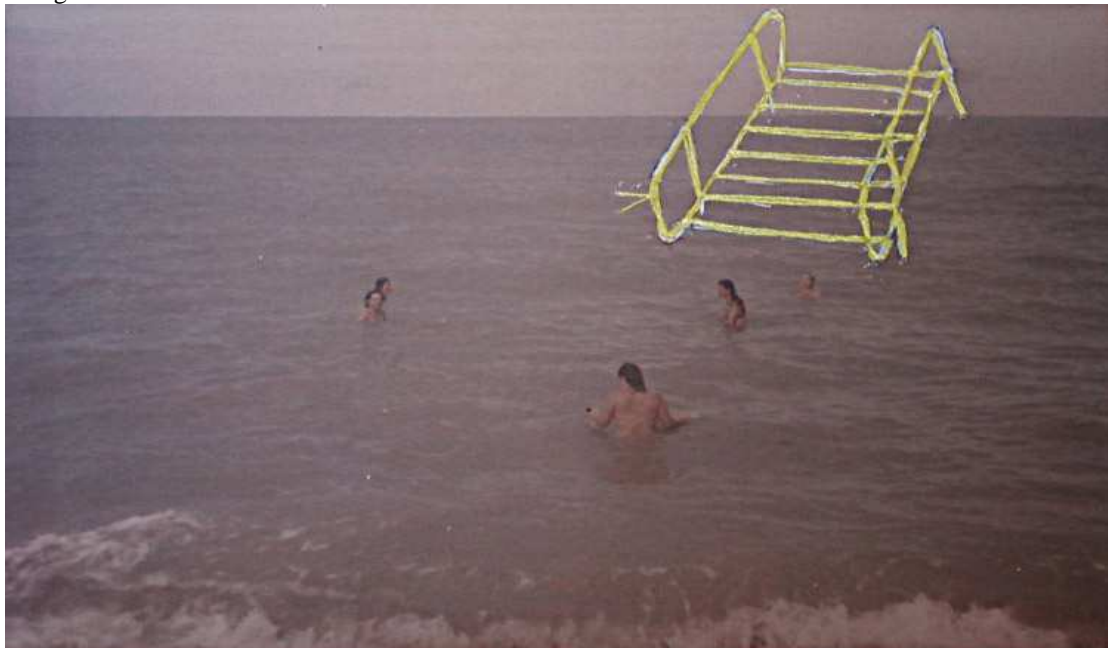
A trajetória de uma imagem fotográfica envolve além da sua condição de suporte material, mas uma rede de significados e ideologias, algo que expressa as visões de mundo, as escolhas estéticas daqueles que a lêem e imaginam outras funções. Assim como a fotografia capturada há décadas encerrou uma, ou várias realidades (KOSSOY, 2009) em seu interior, essa fotografia pode ser utilizada décadas depois em estratégias artísticas e se constituindo “objeto de uma sucessão de construções mentais interpretativas por parte dos receptores”, (KOSSOY, 2009: 41).

Fotografia: sem título.



Fonte: Franklin Lacerda.

Fotografia: sem título.



Fonte: Franklin Lacerda.

O último a ter seu trabalho aqui exposto é Franklin Lacerda, único da disciplina que optou pelo arquivo de fotos de sua autoria e interferiu direto no original, sem fazer cópia como os outros alunos. O que não diminuiu sua experiência em usar a memória como material da arte e nem a discussão sobre a biografia cultural das imagens (APPADURAI, 2008) e seu papel na interpretação da memória. Seu

ensaio foi exposto em um álbum da família, como fotografias 10x15 e assim enredou seu olhar na apresentação, logo na primeira página:

Têm sobretudo a intenção de revelar as marcas produzidas pelo tempo e também as etapas dos procedimentos dos quais o artista lança mão para a construção de suas imagens. São três séries com imagens que tentam reproduzir, no verso, o que a câmera registrou, tentativas de subversão do real com a construção de escadas que não levam a lugar algum e as intervenções em negativo. É um exemplo de visão particular sobre a fotografia e um exercício de poética que tenta sobreviver à tecnologia.

As séries explicitam uma outra geografia na compreensão dessa memória familiar ao considerar o ato fotográfico como uma realização poética que engloba os acontecimentos anteriores à existência da própria imagem e aquilo que vem depois, numa postura de incorporar efetivamente todas esses momentos como fundamentais na construção da experiência fotográfica e artística.

Reprogramando espaços do visível e invisível

A concretização desses trabalhos, a criação dessas imagens, fez pensar que para além do estatuto indicial da fotografia (DUBOIS, 1993) a partir de uma instância diferente daquela que lhe é comumente atribuída, ou seja, a de guardiã da memória, ou a de fixar momentos passados, podemos nos relacionar com as imagens do sentido de desprogramá-la (BOURRIAUD, 2009) de seu contexto original, descongelá-la de seu tempo original. Esse trabalho ajudou-me nesse procedimento de descongelamento na medida em que reintroduzi as fotografias em outro contexto de significados, oriundos da prática e experiência artística e não só o da construção de uma trajetória familiar.

Esse ato de descongelamento é somado ao percurso da imagem, ou melhor, vai recriando esse percurso ao longo de sua utilização, tornando cada vez mais atual o tempo da memória:

Enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com intensidade nova a sua experiência. (...) A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo (BOSI, 2003, p.44-53).

Essas imagens encontradas em caixas e gavetas que subsidiaram essas reflexões, justamente por possuírem uma trajetória de funções e usos que vão sendo

incorporados e abandonados ao longo do tempo, são objetos biográficos por estarem voltados ao cotidiano, por se incorporarem à vida das pessoas.

(...) Pois envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio de família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-mundi do viajante... Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador (BOSI, 2003, p.26)

Aproveito para pensar nesses momentos de intensos debates sobre o estatuto visual da cultura, numa contemporaneidade cada vez mais afeita às imagens, quais são as possibilidades e os limites da edificação de uma memória cada vez mais visual? Se em Proust (1979) a memória era ativada pelos sabores e cheiros hoje ela é detonada pelos vídeos, pelas instalações, pelas fotografias dos pequenos colecionadores, ela está em rede. Minha impressão é que a memória solicita e está cada vez mais envolta em meios técnicos de reprodução da imagem e no mundo virtual. Sobre o aumento da presença das tecnologias no mundo e como elas vão se inserindo na vida dos indivíduos, Machado afirma:

A onipresença dos computadores à nossa volta, o estabelecimento definitivo da Internet, os avanços da biotecnologia e as promessas da nano, as inovações tecnológicas de toda sorte já ultrapassaram infinitamente os limites dos laboratórios científicos e hoje fazem parte do cotidiano de uma porcentagem cada vez maior (2008, p.31).

Ao pensar na presença da fotografia na arte contemporânea, na sua condição de cada vez mais presente na formação do artista visual e dos estudantes dos cursos de artes visuais, noto uma aproximação coerente com as discussões em torno da fotografia atual ao evidenciá-la como meio de expressão plástica, em busca de novas formas de narrar; que mesmo partindo de uma realidade imediata, a fotografia pode burlar a objetividade do meio com sua percepção intimista, transformando-a de acordo com percepções subjetivas. Fazendo, assim, avançá-la da posição, por vezes desprivilegiada, ocupada por conta das tensões com o mundo da arte, principalmente aquelas tensões que versavam sobre a legitimidade de seu estatuto artístico, como discutido em Benjamim (1994) e Schaeffer (1995).

Tensões estas que muito positivamente trouxeram à tona a presença do cotidiano (familiar ou não) e do banal no campo da arte e, especificamente, da fotografia. A partir do trivial, dos microacontecimentos, outras visualidades vão se formando em meio à união entre experiência estética e cotidiano. Uma união vista ao

longo da história, onde a questão do trivial é uma das mais vivas na arte, na literatura, do pensamento do trivial do século XX (ROUILLÉ, 2009, p. 362).

Por mais que o trabalho aqui discutido remeta a procedimentos de intervenção do início da história da fotografia, ele não inviabiliza a experiência, ao contrário, torna-a válida no sentido de aproximá-los, por meio de vivências em sala de aula, da atual cultura visual, dos seus campos de possibilidade, fazendo trabalhá-los com uma dimensão alargada da experiência fotográfica e entender que a formação do artista-professor-pesquisador passa por campos de ação múltiplos.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. Introdução: Mercadorias e a política de valor. In: **A vida social das coisas, as mercadorias sob uma perspectiva cultural**. Niterói: EDUFF, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENJAMIM, Walter. Pequena história da fotografia. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins, 2009.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 1993.

FABRIS, Annateresa. **O desafio do olhar: fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **Sobre a arte fotográfica**. Revista Imagens. Campinas, 1995, n.6.

Rubens Venâncio

Fotógrafo, possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará e mestrado em Sociologia pela UFC. É membro-pesquisador do Laboratório de Antropologia e Mídias Audiovisuais (LAMIA - UECE), do NERE (Núcleo de Estudos Regionais - URCA), diretor do Instituto da Fotografia (IFOTO) e professor da URCA. Tem experiência na área de fotografia, memória e cotidiano. Atualmente é doutorando em Arte e Tecnologia pela UFMG. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4742494Z5>

AS ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA CONTEXTUALIZADA DO CONHECIMENTO COR.

Silvana dos Passos Silva

Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Estadual de Ponta Grossa/Pr.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar os conhecimentos teóricos e práticos do fenômeno Cor no ensino das Artes Visuais, com alunos (as) do curso Técnico Integrado em Química Industrial, dando ênfase na experiencição do processo criativo desses alunos e quais os desafios que eles enfrentam ao se apropriarem da cor numa produção; bem como a sua acessibilidade ao multimídia sobre a teoria da Cor de Paul Klee e como construir uma Instalação com poéticas dos alunos (as). Assim sendo, o trabalho em questão é composto por pesquisa empírica sobre Cor. A Metodologia da pesquisa se insere numa abordagem qualitativa através de um estudo de caso. Os participantes e contexto da pesquisa foram trinta e oito alunos (as) do Colégio Prof^o. João Ricardo Von Borell du Vernay -Ponta Grossa/Paraná, na disciplina de Artes Visuais. A processualidade desse estudo se deu primeiramente na pesquisa dos conhecimentos já adquiridos pelos investigados sobre o fenômeno cor. Posteriormente fez-se a análise, e com base nestes dados iniciou a parte empírica com uma prática educativa em Artes Visuais, tendo como foco o conhecimento Cor através de encontros com abordagem teórica e práticas da produção artística e a utilização DVD como material didático, bem como a realização de uma Instalação coletiva. O processo de criação e recepção dos alunos da pesquisa, dos professores, funcionários e demais alunos com a Instalação, apreciando, fruindo e interagindo com a obra, deram possibilidades de concretizar a função das Artes Visuais e o seu papel na escola, que é a humanização do sujeito/aluno na compreensão do mundo.

Palavras Chave: Artes Visuais, Cor, Teoria da Cor de Paul Klee, Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the theoretical and practical knowledge of the phenomenon Color in Visual Arts teaching, with students of the Industrial Chemistry Technical Integrated Course, with emphasis on experiencing the creative process of these students and what challenges they face in appropriating color in production, its accessibility to the media about the Paul Klee's Color Theory and how to build an installation with students' poetic . Thus, the job in question consists of empirical research on color. The research's methodology is part of a qualitative approach through a case study. Participants and research context were thirty-eight students of the High School Prof. João Ricardo Von Borell du Vernay-Ponta

Grossa / Paraná, in the Visual Arts matter. This study's processuality occurred primarily in the already acquired knowledge search by the investigated about the color phenomenon. Later was made the analysis, and based on these data, began the empirical part of educational practice in Visual Arts, focusing on color knowledge through meetings with theoretical and practical artistic production and the use of the material produced as a multimedia teaching supplement, as well as the realization of a collective installation. The process of creation and reception of research students, teachers, staff and other students with installation, appreciating, enjoying and interacting with the work, gave possibilities to realize the function of the visual arts and their role in the school, which is the humanization subject / student in understanding the world.

Keywords: Visual Arts, Color, Color Theory by Paul Klee, School.

É pertinente destacar que esta pesquisa refere-se ao conhecimento Cor e sua investigação empírica com alunos do Curso Técnico Integrado em Química Industrial do Col. Estadual Prof^o João Ricardo Von Borrel Du Vernay na cidade Ponta Grossa, Paraná. Nesta investigação foram trabalhadas as concepções da cor física, cor química, cor fisiológica, e a cor na História da Arte a partir de autores como Gombrich, Pedrosa, Ostrower, Barros, Rossi entre outros teóricos, e a Teoria da Cor de Paul Klee com referência na autora Barros (2006) a partir de seu livro: "*A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*". Esta pesquisa/investigação se iniciou através de perguntas realizadas aos alunos durante a investigação sobre a definição do fenômeno Cor, sendo constatado que tratava-se de alunos com um rudimentar conhecimento científico e artístico referente ao tema Cor.

A partir desta análise deu-se continuidade com aulas de valor teórico sobre a cor luz e a cor pigmento de acordo com Pedrosa (2006), Barros (2006) entre outros autores, bem como, outras atividades complementares com práticas de pintura relacionando-as aos elementos luz, sombra e cor. Nesta investigação contemplou-se leituras de imagens com métodos diferenciados utilizando obras de artistas como: Renoir, Monet, Degas, Cézanne, Rubens, Gauguin, e Lautrec.

A leitura de imagem focava o destaque do elemento Cor, principalmente na questão da percepção da cor na obra e o uso pelo artista. Através dessa atividade constatou-se que a mesma não era trabalhada com frequência pela professora da turma resultando em uma leitura ainda incipiente. Mas verificou-se que os conhecimentos sobre Cor trabalhados nas aulas anteriores nesta investigação já aparecem conforme demonstra os textos dos alunos. Segue abaixo o texto na íntegra de uma leitura de imagem: Leitura interpretativa de uma imagem de

forma escrita produzido pelos alunos (as): Elton, Suselena, Tâmara e Wilian referente a leitura de imagem da obra “Campo de Papoula” de Claude Monet (Fig.01).



Fig. 01- Título: Campo de Papoula em Argenteuil (1873) do artista Claude Monet.

Fonte: Coleção Cara: As pinturas mais Valiosas do Mundo, 2007.

“Neste quadro o artista retrata um passeio em meio às papoula, onde predomina as cores primárias mais com o vermelho, tendo uma gradação de cores e contrastes de cor, cor complementar (verde, vermelho) tem valor e harmonia cromática, com contraste simultâneo de cores, pois a sensação provocada pela alteração mútua que sofre as cores na presença uma das outras é grande. É uma pintura com muita luminosidade, feita com pinceladas rápidas e pontos (fluídos): é uma obra impressionista.” (leitura dos alunos em forma de texto e transcrito de forma digital pelas pesquisadoras. Portfólio das pesquisadoras, 2007.)

Ao analisar as leituras de imagem realizadas pelos alunos pode-se dizer da necessidade da aprendizagem da leitura de imagem e da necessidade do conhecimento Cor no processo investigativo empírico realizado como um estudo de caso, com os sujeitos/alunos do primeiro ano do Curso Técnico Integrado em Química Industrial em relação ao fenômeno Cor.

A leitura de imagem é uma atividade cujo conhecimento é mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte (2000), mas percebe-se que é um saber ainda não levado em profundidade pelos professores de Artes Visuais.

Após os ensinamentos teóricos e a leitura de imagens aliados a apresentação do multimídia produzido pela pesquisadora segundo a Teoria da Cor de Paul Klee (Fig. 02; 03) que revela que havia também um planejamento de prática artística, achou-se muito conveniente e original utilizar uma esfera de isopor relacionando-a a esfera cromática de Phillip Otto Runge utilizada por Klee em sua teoria, e utilizada na produção do multimídia pela investigadora. A esfera seria o suporte para a produção artística tendo como problematização os saberes teóricos/práticos da Cor.



Fig. 02 - Releitura da Esfera Cromática de Phillip Otto Runge.

Autora: Silvana dos Passos Silva – Fonte: Portfólio da pesquisadora.



Fig. 03- Momento da exibição do multimídia sobre a Teoria de Paul Klee no Auditório do Colégio.

Fotografia de Ana Luiza Ruchel Nunes. - Portfólio das pesquisadoras.

A esfera acima (Fig. 02) representa de forma sintética a esfera cromática de Phillip Otto Runge que produzida pela pesquisadora e utilizada como material didático nesta investigação. Com esferas - suporte artístico – tendo a medida de 20 cm de diâmetro, tintas acrílicas, pincéis, massa acrílica, papéis, tecidos, tintas dimensionais e outros materiais, iniciou-se a produção artística dos alunos. O desafio era a partir de um suporte igual para todos os sujeitos/alunos fosse dada a diferenciação compositiva de cada um de forma singular e subjetiva.

É pertinente destacar que os sujeitos da investigação contavam com trinta e oito alunos e cabe ressaltar que na prática artística escolar o espaço/ambiente de arte no colégio é apropriado e denominado sala de Artes. Este espaço mede 6m X 8m com mesas coletivas, bancos, quadro de giz.

É possível analisar que no campo das Artes Visuais o número de alunos é grande para um acompanhamento e mediação didática no processo criativo dos mesmos, pois exigia muito atendimento individual o que se tornou difícil para encontros de duas aulas de 45 minutos. O

número de aulas semanais de Arte no colégio é de duas aulas de 45 minutos, adotados de acordo a Lei Estadual igualmente na maioria dos outros colégios estaduais do Paraná. Terminado o tempo do encontro somente uma produção se encontrava pronta, as demais estavam faltando acabamentos e partes ainda a serem pintadas, percebendo que o tempo destinado à produção foi insuficiente, bem como a falta de conhecimento dos materiais pelos alunos o que levou a um resultado insatisfatório. Vale salientar que estes alunos não tinham aulas práticas dentro da disciplina e diante disso eram grandes as dificuldades dos alunos nesta produção, e podemos salientar que suas poéticas ficavam ocultas e relegadas na disciplina de Artes Visuais.

Quanto às produções ainda semi acabadas percebeu-se que estavam quase todas em tons de cinza ou muito escuras, borradas com excesso de materiais utilizados na composição desta produção, demonstrando que os alunos e alunas que a realizaram não tinham o domínio técnico do uso das tintas e suportes, utilizando de maneira incorreta os materiais tornando o trabalho com aspecto técnico difuso. Outro fator grave era que a professora não tinha formação na área específica de Artes Visuais, e como ela mesma argumentou não ter formação para realizar a prática artística, apesar de ser dedicada na atuação do seu ensino o que não justifica a necessidade de professores formados na área.

Para ter um resultado satisfatório dessa produção artística resolveu-se em consenso com a professora responsável da turma replanejar o desenvolvimento desta prática. Desta forma, ampliaram-se os encontros da prática artística e trabalhando apenas com quinze alunos em cada encontro para que pudesse propiciar uma melhor aprendizagem e ao mesmo tempo investigar as práticas artísticas, aliando os fundamentos da linguagem visual e a cor como um dos elementos básicos dessa composição, exigindo muita mediação da pesquisadora que além de ensinar, investigava.

Com menos alunos no ateliê de Artes Visuais do colégio, deu-se continuidade a produção artística e pôde retomar alguns conhecimentos sobre a Cor para que eles associassem à sua produção pictórica. (ver figuras 04; 05; 06; 07; 08; 09).



Fig 04- Processo de produção das poéticas.
Fotografia de Ana Luiza Ruschel Nunes
Fonte: Portfólio da pesquisadora, 2007.



Fig. 05- Processo de produção das poéticas
Fotografia de Ana Luiza Ruschel Nunes
Fonte: Portfólio da pesquisadora, 2007.



Figura 06- Processo de produção das poéticas
Fotografia de Ana Luiza Nunes
Portfólio das pesquisadoras



Figura 07- Processo de produção das poéticas
Fotografia de Ana Luiza Nunes
Portfólio das pesquisadoras



Figura 08- Processo de produção das poéticas
Fotografia do Prof. José Mário
Portfólio das pesquisadoras, 2007.



Figura 09- Processo de produção das poéticas
Fotografia do Prof. José Mário
Portfólio das pesquisadoras, 2007.

A pintura teve um resultado surpreendente para os investigados e para as investigadoras. Quanto aos resultados na análise deste processo pontua-se várias questões e infere-se que é uma produção compatível com alunos do ensino médio e seus conhecimentos (diferentemente da primeira produção), adquiridos durante o percurso dos encontros na pesquisa empírica e no processo de produção artística no espaço do ateliê de Artes Visuais do colégio.

A pesquisa apontou que o aluno ao ter o conhecimento da Cor em toda sua dimensão e de forma contextualizada nas artes visuais tem a possibilidade de qualificar bem mais a sua produção, primeiro porque conheceu e compreendeu uma Teoria da Cor e segundo porque soube na prática utilizar os conhecimentos da teoria numa produção artística pictórica, qualificando melhor sua práxis criativa e seu processo de produção na qual a imagem de registro pelo portfólio da pesquisadora, mostra e dá visibilidade do processo poético nas expressões e representações visíveis e inteligíveis das Artes Visuais na criação dos alunos e alunas da turma do Curso Técnico Integrado em Química Industrial do Colégio Estadual João Ricardo Von Borell du Vernay na cidade de Ponta Grossa no Estado do Paraná.

Abaixo segue algumas imagens de registro por fotografia desta produção e a análise dos resultados deste processo em relação à Teoria da Cor de Paul Klee. A imagem (Fig.10) apresenta expressões artísticas que destacam o branco, seja no fundo ou nos detalhes. Para Klee, segundo Barros (2006) o branco também faz parte da totalidade na síntese tridimensional das cores. Na produção a direita na imagem (Fig.10) com borboletas, foram utilizadas cores análogas em várias nuances, dando volume às asas e corpo do inseto. Em outra produção na mesma imagem (Fig. 10) de um suposto olho, a obra traz um tom de laranja que vibra sobre o fundo branco, a cor em tom de amarelo com gradação bem mais clara utilizada no entorno do círculo preto provoca uma fusão com luminosidade, bem mais forte que o tom de laranja que serve de fundo mesmo não estando em sua máxima intensidade da cor. Podemos visualizar que as cores utilizadas nestas expressões artísticas são contrastantes e algumas foram trabalhadas com as cores complementares denominadas por Paul Klee de “pares de cor verdadeiros”, como no caso da produção à esquerda com cor vermelha e verde. (Fig.11). Há uma gradação de cor na esfera azul (Fig. 11) onde a flor está em tons variados na tonalidade da cor magenta juntamente com o branco, acrescentando luz dando um valor tonal mais alto na produção. Ainda (Fig. 11) a produção com cor verde claro e magenta tem tonalidade mais luminosa, apresentam um contraste por serem complementares. O aluno que realizou a produção artística abaixo à esquerda (Fig.11) com tons fortes em preto e azul utilizou a cor vermelha escura de fundo e acrescentou o preto

deixando à vista ao observador, duas cores que apresenta um reflexo pela fusão das duas cores.



Fig. 10- Produção artística de alunos.
Fotografia de Silvana dos Passos Silva.
Fonte: Portfólio das pesquisadoras



Fig. 11- Produção artística de alunos
Fotografia de Silvana dos Passos Silva
Fonte: Portfólio das pesquisadoras.



Fig. 12- Produção artística de alunos.
Fotografia de Silvana dos Passos Silva.
Fonte: Portfólio da pesquisadora.



Fig. 13- Produção artística de alunos
Fotografia de Silvana dos Passos Silva.
Fonte: Portfólio da pesquisadora.

Nas produções percebe-se aqui que os sujeitos/alunos já apresentam os saberes teóricos da cor em sua prática artística, representando uma prática intencional e não espontânea. A imagem (Fig. 12) mostra que nas produções são utilizadas cores muito intensas e na expressão artística com pintura de duas flores, a produção apresenta como fundo as mesmas cores da composição em primeiro plano, uma flor sobre um tom análogo da cor da flor. Portanto as cores que servem de fundo e das flores são cores complementares, “verdadeiros pares de cor” segundo A Teoria da Cor de Paul Klee.

Em contraste com as imagens (Fig. 12) as produções (Fig.13) apresentam cores mais claras nas composições. Nenhuma salta aos olhos do observador, estando em harmonia umas

com outras e mesmo nos tons que são complementares como no caso da produção com pintura de sol em laranja sobre o fundo azul. Porém, nas produções com utilização de cores que não são complementares em tom de rosa e vinho as cores se destacam, mas sem grande contraste devido serem da mesma gama da cor vermelha.

Com o término da prática de pintura, tendo um resultado positivo de produções artísticas bastante variadas e bem trabalhadas, deu-se prosseguimento a investigação tendo já planejada e sendo necessária organizou-se uma exposição das obras. A partir do suporte da obra e do espaço físico do colégio achou-se conveniente e adequada a exposição ser em forma de Instalação. Assim decidido, as esferas foram suspensas em fios de nylon no hall interno do colégio de forma a tornar uma única obra (Fig. 14). Junto a exposição houve a apresentação do multimídia com desenhos animados da teoria de Paul Klee e um banner com a definição de Instalação (Fig. 15). A exposição veio contemplar uma forma de arte contemporânea apresentando aos alunos da turma investigada - autores das produções-, bem como a todos os demais alunos, professores e funcionários do colégio um exposição de arte pouco ou nunca visto pelos mesmos, o que se tornou atraente a todos os visitantes.



Fig. 14- Instalação das poéticas dos alunos.

Fotografia de Silvana dos Passos Silva.

Fonte: Portfólio da Pesquisadora.



Fig. 15- Instalação das poéticas dos alunos.

Fotografia de Silvana dos Passos Silva.

Fonte: Portfólio da Pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu com esta investigação a falta de conhecimentos básicos dos alunos referente ao fenômeno Cor. A identificação e a interpretação dos alunos frente às concepções da cor eram muito incipientes para uma turma de ensino médio. Somente dez por cento dos alunos relacionaram a origem da Cor à luz, e foi surpresa para muitos ao compreenderem de como se

dá o processo da percepção da cor em relação às sínteses aditiva e subtrativa e o processo de absorção, reflexão e refração da luz.

A realização de leitura de imagem foi o momento em que os alunos se utilizaram dos conhecimentos anteriores trabalhados nesta investigação, identificando a fusão de cor no pontilhismo, as manchas de cores e a luz no Impressionismo, os contrastes no Fauvismo, e as gradações de cores presentes em muitas obras. Mesmo assim, foi uma leitura bastante superficial, visto que a leitura de imagem não é considerada um conhecimento de aprendizagem pelos alunos.

Como o objetivo da pesquisa era destacar a importância do conhecimento da cor na disciplina de Artes Visuais com o experimento do material – multimídia DVD- com os alunos, posso dizer que mesmo não se tratando de substituir uma aula de Arte em relação ao conhecimento Cor e sim de um material didático ele é bastante válido no seu objetivo, seja o de complementação, aprofundamento ou introdução de uma teoria da Cor, devido apresentar elementos dinâmicos que chamam e prendem a atenção dos alunos.

A observação sobre a questão da prática nas artes visuais por estes alunos não está presente na escola, visto que a professora ressalva que não é de seu conhecimento as práticas artísticas, somente a História da Arte. Este foi um dos problemas enfrentados na realização das poéticas, pois as dificuldades práticas artísticas eram visíveis. Vale ressaltar que as práticas artísticas são extremamente importantes na disciplina de Artes Visuais para que o aluno compreenda seu processo e o uso de materiais. Só com a prática no fazer artístico é que o aluno irá enfrentar suas dúvidas e dificuldades e compreender as fases de um processo no momento do uso de materiais como a secagem das tintas. Este é um processo natural da aprendizagem para a criação, portanto deve ter caráter processual do seu fazer artístico e não atividade de início, meio e fim realizada em curto prazo duas aulas de 45 min disponíveis às aulas de Artes Visuais.

A realização da Instalação veio a despertar neles, bem como em outros alunos o interesse nas produções artísticas, e que as Artes Visuais na escola têm um grande papel na vida do sujeito/aluno no sentido de ser um modo dele expressar seus conhecimentos interconectados com suas emoções através da forma pictórica, em especial no espaço escolar, onde muitos dos alunos têm como o único espaço de aprendizado das Artes Visuais como linguagem, conhecimento e cultura.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTE. **Revista Caras**. São Paulo, 2007. (Coleções As pinturas mais valiosas do mundo v. 14).

BARROS, Lilian R. M.. **A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a Teoria e Goethe**. São Paulo: Senac, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Arte**. Brasília: MEC, 2000.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

PEDROSA, Israel. **O Universo da Cor**. Rio de Janeiro: Senac, 2006.

ROSSI, Maria, H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Universo da arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

Silvana dos Passos Silva

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007). Pós Graduação em Arte e Educação (ESAP) e em História, Arte e Cultura (UEPG). Professora do Dep. de Artes Visuais na Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Colégio Estadual Dr. Epaminondas Novaes Ribas.-Seed/PR.

<http://lattes.cnpq.br/6983056502880318>

Ana Luiza Ruschel Nunes

Graduação em Artes Plásticas (UFSM) Mestrado em Educação (UFSM) Doutorado em Educação (UNICAMP-Campinas/SP. Professor adjunto no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado (PPGE) e Curso de Graduação em Artes Visuais e no Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR , Brasil..Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura-GEPAVEC/CNPq.

<http://lattes.cnpq.br/2446074749753703>

UMA EXPERIÊNCIA COM A PESQUISA EM ARTE/EDUCAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Sislândia Maria Ferreira Brito

Universidade Regional do Cariri/URCA

Resumo

O presente artigo aborda pesquisa em andamento do curso de doutorado em artes visuais e educação que tem como objeto de investigação a importância das imagens no contexto da educação escolar na região do cariri cearense. O foco da pesquisa é centrado nas práticas pedagógicas dos professores do ensino de artes das séries iniciais da educação básica das escolas públicas municipais da região, em particular, do município de Juazeiro do norte.

Partindo da compreensão de que pesquisar exige um esforço uma desacomodação, uma compreensão da realidade passível de mudança, optou-se por uma metodologia de trabalho pautada em abordagens teórico-metodológicas de reflexão, problematização, interpretação e análise da realidade a partir das entrevistas, narrativas coletadas. São considerados enquanto referenciais teóricos e metodológicos as abordagens de autores como Ana Mae Barbosa 1999, 2001, 2002, Baxandall 2006, Efland, Freedman y Stuhr, 2003, Michel Foucault, entre outros.

Intenta-se, pois conhecer e problematizar o espaço da pesquisa no sentido de permitir inserções nas importantes relações estabelecidas entre os sujeitos, seus lugares, dizeres e fazeres, que pressupõem o conhecimento e as aplicações de ações, sempre dinâmicas e criativas.

Palavras-chave: Educação Pública; arte/educação; pesquisa em arte.

RESUMEN

Ese artículo trata de la investigación realizada en el doctorado en arte visual y educación que a su turno trata de la importancia de las imágenes en el contexto de la educación de las escuelas en la región de Cariri Cearense. El eje de la investigación son las prácticas pedagógicas de los profesores de la enseñanza del arte en las escuelas públicas municipales de Juazeiro del Norte. La discusión trata aún del espacio elegido para el desarrollar de la investigación, entendido como factor de fuerte influencia en las prácticas y saberes que cimentan la identidad. Así que el estudio y el análisis del espacio es importante pues considera las características del nombrado Cariri Cearense, y allí, la ciudad de Juazeiro del Norte.

Desde la comprensión que investigar exige esfuerzo y desplazamiento, a la vez que la realidad es algo que puede cambiar, fue considerada una metodología basada en el análisis de narrativas desde las indicaciones de autores como Ana Mae Barbosa 1999, 2001, 2002, Baxandall 2006, Efland, Freedman y Stuhr, 2003, Michel Foucault, y otros.

El intento es cuestionar el espacio y las relaciones entre los sujetos, sus lugares, hablas y hechos además de las acciones, siempre dinámicas y creativas.

Palabras clave: educación pública; arte/educación; investigación en el arte.

Introdução

Que a arte tem função tão importante quanto às outras áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, isso não se pode negar.

Vale ressaltar a sua importância desde o início da história da humanidade, pois é certo que a arte esteve presente em todas as formações culturais. O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

Nesse sentido, é compromisso das escolas brasileiras se manifestarem a favor da arte, da democratização do seu ensino, do acesso a todos indistintamente, nessa perspectiva Ana Mae Barbosa (2001, p. 6) afirma “precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população”.

Na história do ensino de arte no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos. O que se observa, então, é que sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica.

Nesse contexto, os debates acerca da importância da arte na educação no Brasil, e sua obrigatoriedade, respeito, historicidade, abordagens práticas e metodologias ganharam espaço e seriedade sendo reconhecido e assim um campo propício e fonte de investigações nos cursos de graduação e pós-graduação em educação em todo país.

E desta maneira, começa na esteira do debate desses cursos, a construção dos pilares para uma ruptura dos modelos tradicionalistas que até então se encontravam fortemente presentes nas aulas de arte, rumo a um desdobramento dialético das questões/tensões do ensino por meio das cópias, dos modelos e das técnicas até as concepções teóricas pragmáticas de Dewey (1980), onde o experimentar, o vivenciar, o fazer e o pensar são elementos de importância, portanto inquestionáveis no processo de construção dos saberes em arte na escola. E assim, entre o fazer e o perceber, até a Abordagem Triangular sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa (1999) história da arte, leitura da arte e o fazer artístico. Nesse ínterim, compreender que a arte proporciona conhecimento acerca de algo, que ela é conhecimento, é cognição, é produção humana. Compreendendo também como a teoria de

Pareyson (1989) nos possibilita refletir, fundamentada na concepção estética, no processo artístico entre o fazer, o conhecer e o fruir, na relação simultânea com a arte.¹

Basicamente se pode considerar que as discussões ancoradas nas concepções teóricas de autores como esses aqui apontados, formam o alicerce do longo debate desenvolvido em torno das novas concepções do ensino de arte no Brasil, principalmente nessas últimas décadas.

No entanto, essas reflexões nos conduzem a afirmar que a arte e o seu ensino têm que exigir um lugar nas salas de aula como as demais disciplinas, afirmar que isso já é uma realidade vivenciada nas escolas em todas as regiões do país é correr o risco de marginalizar ainda mais uma área que ao longo da história da educação foi vítima de preconceitos e descasos quase que total.

Nessa perspectiva, voltando o nosso olhar para as práticas nas salas de aula com as crianças se pode observar o quanto a arte se faz importante e necessária em meio a sua contribuição nessa fase de desenvolvimento, porém de fato ainda ausente nas práticas escolares.

Partindo dessa necessidade, de não somente constatar, porém contribuir com uma mudança significativa que provoque êxito e valorização à área do ensino de arte é que foi pensado e desenvolvido um projeto de Tese com uma pesquisa tendo como foco essa questão que se faz tão complexa e que exige uma resposta urgente.

A pesquisa tem como foco as práticas pedagógicas dos professores do ensino de artes do ensino fundamental das séries iniciais das escolas públicas municipais da região do Cariri e em especial da cidade de Juazeiro do Norte. Com o objetivo de compreender o espaço elegido para o desenvolvimento da pesquisa, é importante considerar alguns elementos que caracterizam o que chamamos de Cariri Cearense², e especialmente a cidade de Juazeiro do Norte³.

¹Barbosa, Ana Mae. (1985, p.84-89), (1999, p.34-43), (1988, p.13-32).

² O Cariri Cearense é conhecido como um oásis no Nordeste Brasileiro, tanto pela ecologia, como pelo clima e os aspectos hidrográficos e também pelas características culturais com expressividades muito distintas nas manifestações culturais do seu povo.

A região metropolitana do Cariri Cearense ocupa uma área de 6.342,3 Km² correspondente aos municípios de Abaiara, Barbalha, Brejo Santo, Crato, Jardim, Juazeiro do Norte, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Porteiras e Santana do Cariri.

³ A cidade de Juazeiro do Norte está localizada no sul do estado do Ceará, no Nordeste Brasileiro. Sua área é de 248, 558 Km². A população do município é de aproximadamente 242. 139 habitantes. A cidade era no começo do século XX um pequeno povoado que pertencia a cidade de Crato, até que um jovem padre chamado Cícero Romão Batista fixou moradia como sacerdote. O Padre Cícero foi responsável pela emancipação e independência da cidade de Juazeiro do Norte. Hoje a cidade é um dos maiores centros de religiosidade popular da América Latina, atraindo milhares de pessoas todos os anos. Além do mais em Juazeiro do Norte se encontra um dinâmico centro industrial e comercial que lhe confere grande importância política, econômica e cultural se destacando das demais cidades da região. Nas últimas décadas foram criadas

O espaço da pesquisa como protagonistas

O Cariri Cearense é uma região que foi ocupada desde seu início por comunidades autóctonas – as tribos Cariris, indígenas que habitavam a região – que desde o século XVII passaram a dividir espaço com os colonizadores europeus. Essa relação, em grande parte realizada de maneira confrontante produziu um contexto marcado por um manancial de manifestações culturais de diversas origens como autóctonas, européias e africanas

A presença do ensino da arte nas creches e nas séries iniciais das escolas de ensino fundamental no Brasil tem sido motivo de reflexões e pesquisas por parte os estudiosos na área e em particular dos pedagogos, profissionais responsáveis por esse nível de ensino.

Esse contexto que tem a sua base sedimentada na diversidade reflete a formação de uma série de linguagens, expressões, visualidades, sonoridades, fortemente perceptível em toda a região.

Devido a sua localização geográfica, sua importância econômica e suas especificidades históricas a cidade de Juazeiro do Norte deve ser considerada como um catalisador e ao mesmo tempo síntese de onde se verifica a importante presença das consideradas formações culturais e artísticas.

Esta pesquisa tem como espaço delimitado a cidade de Juazeiro do Norte, por se perceber nessa cidade habitantes de todas as regiões do Brasil e assim ser palco das mais diversas manifestações culturais com traços de culturas indígenas, africanas e européias. Essa presença é observada nas ruas, nas praças, nas fachadas das casas, na roupas das pessoas, na música, nas manifestações populares e assim nas escolas.

Por isso, a pesquisa considera que a cidade de Juazeiro do Norte, representa o espaço de mais abrangência para a compreensão do ensino de arte nas escolas públicas da Região do Cariri Cearense. Juazeiro do Norte é a cidade de maior desenvolvimento econômico e humano da região, é nesse município que os professores do Ensino Fundamental no que tange as séries iniciais das demais cidades da região participam de encontros, seminários, jornadas, capacitações, atividades de estudo, formação em áreas específicas e formações continuadas por a cidade oferecer um grande centro universitário.

De acordo com as informações dos gestores da educação pública municipal em Juazeiro do Norte existem 62 escolas primárias dispersas pelos diversos bairros tanto na zona rural quanto na zona urbana. São mais de 2.000 professores na Educação Fundamental e um pouco mais de 34.000 alunos matriculados na educação pública municipal, dados esses

inúmeras instituições de ensino em todos os níveis, inclusive várias universidades com formações em diversas áreas de conhecimento.

informados nos documentos que formam os projetos das equipes que fazem a gestão na secretaria de educação municipal, voltados para as primeiras séries do ensino fundamental no município.

É importante explicitar que de acordo com as informações dos gestores todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental são aprovados em concurso público, ou seja, oficialmente estão aptos para o ensino da arte nos primeiros anos da educação escolar, pois todos os professores possuem formação inicial para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Como os professores das primeiras séries no Brasil são polivalentes, ou seja, tem experiência com todas as disciplinas do mapa curricular das séries iniciais, os professores que fazem parte dessa pesquisa fazem parte desse universo. Assim, tem em suas propostas de trabalho o ensino de arte como disciplina obrigatória como versa a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96.

Conflitos e possibilidades

Ao longo do debate em torno da LDB e a conseqüente inclusão da arte como conhecimento em todos os níveis da educação básica, refletiu os objetivos dos setores e dos sujeitos envolvidos com a área em pô-la em um grau de importância equivalente com as outras disciplinas do currículo escolar.

Que a arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade (Barbosa, A. M. 1999, p.06).

Nesse contexto, a pesquisa assim organizada, se tem um leque de pretensões. São objetivos claves nas reflexões que podem resumir-se nos termos que se seguem:

- São possíveis as mudanças para o ensino de arte nos projetos e planos de aulas dos professores, ou ainda em seus currículos?
- Existem cursos de formação inicial e continuada para os professores das séries iniciais do ensino fundamental em direção as mudanças necessárias para o ensino de arte? Que custos (intelectuais, culturais, profissionais, sociais, políticos,

econômicos, éticos e estéticos) se vêem afetados pela formação? Em outras palavras, Seriam possíveis e viáveis esses cursos?

- No entanto, como uma pesquisa como a pretendida, pode colaborar com o debate sobre os cursos de formação inicial e continuada e a organização dos marcos teóricos desses professores?
- Quais âmbitos culturais podem ser afetados por essa proposta? Que relação mantém com investigações anteriores?
- Quais seriam os conteúdos apropriados para uma renovação nos cursos de formação dos professores? Teóricos? Práticos? Seria Necessário articular um curso com conteúdos interdisciplinares? Quais seriam esses conteúdos e disciplinas colaboradoras para esse curso de formação tanto inicial quanto continuada?
- Quanto aos alunos dessas escolas, poderiam desejar ou ainda perceber mudanças em suas formações?
- A “nova formação” teria algum custo social? Tratar-se-ia de uma formação inicial e continuada desejada socialmente ou de uma formação para excelência? Quem facilitaria o acesso a tal formação? Tratar-se-ia de comprovar o nível de socialização que essa formação pode ter, de identificar onde e quais são esses interesses dos professores sobre o que tem que atuar em sua formação?

Primeiras aproximações

Tomando como base as informações anteriores a pesquisa toma como base três instituições educativas da cidade de Juazeiro do Norte. As três escolas elegidas tiveram como critérios de seleção as especificidades que agora serão evidenciadas, são escolas públicas municipais. São escolas de séries iniciais de Ensino Fundamental, onde os alunos são crianças com idade entre 05 e 10 anos, essas escolas contemplam os primeiros anos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, lócus de responsabilidade dos profissionais com formação em Pedagogia. Esses alunos são oriundos de famílias pobres. As escolas elegidas estão localizadas em bairros distintos distantes um do outro, com características diferentes, porém com questões e problemas em comum. As três escolas são mantidas pela prefeitura, porém

recebe recursos do governo do estado para projetos de alfabetização destinados aos primeiros anos do ensino fundamental.

Essa ação do governo do estado tem provocado em todas as séries iniciais do ensino fundamental uma reflexão, pois o objetivo principal do professor agora é alfabetizar as crianças na “idade certa”, assim todas as atividades que são desenvolvidas nas salas de aula em todas as disciplinas, inclusive nas aulas de arte, estão envolvidas nessa ação.

O diálogo mantido entre os membros, os atores e temas relacionados com o âmbito do ensino de arte, rapidamente, pois de manifesto o profundo desafio de fazer frente à complexidade acuciante na área, unida a extrema diversidade nacional. São lugares – no sentido “lato” – temporalidades, tramas sociais e culturais que tem características específicas que devem ser consideradas no tratamento teórico, metodológico, filosófico, bem como de todos os agentes envolvidos.

Por tanto, uma opção para a construção da pesquisa que se pretende levar adiante seria o cotejo entre os aspectos mencionados no espaço considerado, tendo em conta que possuem uma “conversação própria”, capaz de fazer visíveis suas características e situações.

No entanto, é importante destacar que o espaço ao que nos referimos é muito familiar, originado no começo da minha história docente. É o que podemos entender como um “lugar de olhar e falar”, onde começamos a tratar diversos elementos que representam ainda uma grande quantidade de questões que formam parte dos obstáculos para o ensino de arte nas séries iniciais do ensino fundamental na Região do Cariri.

No entanto vale ressaltar que a minha trajetória na educação, enquanto professora, teve início com uma forte experiência no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental. Naquele momento, tive a oportunidade de trabalhar na Escola de Ensino Fundamental João Alencar de Figueiredo, onde algumas preocupações com os meus alunos estavam pautadas em posturas que refletiam, não podemos negar uma caminhada teórica ainda em seu início. Assim, aspectos que dão o tom nas posturas até aqui investigadas foram também vivenciadas pela própria pesquisadora.

A percepção dessas dificuldades associada ao anseio de superá-las logo nos instigou a almejar o curso de nível superior. Ao atingi-lo, chegava à academia já com uma carga de conhecimentos gestados na prática docente, no chamado “chão da escola”. Esse verdadeiro cotejamento entre uma prática – já que veio primeiro – e os debates na academia foram de profunda importância em minha trajetória docente. O diálogo estabelecido com autores expoentes me colocou em condições de leitura mais nítida acerca de situações que se encontravam ainda opacas e, por vezes obstaculizando um avanço maior de minhas ações.

Na Universidade, cursando Pedagogia, foram envidados esforços no sentido da criação, elaboração e implantação do debate acerca do Ensino de Arte na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica Brasileira. Nesse sentido, nos colocamos enquanto parte ativa da caminhada deste campo, onde estivemos acompanhando, nos inteirando e efetivamente participando do debate que era desenvolvido no país. Há de se ressaltar que uma das pedras angulares dessa luta, a Professora Ana Mae Barbosa, esteve na aula inaugural do Curso Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte/Educador, ponta-pé inicial para ações que se desdobrariam na criação das disciplinas voltadas para essas discussões na Universidade Regional do Cariri, onde podemos estabelecer uma relação indelével com a criação da Escola de Artes Violeta Arraes Gervaiseau.

Atuando efetivamente na área, nos encontramos em plena produção e pesquisa em torno dos elementos centrais do campo notadamente nos integrando com as questões que nos aponta a autora Ana Mae Barbosa (2002, p.16) “como as mudanças no ensino/aprendizagem da Arte estão sendo percebidas por eles professoras, como agentes dessa mudança? Que mudanças são essas? Que aspectos dessa mudança são mais problemáticos, pouco entendíveis e mais difíceis de implementar?”

Nessa direção, fomos construindo, ao longo de pesquisas anteriores apresentadas em congressos, seminários, simpósios e outros encontros, a nossa relação com o campo da arte, onde nos encontramos com o presente desafio de melhor compreendê-lo, na busca de contribuir para o seu fortalecimento e interação enquanto elemento que permeia a educação, no que toca o espaço considerado bem como outras regiões.

Seguindo essa premissa, um fator de motivação para as reflexões que se encontram amalgamadas é a presença da imagem como vetor delineador de posturas que são elaboradas historicamente e que instauram as práticas efetivas, fora do mundo escolar. Nessa direção Efland, Freedman e Stuhr, põem a questão nesta dimensão histórico-cultural questionando:

¿Cómo deberían articular los profesores estas cuestiones con la enseñanza del arte pasado y presente? ¿Cómo deberían representar el arte de otros, sabiendo que cualquier interpretación es sospechosa de distorsiones (ya que no se puede hablar con certeza de otros)? ¿Cómo iniciar a los niños en el arte posmoderno si su capacidad de discernimiento está condicionada por sistema de conocimiento anteriores? Muchas de estas obras de arte quedan fuera del alcance y del entendimiento de niños de escuela primaria (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 128).

Tomando como base estas considerações, o surgimento das propostas se configura em momentos distintos que interatuam dinamicamente no movimento de suas partes, formando um corpo de investigação que se unem.

Nesse momento, se põem em evidência os elementos que destacam os pontos do objeto que nos preocupa, e aqueles elementos que são identificados pelas construções culturais presentes nos espaços estudados e que aqui identificamos como Cariri Cearense. São problemas que ao mesmo tempo justificam pontos de referencia do trabalho investigador, conduzem às reflexões sobre as aulas de artes visuais nas séries iniciais do ensino fundamental, nos levando, como veremos, a almejar uma desconstrução, ou melhor, ao que a proposta “foucaultiana” nomeia como “desnaturalização”.

Compondo um fator determinante e permeante de nossas reflexões e investigações também consideramos aqui as elaborações pós-estruturalistas de Michel Foucault, notadamente no que se volta para a localização dos elementos de historicidade que são emanadas de embates por poder e/ou resistência, sendo nesse sentido, construções que necessitam de um trabalho de reconstrução constante, pois não são naturais.

Serão essas compreensões de importância lapidar para os nossos olhares que apontam para a questão da presença e a ausência da arte nas séries iniciais do ensino fundamental na referida região.

Partindo dessas premissas apontadas nos elementos teóricos e metodológicos, nos debruçamos com questões que estão nos discursos implícitos das instituições escolares da região. Esses são aqui entendidos enquanto elementos dinâmicos, solventes, mas muito claros para nortear a nossa caminhada. Depois, nos colocamos a pensar quais seriam as possibilidades presentes nesse trabalho.

Conclusão

A pesquisa a qual aqui nos propusemos a tratar tem pela frente um desafio de grande monta, mas esperamos possamos caminhar com passos firmes e horizontes nítidos, pois como já foi comentado por muitos que nos antecederam, “pesquisar é ajustar as lentes para enxergar mais longe”.

Nessa direção, analisar, compreender e buscar refletir sobre a prática pedagógica, os procedimentos metodológicos no que concernem as experiências didáticas com a imagem, como esta é vivenciada dentro e fora do espaço escolar, como são experimentadas, vivenciadas em sala de aula e qual a importância da imagem produzida culturalmente. Assim, buscar refletir sobre a existência ou não de respostas que a educação escolar na contemporaneidade oferece em meio ao universo imagético ao qual somos lançados a todo o momento. Para nos posicionarmos diante dessa questão recorreremos a Baxandall (2006, p. 35)

quando afirma que: “o processo visual é muito mais que essa simples exploração com os olhos: usamos nossa mente, e a mente se vale de conceitos”.

As imagens que encontramos fora do ambiente escolar por muito tempo estiveram alheias aos interiores das nossas escolas e das práticas escolares. Devemos acrescentar que elas nunca tiveram espaços consistentes na sala de aula. Quando muito nas escolas de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental a imagem se fez presente a um mero exercício de pintar algo que já vem determinado para o educando cabendo a este uma atividade mimética, descontextualizada.

A presença da imagem na educação vai além de uma atividade mecânica. Vivenciá-la é contribuir na organização de um conceito de alfabetização consciente e questionadora, é desvelar, é construir um novo conceito de aprendizagem.

Apresentar para o nosso aluno as reais intenções das imagens publicadas em outdoors, televisão, supermercados, ruas, muros, praças, livros e tantos outros veículos de informação que invadem e nos agredem se faz necessário, para que não permaneçamos inertes, pois todas as imagens a que nós somos submetidos pela indústria da publicidade e do consumo, são impregnadas de intenções. A alfabetização da imagem é tão necessária e importante quanto a alfabetização da palavra. Acerca disso, temos o que nos afirma Ana Mãe Barbosa (2001, p. 28-29) sobre a alfabetização: “Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Jonh Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001 – 3ª edição.
- _____. Tópicos e Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BAXANDAL, Michael. Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros. Tradução; Vera Maria Pereira. São Paulo: SP, Editora Companhia das Letras, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

DEWEY, J. Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; Arte como Experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

EFLAND, A. D., FREEDMAN, K. y STHUR, P. La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós, 2003.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. RJ: Graal, 1985.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CULTURA E DIVERSIDADE NAS FESTAS DE AGOSTO DE MONTES CLAROS-MG.

Suely Lopes de Queiroz Ferreira
Universidade Estadual de Montes Claros – MG – Unimontes.

RESUMO

Neste artigo nosso objetivo foi discutir a respeito de cultura, sua diversidade, cultura visual e os grupos folclóricos Catopês, Marujos e Caboclinhos inseridos na Festa de Agosto de Montes Claros. A metodologia adotada constituiu no levantamento bibliográfico a respeito de cultura, diversidade, cultura visual, Festas de Agosto, grupos folclóricos além de registros fotográficos. Como resultado preliminar, os assuntos dos estudos contemplados apontam que haverá sempre um universo de novas possibilidades para o ensino e aprendizagem.

Palavras- chave: Cultura- Diversidade – Cultura Visual– Grupos Folclóricos

ABSTRACT

In this article our goal was discuss about culture, its diversity, visual culture and the folkloric groups Catopês, Marujos and Caboclinhos inserted in the August Festivities of Montes Claros. The methodology adopted constituted in the bibliographic survey about culture, diversity, visual culture, August Festivities, folkloric groups beyond the photographic registers. With preliminary result, the subjects of the contemplated studies show that it will always be a universe of new possibilities for the education and the learning.

Key-words: Culture – Diversity – Visual Culture - Folkloric Groups

Introdução

Nas Festas de Agosto, onde estão inseridos os Catopês, Marujos e Caboclinhos há inúmeras possibilidades para se trabalhar com a cultura visual. A riqueza da festa e dos grupos que se apresentam, abrem um imenso universo onde podemos explorar fontes de conhecimentos e construir narrativas bem significativas. Nas aulas de Artes Visuais podemos contemplar além da cultura local, a diversidade das danças e adereços dos vários grupos folclóricos, a festa religiosa onde a fé e a devoção são aspectos importantes.

O objetivo deste trabalho foi discutir a respeito de cultura, diversidade, cultura visual e grupos folclóricos tomando como base um projeto de mestrado em andamento, onde pretendo analisar as vestimentas de um dos grupos: Catopês, Marujos ou Caboclinhos.

A metodologia adotada constituiu no levantamento bibliográfico a respeito de cultura/diversidade, cultura visual, Festas de Agosto, grupos folclóricos (Catopês, Marujos, Caboclinhos) e registros fotográficos.

A relevância deste trabalho se justifica pela necessidade em valorizarmos a cultura, a diversidade cultural em danças, músicas, crendices, fé, devoção aos santos fortalecendo assim a cultura local. Muitos estudiosos reforçam o quanto é importante estudarmos a cultura regional/local no intuito de valorizarmos, preservarmos e perpetuarmos tradições que já passaram por várias gerações como os grupos de Catopês, Marujos e Caboclinhos que se apresentam homenageando os santos de suas devoções. A relevância deste trabalho se justifica pela necessidade em valorizarmos nossa cultura, sua diversidade, as Festas de agosto e pelo estudo de um material que será de grande auxílio para futuros pesquisadores contribuindo para novos estudos de cultura visual culminando assim com novas narrativas.

Neste estudo, a discussão será a respeito de cultura e diversidade cultural, cultura visual, Festas de Agosto e os grupos de Catopês, Marujos e Caboclinhos.

Cultura e Diversidade cultural

No cotidiano, através da socialização, que a cultura de um povo é construída, buscando a valorização da bagagem cultural de cada um com seus símbolos, significados e sentidos comuns a todos como ponto de interação de um grupo ou comunidade. A cultura nos faz refletir a respeito de nossa sociedade, da nossa própria realidade e das relações que fazemos com as outras culturas e suas características próprias e bem particulares. Ao considerar que o conceito de cultura é mal- compreendido. MARTINS (2011) pontua:

Ela oferece um esquema dinâmico sobre o modo como vivemos nossas vidas e restringe nossas possibilidades de compreender e agir. Esta é uma das razões por que é de extrema importância aprender sobre a cultura e os valores do outro. (MARTINS, 2011, p.136)

Depois de vários apontamentos no intuito de explicar o significado da palavra cultura, SANTOS (2012, p.50) esclarece:

Cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas. (SANTOS, 2011, p.136)

Percebemos que alguns autores criticam o isolamento cultural, pois acreditam que as pessoas devem ser receptíveis ao novo, conhecendo e experimentando outras culturas e acaba valorizando outros grupos de sua comunidade. Quando pessoas de diferentes lugares se encontram e dialogam há uma troca de experiências e saberes muito significativos, sejam através das danças, músicas, hábitos, expressões e outras manifestações que acabam influenciando o modo de viver e de ser de um indivíduo ou grupo. Assim a identidade cultural é construída identificando um indivíduo, um grupo e diferenciando-se dos demais agrupamentos. Saber se reconhecer é fundamental para que cada indivíduo se localize e sintase como parte de um grupo ou cultura que influenciará no seu cotidiano. Fazer parte de um grupo também contribui para uma evolução pessoal visando sempre um desenvolvimento social e coletivo.

Verificamos então que a diversidade cultural nos remete aos diferentes costumes de uma sociedade com vida social organizada. Inseridos na sociedade, é fundamental compreender que a diversidade cultural é fator primordial nas relações sociais. SANTOS (2012) considera:

A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos de que são vítimas grupos e categorias de pessoas. (SANTOS, 2012, p.19)

Cultura visual

No mundo contemporâneo, onde a tecnologia se afirma cada vez mais como uma evolução que veio para se estabelecer de vez, é preocupante perceber como as práticas de ensino nas escolas ainda precisam evoluir de maneira rápida e eficaz. Conforme HERNANDEZ (2007):

O principal problema que hoje enfrentam nossas escolas e universidades é a narrativa dominante sobre a educação na qual se inserem e sua dificuldade em muda- La. As narrativas são formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência. (HERNANDEZ, 2007, p.11)

Assim, caberá ao professor como mediador da aprendizagem do educando, aperfeiçoar sua prática buscando alternativas no sentido de proporcionar aulas mais interessantes que estimulem a aprendizagem significativa, onde o aluno é instigado, questionado, desafiado, surpreendido e valorizado respeitando sempre as diferenças individuais.

Neste sentido, a cultura visual poderá nos auxiliar na procura de novas abordagens de ensino e aprendizagem. HERNANDEZ nos aponta a importância da cultura visual:

A cultura visual é importante, não apenas como objeto de estudo ou como um tema fundamental a ser abordado na Escola.

Por ocupar uma parte significativa da experiência cotidiana das pessoas, é importante em termos da economia e das novas tecnologias, de forma que tanto produtores como receptores podem beneficiar-se de seu estudo. (HERNANDEZ, 2007, p.41).

Festas de Agosto



Figura 01: Reinado do Divino Espírito Santo.

Fonte: DUMONT, Heloisa.



Figura 02: Cortejo do Reinado do Divino Espírito Santo.

Fonte: DUMONT, Heloisa

Montes Claros, cidade pólo localizada no norte de Minas Gerais no vale do São Francisco, foi fundada em meados do século XVIII. Importante centro comercial e industrial, atualmente próximo de 366.135 mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2011). Dentre muitos atrativos, Montes Claros conta com manifestações folclóricas que se destacam nas festas tradicionais da cidade, merecendo destaque as Festas de Agosto, onde se apresentam os grupos folclóricos Catopês, Marujos e Caboclinhos. As festas

de agosto é uma festa religiosa que expressa o catolicismo popular. Nesta festa, as pessoas da comunidade prestam homenagens aos santos fazendo novenas, procissões, leilões, barracas de comidas, bebidas, roupas e artesanato. O levantamento do mastro que é o ponto culminante da festa e o mais esperado, repleto de significados, uma mistura de religiosidade, fé, credences e devoção aos santos. De acordo com Sarmiento (2003):

Os festeiros como os mordomos, são escolhidos por sorteio e proclamados durante a missa no ano anterior entre os que se candidataram. A família do festeiro enfeita a bandeira, compram os fogos, velas e ainda se responsabiliza em receber em sua casa, os grupos de Catopês, Marujos e Caboclinhos, oferecendo-lhes café com biscoitos, licor de pequi e cachaça. É também de sua casa, que partem o cortejo em direção a igreja do Rosário onde o mastro da bandeira será erguido. (SARMENTO, 2003, P.2)

O festeiro organiza também os grupos dos reinados, em geral coloca seus filhos ou parentes para desfilarem. Nos reinados de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito desfilam reis, rainhas, damas de honra, pajens e no Divino Espírito Santo desfilam também imperador e imperatriz (Figuras 01 e 02). Nos reinados, as cores das vestimentas representam também as cores dos santos, Nossa Senhora do Rosário na cor azul e branca, São Benedito na cor rosa e Divino Espírito Santo na cor vermelho. Os reinados se reúnem em um ponto central da cidade e desfilam pelas ruas mostrando, alegria, beleza encantando a comunidade e os visitantes. É importante ressaltar também nesta festa, o Festival Folclórico, Encontro de Violeiros, reunindo instrumentistas de todo país além de ampla programação cultural. Marco da cultura regional que por reviver manifestações que estavam desaparecendo, “As festas de Agosto” tem preservado a cultura da cidade de Montes Claros.

Catopês, Marujada e Caboclinhos

É no período das Festas de Agosto que os grupos folclóricos, Catopês, Marujos e Caboclinhos desfilam pelas ruas centrais da cidade de “Montes Claros” mostrando toda sua grandiosidade festiva e a beleza de suas bandeiras, danças, músicas, vestimentas, fitas coloridas, belos adereços, muita fé e devoção aos santos homenageados. “Ao todo se subdividem em três grupos, sendo três ternos de Catopês, dois de Marujos e somente um grupo de Caboclinhos.” de acordo com QUEIROZ (2005, p.31).

Catopês



Figura 03- Terno de Nossa Senhora do Rosário do Mestre Zanza.

Fonte: DUMONT, Heloisa.

Os componentes dos grupos de Catopês (Figura 03) usam vestimentas brancas, capacete decorado com miçangas, lantejoulas, espelhos, fitas coloridas e penas de pavão. Dos três grupos, dois são devotos de Nossa Senhora do Rosário e o outro grupo é devoto de São Benedito. Os mestres dos grupos, geralmente enfeitam mais seu capacete no intuito de se destacarem entre os demais dançantes. Conforme os estudos de QUEIROZ (2005):

Os Catopês apresentam pequenas variações nas cores de suas vestimentas, tendo em vista que, nos ternos de Montes Claros, há uma predominância da cor branca como base da coloração das roupas dos integrantes (fig.03). No entanto, cores como o azul, o rosa, e o vermelho, que estão relacionados aos santos devotados pelos grupos, podem apresentar nuances na composição dos figurinos, fazendo parte de detalhes e até mesmo da configuração geral da roupa dos Mestres e/ ou de integrantes hierarquicamente mais importantes dentro dos Ternos. (QUEIROZ, 2005, p.40).

Marujada



Figura 04- Marujada.

Fonte: DUMONT, Heloisa.

A marujada são representadas por dois grupos, em um grupo, os componentes usam vestimentas de cetim enfeitadas com rendas brancas nas cores azul representando os cristãos e o vermelho representando os mouros. Na cabeça, usam um chapéu da cor da vestimenta com aba quebrada na testa, ornamentado com bordados de pedrarias, lantejoulas e fitas (Figura 04). O outro grupo, os componentes usam roupas brancas de marinheiro e quepe. Cada grupo se apresenta divididos em duas colunas, com pandeiro, viola e cavaquinho. Os Marujos são devotos do Divino Espírito Santo. Assim QUEIROZ, pontuou:

O enredo da Marujada constitui a fusão de elementos de tradições luso-espanholas, encenando lutas entre mouros e cristãos em grandes feitos náuticos que se concretizam com a vitória do catolicismo sobre os muçulmanos. QUEIROZ (2005, p.36)

Caboclinhos



Figura 05 – Caboclinhos.

Fonte: DUMONT, Heloisa.

Representantes dos indígenas, os caboclinhos (Figura 05), são crianças e adolescentes que pintam o rosto, vestem camiseta de malha vermelha e branca, enfeitam de penas coloridas a saia vermelha e o capacete usado na cabeça. Os instrumentos utilizados pelos músicos são violões e violas. Conforme QUEIROZ os Caboclinhos ainda:

Conduzem pequenos arcos e flechas que completam a caracterização plástica dessa manifestação. As flechas, quando arremessadas, não se soltam devido a um ressalto que as mantém presas no arco e, por entrechoque, funcionam como marcador rítmico, ajudando a compor a sonoridade do grupo. (QUEIROZ, 2005, p.39).

Em suas apresentações de dança, PAULA (1979, p.166) comenta: “além dos caboclinhos, o grupo se compõe de: Caciquinho, Caciconna, Cacicão, Papai Vovô, Mamãe Vovó, Pantalão, Capitão Campó, dois portas bandeiras e os músicos.”

Percebemos pelas apresentações atuais que houve mudanças no que diz respeito às vestimentas dos caboclinhos. Além de usarem camisetas vermelhas, encontramos componentes que acabaram por descaracterizar mais o grupo na utilização de outras cores e tecidos, como mostra abaixo a (Figura 06).



Figura 06- Caboclinhos.

Fonte: DUMONT, Heloisa

Pela alta qualidade estética, pelos ornamentos, a cultura, a vestimenta, a diversidade cultural e a devoção apresentada pelos grupos de Catopês, Marujos e Caboclinhos, é crescente o número de artistas plásticos, escultores, artesãos, fotógrafos, músicos, poetas e escritores que se inspiram na imagem visual destes grupos e seus rituais, fazendo alegorias e temas freqüentes em suas obras. (Figura 07).



Figura 07: SANTOS, Wandaick – Folder da Programação da Festa de Agosto - Imagem da tela de Afonso Teixeira.

Fonte: Acervo da autora

Conclusão

Diante de um mundo contemporâneo, surge a cada momento a necessidade de uma reflexão séria a respeito de novas práticas de ensino e de aprendizagem.

Neste estudo percebi o quanto perdemos quando não valorizamos a nossa cultura local. Concluimos que a nossa cultura é rica e possibilita para professores mediadores e seus alunos experiências de aprendizagem de forma muito significativa. Há um universo ainda a ser explorado pelos estudiosos das artes, principalmente artes visuais e cultura visual. O trabalho com cultura, diversidade, cultura visual, festas religiosas, grupos folclóricos são assuntos importantes também para a valorização, fortalecimento e perpetuação de uma tradição que faz parte do nosso cotidiano, do aluno e de muitas pessoas que vivem em nossa cidade.

Referências

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IBGE. Cidades@. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidade/default.php> > Acesso em: 20 de julho, 2012.

MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da Cultura Visual** - conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

PAULA, Hermes Augusto de. **Montes Claros, sua história, sua gente, seus costumes**. 2ª Ed. Volume 3- Belo Horizonte. Minas Gráficas Ltda., 1979.

QUEIROZ, Luís Ricardo. **Catopês, Marujos e Caboclinhos no contexto social de Montes Claros**: uma história de música, festa, devoção e fé. Revista Verde Grande, vol.1, nº 2. Ed. Unimontes, 2005. Montes Claros, MG.

SANTOS, José dos Santos. **O que é Cultura**. Editora Brasiliense Ltda. 2012. São Paulo.

SARMENTO, Clarice. **Jornal da Festa de Agosto**. Departamento de Eventos- Secretaria Municipal de Cultura de Montes Claros. 2003, p.02

Suely Lopes de Queiroz Ferreira

Mestranda em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Arte-Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros, Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Montes Claros. Professora do Departamento de Artes da Unimontes, Professora do Programa Conexões Visuais da Unimontes. E-mail: suelylq@oi.com.br.
<http://lattes.cnpq.br/4216790812396787>

PIBID DANÇA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Tauani de Aquino Lacerda (UFRGS)
Gabrielle Crivelli Fraga (UFRGS)
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

RESUMO: O texto relata a experiência do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS com o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) que visa aproximar os futuros professores, atuais alunos das licenciaturas, ao cotidiano da escola formal. Esse projeto tem sido desenvolvido desde o segundo semestre de 2012 numa escola da rede estadual localizada em Porto Alegre, por meio de ações didático-pedagógicas no componente curricular de Educação Artística e por meio de uma oficina extra-curricular. O relato descreve algumas escolhas, estratégias e modos de organização. Expõe os desafios da interdisciplinaridade e da dança em si nesse ambiente. Articula as investigações que tem sido pensadas a fim de dar conta de não só produzir dança, mas apreciar, contextualizar e problematizar em ambos contextos: na atuação em si e no planejamento das aulas.

Palavras-Chave: Dança; Arte; Educação; PIBID

ABSTRACT: This report describes the experience of the Dance Education Course of UFRGS with the Institutional Program of Teaching Introduction (PIBID) that aims to bring closer future teachers, current undergraduate students, to the daily formal school. This project has been developed since the second half of 2012 in a state public school located in Porto Alegre, through didactic-pedagogic actions in the Arts Education curriculum and through extra-curricular workshop. The report describes some choices, strategies and modes of organization. Exposes the challenges of interdisciplinarity and the dance itself in that environment. Articulates the research that has been designed to take account of not only to produce dance but to appreciate, to contextualize and problematize in both contexts: the action itself and lesson planning.

Key Words: Dance; Art; Education; PIBID

O texto apresenta o relato de experiência oportunizado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que é ligado ao Ministério da Educação e gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O referido programa proporciona aos alunos de licenciatura a oportunidade de iniciação à docência e o auxílio a um ensino de qualidade nas escolas públicas. Além disso, procura incentivar e valorizar o magistério, através de ações didático-pedagógicas, integrando as instâncias do ensino superior e da rede pública de ensino.

Partindo de um vínculo com o Curso de Licenciatura em Dança, foi criado, e permanece em constante desenvolvimento, o subprojeto intitulado “Dança: Saberes artísticos nos anos finais do ensino fundamental” que conta com cinco bolsistas que atuam com práticas

pedagógicas nos turnos da manhã e da tarde abrangendo turmas de 5º ao 8º ano, inclusive, com atividades extracurriculares. Apresentaremos a seguir, as experiências e desafios que ocorreram no decorrer de três semestres deste subprojeto, com estudantes de aproximadamente 12 à 16 anos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Maurício Sirotsky Sobrinho, localizada no bairro Partenon, cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul).

O subprojeto parte de algumas premissas. A primeira delas é o foco nos anos finais do ensino fundamental por entender que esta faixa de ensino é a que tem tido maior oferta de vagas nos últimos concursos públicos. A segunda é reforçar a presença da dança como uma linguagem artística e, por isso, a ser desenvolvida na disciplina de Artes. Para isso, se tem pensado os conteúdos propostos nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul como um parâmetro flexível para pensar a construção das ações didático-pedagógicas do subprojeto. Para nós, esta última premissa é considerada importante, pois a dança (nessa perspectiva) é nova para a escola, a qual, normalmente, a utilizava apenas como uma possibilidade de ornamentar, através de coreografias, as comemorações escolares e festividades anuais.

A partir dessas premissas, portanto, o subprojeto inicia sua atuação no currículo no segundo semestre de 2012, num total de nove turmas nos anos finais do ensino fundamental da referida escola. Iniciamos nosso trabalho com o tema “o que é arte”, abrindo para colocações dos alunos. A ideia era situar a dança no campo artístico, uma vez que a dança, até então, principalmente as aulas que contavam com exercícios de alongamento e mobilização corporal, era associadas ao componente da educação física. Essa temática procurava também diagnosticar alguns conhecimentos dos alunos sobre o assunto, mais do que proporcionar aprofundamentos conceituais sobre o significado da arte.



Figura 1 - Cartaz elaborado com os alunos sobre "o que é arte"

A partir do resultado obtido, diferentes rumos foram tomados em diferentes turmas. Todos do grupo trabalharam com o procedimento coreográfico utilizando a acumulação de movimentos: algumas turmas partiram para a acumulação de movimentos cotidianos, outros de movimentos inspirados num pulso rítmico. De uma maneira geral podemos dizer que as turmas da manhã trabalharam com foco na acumulação das ações e movimentos cotidianos e as turmas da tarde com as questões rítmicas. Todas as ações foram norteadas pelos eixos da produção, apreciação, contextualização e problematização do material, inspirados tanto pela Metodologia Triangular, Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte, quanto por parâmetros da dança propostos pela *Dance Education Iniciative*.

Uma das ações que está em processo, hoje, e que vem se firmando por sua maior abrangência cultural, refere-se a um posicionamento teórico-metodológico, conhecido por nós como "Metodologia Triangular". Esta proposta, difundida e orientada por Ana Mae Barbosa, e que está sem dúvida interferindo qualitativamente no processo e melhoria do ensino da arte, tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em arte: o "fazer artístico", a "análise de obras artísticas" e a "história da arte" (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.35).

Dito isso, na turma da manhã em 2012/2, propusemos aos alunos a produzir uma sequência coreográfica com movimentos cotidianos (ações) que são realizados de forma repetida e recorrente em/na classe através de um procedimento coreográfico de acumulação; refletir sobre os movimentos corporais comuns como material da dança; e investigar possibilidades variadas de movimento de dança a partir da manipulação dos elementos do

movimento (como tempo, nível ou deslocamento) numa sequência coreográfica. A partir desse trabalho percebeu-se também uma necessidade de trabalhar o uso do espaço pelos alunos e desenvolveu-se um trabalho com foco em trajetórias e formações espaciais.

Em relação as turmas da tarde, durante esse processo em 2012/2, estabelecemos como objetivo oportunizar ao aluno o estudo da dança a partir da sua relação com o som e com o ritmo. Inter-relações com o cotidiano escolar foram realizadas, como por exemplo, o uso de materiais recicláveis nos trabalhos de ritmo (a escola desenvolve um projeto de reciclagem), conexões com o Dia da Consciência Negra (comemorado pelo calendário escolar) e com a Gincana Escolar (atividade que envolve toda a escola). As aulas foram organizadas a partir de um fio condutor formado por elementos do movimento e da sonoridade. Os estudantes elaboraram concepções sobre dança e ritmo, também tiveram a oportunidade de apreciar, a partir de uma sessão de vídeo, o trabalho do Grupo Stomp. A prática do ritmo se deu principalmente através da percussão corporal, aprendendo sequências de movimentos com sonoridades corporais. Para finalizar o trabalho dessa relação do movimento com o som, escolheu-se trabalhar com o Maculelê, dança popular brasileira de matriz africana, oportunizando uma articulação entre dança, cultura e sociedade.

No primeiro semestre de 2013 fizemos algumas reformulações na proposta inicial. Determinamos duas formas de atuação: uma no currículo, tal qual no semestre anterior, e outra através de uma oficina extracurricular. No currículo, trabalhamos com três turmas, 7^{os} e 8^o anos, nas quais intercalamos meses de trabalho com a professora regente das artes visuais. Essa proposta apostou na tentativa de articular a dança e artes visuais.

Nos propomos, portanto, dentro do trabalho curricular, investigarmos as possibilidades de interação entre as linguagens artísticas. As Artes Visuais abordaram o movimento da *Pop Art*. Para que fosse possível fazer um relação da dança e do movimento, estudamos e investigamos a *Pop Art*. Foram encontrados alguns desafios nesse processo, e acabamos por optar por fazer uma relação geográfica e temporal. Usamos como referência o Movimento Pós-Moderno Americano que se desenrolou principalmente em Nova York nos anos de 1960. Nos inspiramos no bailarino *Steve Paxton*, responsável pela obra *Small Dance*, para trabalhar noções de eixo da gravidade, eixo do corpo e eixo compartilhado através de exercícios de contrapeso.



Figura 2 – Trabalho de contrapeso

Apesar da *Pop Art*, principalmente se referindo a artistas como Andy Warhol, e *Small Dance* de Steve Paxton serem, respectivamente, Movimento e obra artística de uma mesma época e local, nossos estudos apontam que eles se diferenciam. *Steve Paxton* procura buscar a abstração e retirar do espectador a possibilidade de se identificar com a narrativa.

No cenário americano dos anos de 1960-1970, o movimento do minimalismo propunha: “Menos é mais”. Isso correspondia, na dança do coreógrafo Merce Cunningham, à incorporação do acaso, à economia dos gestos ou a possibilidade de dançar sem música. Esse projeto foi seguido pelos dançarinos que compunham o grupo do Judson Dance Theater, que se iniciou em 1962 dentro da igreja protestante Judson Memorial Church, no bairro do Village, em Nova York, com bailarinos e coreógrafos como Trisha Brown, Lucinda Childs, Steve Paxton, David Gordon, Meredith Monk e Yvonne Rainer, criando, ensaiando e apresentando suas obras a partir das premissas lançadas por Cunningham (CANTON, 2009, p.18-19).

Já a *Pop Art*, traz um retorno a ideia de narrativa a partir de ícones do consumo e da mídia. *Costuras* foram tramadas nesse percurso mostrando as descobertas e desafios da interdisciplinaridade entre as artes.

Enquanto Cunningham e Cage desenvolviam esse método de trabalho, nas artes visuais dos anos de 1950 despontavam nomes como Jasper Johns, que realizava experimentos paralelos a fim de testar os limites da possibilidade de criar uma arte cujo valor fosse simplesmente ela mesma. [...] Johns, então

um jovem artista, concluiu em 1955 uma obra que gerou polêmica. Intitulada *Flag* [Bandeira], ela apresentava as listras e estrelas da bandeira norte americana, em grande dimensão, utilizando pintura e encáustica. [...] *Flag* abre caminho para a arte pop e atesta inexoravelmente o poder das imagens midiáticas de gerar narrativas próprias (CANTON, 2009, p.24-25).

Concomitantemente ao trabalho da dança inserido na disciplina de Artes em 2013/1, a oficina extracurricular, ministrada no contra turno, foi oferecida tanto para os alunos que tiveram aulas de dança no ano anterior, quanto para alunos novos. Nas primeiras aulas optou-se por trabalhar uma coreografia que agregasse movimentos de danças características de suas décadas. Isso foi feito a partir de uma colagem musical com músicas a partir dos anos de 1960. A partir desta experiência, pudemos constatar que os alunos tinham poucos conhecimentos sobre os estilos que estavam sendo propostos neste trabalho. Desta forma, planejamos, sugerimos e executamos a ideia de apreciação de vídeos dos diversos estilos de danças existentes, o que gerou conversas e trocas construtivas tanto para os alunos quando para os educadores. A partir disto, foi possível iniciar um trabalho de investigação corporal para a montagem de módulos coreográficos a serem trabalhados em cada aula, de uma forma mais tranquila e prazerosa.

As aulas das oficinas estão sendo organizadas basicamente por um aquecimento, um tema/assunto a ser tratado, módulos coreográficos e uma finalização. O aquecimento consiste em uma sequência temporariamente fixa (que no decorrer do semestre, segue sendo modificada), para que os alunos aprendam e conheçam seus grupos musculares e possam aprender as diversas formas de alongar os mesmos, mobilizar articulações, além de ajudar no conhecimento do seu corpo. O tema ou assunto é escolhido mediante as necessidades que estão sendo observadas ao longo das aulas, contribuindo com a inserção de novas informações, e também ajudando-os a lidar com situações do nosso cotidiano. Os módulos são pequenas sequências coreográficas que carregam o uso de diferentes segmentos corporais, com o objetivo de explorar a percepção corporal, noção espacial e organização corporal dos alunos, além disso, são retomados nas aulas posteriores. E por último acontece a finalização que pode envolver um relaxamento, o qual é executado com músicas tranquilas e com pulso rítmico mais lento, para que o corpo reencontre seu equilíbrio, aliviando as tensões e a euforia causadas pelas atividades, e claro, desacelerando a frequência cardíaca aos poucos. Esse tempo é também usado para discutir o que aconteceu e dar um espaço para os alunos para se colocarem verbalmente.

Nesse processo, diferentes estilos de dança foram trabalhados como: valsa, pagode, forró e funk. Prezando por letras sem incitação sexual, diagnosticamos a necessidade que os alunos tinham e a vontade deles em aprender, o que nos levou a atingir objetivos como a melhora do toque, a aproximação entre eles, o cuidado e o entendimento do corpo do colega e o seu próprio. Danças como Ballet Clássico e a Dança de Rua também foram vistas em aula, a primeira pensando e trabalhando as posições de pés, braços, focando na respiração e o alongamento, a segunda visou movimentos com maior contato com a terra – joelhos flexionados, soltura corporal. Pensando em corpo, sensação e percepção corporal fizemos uma exploração dos sentidos com a utilização de cremes, grãos, farinha, esmaltes, pinceis e outros materiais. Com os olhos vendados fizemos com que os alunos sentissem esses materiais em seus corpos. Finalizamos o semestre retomando a apreciação que fizemos no início, assistimos ao filme de dança “Step Up 4” que possui diferentes estilos de dança e mostra como a arte pode contribuir na vida de um indivíduo e que é possível a utilização desse meio para protestar e reivindicar direitos, sem a utilização de violência. Acreditamos na importância da dança na escola, para os alunos e também para o grupo do PIBID – Dança. A autora Isabel Marques instiga e esclarece:

[...] Qual o papel da Arte na escola? Qual o papel da escola nas relações do cidadão com a arte? [...] eis um primeiro bom motivo inicial para a presença da arte na escola: Acesso. [...] O acesso à arte por meio da escola formal é o início de um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada [...] Arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo. (MARQUES, 2012, p. 21-26).

A questão da efemeridade das aulas de dança, que não deixam vestígios, tem sido pensada pelo grupo, que acredita ser interessante o registro concreto. Para isso, temos utilizado recursos como gravações audiovisuais ou fotos. Ainda assim, temos criado estratégias para lembrar e afirmar o que foi trabalhado em movimento, como solicitar aos alunos - individualmente ou em grupos – que registrem no final de algumas das aulas “o que foi feito”. Esses registros escritos de aula estão sendo importantes para perceber o ponto de vista dos alunos sobre as práticas e para marcar concretamente o que foi feito.

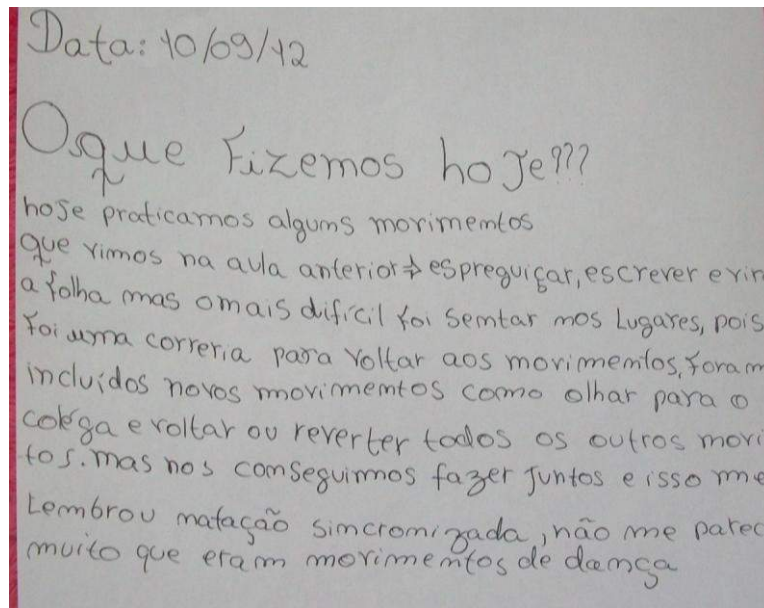


Figura 3 Registro escrito em aula por aluno

Outra alternativa de registro tem sido a realização de questionários. Esses questionários normalmente trazem questões trabalhadas em sala de aula, muitas vezes definindo o conceito, noção ou temática trabalhada no enunciado para *deixar claro para os alunos* os motivadores da experiência proporcionada, isto é, proporcionar aos estudantes um momento de *parada e resgate* para pensar sobre as ações realizadas e buscar capturar alguns rastros dessa experiência. Assim, questionários estão sendo elaborados e realizados de acordo com o trabalho realizado nas turmas.

Importante dizer que essa dinâmica da escrita e do papel (cartazes e outras formas de registro visual) tem funcionado muito bem dentro dessa lógica escolar. Nos mostra como a dança pode se inserir nessa dinâmica de cumprir tarefas escritas sentados em suas classes e como ela rompe com isso através das suas práticas. Incentivar os alunos a falar o que sentiram, pensaram e/ou não entenderam parece ser também uma lógica inversa do que eles estão acostumados, mostrando um novo tipo de possibilidade de escrita. Entrar na lógica escolar, mas também burlá-la tem sido um jogo do qual temos nos apropriado. Aos bolsistas-professores, dando muitas vezes períodos seguidos, tem sido momentos de recuperação ou mesmo de aproveitar os últimos minutos da aula antes do sinal.

Para o segundo semestre de 2013, nas ações no currículo, se pensa em continuar as tentativas de articulação entre dança e artes visuais. Em conversa com a professora supervisora, nos foi passado que ela trabalhará com obras de Joan Miró. Interessante notar que a escolha dela deu-se a partir do quadro *A Estrela Matinal*, desse pintor, que nas aulas de

dança serviram de associação com a questão do ritmo irregular, ideia essa sugerida no livro de Artes da Coleção Entre Nós (MÖEDINGER et al, 2012). Nas observações, percebeu-se que surgiu também durante as aulas a noção de concreto/abstrato. Assim, estamos pesquisando sobre esse artista e o período à ele associado, o Surrealismo. Questionamentos e reflexões ainda estão em andamento para que em setembro possamos iniciar um trabalho novo com os alunos que terá duração de quatro a cinco semanas, sendo um período semanal. Posteriormente será retomado mais uma intervenção no mês de novembro.

Com as aulas da oficina, já elencamos alguns objetivos que almejamos atingir e a partir destes, planejaremos as aulas. Os objetivos tem sido pensadas de acordo com os desejos que o alunos nos transmitem no decorrer das aulas. Iremos manter nossos objetivos do semestre anterior com relação a percepção corporal e ganho de movimentação, mas o nosso foco será em apresentações artísticas, interligando a oficina com as atividades como o Sábado Cultural ou a Gincana Escolar que a escola organiza. Pensamos em montar um trabalho específico com relação à Semana Farroupilha, trabalhando com danças tradicionalistas gaúchas, resgatando a cultura e os trajes. A ideia é dar maior visibilidade ao trabalho e motivar quem dança e quem assiste para as práticas de dança. Os alunos tem mostrado certa vergonha de dançar em público, mas estamos trabalhando em estratégias para superar isso.

Com todo trabalho já realizado, nos propomos a refletir sobre a preparação do futuro professor da educação básica a partir da oficina; refletir sobre os ganhos dos alunos nesse contexto; discutir aproximações e diferenças no contexto curricular e extracurricular. Algumas aproximações e distanciamentos em relação à oficina e as ações no currículo desse mesmo subprojeto já foram mapeadas. Como aproximações, podemos citar o espaço físico das aulas que consistem de uma sala de aula padrão onde se afastam as mesas e as cadeiras. Esse espaço acaba por restringir certas possibilidades de movimento devido ao tamanho, condições de limpeza, inexistência (ainda) de material apropriado, etc. Quanto ao distanciamento, destacamos a questão das aulas serem opcionais na oficina em oposição à obrigatoriedade da dança curricular. Isso tem refletido aulas bem diferentes nos dois grupos desse subprojeto. As aulas das oficinas têm se aproximado a certas experiências de dança de cursos livres – cursos ministrados em escolas especializadas que não são reguladas por nenhum órgão oficial de educação.

Nas vivências no currículo, os desafios com os quais nos deparamos foram muitos, destacando a resistência de alguns alunos a exercerem atividades de movimentações propostas pelos bolsistas. Além disso, o espaço físico reduzido, como já citado, limita questões de

planejamento e execução das aulas práticas. Muitos foram também os pontos positivos, desde a grande receptividade da escola, os laços com os alunos que foram se firmando no decorrer das aulas, o entrosamento entre o grupo de bolsistas, as reflexões sobre planejamentos, a experiência da escrita e as apresentações em eventos.

A experiência oportunizada pelo PIBID está sendo significativa no sentido da produção de conhecimentos por intermédio das relações entre os saberes trabalhados no curso de Licenciatura em Dança e a prática na escola pública. Acreditamos que o diálogo entre os bolsistas do PIBID, a professora de artes da escola e a professora coordenadora desse subprojeto, proporciona um olhar diferenciado para a disciplina de ensino das artes, possibilitando também, aos estudantes da educação básica uma nova forma de comunicação e expressão através da dança, tanto do seu próprio corpo como de uma nova cultura das formas de dançar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** (5ª a 8ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANTON, Katia. **Narrativas Enviesadas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria. **Metodologia do Ensino da Arte**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. V.2.
- MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.
- MÖEDINGER, Carlos; VALLE, F. P.; LOPONTE, L. G.; SANTOS, C. B. **Artes visuais, Dança, Música e Teatro: práticas docentes nos anos iniciais**. Coleção Entre Nós. Erechin: Edelbra, 2012.

Tauani de Aquino Lacerda (UFRGS)

Graduanda em Licenciatura em Dança pela UFRGS e bolsista PIBID desde 2013/1. Tem experiência em dança de rua, dança do ventre, dança de salão entre outras.

<http://lattes.cnpq.br/8555994929927573>

Gabrielle Crivelli Fraga (UFRGS)

Graduanda em Licenciatura em Dança pela UFRGS e bolsista PIBID desde 2012/2. Tem experiência em balé clássico, dança aérea entre outras.

<http://lattes.cnpq.br/7110786328197046>

Flavia Pilla do Valle

Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute. Tem formação em técnicas de balé, moderno, contemporâneo e dança criativa, entre outras. É professora da licenciatura em dança da UFRGS.

<http://lattes.cnpq.br/5436932725167026>

MATERIAL EDUCATIVO DOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS

Teresinha Maria de Castro Vilela - UERJ

Lívia Marques Carvalho – UFPB

RESUMO: O presente trabalho apresenta dados de uma pesquisa que analisa os materiais educativos voltados para o público escolar nos dois espaços expositivos de maior frequência na cidade de João Pessoa. A pesquisa é baseada na avaliação dos materiais impressos e distribuídos aos frequentadores dessas instituições e em entrevistas com educadores que costumam levar seus educandos nesses espaços expositivos. O estudo indicou a falta de material específico para o público escolar.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Material Educativo. Espaços Expositivos

RESUMEN: Este estudio presenta los datos de una investigación que examina los materiales educativos dirigidos a la escuela pública en los dos espacios de exposición con la frecuencia más alta en la ciudad de João Pessoa. La investigación se basa en los materiales impresos y distribuidos a los clientes de estas instituciones y las entrevistas con los educadores que por lo general llevan a sus estudiantes en estos espacios de exposición. El estudio indicó una falta de material específico para la escuela pública.

Palabras claves: La Enseñanza del Arte, Material Educativo, Espacios de Exposición

Nas últimas décadas, no Brasil, uma crescente preocupação em ampliar o público que visita os espaços expositivos vem sendo observada. Como podemos comprovar na frase do Presidente do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) – José Nascimento Junior (2009, p.157) “Estimular a demanda cultural é uma estratégia para atingir o público potencial da cultura; apoiar a demanda de grupos existentes; apoiar criadores de grupos ativos; implantar estratégias de redução do não público”. Dessa forma, os gestores dos espaços expositivos têm investido em ações museológicas, criando setores mais específicos, como os Setores Educativos, de forma a aperfeiçoar os mecanismos de atendimento ao público independente de suas condições físicas, sociais e intelectuais.

Os Setores Educativos são denominados também como Espaços Educativos, Educativo; Departamento Educativo ou Setor de Gestão Educacional. Geralmente esses Departamentos trabalham com uma equipe que desenvolve vários projetos, com o objetivo de mediar o público à exposição. A qualidade desse serviço depende muito do plano museológico de cada instituição, da aplicação de recursos financeiros, de pesquisas sobre o público como forma de orientar e avaliar as práticas educativas e dos processos metodológicos utilizados.

Alguns Setores Educativos desenvolvem materiais informativos específicos em seus programas, geralmente para apresentar o espaço, a exposição e/ou artista, entre outras temáticas, podendo ser através de material impresso, como catálogos, *folders*, encartes, material em mídias alternativas e materiais virtuais disponíveis em páginas na *Web*.

Das experiências vivenciadas em vários espaços expositivos, observamos a falta de um material específico de apoio à visitação, voltado tanto para os educadores como para os educandos. Na pesquisa que realizamos em João Pessoa e Cabedelo, cidades da Paraíba, que explicaremos a seguir, surpreendeu-nos a precariedade ou a ausência desse material impresso ou digital para ser distribuído ao público. Quando indagada sobre o material didático disponibilizado para público, uma das educadoras do espaço expositivo entrevistada para a pesquisa se referiu a este material como “uns folhetins que os educandos nem leem e jogam fora.” Por que será que isso ocorre? Uma hipótese plausível é que esse material não seja adequado para promover a forma o e reflexão sobre as exposi es e talvez não esteja voltado para públicos específicos. Para este artigo apresentamos uma análise preliminar de alguns materiais didáticos. Este estudo faz parte da pesquisa que realizamos na Linha de Pesquisa Educa o de Artes Visuais em Contextos Formais e Não Formais¹.

Sobre a pesquisa na Paraíba:

Entre 2010 e 2012, como aluna do Programa Associado de Pós-gradua o em Artes Visuais, oferecido pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, vinculada à linha de pesquisa o Ensino de Artes Visuais no Brasil, realizei a pesquisa intitulada *Ensino de Artes Visuais e Espaços Expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB)*, orientada pela Profa Lívia Carvalho. A pergunta que norteou foi quais são os possíveis entraves que dificultam o acesso das escolas públicas do município de Cabedelo aos espaços expositivos existentes na região metropolitana de João Pessoa. Assim, procuramos analisar essa questão do ponto de vista das escolas e dos espaços expositivos.

Durante a pesquisa foram visitados os espaços expositivos de João Pessoa e desse levantamento, foram escolhidos dois espaços, usando como critério os que são de tipologia das artes visuais, que desenvolvem a es educativas em seus programas, e os mais visitados pelos educandos de cinco escolas públicas do Município de Cabedelo. A partir desses critérios

¹ Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educa o em Artes Visuais-UFPB.

os espaços que participaram foram: Casa do Artista Popular (Fig.1) e Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Artes (Fig.2), localizados em João Pessoa.



Figura1: Casa do Artista Popular²



Figura 2: Estação Cabo Branco - Ciência, Cultura e Artes.

Entretanto, cabe ressaltar que um levantamento, realizada pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), em 2010, revela que 90% das cidades, no estado da Paraíba, não têm museus. Em João Pessoa segundo Museu em Números (2011), encontramos além dos citados anteriormente, os espaços expositivos: Museu Casa de José Américo; Museu da Cultura Popular Paraibana; Estação Ciência, Cultura e Arte; Laboratório de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Científica do Departamento de Matemática, Núcleo de Arte Contemporânea; Museu da Terra e do Homem; Museu de Arte Sacra do Convento de Santo Antônio; Pinacoteca da Universidade Federal da Paraíba; Museu Fotográfico Walfredo Rodrigues;

² Disponível: <http://www.casadoartistapopular.pb.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=29>. Acesso em: 29 jul. 2013.

Memorial de Polícia Militar da Paraíba; Espaço Energia; Memorial Tito Silva Oficina Escola; Centro Cultural São Francisco; Casarão dos Azulejos; Casa da Pólvora; Museu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; Memorial Augusto dos Anjos, Museu e Cripta de Epiácio Pessoa; Museu José Lins do Rego.

Do ponto de vista da escola, a pesquisa contou com a colaboração de 174 educandos de cinco escolas públicas do Município de Cabedelo - Ensino Fundamental – séries finais. Na primeira fase, optamos pelo questionário e observação com 20 educadores de artes. Na segunda fase, desses 20, foram escolhidos cinco educadores, utilizando como critério o cruzamento de informações obtidas nos questionários. Optamos então, pela entrevista com o objetivo de verificar as concepções dos educadores, sobre as contribuições da mediação cultural, realizada em espaços expositivos para o ensino de arte.

Material dos Espaços Expositivos

Um dos tópicos da entrevista era específico sobre os programas desenvolvidos pelos Setores Educativos dos Espaços Expositivos. Destacamos aqui a resposta de uma das cinco educadoras de artes de Cabedelo entrevistada, quando indagada sobre o material educativo oferecido pelos espaços expositivos. “Normalmente sempre têm os **folhetinhos** sobre a obra [...] (grifo nosso), dando-nos indícios da não valorização do *folder*”. (VILELA, 2012, p.55). Duas colaboradoras respondem que os espaços ofereciam, entretanto era o material utilizado pelos educandos nas oficinas, como na análise, identificamos tratar do papel utilizado na oficina de dobradura.

O material colhido do período da pesquisa (2010 – 2012) também gerou um arquivo complementar. Como o que ilustramos abaixo (Fig. 3), para ajudar na nossa análise.



Figura 3 Reprodução da capa do *folder* da Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Artes.

A frase em destaque na capa do *folder* “Da ponta do lápis para a ponta do Seixas”, nos remete, por conter a expressão “ponta do lápis”, ao ambiente escolar, assim, é razoável interpretar que esse material seja destinado aos educadores de escola. Enquanto “ponta do Seixas” é uma referência à Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Artes, que fica localizada na Ponta Seixas – o ponto mais oriental do Brasil e das Américas. Entretanto, o conteúdo não é dirigido ao público escolar. O material divulga as ações desenvolvidas pelo espaço para os diversos públicos, como podemos conferir na Apresentação, na parte interna do *folder*:

A Estação Ciência, Cultura e Artes vem, por meio deste *folder*, difundir e informar junto aos nossos visitantes, congressistas, empreendedores, cientistas, docentes e escolares em aulas de campo, sobre os programas e projetos permanentes oferecidos. (contracapa do *folder*, Estação Cabo Branco – Ciência Cultura e Arte).

A pouca atenção ao material expositivo pode induzir o visitante a equívocos. Os educadores podem ser induzidos a supor, que se trata de um material orientado para o público

escolar, e os visitantes em geral, podem deixar de lê-lo por considerar que seja um material voltado exclusivamente para as escolas.

No artigo *Museus como Laboratório*, Barbosa (2004), chama a atenção para a importância dos Departamentos de Educação em Museus, porém faz algumas ressalvas quanto à qualidade do material educativo: “foram produzidos por museus, centros culturais e bienais, interessantes materiais para levar à compreensão da Arte”. E continua: “Contudo, estes materiais costumam ser muito inferiores em projeto gráfico aos ricos catálogos dedicados às exposições”.³

Entretanto, consideramos que o material do educativo deveria ter tanta qualidade quanto os catálogos das exposições, principalmente, se levarmos em consideração que o público escolar, geralmente é o que mais eleva a estatística dos espaços expositivos. No resultado da pesquisa citada (VILELA, 2012), esse dado foi constatado pelos responsáveis pelos educativos da Casa do Artista Popular e a Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Artes – escola pública como o público que mais frequenta os espaços expositivos.

Entretanto, durante entrevista em 2011, o responsável pelo Educativo da Casa do Artista Popular informa que o material para educadores são: “*folders* na parte das mídias sociais e minirevistas – que fala do artesanato para os educadores”. Foi oferecido um catálogo como material bem específico, intitulado *Artesanato e Arte Popular da Paraíba* que é distribuído, segundo o responsável: “para os educadores, mas assim, com foco não nele como pessoa, mas para a escola, enquanto pesquisa. Algumas bibliotecas das escolas que procuraram o espaço receberam, sendo que, muitos catálogos foram para o exterior”. E continua: “o último exemplar que saiu do espaço foi para a Embaixada na Ucrânia”

O responsável pelo Educativo da Estação Cabo Branco Ciência, Cultura e Artes informou que o tipo de material para educadores disponibilizados pelo espaço: “são *folders*, são apostilas, quando planejamos algum curso ou minicurso nós bancamos esse tipo de material normal de qualquer curso”. Quanto aos das exposições: “depende da exposição, às vezes, captamos exposições que trazem muito material de divulgação, outras não, então dependem de exposição para exposição”.

Edna Lima⁴ (2010) ao apresentar o livro de Jorge Frescara, autor argentino, destaca:

³Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733> Acesso em: 14 ago. 2012.

⁴ Disponível em: <www.users.rdc.puc-rio.br/ednacunhalima/textos/definDG.doc>. Acesso em: 20 set. 2012.

O papel das comunicações visuais não termina em sua produção e distribuição, mas em seu efeito sobre as pessoas. A motivação para sua criação e o cumprimento de seu propósito se centra na intenção de transformar uma realidade existente em uma realidade desejada. Esta realidade não está construída por formas gráficas, mas por pessoas. (LIMA, 2010).

Para Tavin (2009), uma das questões das visualidades esta na forma como foram e como são construídas nossas identidades, nossas representações. De forma a colaborar com nossa análise, sobre materiais educativos trazemos a definição do museu do Comitê Internacional de Museus (ICOM) de 1956⁵ e outra atual. Na primeira consta:

É um estabelecimento de caráter permanente, administrado para interesse geral, com a finalidade de conservar, estudar, valorizar de diversas maneiras o conjunto de elementos de valor cultural: coleções de objetos artísticos, históricos, científicos e técnicos, jardins botânicos, zoológicos e aquários.

Na segunda de 2001 o museu é definido como: “Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade [...], aberta ao público e que [...] expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade”.

Uma pergunta que no primeiro momento pode parecer não ter relação com os materiais educativos, proposto nesse artigo é: quem escolhe o espaço, o acervo, o que pode ser considerado ou não como “deleite da sociedade”? Assim, podemos também pensar, entre outras questões, como é feita a distribuição do fomento para os materiais educativos? Que discursos verbais e não verbais devem constar nestes materiais? O que representam, ou quem representam? Da maneira que Anamelia Buoro e Bia Costa entendemos a imagem como texto visual e devemos estar atento a esses discursos:

Os elementos da linguagem visual não são as letras, as palavras, as frases e etc., mas as linhas, as formas, as cores, os materiais organizados numa determinada topologia. Os discursos visuais obedecem a uma ordem própria da construção para dizerem aquilo que querem dizer. (BUORO; COSTA, 2007, p.261)

Ao retornarmos a Estação Cabo Branco - Ciência, Cultura e Artes em 2013, constatamos que no folder atual (Fig.5) desapareceu a frase “Da ponta do lápis para a ponta do Seixas” (Fig. 4), senão vejamos:

⁵ Disponível em: <http://www.museus.gov.br/SBM/oqueemuseu_museusicom.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.



Figura 4 e 5: Reprodução das capas do *folder*

Considerações:

Por meio de uma pesquisa realizada nos dois espaços expositivos mais visitados na cidade de João Pessoa, analisamos não só as ações educativas realizadas nesses espaços mas também o material educativo disponível para o público – tais espaços mantêm programas de arte-educação. Entretanto, a ausência de material gráfico desenvolvido em acordo com as necessidades do público estudantil é claramente perceptível.

Faz parte das questões da Política Nacional de Museus reforçar “os processos de ação educativa na formação de público de museus” (NASCIMENTO JÚNIOR, 2009). Entendemos que o material educativo faz parte dessas ações, sendo que o material analisado nesse estudo e os resultados da pesquisa com os educadores de artes de Cabedelo demonstram a necessidade de investimentos tanto em pesquisa quanto em projetos para produção de materiais educativos de qualidade e específicos para o público escolar. Reiteramos a importância dos educadores e educandos como público expressivo que visitam os espaços expositivos, merecendo a devida atenção das Políticas Públicas.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES Heloisa Margarido. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo: Edusp, 2005.

BATISTA, Regina. **Diálogos entre arte e público no museu**. In: Diálogos entre Arte e Público: [...] dos diálogos que temos, aos diálogos que queremos [...]. Recife: Copyleft, 2008.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Guia dos Museus Brasileiros**/Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Museu em números**/Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, 2011. v. 1.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Museu em números**/Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, 2011. v. 2.

BRASIL. Ministério da Cultura. Sistema Brasileiro de Museus. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/SBM/oqueemuseu_museusicom.htm>. Acesso em: 19 dez. 2011.

BUORO, Anamelia Bueno; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

ESTAÇÃO CABO BRANCO – CIÊNCIA, CULTURA & ARTES, João Pessoa, s/data.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. Guia do Visitante. Rio de Janeiro, 1957.

NASCIMENTO JÚNIOR, José. Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento. **MUSAS: Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Rio de Janeiro, n. 4, 2009.

PORTUGAL, Cristina. **Questões complexas do design da informação e de interação**. InfoDesign | São Paulo | v. 7 | n. 2 [2010], p. 3.

TAVIN, Kevin. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene (Orgs). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Tradução Gisele Dionísio da Silva. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

VILELA, Teresinha Maria de Castro. **Ensino de artes visuais e espaços expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – PPGAV, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

Mini-curriculum (s) das autora(s):

Teresinha Maria de Castro Vilela:

Graduada em Educação Artística (UERJ), mestre em Artes Visuais (UFPB/UFPE), doutoranda em Artes (PPGARTES/UERJ). Membro dos Grupos de Pesquisas: Ensino em Artes Visuais (UFPB), Arteterapia e Educação em Artes (UFPB), Estudos Culturais em Educação e Arte (UFRRJ/UERJ). Professora de Artes SME/Duque de Caxias-RJ. CV: <http://lattes.cnpq.br/4687667818502655>.

Lívia Marques Carvalho:

Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas (UFPB). Professora Associada do Departamento de Artes Visuais da UFPB. Pesquisadora sobre ensino de arte em contextos formais e não-formais. CV: <http://lattes.cnpq.br/7107871828598618>.

Oficina

A INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM: subsídios para o ensino de arte.

Prof^a Dr^a Terezinha Losada (UNIRIO)

Resumo:

O **tema** das oficinas é a interpretação da imagem e seu **objetivo** desenvolver esta habilidade por meio da descrição de dois conjuntos de oficinas didáticas. O primeiro, Olhar Sincrônico, é baseado em conceitos oriundos das teorias da linguagem e enfatiza o eixo da recepção, isto é, as interpretações que realizamos a partir de nossas próprias referências culturais (Oficina1). O segundo, Olhar Diacrônico, prioriza o eixo da emissão, apresentando algumas características do desenvolvendo histórico da arte ocidental hegemônica, também baseado nos conceitos de diferentes autores (Oficina 2). Em ambos os casos, a **metodologia** do trabalho é a de não oferecer interpretações prontas, sendo apresentados apenas alguns conceitos-chave desenvolvidos por destacados autores, estimulando o leitor/estudante a pensar junto com os teóricos para realizar suas próprias interpretações sobre a arte e demais signos da cultura visual. Estas oficinas são baseadas na tese de doutorado de mesmo nome, orientada pela Prof^a. Ana Mae Barbosa, publicada pela FAPERJ em 2011 e selecionada pelo Programa Leituras na Escola 2012, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Eixo Temático: Poéticas em Práticas Pedagógicas

Numero de participantes por oficina: 20 pessoas

Recursos: projetor multimídia

Material individual: Cada participante deve trazer 03 revistas para recorte.

Oficina 1 (Dia 04/11) - Jakobson: Os tipos de mensagens – Baseado nos estudos de Samira Chalhub, visa aplicar os elementos do processo comunicativo (emissor, receptor, referente, código e canal) como fatores que nos informam sobre o teor poético das mensagens artísticas e de outros produtos culturais.

Oficina 2 (Dia 06/11) - Hannah Arendt: o público e o privado – Relacionar os conceitos desta filósofa a três espíritos artísticos: o criativo (trabalho), o heróico (ação) e o hedonista (labor) para discutir a relação entre arte e política na produção artística do século XX aos nossos dias, divisando, respectivamente, os conceitos de modernismo, vanguardas e pós-modernismo.

Referências Bibliográficas:

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1991.

CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. São Paulo, Ática, 1990.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1969.

LOSADA, Terezinha. *A Interpretação da Imagem: subsídios para o ensino de arte*. Rio de Janeiro, FAPERJ/MauadX, 2011.

CONVERSAS SOBRE ESCRITA, ARTE, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Vanessa Priscila da Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação /

PPGEdu UFRGS

RESUMO

O presente artigo propõe discutir novos modos de pensar a docência, entendendo-a como um “campo expandido”, suscetível a nutrir-se de proposições advindas da arte contemporânea, bem como às implicações da experiência estética. Através de discussões, debates e experiências de artistas que utilizam a linguagem como suporte de seu trabalho, serão discutidos temas como escrita e arte contemporânea, e o quanto as provocações contemporâneas podem contribuir a novas maneiras de tratar a docência. Assim, o artigo apresenta como base, para o esclarecimento teórico, os aportes filosóficos de Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, além de outros parceiros artísticos e filosóficos que auxiliam nas questões abordadas à elaboração do texto.

Palavras-chave: arte contemporânea, escrita, educação, docência.

ABSTRACT

This paper propose the discussing of new ways of thinking the docency, understanding it as an "expanded camp", susceptible to sustain itself in propositions that come from contemporary art, as well as implications of the aesthetic experience. By way of discussion, debating and experiences from artists that uses the language as a support for his work, it will be discussed topics such as writing, contemporary art and how much the contemporary provocations can contribute for new ways of treating the docency. Therefore, this paper presents its basis, for theoretical clarification, the philosophical contributions of Michel Foucault and Friedrich Nietzsche, as well as other artists and philosophers that assist the questions discussed for the formulation of the text.

Keywords: contemporary art, writing, education, docency.

Pensar a docência como um campo expandido implica em abrir novos modos de pensar a própria educação. Esse “campo expandido” pode tomar como pressuposto a pensar que uma das formas dele acontecer pode se dar através das provocações que a arte contemporânea nos traz. Esta nos tira do conforto, nos desacomoda e nos proporciona algum tipo de relação com o nosso próprio cotidiano, abrindo espaço para se pensar na relação entre arte e vida, ética e estética, por exemplo.

Uma das maneiras desse “campo” se expandir se relaciona às implicações da experiência estética, que traz consigo a produção de sentidos, de acordo com Marcos Villela Pereira (2011), em artigo que trata sobre as contribuições da experiência estética na educação. Para que ocorra a experiência estética, segundo Pereira, há de existir uma atitude estética, uma maneira diferente de se portar; é criar um espaço, é deixar-se abrir para que o sujeito possa

viver essa experimentação e a experiência estética possa trazer uma contribuição efetiva para sua vida. Essa atitude estética também é fundamental quando pensamos na docência como um campo expandido, uma vez que o sujeito aumentará os seus próprios modos de ver, suas capacidades perceptivas de enxergar não somente a educação, mas a vida.

[...] a formação para a experiência estética passa pela ampliação da capacidade perceptiva, pela dotação de uma certa competência nas diferentes linguagens que permitam, justamente pela familiarização que se produz, uma suspensão dos juízos explicativos, abrindo espaço para a fruição e a experiência desinteressada, para a abertura aos efeitos que o objeto ou o acontecimento podem produzir. (PEREIRA, 2011, p. 119).

É essa maneira de portar-se, de agir, juntamente com o acesso, isto é, com a abertura necessária para o acontecimento da experiência estética, que pode ser pensado em uma eficaz e possível alternativa para a educação expandir-se, de fato.

Percebe-se, também, a importância de pensar em todo processo que envolve o campo educacional, este se apresenta como um processo de muitas vias, uma vez que esse campo pode ser mediado através de potências muito fortes. Está num campo de atravessar-se, isso mesmo, atravessar-se para a descoberta de novas possibilidades, atravessar-se na instância de perceber o quanto podemos aprender com o outro, com as inúmeras trocas físicas e não físicas possíveis. O que conta é essa abertura, é essa percepção de que a arte estará onde aparentemente achamos que ela não está, assim como a educação e até mesmo com a experiência estética, não sabemos o exato momento onde ela será desencadeada, mas ao menos, estamos tentando, e, talvez, onde não haja um manual a seguir, nem como agir, na nossa descoberta diária da tarefa de ser professor nesse tempo de incertezas, nesse mundo contemporâneo, é que a educação se dará, onde aparentemente não perceberemos que estará ocorrendo, mas está.

No campo da educação e no campo da arte, mais do que mediar, temos que saber aonde estamos ‘pisando’, no sentido de perceber o que acontece no intermédio, nessa rede de afetos que nos une e nos faz compreender o quão interligados são os conceitos de arte e vida, conceitos estes muitas vezes esquecidos. Por que uma ‘lâmpada’ pode ser uma obra e a nossa vida não? De uma maneira mais filosófica, esse pensamento de Foucault nos engendra muitos questionamentos. Assim, hoje, vemos que as provocações da arte contemporânea são ótimos exemplos e possibilidades de abertura para esse fim.

Uma proposta intrigante é o trabalho da artista gaúcha Elida Tessler. Esta se apropria das palavras e une a arte com a linguagem de uma maneira singular. Em uma de suas

produções contemporâneas, a artista, com a frase “Você me dá a sua palavra?”, nos evoca a uma série de possibilidades, nos chama, nos convoca para dentro da obra; numa provocação em que, muitas vezes, o espectador, espantado com a proposição, por alguém dar valor a uma palavra, questiona: “Qualquer palavra?!”, a artista explicita: “A sua palavra”. Uma provocação que nos remete a tantas possibilidades e questionamentos infundáveis, característicos da arte contemporânea. Quando alguém quer saber a minha palavra, àquela que me evidencia, àquela me dá vida e voz; o espectador deixa de ser um simples espectador e passa a ser um protagonista na arte/obra, bem como em reflexões acerca de sua vida.

Além disso, algo presente a ser questionado é a relação, além da linguagem e da palavra, entre os objetos que a artista seleciona (na proposição “Você me dá a sua palavra?”) para a escrita dessa palavra: um prendedor de roupas. Quem não tem um em sua casa?! Objeto corriqueiro este, diretamente relacionado ao dia a dia de inúmeras pessoas. E a relação de pendurar palavras num horizonte?! Instiga-nos, sim. Palavras ao vento, palavras penduradas, palavras veladas, prestes a nos dizer algo.

Transformar uma coisa em outra. Eis o sentido da arte, no qual busco o alento do cálculo incorreto, do número variável, da adição em que prevalece a unidade: $1 + 1 + 1 \dots$ infinitamente, onde uma palavra em prendedor de roupas solta a metáfora da poesia, quando uma coisa é o que é mas também poderia ser de outro modo. E aqui estão colocadas, simultaneamente, a soma e a diferença entre a palavra dita e a palavra escrita: a utopia em um pequeno intervalo de tempo imensurável. (TESSLER, 2009, p.3).

As possibilidades de pensamento sobre a narrativa de Elida são inúmeras. Essa é a grande potencialidade da arte contemporânea, algo que não é estanque, algo que parte do nosso cotidiano e é transformado em poética. Poética da arte. Poética da vida. Poética da educação. Voltemos, então, para esse termo, relacionado e profundamente elencado numa série de possibilidades entre escrita, arte, educação e docência. O que essas palavras nos remetem?! Trabalhando na junção de todas, podemos pensar sobre a maneira que encaramos o ato de educar, o ato de ser professor, a docência como um ato criativo, as potencialidades de aprendizagem da educação com as artes e vice-versa. Segundo Tessler (2009), “Você me dá a sua palavra? é uma aposta no fluxo da linguagem, onde um gesto simples torna-se um ato de criação”. Partindo desse pressuposto, podemos pensar nas possibilidades da docência ser também um ato criador. Até que ponto criamos em sala de aula? E esse questionamento não se restringe somente a criação feita na disciplina de Arte, digo em um sentido mais amplo. O ato criador não se relaciona somente ao campo da arte, campo este muito relacionado ao dom, ao talento, ao domínio da técnica; campo este que muitas vezes não se deixa estender no

pensamento do próximo, do nosso colega de trabalho, nas disciplinas que se consideram mais importantes para os alunos. Sim, estas são as que mais importam, vemos essa nomenclatura, essa divisão até mesmo na carga horária de cada uma delas. Um período semanal para a disciplina de Arte, em contrapartida, cinco períodos semanais, ou mais, para Matemática. Ah, na matemática tem o que se aprender, em Arte o que se aprende?! Não é somente o desenho que importa? E quem não tem o dom para o desenho, como é que faz?!

Onde está o campo expandido nessa relação de poder que há até mesmo nessas divisões. Como será a expansão desse ‘campo’ se muitos ainda permanecem com essa visão sobre arte, sobre ato criador, sobre o dom inerente a alguns?! Aí é que entra a experiência estética, a arte contemporânea, como possibilidades, como potencializadoras para se pensar em algo além, para dar início a relações menos óbvias e clichês sobre a importância da arte na educação e vice-versa. Por isso, a consideração dessas propostas que nos tiram do conforto, dessas propostas que nos fazem parar e pensar o porquê dessas provocações, o intuito delas existirem. Essa escrita, na arte, tem tido um impacto e importância na narrativa de diversos artistas, não só a citada anteriormente (Elisa Tessler), como também Arthur Bispo do Rosário e Louise Bourgeois, expoentes que tem uma relação estreita com a linguagem, com as palavras em suas trajetórias.

No caso do artista Bispo do Rosário, segundo Dantas, “o ato de escrever bordando parece que organizava os pensamentos do artista ou os arquivos de sua memória” (2009, p.135). Nessa interpretação acerca da busca incessante das palavras, e do registro ser dado através do bordado – algo comum de seu estado de origem, o Sergipe, onde bordar é uma tradição, mesmo para os homens – Marta Dantas reforça a ideia da necessidade da escrita, bem como da arte; tal como ressalta Flusser, concomitantemente, que “Ao escrever, os pensamentos devem ser alinhados”, uma vez que “[...] escrever é um gesto que orienta e alinha o pensamento” (2010, p.24 e 25).

Essas práticas nos remetem a diversos artistas que também tiveram essa necessidade da arte/escrita para a sua sobrevivência, tanto artistas visuais, escritores, ou de qualquer outra linguagem. Da mesma forma, se reforça a importância da escrita, do registro na docência. Se Bispo organizava seus pensamentos ou os arquivos de sua memória, nós educadores, organizamos a nossa maneira de encararmos o ato educador, organizamos a nossa prática para que esta seja repensada e modificada sempre; assim como um projeto educativo de ensino elaborado, ele nunca é único, no sentido de não haver mudanças e pensar que este se encaixe para todos os anos e todas as turmas, já que este sempre é passível de modificações.

Portanto, nota-se, mais uma vez, a importância do registro, uma vez que com a infinidade de atividades, de turmas, de alunos, sempre deixamos algo passar, e esses registros servirão de resgate para nos situarmos e revermos a nossa prática como um todo. Segundo Foucault:

[...] Guardamos, pois, nossos pensamentos. Para guardá-los à nossa disposição, é preciso colocá-los por escrito, é preciso deles fazer a leitura para nós mesmos. É preciso que esses pensamentos sejam “o objeto de tuas conversas contigo mesmo ou com outro: ‘podes vir em minha ajuda nesta circunstância?’ E de novo vai encontrar um outro homem e outro ainda [...]”. (FOUCAULT, 2004, p.321).

Assim, vemos que todo esse repertório que vai sendo guardado, examinado, revisitado – através da escrita – torna-se uma possibilidade de ampliar os modos de ver na nossa docência que pode ser encarada, também, como um ato criador; além de pensarmos no encontro da arte/educação e nas contribuições e potencialidades da arte contemporânea e da experiência vivida à educação e toda prática de ensino que a envolva. Por conseguinte, são grandes os ensinamentos que podemos ter com os artistas, e um deles é termos uma abertura/percepção para dispormos de uma atitude estética em relação à vida, que, muitas vezes, se evidenciam através de seus trabalhos/obras que nos mostram essas atitudes inconformadas às ‘verdades’ já estabelecidas e imutáveis, assim, a docência pensada como um campo expandido implicará, sim, na abertura de novos modos de pensar a educação.

O cotidiano e os modos de escrita na percepção de uma educação tratada como ‘campo expandido’

Analisando escritas, percebendo falas, refletindo sobre textos, ora sobre escrita, ora sobre arte, educação e tudo que tange a docência, percebo que todo o cotidiano evidencia-se e nos propõe reflexões que se encaixam, também, no que se refere à educação. Começo com a seguinte frase que ouvi há uns dias: “Voltei à estaca zero”! A frase, popularmente conhecida, é muito utilizada quando algum projeto não dá certo e se volta então para o início da trajetória. Ou seja, a expressão está referida ao negativo, a algo ruim. Pois bem, essa expressão ficou dias repercutindo em minhas ideias. Ocorreu-me o seguinte: quem sabe, às vezes, não é bom estar / voltar à estaca zero?! A educação não deveria voltar à estaca zero?! Pensar a docência não poderia estar pautada nessa ideia de voltar à estaca zero?!

Acredito que voltar à estaca zero é uma ocasião importantíssima em todos os sentidos. Um momento de parar, de pensar no que se tem feito até determinado instante. Um momento

de reflexão. Um momento de espera. Espera de si mesmo, de olhar para si e observar como as coisas estão acontecendo. Quanto à educação, pode ser vista dessa forma também. Por que as práticas pedagógicas não são contestadas e só seguidas por muitos sem reflexão alguma?! Por que voltar ao início do trajeto não pode ser visto como um ótimo momento de pensar e repensar o porquê de alguma prática ter falhado, ou algum objetivo não ter sido alcançado da maneira que se imaginava. Não sugiro um método salvador, mas uma proposta de repensar alguns pré-conceitos já estabelecidos, uma vez que não é por voltar, pensar e repensar o caminho que este terá o sucesso alcançado, vai muito além disso, é criar essas possibilidades de experimentar, de vivenciar outras experiências que podem ser significativas e ter muita valia no nosso aprendizado diário na tarefa de educar nesse tempo de incertezas e de múltiplas visões.

Nessas circunstâncias expostas, voltemos, então, para as relações que podemos estabelecer entre escrita, arte, educação e docência. Diante das propostas de inúmeros artistas, principalmente os que trabalham com arte contemporânea, percebe-se cada vez mais o quanto essas problematizações estão presentes em nós, relacionadas diretamente ao cotidiano, evidenciando, muitas vezes, o simples, o que escapa aos olhos de muitos, tido como 'banal' e realizado por qualquer um. Essas discussões não findam, assim como a persistência em provar, incessantemente, a importância da arte na educação, uma vez que por muitos anos a arte que entrava na sala de aula era uma arte para acalmar, para relaxar de outras disciplinas conteudistas, ao extremo, e consideradas, até hoje, importantíssimas para a formação do aluno. Acredito que a desvalorização da disciplina decorre de muitos anos em que a mesma foi vista ora com olhos voltados à livre expressão, ora ao tecnicismo, ora ao conhecimento relacionado à história da arte.

Por conta disso, hoje, ainda há de se ter a preocupação e o cuidado com o tipo de arte que entra na escola, além de verificar e tentar propiciar aos alunos o acesso e a possibilidade de criar. Quando me refiro a criar, esta não é uma criação com foco exclusivo aos 'grandes mestres da pintura' ou aos ícones reverenciados da arte, mas uma criação que contemple as experimentações aos mais diversos campos do saber, uma criação que aceite a possibilidade da dúvida, ao erro e acerto, a tentativa de experimentar, de vivenciar na pele as provocações não só da arte, mas de outras disciplinas, uma vez que a experiência estética pode ser propiciada em todas as áreas, e, na arte, através da arte contemporânea, é evidenciado o quanto esta é uma grande potencializadora para que ocorra a experiência estética em si. Conforme Bourriaud:

Assim, a arte contemporânea apresenta-se como uma mesa de montagem alternativa que perturba, reorganiza ou insere as formas sociais em enredos originais. O artista desprograma para reprogramar, sugerindo que existem outros usos possíveis das técnicas e ferramentas à nossa disposição. (2009, p. 83-84).

É aí que se insere a potência de se pensar não somente a arte, mas a docência como um campo que possa se expandir. É aí que vemos como as práticas de arte contemporânea são escapes que nos mostram o quanto podemos fazer as coisas de uma maneira diferente, o quanto podemos potencializar a realidade que estamos inseridos com críticas que sejam construtivas, com questionamentos acerca de práticas defasadas e que ainda se aplicam no ambiente escolar, assim a ideia da docência poderá ser vista como uma forma, também, artística de criação. Não é somente o artista quem cria, qualquer pessoa, em qualquer área, pode assumir um caráter criador até mesmo no ato de viver, isso requer uma atitude diferente, que de acordo com Nietzsche, é quando nos tornamos artistas de nossa própria existência, “da arte de criar a si mesmo como obra de arte” (DIAS, 2009, p. 105). Mais adiante a autora afirma que, para Nietzsche, “embelezar a vida é sair da posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e os atributos de criador, ser artista de sua própria existência” (DIAS, 2009, p.105).

Assim, no que se refere à arte contemporânea, são propostas e atitudes que nos desestabilizam que ativarão em nós uma percepção diferente em nossos modos de ver, dessa forma, inferimos que as vivências que nos chocam, nos causam um estranhamento, nos desvinculam do que acreditávamos e estava palpado como o correto, o belo e passível de interpretações são as que contribuem a (re)pensar constantemente a nossa prática não só docente, mas da nossa vida.

As práticas contemporâneas nos desafiam, nos revelam possíveis relações em que “um gesto simples torna-se ato de criação” (TESSLER, 2009, p. 1). Esse é um exemplo do tipo de trabalho que a artista gaúcha Elida Tessler desenvolve, unindo arte e linguagem de uma forma ímpar, evidenciando objetos do seu cotidiano, dando vida a temas corriqueiros e esquecidos por nós, fazendo com que esses objetos eleitos sejam suportes da fala do outro (o espectador que assumirá outra função na arte/obra e que será participante da narrativa construída).

É evidente a importância de ser inserida a arte contemporânea no contexto educacional, uma vez que esta nos abre infinitas possibilidades de se pensar a educação, isto é, os discursos educacionais de uma maneira mais intrigante e ativa, contribuindo, assim, para tornar a docência como um campo expandido.

Quando me refiro a docência como um campo expandido¹, me valho em refletir que essa abordagem suscita a abertura de novos modos de pensar a educação em si, isto é, por outras perspectivas, uma vez que a arte contemporânea exerce, ou melhor, pode exercer e ter um princípio potencializador, crítico, investigativo da nossa prática docente.

Acredito que a arte contemporânea nos coloca a experimentar/vivenciar situações inusitadas, que nos tiram do chão, nos deslocam, nos possibilitam experiências artísticas / estéticas, muitas vezes, por objetos simples do nosso cotidiano, estes colocados sob uma nova ótica, pautada na dimensão interpretativa que poderá ocasionar, resultando na reflexão sobre os atravessamentos que temos em nossa vida. Atravessar margens das palavras. Atravessar métodos educacionais. Atravessar pré-conceitos cristalizados. Atravessar o tempo. O tempo de escuta e de fala. O tempo presente. O tempo hoje e agora. Quem sabe, dando uma chance de se voltar à estaca zero não se possa parar um instante, um instante único que nos mostre uma direção acerca de uma perspectiva nunca experimentada, e que, tendo a liberdade de transgredir a tudo que acreditamos sem ao menos desconfiarmos que, talvez, as nossas crenças não sejam mais ideais e as únicas existentes, se dê a educação, uma educação com foco na aceitação do erro e do acerto, na certeza e também na dúvida, uma educação viva e potente com alunos pensantes, atuantes na sociedade em que vivemos.

Considerações

Assim, posso dizer que sempre será uma temática bastante atual se pensarmos na prática e na formação docente, pois o processo não para, ele está sempre se movimentando, ele será sempre visto de maneira circular, nunca estático / estagnado. A educação é circular e tudo deve ser tratado com essa movimentação, até mesmo quando se pensa no nosso próprio corpo, que não deve ser um objeto estagnado, sem fala, sem gestualidade, parado no tempo e não sendo atuante em seu ato de pensar e agir. Ser alguém do seu tempo é saber utilizar-se dele a favor de uma lógica, de uma ética – estética que se contemplem e não que as separem ou as excluam. Ambas não podem ser encaradas com proporções diferentes, pois estas, cada uma com sua potência, percebem coisas que, muitas vezes, não nos damos conta em nosso cotidiano.

Portanto, uma das estratégias / possibilidades é repensar a prática docente a partir do contato com experiências que nos desestabilizem, nos provoquem, nos tirem do lugar,

¹Tema muito discutido e abordado na disciplina ‘Docência como campo expandido: escrita e arte contemporânea’, com a professora Luciana Gruppelli Loponte (2013/1), no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no qual sou aluna e mestranda.

proposições que são alcançadas, muitas vezes, pelo contato e experiência dos artistas / produtores contemporâneos. Talvez somente assim a formação docente se dê de maneira mais afetiva / efetiva, cultural, estética a quem vivencia e – se deixando afetar pela experiência – se promova uma transformação no ato de encarar a docência como um campo, de fato, expandido. Se não, vejamos:

Assim pensando, a experiência da arte e a sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto. Considerando que a atitude básica da arte da modernidade, ao focar as experimentações na produção do estranhamento e no hermetismo, confundiu as discussões sobre a definição e o sentido da arte, pode-se dizer que o seu trabalho desligou o princípio pedagógico de que a arte na educação tem como função apenas promover o desenvolvimento da sensibilidade, pois é o que aparece valorizado nos discursos educacionais como um substituto da faculdade de conhecer, e que se torna uma espécie de inteligível confuso. A radicalidade moderna, emblematizada nas propostas das vanguardas, afirmou reiteradamente, das maneiras mais diversas, que o seu trabalho configurou-se como uma investigação sobre o sentido da arte, sempre repondo a pergunta: mas o que é mesmo a arte, já que o termo recobre coisas tão diferentes?

Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo é conhecido (...). (FAVARETTO, 2010, p.232).

E é a partir dessa percepção, desse modo de pensar a arte, bem como a educação, com base na desconstrução daquilo que a gente já conhece e considera como correto e inquestionável, que está a potência em se trabalhar com a arte contemporânea e perceber as contribuições, os diálogos que suscitam, que nos fazem parar um instante, um instante singelo que direcione o fazer diferente, o repensar modelos imbricados e tidos como verdades absolutas. Portanto, é justamente nesses espaços que entra a arte contemporânea, confrontando com o cotidiano, afirmando as relações entre arte e vida, como potência para se pensar a educação como um campo expandido.

Referências

- BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins, 2009. p. 79-110.

- DANTAS, Marta. Figuras, “escritemas e figuralidade”. In: _____. *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 132-137.

- DIAS, Rosa. A vida como obra de arte. In: _____. *Amizade estelar*: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche. Rio de Janeiro: Imago, 2009. p. 103-115.

- FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.53, p.225-235, 2010. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>.

- FLUSSER, Vilém. *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010. p. 19-30.

- FOUCAULT, Michel. Aula de 3 de março de 1982. Segunda hora. _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. P. 427-443.

- LOPONTE, Luciana Grupelli. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / EducationPolicyAnalysisArchives*, v. 20, p. 1-19, 2012.

- PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a Experiência Estética. *Revista Lusófona de Educação*, América do Norte, 18, dez. 2011.

- TESSLER, Elida. Você me dá a sua palavra? Do silêncio ao murmúrio utópico do artista. Disponível em: http://www.elidatessler.com/pag_nova_tartistas.htm. 2009.

Vanessa Priscila da Costa

Professora de Arte na rede particular de ensino de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) para os níveis infantil, fundamental e médio. Possui graduação em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela ULBRA - Canoas /RS (2009). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, desenvolvendo estudos na Linha de Pesquisa 'Ética, Alteridade e Linguagem na Educação'.
<http://lattes.cnpq.br/4940937040850951>

ARTE URBANA COMO POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Vanice Pereira de Freitas
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Eduardo Junio Santos Moura
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de utilização da Arte Urbana como possibilidade educativa através do ensino de Artes Visuais na Educação Básica. O ensino de Artes Visuais, hoje ampliado em seus aspectos do conhecer, fazer e apreciar, tem proporcionado uma educação do olhar numa perspectiva crítica. A Arte Urbana, a princípio considerado arte marginal, atualmente encontra ampla aceitação nas suas formas mais conhecidas no meio educacional, especialmente nas aulas de artes visuais. Nossas ações pedagógicas utilizando Grafite como possibilidade educativa se deram com o projeto pedagógico intitulado “Grafite Arte”, com turmas das séries finais do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2013 e o objetivo principal foi promover a educação do olhar, tendo como foco a Arte Urbana, na perspectiva de uma formação crítica.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Artes Visuais; Arte Urbana; Grafite

ABSTRACT

This study aims to report an experience of using the Urban Art as an educational opportunity by teaching Visual Arts in Basic Education. Today, Visual Arts Teaching is expanded in its aspects of knowledge, doing and enjoying and has provided an education under the look of a critical perspective. The Urban Art, at first considered outsider art, now finds wide acceptance in its most known forms in the educational environment, especially in the visual arts classes. Our pedagogical actions using Graffiti as an educational opportunity happened in the pedagogical project named "Graffiti Art" with final grades elementary school classes in the first half of 2013. And the main goal was to promote the training of the eye, focusing on the Urban Art under the perspective of a critical education.

Keywords: Art Education, Visual Arts; Urban Art; Graffiti.

Introdução

Neste trabalho apresentamos nossas experiências de utilização da Arte Urbana, com foco no grafite, como manifestação das artes visuais na contemporaneidade e suas possibilidades no desenvolvimento de ações educativas rumo a uma educação crítica. As ações foram desenvolvidas com uma turma das séries finais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Montes Claros (MG) e o objetivo principal foi

desenvolver a educação do olhar dos educandos através de Arte Urbana e o grafite, em uma perspectiva crítica.

Arte Urbana e Educação

Em um mundo cada vez mais dominado pelas imagens, a Arte Urbana, especialmente o grafite, no contexto contemporâneo, está por todos os lados. O grafite é uma manifestação artística que por muito tempo fora considerada ‘arte marginal’ e hoje se encontra inserida nos mais variados meios midiáticos, nos museus e galerias de arte, mas ainda sim mantém a sua vocação de ‘arte de rua’. Grafite segundo Strickland (1999, p. 193) “são palavras, desenhos, expressões ou garatujas rabiscadas nos muros e nas paredes”, tal manifestação artística está ligada à contestação política e ideológica e a movimentos de afirmação identitária (LAZZARIN, 2007).

Hoje ao andarmos pelas ruas das cidades, vemos que esta necessidade de expressão está viva e pulsa através dos grafites e pichações presentes nos diversos espaços. O grafite como uma forma de expressão artística dos desejos, anseios e angústias juvenis, faz parte dos contextos escolares, pode ser encontrado nos espaços urbanos como uma forma igualitária e democrática de acesso à arte. A cidade é o meio em que podemos perceber com clareza a presença da arte no nosso contexto. Quando se fala em arte urbana é preciso pensar sobre o contexto social no qual as pessoas estão inseridas, os sujeitos aprendem a se posicionar de forma crítica e pensante e assim faz suas interferências na cidade. A Enciclopédia de Artes Visuais Itaú Cultural define o grafite como:

As inscrições em muros, paredes e metrô - palavras e/ou desenhos -, sem autoria definida, tomam Nova York, no início da década de 1970. Em 1975, a exposição Artist's Space, nessa cidade, confere caráter artístico a parte dessa produção, classificada como graffiti. A palavra, do italiano *grafito* ou *sgraffito* que significa arranhado, rabiscado, é incorporada ao inglês no plural *graffiti*, para designar uma arte urbana com forte sentido de intervenção na cena pública. Giz, carimbos, pincéis e, sobretudo, spray são instrumentos para a criação de formas, símbolos e imagens em diversos espaços da cidade. O repertório dos artistas é composto de ícones do mundo da mídia, do cartum e da publicidade, o que evidencia as afinidades do *graffiti* com a arte pop, e a recusa em separar o universo artístico das coisas do mundo (ITAÚ CULTURAL, 2013).

O grafite foi um movimento *underground* e segundo Hunter (2013, p. 10) “Derivando suas raízes etimológicas da palavra grega *graphein*, que significa riscar, desenhar ou escrever.”, estando seu nome assim relacionado às formas de expressão e às estruturas dessa manifestação artística. Com o passar dos tempos, o grafite foi ganhando força e ressurgiu

como um movimento influente que conquista cada vez mais adeptos pela sua estética. de acesso universal.

Há registros que o grafite acompanha o desenvolvimento humano desde antigas civilizações, como mostra um penhasco egípcio em que se encontra o ‘grafite’ mais antigo, produzido por soldados semitas a quatro mil anos. Existem também registros dessa arte na Grécia antiga e na mesopotâmia. Já na Roma antiga pode ser percebido como sinal de assinatura das sociedades secretas, como os primeiros cristãos.

A nossa civilização foi se desenvolvendo e percebemos que os indivíduos, cada vez mais, buscavam se expressar e se posicionar socialmente. Segundo Hunter (2013, p. 11) “Símbolos esculpidos com conteúdo antissistema tornaram-se populares na época de Shakespeare e muitos ficaram enraizados na estrutura da torre de Londres e de outras prisões”.

Hoje o grafite ultrapassa esse objetivo e pode ser usado para criticar, manifestar, educar. Assim destaca Sant’Ana (2009, p. 38): “A proposta desses artistas chamados Grafiteiros, era levar a arte para as ruas: ‘Transformar o urbano com uma arte viva, popular, de que as pessoas participem, acrescentando ou tirando detalhes das imagens”.

Ao trabalhar esse tema nas aulas de artes visuais o intuito é ampliar o conceito dos alunos sobre o grafite, levando-os a conhecer em que se baseia esse movimento, sua história, seus artistas, suas obras e suas formas de produção, experimentando-as. Assim, articulando a percepção e um olhar mais atento e crítico acerca dessa arte no contexto urbano e escolar.

Nesse sentido é que optamos por trabalhar com esse movimento, justamente por ser a expressão artística mais próxima do cotidiano dos alunos e algo que faz parte de sua cultura. Em nossas aulas abordamos questões relacionadas ao grafite como manifestação de grupos sociais, suas conexões com a arte pré-histórica, as aproximações e distanciamentos com a pichação, questões ambientais, etc. Tais abordagens se deram utilizando vídeos, aulas expositivas, músicas, confecção de cartazes e desenhos que buscassem expressar a realidade vivida pelos educandos, processo sempre permeado pela relação profícua entre teoria e prática.

Alguns pressupostos para a intervenção pedagógica

Quando se fala em arte é possível perceber que ela acompanha o homem desde a pré-história onde se pode notar uma expansão gradual da mesma como expressão e como linguagem e comunicação. A arte que conhecemos como rupestre carrega em si a marca da

expressividade desde os primeiros tempos. Assim, existem indícios que os primeiros passos do homem na arte foram através da pintura corporal, utilizando pigmentos naturais, existindo a possibilidade de ter como intuito o ritual de caça ou adoração (HUNTER, 2013).

A arte se faz necessária não somente para expressar sentimentos e vivências, mas serve também como meio de conhecimentos e informações, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade de cada indivíduo, como aponta Fischer (2002, p. 11) “a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente a arte continuará sendo sempre necessária”.

Seja como forma de expressão ou como manifestação cultural; muitas vezes carregada de protesto ou até mesmo querendo propagar ideias a arte desde seus primórdios esteve presente na cultura do ser humano e sempre lhe será imprescindível, pois por meio dela o indivíduo pode manifestar-se no meio em que vive, estimula o homem a se tornar um ser pensante e cada vez mais crítico, esse estímulo ao crescimento do pensamento crítico e da sensibilidade se dá pelo contato com a arte, como aponta Barbosa (1998):

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1998, p. 16)

Ainda Selbach (2010, p. 19) aponta que “Arte se aprende para aguçar nossa sensibilidade e não necessariamente para sermos um artista.”. Ao proporcionar processos de conhecer, apreciar e fazer arte, o objetivo é tornar os sujeitos mais sensíveis ao mundo que os cerca e poder interferir na realidade em que vive como seres cada vez mais ativos e que tem algo a contribuir socialmente.

Processos do ensinar/aprender artes visuais

Quando pensamos em trabalhar o tema de grafite como uma arte urbana na escola tivemos a intenção de educar os alunos para o convívio com as pessoas e situações da vida cotidiana, pensando “a escola, como espaço tempo de ensino e aprendizagem sistemático e intencional, é um dos locais onde os alunos tem a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos e os sociais e culturais” como apontado por Ferraz e Fusari (2009, p.19).

Na sala de aula, o aluno é limitado a conhecer as obras e seus autores apenas através de figuras e legendas de livros e nem sempre o professor está apto a propor uma aula mais interativa, que estimule a vontade de aprender e envolva o aluno em um mundo no qual ele possa explorar os conceitos artísticos e o prazer de criar.

Nesse sentido, no processo aqui apresentado, optamos por trabalhar com o grafite que é uma expressão artística presente no cotidiano dos estudantes e de fácil acesso. Concordamos com Ferraz e Fusari (2010, p. 71) quando apontam que para “desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos”. Quando descobertos esses interesses é possível trazer para a sala de aula o conteúdo que faz parte do contexto dos alunos fora da escola de forma a ensinar arte a partir do saber que eles já possuem e ampliá-los.

Esta relação com o mundo em que os estudantes vivem deve ser contínua durante todo o processo de desenvolvimento das ações para que promovam conexões entre o universo do estudante e os conteúdos curriculares na escola, portanto o social deve estar presente na educação escolar, principalmente em arte. Desse modo, o arte-educador deve buscar conscientizar os alunos sobre o que é a arte, qual seu papel de modo que ele possa se posicionar:

(...) faz parte do trabalho do educador extrair do próprio objeto de estudo os saberes fundamentais ao aluno, para que ele supere a visão redutora da arte a puro entretenimento, objeto de consumo e expressão de emoções superficiais, pois como se pretendeu problematizar, isso não corresponde à sua verdadeira finalidade, que é possibilitar ao homem expressar-se, afirmar-se, portanto humanizar-se (SCHLICHTA, 2009, p.36).

O papel do arte-educador, nesse caso, é buscar meios que contraponham esse desgaste da arte, levando e contextualizando o sentido do que é arte e procurar inverter esse processo em que a produção industrial desvaloriza a arte exposta, pois cansa a percepção visual, e deixa passar a ideia de que a verdadeira arte apenas se encontra nos lugares fechados, como galerias e museus.

Deve-se apresentar a arte como ela verdadeiramente é, parte da cultura e parte essencial de cada indivíduo. Assim a execução desse projeto teve o intuito de contribuir para uma formação crítica.

Intervenções pedagógicas no espaço escolar

No primeiro contato com os alunos, nos apresentamos, falamos do nosso propósito, de forma ampla expusemos nossa proposta, pontuamos as exigências, explicamos como seriam avaliados e nos disponibilizamos, como professores, a ajudar no que fosse necessário.

Solicitamos aos alunos que produzissem um desenho de apresentação em que eles mostrariam seu contexto social, o que mais gostavam de fazer, nesse trabalho eles teriam que se identificar. A partir dessa atividade foi possível conhecermos alguns aspectos da realidade social dos alunos, o meio em que vivem, suas opiniões, suas habilidades com o desenho, seu dia a dia, sua criatividade ao se expressar; bem como uma apresentação das perspectivas de cada um em relação às nossas aulas.

Num segundo momento iniciamos com questionamentos sobre as produções gráficas da aula anterior e pedimos que comentassem sobre o seu contexto social. Ao fim da exposição visual, perguntamos o que aqueles desenhos tinham a ver com o grafite que encontramos nos meios urbanos. Para alguns nada tinha a ver e outros relacionaram com as questões da expressão artística e o sentimento. Aproveitando esse momento, falamos sobre o grafite, conceitos, suas formas, seus usos, alguns artistas grafiteiros e o uso do grafite como meio de comunicação visual e protesto. Apresentamos um vídeo de 12 minutos, que mostra a história do grafite desde as pinturas rupestres, passando pela Itália e pelo Egito até chegarmos ao grafite que surgiu nos Estados Unidos nas décadas de 60, 70 e 80, bem como o grafite no Brasil (FIGURA 1).



Figura 1. Vallauri, Alex. *A Gata do Soutien de Bolinhas Correu ao Telefone*, 1983. Grafite (estênceis aplicados com spray)

Fonte: Itaú Cultural. Reprodução fotográfica autoria desconhecida

Cabe apontar uma crítica à estrutura que se encontra em algumas escolas públicas, visto que, para apresentarmos o vídeo tivemos de utilizar uma precária estrutura como se vê

na Figura 2, uma vez que a sala de recursos nunca estava disponível. Reunimos a turma em um semicírculo e com auxílio do computador pudemos apresentar esse vídeo.



Figura 2: Mostra de vídeo
Fonte: Acervo dos autores

O vídeo mostra, com uma linguagem ora informal ora formal e com um pouco de humor, a história do grafite e os contextos dessa manifestação artística. No decorrer do vídeo fizemos pausas para conectar as ideias e contextualizar situações e ressaltamos a importância do grafite comparando com a internet, pelo fato de ambos serem vias pelas quais as pessoas podem se manifestar.

Este foi um momento interativo, pois coincidiu com a explosão de movimentos de manifestações por todo o país, momento político importante e alunos prestaram atenção, opinaram e fizeram comentários sobre o assunto, mostrando que estavam acompanhando o cenário político da cidade e do país. Por fim encerramos a aula agradecendo e sendo aplaudidos, fato que nos deixou um pouco envaidecidos ou até mesmo com a sensação de estarmos no caminho certo.

Na aula seguinte continuamos com a explanação sobre o grafite e sua relação com a arte rupestre, com dois computadores apresentamos um vídeo que fazia o *link* entre estes dois movimentos para dois grupos, a fim de proporcionar uma melhor visualização das imagens. A aula foi finalizada com tumulto de muita conversa entre os alunos e não tivemos tempo de fazer o debate que pretendíamos. Ao fim houve a tentativa de falar aos grupos, mas apenas um grupo foi alcançado, isso às vezes é decepcionante, porém ao mesmo tempo nos motiva a buscarmos uma aula mais interessante.

Tivemos dificuldades para iniciar nossa próxima aula, pois a turma demorou a se organizar. Por isso, diferente das primeiras aulas onde chamávamos mais atenção e eles ficavam muito atentos a tudo, nesta aula tivemos que nos desdobrar. Depois de várias tentativas de atender a todos, foi necessário conversar seriamente e chamar a atenção para conseguir dar continuidade a aula. A partir de então, os estudantes começaram a prestar maior

atenção às aulas. Em seguida distribuimos um texto apontava distanciamentos e aproximações entre grafite e pichação e um aluno se prontificou a mostrar suas impressões sobre o texto e sobre o tema tratado.

Em uma quinta aula dividimos os alunos em dois grupos e levamos cartazes para um grupo apontar as aproximações e outro os distanciamentos entre pichação e grafite, através de desenhos, figuras de revistas e frases. Não foi possível finalizar a ação em sala e solicitamos que terminassem o trabalho em casa e comentaríamos os trabalhos no próximo encontro.

Com a apresentação dos trabalhos da aula anterior iniciamos outra aula, o grupo que ficou responsável por falar do grafite apresentou, mas o grupo que tinha como tema a pichação não havia concluído a atividade e ficaram interrompendo a apresentação do outro grupo, nessa mesma aula apresentaríamos para os alunos várias imagens de grafite para que pudessem ter uma referência ainda mais ampla do que já havíamos estudado. Porém, no meio da apresentação a professora de Ciências solicitou a presença dos alunos, provocando uma agitação na sala e quando a professora supervisora foi conversar com a professora que havia interrompido a aula ela disse ter pensado que os alunos não estavam fazendo nada por isso chamou, e no fim do horário enquanto se resolvia isso não foi possível à apresentação dessas imagens, assim foi pedido para que pesquisassem imagens sobre o grafite e que pudessem iniciar o projeto em casa para terminar na sala de aula sob nossa orientação.

Foi na sétima aula que iniciamos a criação de projetos de produção de grafite. Explicamos a técnica do estêncil, mostramos como fazer, ensinamos a produzir os projetos vazados para pintura com *spray* ou rolinho. Ficamos o horário com essa atividade, muitos demoraram a começar enquanto outros tinham muita dificuldade, conseqüentemente foi preciso nos deslocar constantemente entre as mesas dos alunos. Concluídos os projetos, orientamos o próximo passo que seria fazer o vazado na folha onde a tinta seria aplicada, muitos encontraram dificuldade em como fazer o vazado e foi preciso uma assistência individualizada, que resultou satisfatório.

Para a experimentação dos processos de produção do estêncil, levamos papéis, tintas rolinhos, fita crepe e jornal. Afastamos as cadeiras deixando um espaço livre, colocamos jornal no chão e os cartazes sobre os jornais; organizamos a sala ainda no recreio para proporcionar um tempo maior. Fixamos os trabalhos dos alunos com a fita crepe espalhamos a tinta em pouca quantidade com o rolinho em uma bandeja de isopor. Pedimos aos alunos que realizassem a pintura dos trabalhos e acompanhamos o processo desde a dosagem de tinta até a execução da técnica. Muitos alunos usaram as três cores, outros duas e alguns apenas uma, como mostram as imagens a seguir (FIGURAS 3 e 4):



Figura 3: Execução da técnica do stêncil
Fonte: Acervo dos autores



Figura 4: Acompanhamento da execução da técnica do stêncil
Fonte: Acervo dos autores

Apesar dos muitos empecilhos durante a execução dos trabalhos para ensaios de quadrilha para festa junina, gerando uma participação pequena, mas qualitativa, o resultado foi no sentido do que esperávamos. Apresentamos os cartazes finalizados aos alunos, já em organização de mural e fizemos a avaliação do que eles acharam das aulas, uma sondagem do aprendizado. Retornamos à sala mais uma vez para nos despedir e agradecer a colaboração, acabamos ouvindo um pouco do que eles mais gostaram e aprenderam.

Algumas considerações...

É preciso apontar que estas experiências foram desenvolvidas como estágio supervisionado do curso de Artes Visuais, sendo este um importante processo formativo

inicial. As ações possibilitaram conhecer os processos da ação docente em artes visuais na educação básica, contribuindo para nossa formação como futuros professores de arte.

Em nosso processo de intervenções pedagógicas, acreditamos que ao utilizar a arte urbana como possibilidade educativa em artes visuais, os alunos foram capazes de fazer reflexões sobre o seu papel na sociedade e posicionarem-se no mundo onde estão inseridos. A intenção foi incentivá-los a buscar referências ligadas a sua cultura e expressar através do grafite, as suas ideias, os seus sentimentos, as suas vontades, assim como mostrar para os outros como eles vivem e como eles veem o lugar onde moram. Além de aprender a se posicionar de forma crítica e questionadora no espaço urbano que está repleto de informações visuais que muitas vezes desgastam a percepção visual dos habitantes.

No que diz respeito às ações em seu conjunto, foi possível perceber como o trabalho docente em forma de projeto e, principalmente um tema que esteja relacionado ao contexto social dos alunos, permite o desenvolvimento de intervenções pedagógicas com resultados mais significativos.

O processo mostrou as dificuldades de se ensinar arte na escola, a desvalorização do conteúdo por parte de alguns membros da comunidade escolar, a falta de estrutura para o desenvolvimento das aulas e a carência de conhecimentos nesta área, por parte dos alunos.

O trabalho com o grafite provocou discussões na sala a cerca do tema, a relação com a pichação e os alunos relacionaram com o que tinham contato diariamente, inclusive o muro da escola pelo lado de fora e relacionaram e usaram como exemplo.

O grafite na arte-educação pode proporcionar o conhecimento crítico, desenvolver a expressão e levar os alunos a trabalhar com arte a partir do seu conhecimento associado aos conceitos e técnicas. Assim, foi produzido em sala a *práxis* que nada mais é do que a relação da teoria e da prática, que são indissociáveis.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

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

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. E. ed.rev.e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 9.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na Educação Escolar*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HUNTER, Garry. *Arte de Rua ao Redor do Mundo*. Trad. Renata Branco. São Paulo: Madras, 2013.

ITAÚ CULTURAL. *Enciclopédia de Artes Visuais*. Grafitti. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm Acesso em: 05 de julho 2013.

SANT'ANA, Renata. *Saber e Ensinar Arte Contemporânea*. São Paulo: Panda Books, 2009.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. *História da arte*. 16ed. São Paulo: Ática, 2002.

SELBACH, Simone. *Arte e Didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHLICHTA, Consuelo. *Arte e educação há um lugar para a arte no ensino médio?* Curitiba: Aymar, 2009.

STRICKLAND, Carol. *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

LAZZARIN, Luís Fernando. Grafite e o Ensino da Arte. *Educação Realidade*, jan-jun 2007. p. 59-74.

Vanice Pereira de Freitas

Acadêmica do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC). <http://lattes.cnpq.br/1414208089468629>

Eduardo Junio Santos Moura

Professor do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília – UnB. Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Prodocência (UnB) e do MarxEduca - Marxismo e Formação do Educador (UnB). <http://lattes.cnpq.br/5748883453897957>

PROCESSOS DE CRIAÇÃO: A CRIANÇA E O COTIDIANO ESCOLAR

Veronica Devens Costa
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir os processos de criação em sala de aula. Com contribuições de Fayga Ostrower, Analice Dutra Pillar, Edith Derdik, além de outros autores que dialogam esse tema, vem fornecer subsídios para alimentar a discussão em torno do assunto. Relatamos três procedimentos que são vivenciados em sala de aula como sugestão para que o processo de aprendizagem em artes tenha real significado, proporcionando aos alunos condições de fazer escolhas embasadas em critérios significativos. Queremos com esse ensaio aproximar a prática cotidiana aos elementos catalizadores vivenciados no ensino da arte.

Palavras chave: Processos de criação. Criança. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

THE FOLLOWING ARTICLE IS HEADING THE CREATION PROCESS'S DISCUSS AT THE CLASSROOM. WITH THE CONTRIBUTION OF FAYGA OSTROWER, ANALICE DUTRA PILLAR, EDITH DERDIK, BESIDES ANOTHER SOME AUTHORS THAT DIALOGUE THIS THEME, COMES GIVING SUBSIDY TO FEED THE DISCUSSION AROUND THE POINT. WE REPORTED THREE PROCEDURES THAT ARE LIVED INSIDE CLASSROOM AS A SUGGESTION FOR THE ART'S LEARNING PROCESS HAS THE REAL MEANING, PROVIDING TO THE STUDENTS CONDITIONS TO MAKE DECISIONS GROUNDED IN SOME SIGNIFICANT CRITERIONS. WE WANT WITH THIS ACT GET THE DAILY PRACTICE AND THE CATALYZING ELEMENTS LIVED IN THE ART TEACHING TOGETHER.

Key Words: Creation process. Child. Daily school.

Ostrower nos apresenta uma série de reflexões sobre a criatividade e processos de criação, constituindo-se numa referência indispensável para aqueles que se propõem a estudar o modo como ocorrem esses processos.

Para Ostrower (1987), o potencial criador no indivíduo realiza-se durante seu processo de criação. Quando estimulado, ele desafia suas potencialidades, imagina soluções e cria. O ato de criar corresponde a uma transformação que não acontece isoladamente, e, sim, dentro de um contexto de tempo e cultura. Ostrower entende que seria quase impossível inventar formas expressivas ou contextos culturais, pois ao desenvolver-se em determinada cultura e ao

participar dela, o indivíduo encontra condições para perceber, organizar e criar novas formas de compreensão. Seguindo esse pensamento Ostrower (1987, p. 36) comenta:

Em qualquer processo de criação, surgem simultaneamente ordenações materiais e espirituais. Por isso o ato criativo sempre deixa um lastro, seja na pessoa que cria, ou seja, na pessoa que recria mentalmente as formas já criadas. Constitui uma fonte de eterna renovação espiritual, de desdobramento e de transformação (OSTROWER, 1987, p. 36).

A autora nos esclarece que, durante o processo de criação, o essencial é poder manter a energia e não descarregar as tensões, pois se as tensões forem exageradas poderão ocorrer bloqueios, impedindo a realização dos objetivos. É necessário atuar na sensibilidade, reforçando-se os processos de diferenciação interna, o que fará com que as pessoas criem, pois o ato de criar é também uma forma de avaliar, assimilando-se as referências afetivas aos próprios critérios.

Para que a criação possa ocorrer não basta apenas o indivíduo, pois ela não se constitui numa atividade isolada, individual, a ela se associam as capacidades de compreender e de relacionar para dar significado às manifestações que ocorrem na vida externa e interna associando-se os acontecimentos à sua experiência cotidiana. “Os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. Embora integrem toda a experiência possível do indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos” (OSTROWER, 1987, p.10).

Ostrower (1987) nos explica que esses processos se tornam conscientes na medida em que tomam forma. Portanto, essa consciência nunca será algo acabado ou definitivo pois é percebida através das transformações que ocorrem. Esses processos interligam-se também com a sensibilidade que é inerente a todos os seres, e que existe de diferentes formas em cada pessoa.

Quando observamos alguma coisa e a definimos, surgem alternativas. O processo é contínuo e, em cada etapa, ao delimitar algo, estamos também ampliando as possibilidades de diversificá-lo. A ação é espontânea e, eventualmente, acontecem reflexos que estão associados aos acontecimentos envolvidos no processo. Quando conseguimos perceber as associações, estas ocorrem em processos ordenados:

Desde cedo, organizam-se em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência (OSTROWER, 1987, p. 58).

Essas imagens tornam-se referências que funcionam como parâmetros para o que será desenvolvido, porém não serão cópias, pois cada pessoa tem sua visão própria, conceitos

individuais e culturais. Todo processo de criação exige fatos reais, fatores de elaboração do trabalho para que possamos optar e decidir, assim o indivíduo pode agir e realizar o que deseja.

Salles (1998), em seu livro “Gesto Inacabado”, nos lembra que quando o homem deseja elaborar algum trabalho, tem que fazer com que o olhar se adapte a formas provisórias, questionando sobre possíveis erros e ajustando o que for necessário.

Ao criar, devemos estar receptivos a mundos possíveis, não esperando alcançar a perfeição, uma vez que uma obra nunca está terminada, pronta, acabada.

Um quadro não é pensado e fixado a priori; enquanto o executamos, ele vai seguindo a mobilidade do pensamento. Uma vez terminado, ele pode mudar bastante, de acordo com o estado daquele que o observa. Um quadro vive sua vida da mesma forma que um ser humano, e sofre as mesmas mudanças que o cotidiano impõe (PICASSO, apud DERDYK, 1989, p.185).

Todo projeto se localiza em um espaço e em um tempo, portanto os processos de criação preservam situações do mundo em que vivemos. O homem não é um ser isolado e sim alguém que se encontra inserido no tempo e é influenciado pelos seus contemporâneos.

A sensibilidade é responsável por dar forma aos sonhos e suprir necessidades. Durante o processo, observamos a ação do conhecimento e da vontade em algum momento, porém a sensibilidade predomina em todo o percurso. O processo de criação é o centro da relação entre o homem e sua obra e envolve resistência, flexibilidade e domínio.

As ações transformadoras acontecem no âmbito da percepção. Ao criar, o homem forma um sistema, gera significados e dá as características que são peculiares a cada obra. o que podemos chamar de lógica criativa. A percepção explora as atitudes criadoras. Quando um objeto é criado, todos os sentidos se movem em torno da criação, estando aí inserida a possibilidade de visualizar o mundo externo através desse objeto.

O desenvolvimento contínuo da obra deixa claro que não há ordenação cronológica entre pensamento e ação: “o pensamento se dá na ação, toda ação contém pensamento” (SALLES, 1998, p. 52).

Este conhecimento que ocorre durante o processo, na lida com a matéria, é adquirido tanto pelo artista quanto pela criança. O artista tornando-se, pouco a pouco, um expert, domina as leis da matéria, suas propriedades, potencialidades e sua história.

As crianças que brincam através da livre experimentação lúdica, aprendem com certeza. Mas esse aprendizado precisa ser sistematizado para que ocorra de modo significativo. A orientação do professor, nesse instante, deve se fazer presente.

Segundo Salles (1998), “o ato criador como uma permanente apreensão de conhecimento é, portanto, um processo de experimentação no tempo” (SALLES, 1998, p. 129).

O fator tempo, tão ausente no calendário escolar para atividades artísticas, constitui-se num dos fatores mais importantes na realização artística. Para que se estabeleça o clima próprio à criação, o tempo é crucial. A criança necessita envolver-se por inteiro nas tarefas, o que não implica num espaço e tempos determinados pelo relógio, mas numa entrega total, indo e vindo da escola, na casa ou na sala de aula. Uma vez acionado o processo, inicia-se a viagem que não se faz em linha reta, regular, e nem no mesmo ritmo, mas num ir e vir, em encontros e desencontros, onde não tem como evitar esbarrões, choques.

Podemos entender que em todas as produções, acontece o processo de investigação da experiência. Quando uma imagem é elaborada, buscamos sua perfeição, embora sendo críticos para observarmos o que ainda pode ser feito.

2- A CRIANÇA E OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Para Ferraz e Fusari (1997), a ideia de pensar a arte como elemento constituinte do processo educacional é bem recente. A partir das ideias do filósofo inglês, Herbert Read, psicólogos, artistas e educadores apoiaram essa proposta de ver a arte não só como uma disciplina mas também como parte desse processo:

A educação através da arte é na verdade um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano, completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social a qual pertence (FERRAZ e FUSARI, 1997, p. 15).

Na História da Arte, esses aspectos aparecem com várias interpretações no seu desenrolar o que pode ser comprovado pela existência das tendências e períodos artísticos. No Romantismo e no Expressionismo, o exprimir enfatiza a criação artística e a beleza associadas ao sentimento interior, diferente do Classicismo que defendia os modelos e regras como construções técnicas.

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisas de pouco significado. “É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador, plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação” (VARELA, apud FERRAZ e FUSARI, 1997, p. 17). “A tentativa experimental é a técnica da vida, operação natural de aquisição de conhecimento através da experiência, da vivência” (FREINET apud DERDIK, 1989, p. 64).

Na criança, a expressão criadora é uma atitude natural de comunicação que corresponde a uma necessidade interior que se manifesta de diversas formas e nas quais se projeta e se revela o essencial da própria personalidade. Para a criança, criar é uma atitude espontânea. A sensibilidade e o raciocínio se processam do mesmo modo, contribuindo para que ela aprenda, compreenda e controle as situações, explorando novas possibilidades. Sua curiosidade está sempre atenta às consequências que a sua atitude, impulsiva e espontânea, pode causar ao meio.

Ao ser estimulada, a criança desenvolve percepção, imaginação, observação, raciocínio e controle gestual chegando a identificar, com mais facilidade, as próprias emoções, o que, por sua vez, favorecerá o desenvolvimento de sua personalidade, harmonizando suas atividades intelectuais, sua sensibilidade e habilidades motoras. Para que essas manifestações sejam desenvolvidas, é necessário fornecer condições para que a criança possa exercer sua necessidade natural de criação. Quando esse espaço não lhe é oferecido, a criança não amadurecerá como ser humano criativo, pois quando cria, a criança absorve o que faz, estando sempre “pronta” para experimentar o novo.

A criança aprende a classificar e comparar situações ou objetos simultaneamente, adquirindo um padrão lógico para suas descobertas. As atitudes de poder experimentar, explorar, manusear, comparar os objetos são estimulantes neste processo. Quando utiliza a inteligência criativa, a criança observa e explora situações, questionando o sentido do seu trabalho e ao experienciar, ela utiliza também seu potencial emocional o que demonstra que a criança é capaz de desenvolver sua própria consciência visual e plástica. “A produtividade infantil é rica, em quantidade e descobertas. A nós adultos espanta muitas vezes pela ‘ousadia’, por sua liberdade de ação” (OSTROWER, 1987, p.127).

Para Ostrower (1987), entretanto, a criança vivencia, espontaneamente, seu cotidiano o que a leva a tomar decisões e atitudes que traduzimos como criativas e audaciosas e que, na verdade, não passam de uma situação que é interpretada na íntegra.

Ostrower (1987) nos esclarece que à medida que a criança cresce, essas atitudes mais espontâneas e expressivas tornam-se mais formais. Seu temperamento e sensibilidade passam por modificações que variam culturalmente. O seu crescimento biológico é irreversível e suas experiências, vividas no mundo infantil, tornam-se controladas. Desse modo, a criatividade infantil pode ser estimulada e reflete-se nos objetivos e comportamentos estabelecidos pela criança, pois tudo o que faz terá algum sentido.

Portanto, a criatividade é uma condição natural na criança e o tempo pode ser um dos elementos principais para seu cultivo. Dar tempo para que a criança possa se inteirar da situação e explorar uma atividade ou material fará com que esses se tornem seus, possibilitando assim o ato de criar.

Nessa perspectiva, relatamos três procedimentos utilizados na escola para que a criança possa criar. São diferentes situações que a levam imaginar novas formas de apropriação das suas representações.

1 – CADERNO DE DESENHO

Nas aulas de arte, a adoção do caderno de desenho como meio para armazenar ideias, seria de grande importância, como forma de registrar o que observam, encontram, vivenciam, percebem e imaginam. Junto a esta prática surgiria, com certeza, uma nova concepção de aprendizagem artística e de arte como processo, como trabalho:

O foco de atenção é, portanto o processo por meio do qual algo que não existia antes, passa a existir, a partir de determinadas características que alguém vai lhe oferecendo. Um artefato artístico surge ao longo de um processo complexo de apropriações, transformações e ajustes (SALLES, 1998, p. 13).

Ao arte-educador cabe oferecer desafios para que o aluno busque incessantemente renovar seu repertório de formas. Se a ele é solicitado sempre produzir somente um desenho e é aplaudido no final, seja qual for o resultado obtido, ele tenderá a repetir-se sempre.

2 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO E MEMÓRIA

Qualquer que seja o fato que evoca a representação de um objeto e a intenção de desenhá-lo, o desenho da criança nunca é uma cópia de objetos. Isso porque a criança desenha conforme modelo interno, ou seja, a representação mental que possui do objeto desenhado. Tal modelo é traduzido para uma linguagem gráfica de duas dimensões tomando a forma de uma imagem pessoal. (LUQUET, apud PILLAR, 1996, p.42).

De acordo com Pillar (1996), para representar o seu mundo, a criança se apoia no real e se esforça para que seja projetada no papel uma linguagem onde a reflexão, a transformação, a recriação e a interpretação foram acionadas. O processo em que as crianças traduzem objetos de sua vivência em representações gráficas é um ato de invenção, pois elas elaboram equivalências e representam sua percepção a partir desse objeto.

Para Brent e Marjorie Wilson (1997), a criança aprende a desenhar seus próprios objetos quando observa e se concentra em por que vai fazer, como fazer, onde fazer, para que esse desenho tenha sentido em sua vida. Sabemos que nossa mente é capaz de perceber, registrar e classificar o que conhecemos, mas quando desenhamos, é preciso que tenhamos um modelo a ser seguido, o que pode ser um ponto de partida para uma nova configuração.

O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito (DERDYK, 1989, p.112).

Nessa situação, dificilmente a criança desprezará o que é conhecido e configurado em sua mente. O ponto de partida será toda a sua vivência e experiência, a partir das quais formulará um conjunto de novas representações ampliando e associando, à nova descoberta, os elementos a serem criados.

3 – DESENHO OU ESPONTÂNEO

Todo mundo desenha, antes mesmo de saber escrever. A criança se comunica através da linguagem da arte, através dos desenhos. Na pré-história, o homem se comunicava através do desenho, nas paredes das cavernas representando sua força, seu poder. Assim, a criança se comunica com o mundo. A criança representa, graficamente, sua vivência, seus desejos, sua história:

Em arte-educação, as atividades de desenho espontâneo ou desenho livre, surgiram com a modernidade estética, com a Pedagogia da Escola Nova e com o Movimento Educação através da Arte. Desde então, elas são realizadas com uma dupla finalidade: a) Para que a criança experimente de modo criativo a linguagem expressiva sem a intervenção dos adultos; b) Para que o professor observe, acompanhe e estimule o desenvolvimento gráfico de seus alunos (PILLAR, 1996, p. 57-58)

Para Pillar(1996), o desenho espontâneo vem de uma necessidade própria da criança. Ela desenha o que lhe interessa naquele momento, representando de forma única, o que mais lhe chama atenção e se não for estimulada suficientemente para poder refletir e dar significado a sua produção, poderá acontecer uma certa angústia nas próximas propostas do professor.

CONSIDERAÇÕES

“O ensino inteligente e sensível depende de ensaio e erro, de pesquisa, investigação, experimentação na busca de solução de problemas que geram dúvidas, incertezas” (DERDIK, 1989, p. 107).

A linguagem visual, na primeira infância, prescinde da percepção, da observação, pois o desenho flui naturalmente. “O aprendizado que depende basicamente do desempenho eficiente da capacidade de copiar é um ensino que não considera a criança como um ser cognitivo” (FERRAZ E FUSARI, 1997, p.107).

As atividades que não oferecem condições para a criança refletir, exercitar sua capacidade de criação, faz dela um depósito de informações pois não lhe oferece possibilidade de descobrir seus interesses e necessidades.

As atividades que sugerem um resultado específico, formal da criança, impedem que ela manifeste suas atitudes expressivas e originais, fazendo com que ela não tenha iniciativa e que repita sempre o que já é conhecido, anulando todo seu potencial de criar, enfrentar, arriscar e se projetar para novas propostas.

A sua representação torna-se uma atividade impessoal e se transforma em um exercício que tem por finalidade ser inserido em contextos utilitários, previamente definidos e determinados, onde só atuam a mão e o olho tecnicamente, perdendo o significado lúdico,

espontâneo e simbólico, este procedimento impede o desenvolvimento e o desabrochar de um imaginário pessoal que expresse uma visão e uma leitura de mundo.

5 - REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Barbosa (org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. Editora Cortez, São Paulo, 1997.

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

CHIPP, H. B. **Teorias Da Arte Moderna**. 2ª edição São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o desenho – Desenvolvimento do grafismo infantil**. Editora Scipione: Rio de Janeiro, 1989.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, H. **Mentes que Criam**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GIMFERRER, P. M. E. **Ao livro técnico**. Rio de Janeiro, 1983.

GOLLEMAN, D.; KAUFMAN, P.; RAY, M. **O Espírito Criativo**. São Paulo, Cultrix, 1999.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática no Ensino da Arte: a língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1984.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1987.

PADOVAN, M. M. **Marcas do Indizível**. Monografia apresentada para o curso de especialização em arte-educação da Univesidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2000.

PILLAR, A. D. **Desenho & Construção do Conhecimento na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Desenho & Escrita como Sistemas de Representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SALLES, C. A. **Gesto Inacabado**: processo de criação Artística. São Paulo: FAPESP: Anna Blume, 1998.

SANS, P. de T. C. **A criança e o artista**. Papirus editora, Campinas. 1994.

Veronica Devens Costa

Mestranda em educação Linha de pesquisa Linguagens visuais e verbais - Universidade Federal do Espírito Santo. Tutora a distância - Curso de Artes Visuais - Universidade federal do Espírito Santo. Professora de arte na educação - Ensino Superior - Rede privada. Professora de arte - Ensino Fundamental - Rede Municipal.

<http://lattes.cnpq.br/7566957748954440>

A formação do professor em Artes Visuais na Pedagogia

Veruschka Pereira Greenhalgh
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O artigo apresentado refere-se a uma pesquisa realizada, através da observação de aulas, no curso de Pedagogia nas disciplinas de Arte-Educação em duas importantes Instituições de Ensino Superior de Recife/PE, a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e a Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, a pesquisa visa analisar como se dá o processo de formação do professor(a) pedagogo(a) para o ensino da arte na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Fundamental. O estudo apresentado busca compreender como foi implementado as mudanças curriculares que determinam a atuação do pedagogo(a) no ensino da arte através da análise dos Pareceres aprovados pelo Ministério da Educação e traz questionamentos acerca da habilitação para o ensino das Artes Visuais.

Palavras-chave: Formação. Ensino. Artes Visuais. Currículo.

RESUMEN

El artículo presentado hace referencia a una encuesta, por la observación de clases, en el curso de pedagogía en las disciplinas de educación artística en dos importantes instituciones de educación superior en Recife/PE, Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) y la Facultad Frassinetti de Recife-FAFIRE. La investigación pretende examinar cómo es el proceso de formación del educador para la enseñanza del arte en la educación de niños y en los primeros cinco años de la escuela. El presente estudio intenta comprender cómo fue se llevó a cabo los cambios curriculares que determinan el desempeño del maestro en la enseñanza del arte, mediante el análisis de dictámenes aprobados por el Ministerio de Educación y plantea preguntas acerca de la calificación para la enseñanza de Artes Visuales.

Palabras clave: Formación . Enseñanza. Artes visuales. Plan de estudios.

Historicamente o ensino da arte percorreu diversas teorias e práticas. Um exemplo da influência recebida, no caso brasileiro, na modernidade, se desenvolveu sob a influência de John Dewey. Suas ideias chegaram ao Brasil através do educador Anísio Teixeira, um dos personagens de destaque do movimento Escola Nova (1927-1934). Dewey, segundo Barbosa (2002), defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para manutenção emocional e intelectual das crianças. Um de seus principais objetivos era educar a criança como um todo, focando o crescimento físico, emocional e intelectual.

Desde a década de 1930 o ensino da arte no Brasil atravessou diversos momentos difíceis entre eles a ditadura de 1964 até 1985, sufocando a arte e seu ensino no país. No entanto, na década de 1970, com a proposta de disfarçar uma política educacional antidemocrática, surge na educação, na forma da Lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, a oficialização do ensino da arte nomeada Educação

Artística, esta tinha o caráter mecanicista, voltado para o trabalho, distanciando a criança e o adolescente do universo da criação.

Uma das contribuições significativas que o ensino da arte no Brasil recebeu, foi sem dúvidas, o Movimento das Escolinhas de Arte que, desde 1948 difundia a ideia da Livre Expressão nas aulas de Arte, tendo como maior representante o artista pernambucano Augusto Rodrigues, reconhecido e respeitado por “difundir e fomentar a filosofia e a metodologia do MEA, espalhando por todo território nacional a necessidade de inclusão da Arte na educação escolar” (AZEVEDO, 2005, p. 4-5). O MEA foi o primeiro movimento importante em Ensino da Arte no Brasil, e até 1973 foi o único que formava em caráter não oficial gerações de professores de Arte.

Já nas décadas de 1980 e 1990 o ensino da arte, que já era bastante questionado quanto a sua estrutura e o seu reconhecimento na prática escolar, passou por uma revisão, estimulando os arte-educadores na luta para incluir a Arte como disciplina obrigatória na nova LDB, que só foi aprovada em 1996. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina, no Art. 26. § 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 23). O mesmo documento aponta como uns dos princípios e fins da educação, no Art. 3º, Inciso II, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2010, p. 8).

Porém, um dos entraves da Arte-Educação está, também, na formação dos educadores, que passaram pelo mesmo processo de ausência de um ensino de arte de qualidade ao longo de sua vida acadêmica, desde a educação infantil até a universidade. É evidente que educadores mal formados terão dificuldades acentuadas em suas práticas profissionais, sobretudo, no que diz respeito aos conhecimentos específicos de sua área de formação. Neste caso, a tendência desse educador é utilizar, em sala de aula, as metodologias contemporâneas sem o devido domínio, ocasionando uma prática educativa descontextualizada. Partindo desse pressuposto Ana Mae afirma:

Os arte-educadores “modernos” no Brasil veem os objetivos da educação artística como uma espécie de determinação burocrática a ser obrigatoriamente incluída em projetos escolares, sem que tais objetivos mereçam serem postos racionalmente em operação. Como resultado, desenvolveu-se nas aulas de arte algo como uma colagem desconexa e irrefletida de atividades, baseada numa oscilação, sem planejamento, entre o desenvolver habilidades e o *laissez-faire*. [...] Paradoxalmente a ansiosa busca pelo novo resulta em “tudo igual” nas aulas de arte. [...] Os professores, escravizados pelo “novo”, estão aceitando métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, devido a falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica (BARBOSA, 2002, p. 34-35).

É justamente no ponto sobre a formação do professor de artes que se baseia essa pesquisa, mas precisamente para o Ensino Infantil e dos cinco primeiros anos do Fundamental. A pesquisa apresentada surgiu a partir de uma inquietação pessoal ao constatar que o curso de Artes Visuais/ Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE habilitava o professor para ensinar arte do 6º ano do Fundamental até o 3º ano do Ensino médio, bem como na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos dois níveis, e ainda para a Educação Não-formal em Museus, ONGs e Espaços Culturais, além de outras atribuições. Estavam fora da grade curricular as disciplinas voltadas para o ensino da Arte na Educação Infantil e Fundamental I, como por exemplo, Metodologia do Ensino das Artes Visuais e suas práticas pedagógicas. Porém, no documento interno do próprio curso, o Manual Informativo do Aluno em Artes Visuais, define como o perfil profissional do egresso:

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE é organizado de modo a garantir que sejam contemplados na formação profissional conhecimentos sólidos relativos aos objetos de ensino e aos processos educativos, considerando tanto os conhecimentos acerca dos sistemas de ensino quanto os relativos à prática pedagógica voltada para as artes visuais. O perfil a ser formado será o de *professor de artes visuais*, com competência para atuar na Educação Básica (PERNAMBUCO, 2012, p. 2).

Portanto, a entender, o ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, identificado na LDB/96 no Art. 21, Inciso I – “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2010, p. 19).

Da mesma forma, o documento Parecer CNE/CES Nº: 280/2007, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Aprovado em 06 de dezembro de 2007, no item referente ao Mérito, na Alínea b) Competências e habilidades, indica: “Para a Licenciatura, devem ser acrescentadas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2007, P.5), não especificando quais séries do Ensino Básico.

Então porque o egresso do curso de Licenciatura em Artes Visuais não estaria habilitado a ensinar arte, na Educação Infantil e no Fundamental I? Se o professor com graduação específica em Artes Visuais não estaria apto a ensinar, a quem caberia então essa responsabilidade? Quem seria autorizado legalmente para lecionar essa disciplina na Educação Infantil e nas séries iniciais?

De acordo com o documento Parecer CNE/CP Nº: 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

traz em seu conteúdo, dentre outros atributos, finalidades e princípios e o perfil do licenciado em Pedagogia. A saber:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, P.6).

Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto (dentre outras funções) a:

Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças (BRASIL, 2005, p.9).

Portanto, fica evidenciado nesse termo, a habilitação do professor(a) pedagogo(a) à tarefa de ensinar arte na Educação Infantil e Fundamental I.

Ao identificar de quem é a responsabilidade hoje do ensino da arte, nos níveis da Educação Básica apontada anteriormente, o objetivo desse estudo é investigar o que tem sido trabalhado durante os processos formativos para esse campo do saber específico que é a arte, voltado à formação do pedagogo, e por quem é realizada essa formação.

Currículo: origem e definição

Conceituar currículo é sempre um problema, pois nunca se chega a um consenso, e é exatamente esse o seu ponto positivo, “uma vez que remete os especialistas para uma problematização mais intensa e profícua”. O currículo, é em sua essência, complexo e ambíguo, para Pacheco (2005, p.30).

Na concepção de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.15), “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Ele desenvolveu diversos estudos em relação ao currículo, e defende que a Teoria Curricular não deve se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, não ser apenas produtora de relações de poder na escola e na sociedade, mas uma área de conhecimento histórica e socialmente importante.

Silva (1999) organiza seu estudo, sobre currículo, em torno de três eixos: ideologia, cultura e poder. Nessa perspectiva, afirma que:

O currículo é considerado um artefato social e cultural [...] O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente atemporal – ele tem uma história,

vinculada a forma específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA, 1999, p. 7-8).

Com base nesses pontos, podemos elaborar diversos questionamentos acerca de como são estruturados os nossos currículos, para quais fins e quais os objetivos preveem para a formação do professor de artes.

As mudanças curriculares no Brasil

Nas últimas décadas, 1990, 2000 e 2010, aconteceu no campo educacional do Brasil a reforma curricular do ensino superior nas diversas áreas de graduação: bacharelados, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. A reforma curricular desencadeou-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 – LDB), a partir desse momento a Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) começou a elaborar a reforma dos currículos dos cursos de graduação no Brasil.

O Parecer CNE/CES nº 776/97 aprovado em 03 de dezembro de 1997, traz as orientações gerais para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Essas ações são amplamente explicitadas no capítulo II:

As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes [...] (BRASIL, 1997, p. 2).

O documento assegura às instituições de ensino superior a liberdade na composição da carga horária, bem como as especificações de estudos a serem ministrados. Propõe condições para reduzir a carga horária a fim de evitar o prolongamento da duração dos cursos. Determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) articulem a teoria e prática e os currículos devam se caracterizar por uma sólida formação geral e esta esteja aliada a práticas em atividades de extensão e a condução de avaliações periódicas a fim de informar, ao professor e ao estudante, acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

As propostas apresentadas nos Pareceres, tanto no primeiro quanto nos que o sucederam, foram, aos poucos, sendo absorvidas pelas universidades e estas tiveram que reformular suas ideias pedagógicas e registrá-las em documentos formais como o PPI - projeto pedagógico institucional e o PPCs - projetos pedagógicos dos cursos, reescritos periodicamente a partir da avaliação das ações realizadas. Desse modo, observa-se que ocorrem reformulações das DCNs, a cada ano desde a aprovação do Parecer nº 776/97, nos diversos cursos de graduação e nas diferentes tipos de IES, tanto públicas quanto privadas o que culminou em modificações em seus currículos. E estas mudanças costumam estar

articuladas à formação dos professores. Conforme os estudos de Sacristán (2000, p.27) “os projetos relacionando inovações de currículos e aperfeiçoamento de professores tem sido uma forma frequente e eficaz de fazer reformas curriculares”.

Dentro desta perspectiva é que se sustenta a intenção deste estudo, ou seja, nas mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais com o Parecer CNE/CES Nº: 280/2007, DCN em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura e de Pedagogia com o Parecer CNE/CP Nº: 5/2005, DCN para o Curso de Pedagogia, considerando como foco principal a inclusão de disciplinas voltadas para o ensino de arte no currículo do curso de Pedagogia.

O ensino da arte no curso de Pedagogia

Diante das resoluções dos Pareceres as IES tiveram que formular mudanças significativas em seus currículos. No caso do ensino da Arte, com a reforma curricular da Nova LDB de 1996, quando a Arte passa a ser disciplina obrigatória, fez surgir a necessidade de se ampliar a formação profissional do professor em arte. E é justamente nesse ponto que entra a grande questão deste estudo. Segundo Parecer CNE/CP Nº: 5/2005, para o Curso de Pedagogia, fica determinado como uma das atribuições do professor pedagogo, o ensino da arte nas diversas linguagens na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na tentativa de se adequar a essa proposição, as universidades, nos cursos de Pedagogia incluíram em seu currículo disciplinas voltadas ao ensino da Arte. Nesta pesquisa a investigação acerca das disciplinas do ensino da arte se deu na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e na Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE. A princípio se verificou as ementas das referidas disciplinas das duas IES pesquisadas.

Na UFPE o nome da disciplina é Fundamentos do Ensino de Arte, implantada desde 2008 com carga horária de 60 horas, é aplicada no 6º período. É ministrada por um professor cuja graduação é em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPE e com ampla experiência em várias atividades e cursos, de curta e média duração, na área de Arte e de Teatro.

A ementa aborda diversos temas da arte e seu ensino, bem como as suas relações culturais, históricas e sociais. O programa da Disciplina propõe:

A Arte – seu ensino e sua história. O domínio das dimensões estéticas e artísticas como um dos grandes desafios de educar na e para a contemporaneidade. Compreender a Arte como construção histórica e social, portanto variável de cultura para cultura, podendo estar nos espaços consagrados como museus, teatros e cinemas (arte instituída) e também nas feiras, nas comunidades, nas festas religiosas

e profanas da tradição popular (arte instituinte). O papel da(o) professora(o) na mediação e construção de uma leitura de mundo mais ampla e complexa.

Nessa perspectiva, a disciplina tem como objetivos uma série de ações que tem como foco da aprendizagem, os conteúdos de arte e cultura, a história do ensino da Arte/Educação no Brasil bem como o conhecimento das práticas pedagógicas de ensino da arte na atualidade, os procedimentos e atitudes do estudante diante das exigências da disciplina.

Em sala de aula, o professor aborda temas como: a experiência estética, levantando questionamentos sobre o conceito do “belo” e do “feio”; sobre o que é arte; a arte, nas suas diversas manifestações contemporâneas; a leitura de imagens; a contextualização; a história do ensino da arte no Brasil, e seus fundadores; as metodologias do ensino da arte dentre outros. Todos esses temas são fundamentados por uma vasta bibliografia de autores brasileiros e estrangeiros que tratam de diversas questões contemporâneas, destacando-se dentre as demais, o pós-modernismo, a cultura visual, a educação do olhar e a interculturalidade.

A aula é bem estruturada e dinâmica, segue um roteiro pré-estabelecido, apenas como um guia na organização do tempo. O professor estimula os estudantes a visitarem museus, espetáculos, espaços culturais e sempre leva para a turma alguns roteiros de programações artísticas, convites, catálogos de exposições e revistas especializadas em artes. A interação professor/estudante acontece continuamente durante a aula. Busca material para suas aulas nas referências bibliográficas constantes em seu programa de ensino, em DVD's sobre arte, diversos materiais impressos sobre arte e em suas experiências pessoais nos diversos cursos que frequentou. O mesmo orienta a seus estudantes, a não repetirem os modelos tradicionais do ensino da arte, que ainda persistem em muitas escolas, nas salas de aula da Educação Infantil e do Fundamental nas séries iniciais.

Na FAFIRE o nome da disciplina é Fundamentos e Métodos do Ensino da Arte, introduzida no currículo desde 2006, é aplicada a turmas do 4º e 6º períodos, com carga horária de 72 horas sendo que 16 horas destinadas à prática artística. A professora que ministra a disciplina tem formação em Pedagogia com Mestrado em Educação pela UFPE, e com experiência em diversos cursos de curta duração na área de arte.

A ementa é fundamentada na Abordagem Triangular de Ana Mae, o plano de ensino da disciplina propõe:

Arte e educação em arte: a função da arte para o indivíduo e a sociedade. A importância da arte na educação. A história educativa em arte. Tendências pedagógicas no ensino da arte no Brasil e sua contextualização histórica. A leitura e a apreciação da imagem e a produção. Desenvolvimento gráfico infantil. As múltiplas linguagens artísticas (arte visual, dança e teatro) e suas relações com a produção do conhecimento.

Dentre os diversos objetivos da disciplina destacam-se: o trabalho com foco nos aspectos teóricos e práticos do ensino da arte em sala de aula enfatizando a experiência estética; explicar os conceitos de arte e suas relações com o processo de aprendizagem; conhecer o processo histórico da arte e seu ensino e as perspectivas atuais do ensino da arte tendo como base nos PCN e RCN.

O conteúdo programático é diversificado e trata de temas como: fundamentos, objetivos e funções da arte; desenvolvimento da expressão criadora; formação da sensibilidade e criatividade estética e utilização das diversas linguagens, dança, teatro e sonoridade. A professora propõe em suas aulas, além da teoria a prática, ou seja, o fazer artístico, associado ao estilo ou artista trabalhado na leitura de imagem e sua contextualização, a fim de preparar o professor no manuseio das técnicas, suportes e matérias artísticas. Propõe ainda como atividades de aprofundamento visitas a museus e espaços culturais, construção de projetos pedagógicos e produção de materiais para oficinas.

A professora acredita que a arte contribui na formação do ser humano por essa razão está sempre procurando se atualizar através de cursos, materiais impressos ou de áudio visual (arte na escola) e leituras de textos. Busca materiais para suas aulas nos estudos e pesquisas pessoais que realiza. Encontra apoio da instituição onde trabalha, e que, se necessário, é liberada para realização de algum curso na área de arte e providencia os materiais que venha a precisar para suas aulas. Tem estudado junto à instituição a possibilidade de implementação de um curso de formação continuada em artes na FAFIRE.

Como se pode perceber, apesar da formação dos dois professores não ser em arte, e sim em Educação, os mesmos buscam atualizarem-se através de diversos meios e durante anos de suas vidas.

Voltando a questão que foi levantada nesse estudo, fica a pergunta: uma disciplina de tão curta duração, é suficiente para habilitar um professor para o ensino de arte na escola? Segundo Rejane Coutinho (2008), houve na década de 1980, o fracasso das licenciaturas curtas e polivalentes em artes. Essas licenciaturas não contemplavam o aprofundamento do conhecimento em Arte - as duas IES pesquisadas trabalham com a polivalência na aula de arte, no curso de Pedagogia, que por sinal, de acordo com Parecer de Artes Visuais:

O Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, refletindo o referencial acumulado pelos profissionais da área no sentido de que a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas - e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 2007, p.3).

Portanto, como afirma Coutinho (2008, p. 156) “os cursos de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo”. Quando Coutinho fala em linguagem artística entende-se que se trata de todo o conhecimento que envolve a arte como: as diversas técnicas, materiais e suportes; os fundamentos da linguagem visual; a História da Arte e sua contextualização e o domínio das metodologias contemporâneas do ensino das artes. Seguindo nesse pensamento, Ferraz e Fusari (2010, p. 51) afirmam que o professor de arte deve aliar à sua prática-teoria artística e estética as suas propostas pedagógicas. Neste caso o professor de arte precisa “saber arte e saber ser professor de arte”.

Nessa concepção, aponta Ferraz e Fusari (2010, p. 52) para alguns procedimentos necessários à formação do professor de artes como “participar de cursos, buscar informações, discutir, aprofundar reflexões [...]”. E esta é a proposta da formação continuada, que foi determinada na Lei 9394/96 – LDB, Art. 63. Inciso III – “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2010, p.47). Nesse caso, se levanta outra questão, por quem e como é oferecida a formação continuada no contexto atual?

Temos hoje museus, galerias e espaços culturais que proporcionam ao professor, cursos de artes, com a proposta de levarem o conhecimento adquirido nesses espaços para a sala de aula. As secretarias de Educação do Estado e dos Municípios também são responsáveis pela formação continuada, como determina a LDB/1996 no Art. 62 § 1º “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2010, p.46). Outros questionamentos vêm à tona para serem aprofundados em outros estudos, a exemplo, o poder público tem cumprido efetivamente com essa determinação? Ou continuamos com o mesmo problema que acompanha o ensino da Arte no Brasil desde sua obrigatoriedade a partir da Lei 5.692/71, o ensino era descontextualizado de um real sentido, ministrado por profissionais sem formação em arte, ou com uma formação insuficiente? O que e como os futuros pedagogos entendem sobre o papel dos diferentes saberes que fazem parte de sua trajetória de formação superior?

Referências

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. **Sobre Augusto Rodrigues e o movimento escolinhas de arte.** Brasília: Ministério da Cultura [2005]. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/vsa/download/down05/Fernando_Azevedo.doc> Acesso em: set. 2005.

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

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação . Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES Nº: 280/2007. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura.** - Brasília, DF. 2007
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>
Acesso em: Jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-** Brasília, DF. 2005
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>
Acesso em: Jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº: 776/97. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação** - Brasília, DF. 1997
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>
Acesso em: Jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **LEI No 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>
Acesso em: Jun. 2013.

COUTINHO, Rejane G. **A formação de professores de arte.** Inquietações e mudanças no ensino da arte/ Ana Mae Barbosa org. - 4. ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar.** - 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 3. ed. - São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PERNAMBUCO. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. **Manual informativo para o aluno do cac – Artes Visuais.** Recife,2012. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/cac/images/Manuais_dos_alunos/artes_visuais.pdf > Acesso em: jun de 2013

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Veruschka Pereira Greenhalgh

Graduanda do 5º Período do curso de Artes Visuais/ Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Bolsista do PIBIC/CNPq/UFPE. Orientadora: Maria Betânia e Silva
<<http://lattes.cnpq.br/0875991817284669>>

O ENSINO DE ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM OLHAR PARA O ESTADO DE PERNAMBUCO¹

Ana Paula Abrahamian de Souza – UFRPE

Fabiana Souto Lima Vidal – UFPE

Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia - Universidade Presbiteriana Mackenzie

RESUMO

Esta comunicação é parte integrante de uma pesquisa em andamento que está sendo gestada pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e que tem como objetivo mapear o cenário do Ensino de Arte nos Cursos de Pedagogia em todo o Brasil. Nos limites deste texto iremos discorrer sobre os achados no mapeamento realizado nos Cursos Presenciais de Universidades e Centros Universitários do Estado de Pernambuco. A investigação buscou identificar inicialmente as Instituições de Ensino Superior que possuem pelo menos uma disciplina relacionada ao campo da Arte/Educação. O percurso metodológico orientou-se por critérios pré-estabelecidos e delineou como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental que orientou nosso olhar para os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e também para as Instituições de Ensino Superior. Nestas, recorreremos aos documentos oficiais relacionados ao campo epistêmico da Arte/Educação, mais especificamente, buscamos analisar as ementas das disciplinas. A análise nos revelou que existem avanços no que se refere ao espaço desse campo de conhecimento na formação inicial em Pedagogia, mas também revelou que ainda são muitas as compreensões acerca das concepções que norteiam as mesmas, dentre tantas questões críticas, ressaltou ainda a fragilidade das disciplinas em relação às demais áreas de conhecimento presentes na formação do/a pedagogo/a.

A ARTE/EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: QUESTÕES PARA CLAREAR O CAMPO DA PESQUISA

Para compreender a Arte/Educação na formação inicial de professores/as nos cursos de Pedagogia é preciso entender esses campos como lugares de lutas e entraves. Os cursos de Pedagogia imersos, por sua vez, na história da educação brasileira tem se envolvido em grandes embates, mormente devido a interesses políticos e econômicos, desde a sua criação, no ano de 1939, resultando em discussões até os dias atuais. Já o campo da Arte/Educação é historicamente marcado por silenciamentos, incompreensões e concepções diversas e destoantes.

Ainda nas Escolas Normais, gênese dos cursos de Pedagogia, com um currículo centrado no modelo pedagógico-didático, a Arte/Educação revela-se por meio do ensino do desenho pedagógico proposto pelo(a) professor(a), explorando esquemas de

¹ Uma versão deste artigo foi apresentada no XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

construções gráficas, utilizados para ilustração das aulas e presentes até os dias atuais em alguns contextos escolares, como podem nos revelar inúmeros pesquisadores/as que se debruçam sobre essa especificidade do campo (FERRAZ e FUSARI, 2001).

Grandes mudanças no contexto da educação são percebidas na década de 20 e tomaram força na década seguinte influenciada pelo Movimento Escola Nova. Esse movimento trouxe rebatimentos também para a Arte/Educação, mas uma variedade de práticas permeadas por uma leitura superficial e aligeirada dos referenciais desse movimento revelaram-se destoantes e esvaziadas, deixando este campo subsistir de forma sofrível por um longo período. Paralelamente, o tecnicismo adentrava no campo educacional, influenciado pela necessidade de preparo de mão de obra, tornando o processo formativo em treinamento de massas acríticas.

Segundo Vidal (2011, p. 35) no processo histórico, é possível perceber que até a década de 60, “as primeiras grandes reformulações dos cursos de Pedagogia não fazem qualquer menção às áreas de conhecimento específicos”, dentre elas, Arte/Educação, “uma vez que essa formação ficava a cargo ainda das Escolas Normais, sendo a formação superior responsável por preparar os docentes do ensino normal e os especialistas do trabalho pedagógico”.

Nos anos 70, com a LDB 5.691/71 a Educação Artística é contemplada no currículo da Educação Básica. Do ponto de vista prático, isso não foi suficiente para a inclusão desse campo de conhecimento nos cursos de Pedagogia, tendo em vista que com a referida lei, a formação específica no campo da arte passou a ser exclusiva dos cursos de Licenciatura em Educação Artística (licenciatura curta).

Os anos 80 registram grandes mudanças na sociedade e movimentam grandes transformações no campo da educação, sobretudo mobilizadas pelas pedagogias progressistas e pela Teoria Crítica que desde os anos 70 adentrava o campo educacional. Desse período, registram-se os debates sobre a formação de professores/as, a movimentação pela construção da identidade profissional dos/as educadores/as e dos cursos de Pedagogia, além do crescimento e fortalecimento da Arte/Educação. É nesse período que Ana Mae Barbosa sistematiza a Abordagem Triangular nas experiências desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC – USP) e que, logo em seguida, adentra nas escolas.

No entanto, as mudanças não foram imediatas e, mesmo com as transformações esboçadas nos anos 80 é possível perceber a formação de professores/as em uma zona de conflito, revelando por vezes aspectos da perspectiva tecnocrática. Nesse contexto, a Arte/Educação, ainda que tenha avançado e alcançado grandes referências com

experiências inovadoras, contextualizadas e críticas “não se constituía elemento necessário à formação do(a) pedagogo(a), uma vez que a formação desse profissional adotava como modelo, disciplinas e teorias capazes de instrumentalizá-lo(a) para a atuação no campo” (VIDAL, 2011, p. 43-44).

Nos anos 90, com a LDB 9.394/96 a Arte/Educação ganha espaço no campo da educação e sua obrigatoriedade passa a ser reconhecida, o que representa um avanço com relação à lei anterior. Logo em seguida, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCN/Pedagogia), instituídas em 2006, a identidade do/a pedagogo/a passa a assumir uma definição mais clara, quando este documento legal afirma o princípio da docência como norteador de todo trabalho pedagógico, nos espaços escolares e não escolares, tendo como foco a formação crítica e reflexiva dos futuros profissionais da educação. É também neste Documento legal que a Arte/Educação ganha espaço na formação de professores/as da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, quando em seu Artigo 5º, inciso VI estabelece que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2). Este Documento também evidencia a relação não hierárquica entre os campos de conhecimento, uma vez que se considera a igual importância de todos para a formação do(a) pedagogo(a).

Cientes da historicidade do campo no qual adentramos – este debate é realizado de forma detalhada por estudiosos/as do campo da Educação e da Formação de Professores, como, Bissoli da Silva (2003, 2006), Brzezinski (2003, 2008), Libânio e Pimenta (2006) – a formação inicial de professores/as nos cursos de Pedagogia, e também do direcionamento do nosso olhar para o mesmo, quando elegemos a Arte/Educação no interior dos cursos investigados, passaremos a apresentar a seguir as reflexões construídas a partir dessa convergência de escolhas.

A ARTE/EDUCAÇÃO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: ADENTRANDO NO CAMPO

No universo ampliado da pesquisa empreendida pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia² que tem como objetivo levantar a presença da arte e suas linguagens – Artes

² O Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia – GPAP foi formalizado em 18 de junho de 2012 com a participação de professores/as de Arte nos cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras e

Visuais, Dança, Música, Teatro – nos Cursos de Pedagogia, oferecendo espaço de partilha e aprimoramento na/s disciplina/s relacionadas ao campo da Arte/Educação nos cursos de Pedagogia e cursos de formação contínua e suas contribuições à interdisciplinaridade, o presente texto trouxe suas lentes para o Estado de Pernambuco que se faz presente neste trabalho a partir da análise dos Cursos Presenciais de Universidades e Centros Universitários. Em nossa investigação foram analisadas as ementas das disciplinas de Arte que oferecem em sua matriz curricular do Curso de Pedagogia pelo menos uma disciplina relacionada ao campo da Arte/Educação.

Elegemos num primeiro momento como fonte de pesquisa o portal do Ministério da Educação, e-MEC, por entendermos que desde 2007 este se constitui como importante sistema eletrônico, capaz de fornecer informações detalhadas e atualizadas sobre as Instituições de Ensino Superior localizadas em todas as regiões do Brasil.

Inicialmente, foram definidos critérios para orientar a pesquisa, dentre os quais destacamos: (1) Definição das modalidades de ensino, tipos de organização acadêmica e categorias administrativas das instituições; (2) Leitura de todas as ementas das disciplinas relacionadas ao campo epistêmico da Arte/Educação; (3) Identificação dos dados como: Nome da Instituição, Nome do Curso, Nome da Disciplina, Carga Horária Ementa e Bibliografias Básica e Complementares dos Cursos. Além disso procuramos estabelecer em que semestre esteve localizada a disciplina e a duração da mesmas por semestre.

É premissa salientar as dificuldades encontradas no decorrer da busca dos dados, visto que parte das informações não estavam disponibilizadas, como por exemplo, as Referências Bibliográficas de algumas disciplinas. Vale salientar também que algumas instituições estavam em processo de mudança de ementas. Com este dado, utilizamos a matriz curricular que estava sendo utilizada no momento da coleta dos dados.

OS PRINCIPAIS RESULTADOS ENCONTRADOS NO ESTADO DE PERNAMBUCO: ANÁLISE PRELIMINAR

Iniciamos nossa investigação no portal e-MEC coletando as Instituições de Ensino Superior do Estado de Pernambuco que coadunassem com os critérios estabelecidos previamente. Como resultados encontramos cinco Instituições de Ensino

pesquisadores/as interessados nessa temática, de modo presencial e por uma rede social criada para tal. Assim, foi iniciada a pesquisa que foi apresentada em comunicação e em mesa-redonda no XXII Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil de 29/10 a 02/11/2012. Com análises ampliadas ela foi apresentada no III Congresso Internacional Ciências, Tecnologias e Culturas e II Congresso - Simpósio Latino-americano de Formação Docente em Artes.

Superior, universidades, que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial, a saber: duas Universidades Federais: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); uma Universidade Estadual (UPE); e duas universidades privadas: Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e a Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Aprofundando nossa análise nas cinco instituições investigadas, começamos a buscar a localização e distribuição dos cursos de Pedagogia no Estado de Pernambuco e percebemos algumas especificidades: a UFPE, possui dois cursos de Pedagogia localizados em dois Campus, sendo um na capital, Recife, e outro, na cidade de Caruaru, primeira cidade mais populosa do Agreste Pernambucano. Já a UFRPE possui um curso de Pedagogia na capital, Recife, e outro localizado também no Agreste Pernambucano, na cidade de Garanhuns, segunda cidade mais populosa dessa mesorregião. Quanto a UPE, os cursos de Pedagogia estão distribuídos em três diferentes cidades, Nazaré da Mata, localizada na Mesorregião da Mata Pernambucana; Garanhuns, localizada no Agreste Pernambucano e Petrolina, cidade mais populosa da Mesorregião do São Francisco Pernambucano.

No que se refere às instituições privadas, a UNICAP e a UNIVERSO oferecem o curso de Pedagogia na cidade do Recife, no entanto, durante nossa investigação, fomos informadas que o curso de Pedagogia da UNIVERSO não mais funcionará a partir do final de 2012, motivo este que nos fez desconsiderar essa instituição em nossa pesquisa. Assim, nossa investigação passou a contar a partir desse momento com oito cursos de Pedagogia distribuídos pelo Estado de Pernambuco.

Apresentamos abaixo um mapa do Estado de Pernambuco sinalizando a localiz



- IES FEDERAL – UFPE
- IES FEDERAL – UFRPE
- IES ESTADUAL – UPE
- IES PRIVADA - UNICAP

A partir dos dados inicialmente coletados, nossa investigação partiu para um segundo momento: buscar informações acerca da(s) disciplina(s) relacionada(s) ao campo da Arte/Educação nos oito cursos de Pedagogia presenciais do Estado de Pernambuco encontrados. Para tanto, utilizamos como fonte de coleta, as informações retiradas dos portais das instituições, onde nos detivemos na busca pela matriz curricular. Vale destacar que, quando as informações não estavam disponibilizadas nos referidos portais, recorreremos ao contato com profissionais dos cursos, professores/as e coordenadores/as, a fim de que tornassem acessíveis as informações necessárias para a continuidade da pesquisa.

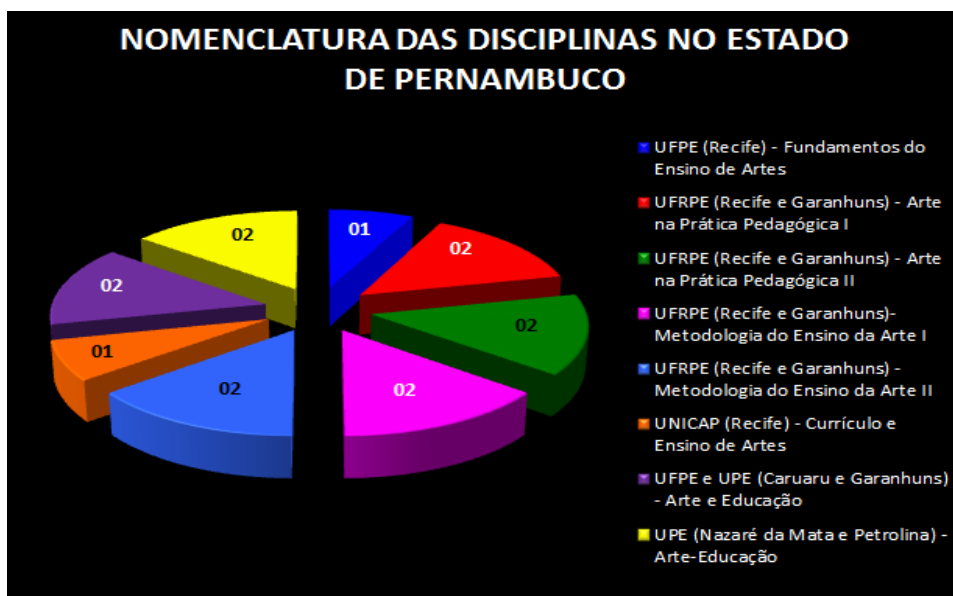
Assim, ao buscar a matriz curricular dos oito cursos investigados, nos detivemos nos seguintes aspectos a serem analisados: nome da disciplina, carga horária, semestre em que a disciplina está alocada na matriz curricular, ementa e bibliografia.

Com relação à nomenclatura das disciplinas, foram encontradas as seguintes variações, separadas por instituição:

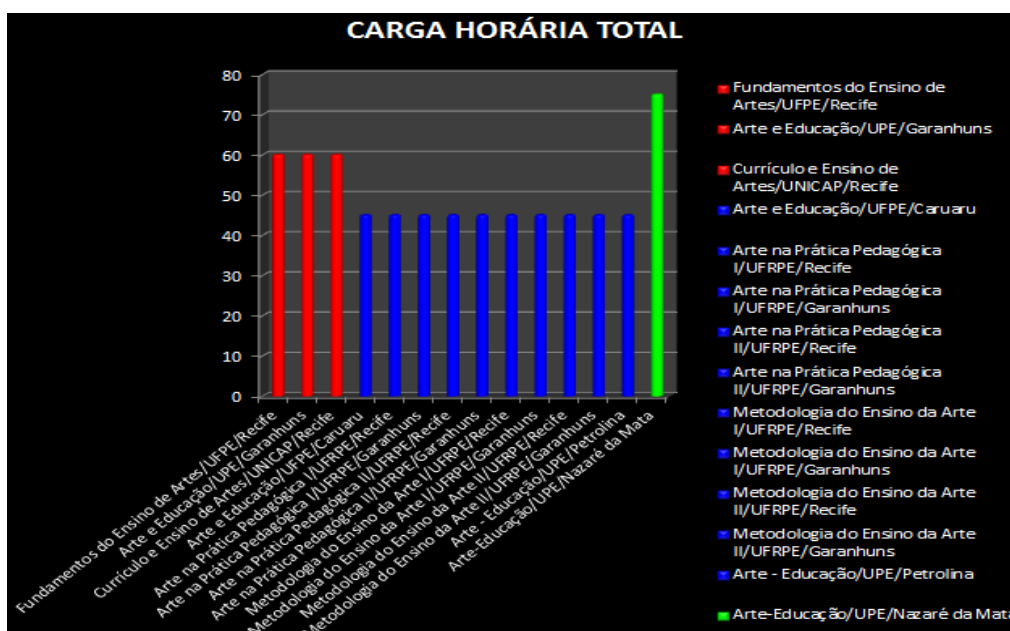
- UFPE (Recife) – Fundamentos do Ensino de Artes;
- UFPE (Caruaru) – Arte e Educação;
- UFRPE (Recife e Garanhuns) – Arte na Prática Pedagógica I, Arte na Prática Pedagógica II, Metodologia do Ensino da Arte I e Metodologia do Ensino da Arte II;
- UPE (Nazaré da Mata e Petrolina) – Arte-Educação;
- UPE (Garanhuns) – Arte e Educação;
- UNICAP (Recife) – Currículo e Ensino de Artes.

A partir do exposto podemos concluir que não existe uma unidade no que se refere às nomenclaturas das disciplinas, podendo atribuir parte dessa diversidade ao fato de reconhecermos que este campo do conhecimento vem passando por profundas mudanças e conquistando mais espaço no campo educacional a partir da década de 80. No que se refere aos cursos de Pedagogia, apenas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso – datada de 2006 – é que este passou a ser um campo de conhecimento essencial para a formação do(a) pedagogo(a), causando transformações mais imediatas nas matrizes curriculares dos referidos cursos, que aos poucos passaram a inserir pelo menos um componente curricular relacionada a Arte/Educação na formação inicial em Pedagogia (BRASIL, 2006). Ainda recorrendo aos dados coletados, nos oito cursos investigados é possível perceber um total de catorze disciplinas relacionadas ao campo da Arte/Educação.

Vale destacar que, cursos oferecidos por uma mesma IES e distribuídos em diferentes campus possuem nomenclaturas diferentes, como podemos perceber na UFPE, campus Recife e campus Caruaru, e na UPE que possui disciplina com mesma nomenclatura nos campus Nazaré da Mata e Petrolina, e uma disciplina com nomenclatura diferente no campus Garanhuns. A fim de tornar mais clara a análise realizada, apresentamos a seguir um gráfico com a distribuição das nomenclaturas nas IES investigadas.



Passamos em seguida a analisar a carga horária de cada disciplina e percebemos que no total de catorze disciplinas oferecidas nos cursos investigados, encontramos especificamente três cargas horárias diferentes, sendo três disciplinas totalizando sessenta horas, dez disciplinas com uma carga horária de quarenta e cinco horas e uma disciplina de setenta e cinco horas.

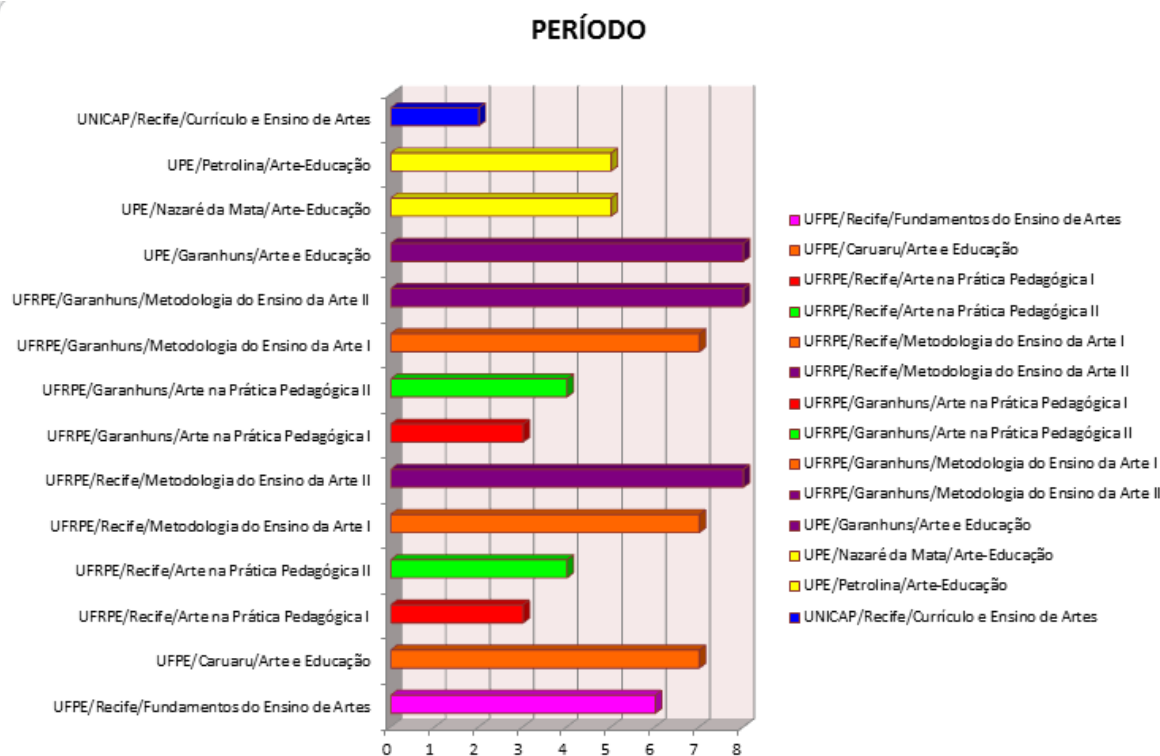


Levando em consideração as ementas das disciplinas que foram analisadas, percebemos - mesmo que de maneira ainda incipiente - que existe uma convergência epistemológica no discurso das mesmas, e que elas se modificam na medida em que se variam as cargas-horárias e o número de disciplinas. Queremos dizer com isso que o número de disciplinas pode interferir substancialmente no processo de ensino e aprendizagem em Arte.

Somente tomando como exemplo: enquanto nas IES que dispõem somente de uma disciplina em Arte, a ementa se apresenta com uma demanda muito grande para uma disciplina, na IES que possui quatro disciplinas, as ementas aparecem mais enxutas e passíveis a serem utilizadas na prática docente.

Dando continuidade a nossa análise, voltamos para os dados coletados e passamos a tentar localizar nas matrizes curriculares o período em que as disciplinas são apresentadas. Essa análise nos possibilitou reconhecer que não existe unidade entre os cursos investigados, o que implica afirmar que, cada universidade, a partir de critérios específicos determinados, sobretudo pela compreensão de formação inicial e das necessidades da mesma para o público que atende, oferece a disciplina de acordo com demandas específicas, buscando também equilíbrio na carga horária das disciplinas oferecidas em cada período.

Fazendo uma leitura atenta no gráfico exposto acima percebemos que não existe unidade entre as disciplinas oferecidas nos dois cursos da UFPE, sendo a disciplina do curso de Pedagogia do campus Recife cursada no sexto período e a do campus Garanhuns cursada no sétimo período. Já nos dois cursos oferecidos pela UFRPE, campus Recife e campus Garanhuns, as quatro disciplinas estão distribuídas igualmente na matriz curricular, respectivamente no terceiro, quarto, sétimo e oitavo períodos. Quanto a universidade pública estadual, UPE, percebemos que, no campus Garanhuns a disciplina localiza-se no oitavo período do curso, já nos campus Nazaré da Mata e Petrolina localizam-se no quinto período. Por fim, a universidade privada investigada, UNICAP, apresenta a disciplina relacionada à Arte/Educação logo no início do curso, no segundo período.



Outra forma de levantamento de dados que realizamos neste trabalho foi a identificação dos/das autores/as mais evidenciados/as nas Bibliografias – tanto básica quanto complementar – nos planos de ensino das disciplinas, podendo constatar uma diversidade de autores/as de diferentes áreas do conhecimento que fundamentam tais documentos.

A autora mais citada nas bibliografias básica e complementar das Disciplinas é a Professora Ana Mae Barbosa (1975, 1991, 1997a, 1997b, 1997c, 1998, 1999, 2001, 2002, 2007, 2008), que é citada em todas as ementas analisadas. Barbosa também aparece como organizadora de outros títulos juntamente com Guinsburg (2005), Lucrécia D’alesco e Elvira Vernaschi (2000), também encontramos em maior número as autoras Rejane Coutinho e Heloísa Margarido (2006).

Seguindo o rol de referências citadas podemos perceber demais teóricos do campo da Arte/Educação: Rejane Coutinho (2006), Fuzari e Ferraz (1992), Lúcia Pimentel (1995), Arthur Efland (2003), Lucimar Bello Frange (2001), Fernando Hernandez (1998, 2005), Maura Penna (2001) e Olga Reverbel (2006).

São apresentadas também duas dissertações de mestrado nas bibliografias: a dissertação da Professora Vitória Amaral (2000) e do Professor Everson Melquíades da Silva (2005). Por fim, documentos oficiais tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e as

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são textos norteadores das matrizes curriculares das disciplinas supracitadas.

Partindo desta análise preliminar da Arte/Educação nos Cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco, é preciso destacar que dos oito cursos investigados, apenas a universidade pública federal, UFRPE, possui maior unidade entre as disciplinas oferecidas, fato esse que pode ser percebido pela unidade existente na nomenclatura, carga horária e período em que as mesmas acontecem durante o curso, nos dois campus, Recife e Garanhuns. O mesmo não foi percebido nos cursos oferecidos pelas demais IES que possuem vários campus, como a UFPE e a UPE.

Também se faz necessário destacar que uma leitura, ainda que inicial sobre a totalidade das matrizes curriculares analisadas, nos leva a afirmar que, excetuando a UFRPE, as disciplinas oferecidas nos demais cursos analisados, não possuem uma relação estreita com a prática no campo em estudo, fato observado em disciplinas relacionadas a outros campos do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. V. N. do. **A Criança desvendando a arte**: um olhar antropológico. Dissertação de Mestrado/UFPE, 2000.

ARAÚJO, A. F. e ARAÚJO, J. M. **Figuras do Imaginário Educacional**: para um novo espírito pedagógico. (s.l.): Instituto Piaget, 2005.

BARBOSA, Ana Mae e Guinsburg, Jacó. **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

_____. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Cultura, Arte, Estética e Educação**. [Online]. TV Futura. Disponível: www.futura.org.br/beleza. [14 de fev. 2007].

_____. Entre Memória e História. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. 1991.

- _____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. Ed. Cultrix, 1975.
- _____. **Arte no Brasil: várias minorias**. Tradução de Cyana Leahy, In: *Voices o Color: art and society in the Americas* by, Phoebe M. Farris-Dufrene, 1997b.
- _____. **Artes Plásticas no Nordeste**. In: *Estudos Avançados* 11 (29). Pp 241-254. 1997c.
- BARBOSA, Ana Mae.(Org). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997a.
- BISSOLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.
- _____. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 Mai. 2013.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 Mai. 2013.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 Mai. 2013.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BRZEZINSKI, Iria. **Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei nº 9.394/96 e em seus desdobramentos**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.
- _____. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- CANTON, Kátia. **Novíssima Arte Brasileira**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- COUTINHO, Rejane. **Como se formam Professores de Arte?** Texto publicado no *Jornal UNESP*, maio/2006 – ano XX – n.21.
- D’ALESCO, Lucrecia e VERNASCHI, Elvira (Orgs.). **O Ensino das Artes nas Universidades**. São Paulo: USP, 1993.
- EFLAND, Arthur. **Imagination in Cognition: the purpose of the art** In: *The International Journal of Arts Education*, vol. 1, n. 1, pp.26-50, May/2003.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- FRANGE, L. B. P. **Noemia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.
- FUSARI, M. e FERRAZ, H. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNANDEZ, Fernando e OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Orgs.). **A Formação do Professor**. RS: UFSM, 2005.
- LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora UFPB, 2001.
- PIMENTEL, Lúcia. **Som, Gesto, Forma e Cor: dimensões da arte e seu ensino**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2006.
- SILVA, E. M. A. Arte/Educação e conhecimento: por uma nova epistemologia do ensino da arte na educação escolar. In: SILVA, E. M. A. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife**. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.
- VIDAL, F. S. L. **A Formação Inicial em Pedagogia e o Ensino da Arte: um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco**. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

A LEITURA DAS OBRAS DE ARTE: POLIFONIA DE SENTIDOS, INTERTEXTUALIDADES, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO... EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS DA CIDADE DO RECIFE

Jaísa Farias de Souza Freire
UFPE /Prefeitura do Recife

RESUMO

Esse trabalho se constituiu de uma pesquisa sobre a leitura de imagem – como estratégia de mediação - desenvolvida no contexto escolar e apropriada como fio pedagógico para o âmbito da mediação cultural nos espaços expositivos com o público estudantil. Tal hipótese de pesquisa se estruturou na relação próxima entre o campo da arte/educação contemporânea que propõe a leitura da imagem, como uma das ações básicas para o ensino das Artes Visuais. Assim, a pesquisa teve como pretensão verificar, primeiramente, a pertinência ou não dessa apropriação pelos museus e instituições culturais da cidade do Recife, especificamente o Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães – MAMAM e o Instituto Ricardo Brennand - IRB, e, em seguida, levantar as referências teórico-metodológicas utilizadas para fundamentar a mediação da leitura da obra de arte, buscando averiguar de que maneira se pratica essa leitura e se adquirem enfoques diversos e variados, de acordo com o perfil dos mediadores ou das orientações e encaminhamentos da coordenação dos seus Setores Educativos. A pesquisa tornou-se reveladora de que há diferentes estratégias de mediação, considerando tanto o perfil dos mediadores, quanto o caráter das obras que compõem os acervos ou as exposições dos dois distintos espaços expositivos investigados.

Palavras-chave: leitura de imagem, mediação cultural, espaços expositivos e arte/educação.

ABSTRACT

This study consisted of a survey about reading image - as mediation strategy - developed in the school context and appropriate pedagogical wire as to the scope of cultural mediation in exhibition spaces with the student audience. This research hypothesis was structured in the close relationship between the field of art / contemporary education which proposes the reading of the image as one of the basic actions for teaching the visual arts. So, the research had the claim check, first, the appropriateness or not of such appropriation for museums and cultural institutions in the city of Recife, specifically the Museum of Modern Art Aloísio Magalhães - MAMAM and Instituto Ricardo Brennand - IRB, and then lift the theoretical and methodological references used to support the mediation of reading the work of art, how it is practiced reading and acquires different approaches and varied according to the profile of mediators or guidelines and referrals from coordinating their Educational Sectors. The research became reveals that there are different mediation strategies, considering both the profile of mediators, as the character of the works that make up the collections and exhibitions of the two distinct exhibition spaces investigated.

Keywords: Image reading, cultural mediation, exhibition spaces, art / education.

Os olhos recebem passivamente, com prazer ou desprazer, contanto que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito desse encontro deslumbrante pode ter um nome: conhecimento.(...)

O olhar poético se prolonga e se aguça na teoria atômica que vai infinitamente além do olho orgânico.

Alfredo Bosi

É notório, nos últimos dez anos, o aumento das Ações Educativas nos espaços expositivos do Recife, tanto na instância pública como na privada. Este fato tem ampliado o espaço de atuação do Arte/Educador, para além da escola, mediando o público visitante das exposições na leitura de imagens¹ e sua contextualização, ampliando, também, os serviços oferecidos por esses espaços. Podemos ressaltar essa importante função do profissional da Arte/Educação com as palavras de Ana Mae Barbosa²:

Facilitar, preparar para a compreensão da Arte é nos dias de hoje a principal tarefa de Centros Culturais, Museus, Escolas e outras entidades comprometidas com o social. O instrumento que abre novos horizontes de percepção da arte e da Cultura é a Arte-Educação. (Disponível em http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/art_ed.htm).

Portanto, continuando com as palavras dela:

Arte/educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador. (2009, p.33)

As instituições que têm desenvolvido Ações Educativas vêm procurando atrair as escolas e educadores, no intuito de garantir um público estudantil assíduo às exposições por elas promovidas. É importante ressaltar que há também um maior investimento de patrocinadores nas Ações Educativas, através da lei de incentivo à cultura com fins políticos, quando os fundos são originários de instituições públicas, ou mercadológicos, quando oriundos de instituições privadas. Estas determinam expectativas quantitativas de público visitante e daí, conseqüentemente, apontam para o redimensionamento das relações estabelecidas entre museografia, curadoria e ação educativa na concepção das exposições. Quanto a isto, afirma, ainda, Ana Mae³:

A preparação do público tornou-se prioridade em escolas, Centros Culturais e Museus. É para o setor de Arte-Educação nos Museus que convergem as verbas de patrocínio, o que tem influído inclusive na flexibilização hierárquica dentro dos Museus. O curador que antes era o ditador absoluto das exposições, agora se alia aos educadores dando-lhes espaço de ação para poder aproveitar das verbas que eles atraem. (Disponível em http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/art_ed.htm)

¹ Imagem é a palavra que designa qualquer texto não verbal, fixo ou em movimento, constituído pelos signos visuais sejam elas as obras/objetos de Arte, imagens do cotidiano (publicidade, design, moda, paisagem, cultura visual, entre outras).

² BARBOSA. Apreciar e interpretar - disponível em http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/art_ed.htm - acesso 12/10/12.

³ Idem.

Ao estimular o acesso do público estudantil, é necessário que os mediadores/educadores⁴ fundamentem-se, quanto às diferentes abordagens ou aos diferentes caminhos metodológicos para a leitura de imagem e criem estratégias para instigar os leitores, tendo o cuidado de não cair no risco de serem meros informadores, guias e/ou demonstradores, mas, provocadores do olhar/pensar/sentir reflexivo, crítico, subjetivo, cultural dos componentes formais e simbólicos que estruturam os textos visuais que compõem as exposições. Podemos reforçar o sentido do ato de mediar leituras interpretativas com as palavras de Fernando Azevedo⁵:

(...) o mediador, ao contrário do monitor, deve ser preparado para pensar as hipóteses de interpretação, criando e recriando significados e sentidos para o discurso da exposição e suas entrelinhas. A lógica que pauta a formação do monitor é em sentido freireano bancária e a lógica que fundamenta a formação do mediador é problematizadora, ou seja, deve partir do princípio da dialogicidade - princípio que parte da ideia de democratização do universo da arte por meio de um processo qualificado de Arte/Educação. (2012, p. 42)

Portanto, diante do exposto, verificamos que caberia investigar se há ou não a mediação da leitura de imagens em alguns espaços expositivos da cidade do Recife e, em caso positivo, como ela vem sendo realizada, cabendo-nos analisar aspectos como: (i) o trabalho realizado em instituições culturais, cujo sentido apoia-se no campo da mediação cultural, pratica ou não a leitura de imagem como estratégia de mediação apropriada como fio pedagógico?; (ii) como se faz a leitura de imagens e com quais estratégias?; (iii) como os mediadores são orientados pelas instituições para desenvolver tal mediação com o público estudantil?; (iv) quais são as referências teóricas que fundamentam esse trabalho?

Tivemos que delimitar o campo de pesquisa na observação da mediação da leitura de imagens, ficando definidos o Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM) e o Instituto Ricardo Brennand (IRB). Também se fez necessária a definição de ser analisada a ação de mediação de leitura para o público estudantil.

A escolha desses dois distintos espaços se deu não apenas pela natureza das instituições, de ser a primeira pública e a segunda privada, mas, pelo tipo diferenciado de obras que neles especificamente circulam: o IRB, com obras acadêmicas e de caráter

⁴ É importante ressaltar que a denominação “mediador” é atualmente a mais usada para os profissionais que atuam nas Ações Educativas dos Espaços Expositivo, por caracterizar a ação de quem media a interação e fruição do público com as imagens/obras de arte, embora encontremos também a denominação “monitor”, já bastante rejeitada. Este tema chegou a ser discutido no Fórum de Museus (2003) e de lá pra cá a denominação de monitor vem sendo substituída por mediador. O termo “educador” também tem sido adotado, embora genérico, mas que a Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais (Remic) tem defendido, para além da denominação de mediador, por entender que mediar é educar e que esta ação é multi e interdisciplinar – concepção apresentada no EncontraM - museus, memória e mediação, Fundaj - Recife (2012).

⁵ Mestre em Artes pela USP. Foi nosso professor, nesta especialização de Arte/Educação, ministrando a disciplina Leitura de Imagem.

histórico, e o MAMAM, com arte moderna e contemporânea, as quais têm caráter de multiplicidade estética e conceitual.

Quanto à abordagem dos fundamentos teóricos, que nos embasaram para conceituar leitura como leitura de mundo e, apoiando-nos nessa concepção, abordarmos a leitura da imagem e das obras de arte, como construção de conhecimento necessária na contemporaneidade. Em seguida, apresentamos os dados da pesquisa caracterizando os objetivos, as etapas e a análise dos dados, considerando seus aspectos quantitativos e qualitativos.

Concluimos com as considerações finais, apontando nossas reflexões e sugestões de procedimentos que podem vir a contribuir com as práticas educativas desenvolvidas nos espaços investigados ou até de outros espaços que desenvolvem ações educativas e que adotam a leitura da obra de arte como ação integrante da prática pedagógica.

O ato de ler

Ler imagens faz parte da vida do ser humano, portador da visão, desde o seu nascimento. A luz, o movimento, as cores, as formas vão chamando a sua atenção e atraindo o seu olhar. Bosi (1988, p.65) afirma que “Os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens. O homem de hoje é um ser predominantemente visual”.

Podemos dizer, então, que a leitura da imagem é anterior à leitura verbal, portanto, seguindo os percursos de Barbosa (2009, p.28), “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”.

Segundo, ainda, o que nos diz Bosi (1988, p. 65), os gregos, com a sua cultura acentuadamente plástica, “enlaçava pelos fios da linguagem o ver ao pensar”, e ainda, enfatiza que “A frontalidade dos olhos no rosto humano remete à centralidade do cérebro. O ato de olhar significa um dirigir a mente para um ‘ato de intencionalidade’, um ato de significação que, para Husserl, define a essência dos atos humanos”. (*idem*).

Então, ler uma imagem não é apenas decodificar seus signos ou tentar adivinhar o seu sentido, mas é, a partir da interação com ela, atribuir-lhe significado e relacioná-la com outras imagens, outros textos (verbais, sonoros, gestuais), intertextualizando-a e, daí, buscando possibilidades de compreensão e de interpretação.

Isso se torna parte de nossas vidas, já que temos um universo imagético amplo diante de nós: a paisagem natural e construída, a publicidade, a TV, a moda e as obras de

arte, entre outras coisas. Tudo esperando um olhar apreciativo, reflexivo, crítico, que precisa ser construído. Nessa esteira reflexiva se faz importante destacar o que nos fala Pillar:

A densidade visual das imagens cresceu em progressão geométrica nas últimas décadas. Se fala numa ecologia da imagem que se ocupa da pressão visual a que estamos submetidos no cotidiano. Esta invasão de imagens combinada com seu caráter predominantemente 'realista' é o que tem levado à falsa afirmação de que as imagens comunicam de 'forma direta', sem a necessidade de uma análise de como comunicam, como funcionam enquanto discursos visuais. (*In* BARBOSA (org.) 2002, p.75).

Portanto, igualmente aos textos escritos, as imagens exigem do leitor os mesmos requisitos para que ocorra a sua leitura: ser mediado, alfabetizado, conhecer seus signos, decodificá-los, interpretá-los e refletir sobre eles. Daí atribuir-lhes significados, ressignificá-los, dar sentido ao que ver.

Na concepção de leitura defendida por Paulo Freire (1993), o autor se refere à necessidade de aprender a fazer leitura de mundo, não mecanicamente, mas vinculando linguagem e realidade, e, a esse respeito, ele usa o termo “cosmovisão” para referir-se ao alargamento do olhar. E é esse alargamento do olhar, através da leitura de signos - não apenas os verbais, cultuado corriqueiramente pelos sistemas educacionais - que se busca enfocar, focar, sublinhar e dar relevo como necessários, através da leitura visual e de outras linguagens, as quais possam estar articuladas na composição das exposições de arte e dos objetos da cultura, nos espaços expositivos investigados.

Chamamos para contribuir nesse debate a pesquisadora Analice Dutra Pillar (*IN* BARBOSA, 2002), que também chama a nossa atenção para diferenciarmos **olhar** de **ver**. A autora, baseada em alguns teóricos, argumenta que nós primeiramente olhamos, para depois chegarmos ao ato de ver. Em geral, olha-se sem ver e tal recorrência na vida contemporânea faz parte do cotidiano atribulado e da velocidade da temporalidade. Ressalta ela também que o “homem da cotidianidade” é atuante, é um receptor ativo, participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade: capacidades intelectuais, sentimentos e habilidades, só que não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em algum desses aspectos e sentidos, não podendo aguçá-los em toda sua intensidade. Portanto, é só quando se passa do limiar do olhar para a profundidade do ver que, de fato, se realiza a leitura e reflexão. Então diz:

Nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo. (...) Do mesmo modo, nosso olhar não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver. Na verdade, não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos

mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer. (2002, p.73)⁶

E como ler imagens? Podemos compreender os mecanismos dessa leitura e da gramática que estrutura esse tipo de texto, que é a imagem, com as seguintes palavras de Pillar, que contribui com a reflexão:

(...) seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. (1999, p.15).⁷

Mas será que lemos toda e qualquer imagem da mesma maneira? Será que os atributos sensoriais e cognitivos que mobilizamos são sempre os mesmos? Pillar enfatiza a diferença entre ler-se uma obra figurativa e signos comuns ao mundo do nosso entorno, ao dizer:

Ler é produzir sentido. Lemos a cor vermelha em uma obra figurativa ou abstrata, da mesma maneira que a cor vermelha do semáforo? No trânsito, frente às cores do semáforo, a nossa leitura se prende a uma única possibilidade de interpretação. Nesse momento, lidamos com códigos fechados, que são signos utilitários,(...). Diante do elemento cor na obra de arte, abre-se a possibilidade da multiplicidade de leituras. Nesse momento você, enquanto fruidor, aprecia uma composição estruturada por códigos abertos, cuja decodificação permite uma infinidade inesgotável de interpretação. (1998, p.74)⁸.

Segundo Zamboni,⁹ o ver não diz respeito somente à questão física de um objeto; o ver requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, que perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado.

O sentido ou o significado dado a uma imagem vai depender, assim, da decodificação dos signos em relação à cultura e ao contexto em que foi produzida, como também do contexto e da cultura em que se insere o leitor. É no entrelaçamento de tais informações, experiências, inferências, imaginação e contexto sociocultural que a construção de sentido vai sendo construída.

Para que seja construído, cultivado e tornado consciente, o hábito de leitura de imagens e, entre elas, as obras de arte, é necessário o contato frequente com estas e é necessário que esse contato comece desde a educação infantil, em se tratando de Ensino de Arte. Através da interação com reproduções xerografadas de obras de arte, livros, vídeos, projeção de transparências, *slides*, entre outras e, principalmente, frequência às exposições

⁶ PILLAR, In BARBOSA (org.), 2002, p.73.

⁷ PILLAR, 1999,p.15.

⁸ MARTINS; PICOSQUE; GUERRA,1998, p.74)

⁹ PILLAR, In BARBOSA (org.),2002, p. 73.

em museus, ateliês, galerias, como também visita a prédios e monumentos do patrimônio artístico cultural é que esse hábito vai sendo construído. Podemos reforçar nosso pensamento com as seguintes palavras de Ana Mae (2009, p.36):

Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% dessa aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura de imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual (...).

Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não.

Vê-se, dessa forma, que preparar um leitor de imagem propicia a formação de um cidadão mais reflexivo e crítico sobre as imagens do mundo as quais o rodeiam. Mas o desenvolver dessa habilidade exige tempo diferenciado de pessoa para pessoa e modifica-se a leitura refeita pelo mesmo leitor, após lapsos temporais, aspecto desenvolvido no item a seguir.

O tempo de leitura

Apesar de vivermos submersos num mundo de imagens, muitas delas exigem que façamos leituras imediatas, rápidas, sem muito tempo para reflexão, pois são imagens produzidas com fins mercadológicos, para serem lidas com o corpo em movimento e que têm um poder de comunicação instantâneo. Este fato nos leva a construirmos, culturalmente, uma performance para a leitura que é imediatista.

Essa postura vem sendo observada não só no universo de leitura das imagens mas também dos livros. No Caderno de Domingo do Diário de Pernambuco, do dia nove de janeiro de 2005, Fred Figueroa escreveu uma matéria com o título “Até onde conjugar o verbo ler”, da qual selecionados o fragmento:

O tempo livre do adolescente de classe média divide-se entre televisão, muita internet, algumas baladas, cds, cinema e esportes. O verbo ler só é conjugado pela maioria da garotada, quando muito, para revistas semanais e um ou outro caderno de jornal (...). (2005, f. 8).

Na matéria, o autor também apresenta exemplos de jovens que adoram ler, mas estes, entre os entrevistados, são minoria. Eles dizem que o hábito de leitura foi construído desde a infância e a maioria dos seus amigos acha que ler livros é uma atividade monótona e muito demorada.

Se o adolescente e jovem da classe média, diante de tudo a que tem acesso e lhe é oferecido pela família e a escola, exclui o livro, que diremos do adolescente e jovem das classes populares? Para este, o acesso às mídias é restrito e, pelo que constatamos no exercício da nossa prática pedagógica na rede pública de ensino, falta-lhe orientação e incentivo no lar, além de uma educação escolar que estimule mais a leitura e garanta a construção da maioria das competências em leitura.

Tudo isso nos convence ainda mais de que a escola, pública ou privada, tem que se sentir obrigada a cumprir o papel de formadora de leitores de textos escritos, imagens, sons, gestos, utilizando as mídias, tecnologias e tudo que, na atualidade, possa interessar aos estudantes, mas sem abrir mão dos valores e meios que possam exigir deles mais tempo de interação, reflexão e análise, objetivando a formação de um sujeito mais competente como leitor que não só decodifique mas que interprete, dê significado ao que leu, se posicione, se coloque, que seja alfabetizado não apenas linguisticamente, nas diversas linguagens, como também culturalmente.

Reportamo-nos a tudo isso para chegarmos às reflexões feitas por Buoro (2002), que analisa a questão do tempo de leitura a partir das experiências vivenciadas com professores e também com estudantes de supletivo.

Nas suas experiências, Buoro (2002) vivenciou situações de leitura de obras de arte, propondo-se o tempo de seis minutos, sem que isto fosse exposto para o grupo. Com essa restrição, ela observou uma grande inquietação e a dificuldade das pessoas, tanto dos professores como dos estudantes, de se deterem por mais de um minuto diante de uma imagem. O mais absurdo foi constatar que os professores que fizeram parte do estudo eram professores de arte e que, mesmo assim, a maioria ignorou a necessidade de mais tempo para ler-se uma imagem.

A autora também observou que tanto professores como estudantes que conseguiram realizar a leitura por um tempo mais prolongado, foram capazes não apenas de perceber mais elementos formais nas obras como também de fazer reflexões mais aprofundadas e conexões subjetivas.

Sobre essa importância do tempo dedicado à leitura da imagem, a professora Maria do Carmo Nino, ao ministrar suas aulas sobre leitura de imagem, enfatiza que a construção do leitor é resultado de um processo interativo com as obras, pois a leitura é uma ação diante do objeto (imagem) que pode requerer um, cinco, quinze minutos, meia hora, uma hora, um mês, um ano ou até anos. Esse processo depende das oportunidades de interação com as imagens e da bagagem cultural/estética/artística de cada leitor, pois, a cada

contato com uma mesma imagem, em momentos diferente, o leitor poderá perceber e sentir questões ou respostas ainda não encontradas anteriormente e pensar sobre elas. Poderá ter interpretações diferentes como também ampliar ou modificar suas percepções e atribuição de significados.

Podemos constatar que, diante do que foi exposto há duas abordagens de tempo: uma que se refere ao tempo de **duração** da interação, do contato, da introspecção com o objeto da leitura e a outra se refere a um tempo cronológico, histórico e contextual que diz respeito a um **espaçamento** de tempo no contato com uma mesma imagem.

A abordagem de tempo que cabe na nossa pesquisa é a de tempo enquanto **duração**, pois foi um aspecto que, não estava inicialmente previsto, mas que no decorrer dos momentos de observação passou a ter importância.

Os objetos e objetivos da pesquisa

Chego, então, ao que me propus no início deste texto: refletir a minúcia na experiência estética. Dessa forma, que ela seja provocada pelo público, em busca pela arte; pelo mediador, em descontraídas – mas nem por isso ínfimas – conversas com o público; pelas instituições, através de suas ações. Assim, um fluxo de ressignificações entre obra e público provocará diferentes vivências para a experiência estética.

Nicole Cosh¹⁰

Considerando que a leitura de imagem é um dos eixos estruturadores do ensino das Artes Visuais, por aproximar o objeto da arte e da cultura dos públicos leitores, é provável que tenha Sid - como estratégia de mediação - apropriada como fio pedagógico para o âmbito da mediação cultural nos espaços expositivos. Tal hipótese se estrutura na relação próxima entre o campo da Arte/Educação desenvolvido na escola e o desenvolvido nos museus e instituições culturais na cidade do Recife, principalmente com o público estudantil.

Com essa pesquisa, pretendemos verificar, primeiramente, a pertinência, ou não, dessa apropriação, e conseqüentemente, analisar as seguintes questões: há mediação da leitura de imagem na ação educativa dos espaços expositivos da cidade do Recife,

¹⁰ Nicole Cosh, é Mestra em Antropologia pela UFPE e licenciada em Desenho e Plástica pela mesma universidade. Trabalhou com mediação cultural dos anos de 2002 a 2010, em diversas instituições, entre elas o IRB e a FUNDAJ. Atualmente é coordenadora dos cursos de Artes Plásticas e Fotografia da Aeso – Barros Melo. Essa citação foi de um texto intitulado *Apontamentos sobre a minúcia na mediação em museus*, publicado na revista Diálogos entre Arte e Público – Recife, 2008.

especificamente no MAMAM e no IRB?; quais referências teórico-metodológicas embasam essa mediação?; de que maneira se pratica essa leitura?; qual o perfil dos mediadores e coordenadores que atuam nos Setores Educativos do Mamam e do IRB quanto à formação, tempo de atuação e tipo de vínculo com a instituição?; a depender das suas formações (artes/historia/filosofia/letras/design) e/ou das orientações da coordenação do Educativo, as metodologias utilizadas pelos mediadores para a leitura de imagem adquirem enfoques diversos e variados?

Os dados coletados foram sistematizados, classificados e apresentados no seu aspecto quantitativo, expresso em percentuais e os de caráter qualitativos, relatados e analisados a partir das referências teóricas, pesquisadas e apontadas no capítulo III.

Vale salientar que, para cada um dos questionamentos lançados, respostas se desenharam e foram trazidas para a narrativa dessa monografia, não obstante se saiba que estarão sendo construídas mediante as respostas obtidas em questionários aplicados ao grupo focal e somadas ao olhar da pesquisadora. Dessa maneira, acredita-se que tal desenho não esgota as dimensões plurais e polifônicas da complexidade do trabalho desenvolvido em ambas as instituições.

Etapas da pesquisa de campo

- Contato com a administração dos espaços expositivos para a autorização do acesso para realização da pesquisa;
- Contato com os responsáveis pelo bem patrimonial para levantamento de dados históricos sobre o espaço expositivo;
- Pesquisa, nos seus referidos sites, sobre os espaços expositivos;
- Aplicação de questionário com os monitores do MAMAM e do IRB;
- Aplicação de questionário com as coordenações das Ações Educativas do MAMAM e do IRB;
- Observação do atendimento às escolas na mediação da leitura da obra de arte no MAMAM e no IRB.

Dados da pesquisa de campo

Apresentamos os dados correspondentes a cada uma das instituições pesquisadas, demonstrando o quantitativo de entrevistados e o percentual de respostas para cada uma das perguntas. Assim temos a expressão dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa. Fizemos, mais adiante, a análise dos dados a partir dos questionamentos traçados na problematização do nosso projeto de pesquisa e resgatamos a nossa hipótese como ponto de análise final.

Retratos dos mediadores

Apresentamos, a seguir, os dados coletados nos questionários aplicados com os mediadores relativos à(s) (ao):

- formação acadêmica;
- tempo na formação acadêmica;
- tempo de monitoria na referida instituição;
- outras experiências com monitoria (outros espaços);
- contato com metodologias / concepções de leitura de imagens / obras de arte no curso de formação acadêmica;
- metodologias / concepções / teóricos abordados no curso;
- referências teóricas que usa para mediar a leitura da obra de arte no referido espaço expositivo.

No MAMAM



Foto: Hugo Santiago – observação da mediação da leitura no MAMAM em 06/11/12.

No Setor Educativo do MAMAM, há oito mediadores atuantes. Desse total, aplicamos o questionário a sete deles, o que corresponde a 87,5% do total. Apresentamos quadro a quadro, com as respectivas quantidades e percentuais, os dados coletados sobre cada item investigado.

No IRB



Foto: Jaísa Farias – observação da mediação da leitura da obra de arte no IRB com estudantes do Ensino Fundamental em 09/11/12.

Dos doze mediadores atuantes no Setor Educativo do IRB, quatro atuam especificamente no Museu São João (Castelo-Museu de Armas) e oito na Pinacoteca, mas há um revezamento entre eles, para que possam diversificar os repertórios e a sua prática, as abordagens de conteúdos variados e os sentidos interpretativos. Conseguimos, no processo da pesquisa, aplicar o questionário com 100% desse quantitativo e observar 25% na prática da mediação.

Considerações finais

(...) é importante o arte-educador do museu deixar de lado o sistema de contrato e obrigações curriculares a que estão presos os professores e trabalhar no campo do desejo e do prazer do savoir.

*Joana D' Arc Lima
(a respeito do pensamento de Denis Guedj)¹¹*

Ao concluirmos este trabalho, precisamos rever os questionamentos que embasaram nossa pesquisa e respondermos, para nós mesmas, se alcançamos nossos objetivos no fechamento do processo.

Tínhamos como pretensão identificar se há mediação da leitura de imagem na ação educativa dos espaços expositivos investigados (Mamam e o IRB); quais referências teórico-metodológicas embasam essa mediação; como se pratica essa leitura; qual o perfil dos mediadores e coordenadores que atuam nos Setores Educativos, quanto à formação, tempo de atuação e tipo de vínculo com a instituição; e se os diferentes campos de formação dos mediadores e/ou as orientações da coordenação do Educativo, promovem enfoques diversos e variados de estratégias de leitura.

Vimos, com a sistematização e análise dos dados, que conseguimos construir essas respostas, embora muitas outras perguntas se instauram, dando margem a se construir nova pesquisa.

Constatamos, sim, que há leitura de imagens e, conseqüentemente, das obras de arte, porém vimos que há fragilidades de fundamentação teórica, quanto às abordagens de leitura de imagens, nas duas instituições.

¹¹ Denis Gued in LIMA (2009, p. 146)

Há preocupação, também nas duas instituições, em estabelecer uma relação dialógica com o público estudantil, partindo de questionamentos que possam provocar o olhar, mas, na nossa interpretação, não há propósito, em planejar, nos momentos, de reuniões pedagógicas, diferentes estratégias de provocação da leitura, de forma a serem percebidas como um princípio pedagógico da ação educativa.

Daí, podemos dizer, com as palavras de Joana (2009):

São, portanto, os artistas e a produção artística contemporânea, e da cultura de modo geral, que convidam e provocam as equipes dos setores educativos a refletir sobre públicos e também sobre os processos singulares de significação que cada repertório possibilita. Já não bastam informações e orientações, é preciso construir novos paradigmas de ação, que todo o tempo nos diz e nos pede “mediações”. (2009, p. 148).

Então, os novos paradigmas de ação, exigem um pensar e o planejamento de situações e materiais didáticos que instiguem o público leitor, principalmente o estudantil, que exige mais dinamismo, independente da faixa etária e do nível ou etapa de ensino.

Queremos dizer que a leitura de imagem, nessas instituições, independente do tipo de obra que nelas circulam, precisa ser vista como fundamental, necessária, já que são espaços expositivos com propósitos educativos de formador de público leitor.

Verificamos, com a nossa pesquisa, que conseguimos mapear, mesmo que sinteticamente, o perfil dos mediadores que atuam nas instituições investigadas, demonstrando que é importante a diversidade de campos de conhecimento na composição das equipes, como também o vínculo profissional, de forma a garantir maior permanência do mediador. Porém entendemos como objetivo prioritário enriquecer o diálogo interno, na construção de conhecimentos interdisciplinares, que possam alimentar a própria equipe.

Deve-se ter o cuidado para que a presença de mediadores com formação em diferentes componentes curriculares, não gerem discursos isolados, descontinuados, narcísicos, pois isso poderia ir destruindo o caráter integrador e somativo do conhecimento, já que se deve conceber a leitura como algo que exige um olhar diversificado e pluridimensional.

O tempo da leitura, vimos que é um fator importante no ato de ler e que a maturidade do leitor poderá demandar a necessidade de diferentes tempos. Isso significa que esse aspecto precisa ser pensado no planejamento das estratégias de mediação para a leitura das obras de arte e da imagem de uma maneira geral, tanto no âmbito da escola como no das instituições culturais. O tempo pode estar relacionado aos diferentes tipos de público

estudantil, ao considerarmos a escolaridade, a faixa etária, o contexto cultural e social dos estudantes e as experiências anteriores com leitura de imagem.

Queremos aproveitar essa reflexão para sugerir que sejam repensados os horários de atendimento ao público, nos espaços expositivos, de modo a promover o acesso com os alunos dos diferentes turnos escolares. O direito de acesso tem que ser facilitado pelas instituições, seja ela pública seja privada, como também o direito à acessibilidade de todos. Pensar na formação de público leitor exige pensar também no acesso indiscriminadamente.

Para finalizar, afirmamos que, ao fazermos esta pesquisa, percebemos que ela nos aponta caminhos para continuarmos instigando nossos alunos no exercício da leitura das imagens e obras de arte. Ela vem reafirmar o entendimento que já tínhamos de que o lugar mais legítimo para se fazer a leitura das obras de arte é nos espaços expositivos. Isso se explica pois, no contato direto com a obra/objetos de arte, é que é possível se ter um olhar mais legítimo sobre ela. Esse olhar pode conter elementos da sua materialidade, formalidade, espacialidade, cultura, historicidade, estética..., como também do seu potencial enorme de subjetividade.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Antônio Fernando Gonçalves de. O arte/educador crítico (e pós-crítico) e a mediação entre a arte e o leitor. In: CONSTÂNCIO, Rudimar (Org.). **Arte/educação: história e práxis pedagógica – territórios híbridos e diálogos entre linguagens**. Recife: SESC, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino de arte**. 7ª ed.rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- _____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (Org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.
- _____. (Org.) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BOSI, Alfredo. A fenomenologia do olhar. In Adauto Novaes (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BUORO, Anamélia Bueno. **Um olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Olhos que pintam – a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

CONSTÂNCIO, Rudimar (Org.). **Arte/educação**: história e práxis pedagógica – territórios híbridos e diálogos entre linguagens. Recife: SESC, 2012.

COSH, Nicole. Apontamentos sobre a minúcia na mediação em museus. In: SANTOS, Anderson Pinheiro (Org.). **Diálogos entre Arte e público**: dos diálogos que temos. Recife: Prefeitura do Recife, 2008. V 1.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte** – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

LIMA, Joana D'Arc de Souza. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Bosó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PILLAR, Analice D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Mediação, 1999.

RIZZI, Maria Christina de S. Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOS, Anderson Pinheiro (Org.). **Diálogos entre Arte e público**: dos diálogos que temos. Recife: Prefeitura do Recife, 2008. V 1.

ESCAVAÇÕES MULTICULTURAIS: UMA PROPOSTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.

Leda Maria de Barros Guimarães
Faculdade de Artes Visuais/UFG

Maria de Fatima França Rosa
Faculdade de Artes Visuais/UFG

RESUMO

Esse texto tem como objetivo descrever e refletir sobre a experiência vivenciada por uma equipe de professores, ao desenvolver uma proposta pedagógica para a disciplina: Questões Multiculturais para o Ensino de Artes, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade da EAD da UFG. A proposta foi desenvolvida no Ambiente Virtual de Aprendizagem com a duração de dois meses letivos. O programa tinha como objetivo discutir a importância de questões multiculturais na formação de professores, especificamente, no campo das artes visuais. O que é ser um (a) professor multiculturalista? O que caracteriza uma pedagogia multicultural? Faz sentido essa discussão na contemporaneidade? No decorrer da escrita descrevemos as etapas desenhadas como processo de "escavação" a que chamamos de "olhar arqueológico". Este olhar atravessou os três momentos da disciplina da seguinte forma: escavação das narrativas textuais, das narrativas imagéticas e das narrativas pedagógicas.

Palavras chave: Questões Multiculturais; Ensino de Arte; Formação Docente.

ABSTRACT

This text aims to describe and reflect on the experience developed by a team of teachers develop for the subject: Multicultural Issues for Art Education. This subject is part of the curriculum of the online undergrad course of Licensure in Visual Arts at the UFG. The proposal was developed in the Virtual learning environment with during of two months. The program brought up the importance of multiculturalism issue as part of the contents of teacher education, specifically, to Visual Arts field. What means be a teacher with a multiculturalists glance? Which are the characterize of a multicultural pedagogy? It makes sense that discussion in contemporary times? Throughout these writing we try to reflect upon these questions while we described the steps and we draw based on an the excavation procedure, named here as "archaeological view. That kind of view was present in the three steps: textual narrative excavation, visual narrative excavation and pedagogical narrative excavations.

Keywords: Multicultural Issues; Art education; Teacher education.

Uma proposta na formação de professores de artes visuais.

No segundo semestre de 2012, a coordenação do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade da Educação a Distância da UFG lançou uma proposta desafiadora e inovadora, tanto para os estudantes, quanto para toda a equipe de professores e tutores: trabalhar de forma transdisciplinar partindo de um exercício comum: a leitura do livro “As Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino. Aos estudantes foi proposto que, a partir dessa leitura, construíssem uma narrativa poética com o seguinte mote: “Como Marco Polo descreveria sua cidade a Kublai Khan?”. Nesse caso, os estudantes assumiram o papel de Marco Polo ao construir a narrativa poética sobre sua cidade. Para os professores (formadores e tutores) o desafio lançado foi o de construir o percurso de cada disciplina a partir das narrativas que os estudantes iam trazendo respondendo ao mote proposto.

O texto para essa comunicação começa com o relato e reflexão crítica de uma experiência docente vivida por nossa equipe responsável pela disciplina Questões Multicultural para o Ensino da Arte. Como explicado, o desafio inicial foi conectar o conteúdo da disciplina com a atividade que partia da leitura do texto das cidades invisíveis. Como fazer isso? Como discutir as questões de raça, gênero, sexualidade, etnia, entre outras questões presentes nas inquietações de uma pedagogia multicultural crítica a partir das narrativas sobre as cidades?

A proposta pedagógica foi elaborada pela professora formadora Leda Guimarães em colaboração com uma equipe de tutores composta pelas professoras: Hélia Barbosa, Joana Luiza Lara Pena, Sthephane Godoi, Luzia Costa, Maria de Fatima França Rosa e Icléia Morbeck. Essa equipe se reunia semanalmente online. Nessas reuniões eram travadas discussões sobre os textos propostos para a leitura e os exercícios. Para a escrita deste texto, contamos com a possibilidade de consulta de dados que ficam arquivados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle* onde a disciplina ocorreu. Assim, a disciplina foi revisitada, revendo exercícios, fóruns de discussões, imagens postadas, *podcasts*, textos para leitura, etc. Começamos colocando aqui a imagem que abre a disciplina, que teve como ideia deflagradora a noção de *Nosotros*, nós em espanhol.



Figura 1. *Nosotros*, nós+ outros. Imagem de abertura da disciplina Questões Multiculturais para o ensino de Arte. Manipulação de imagem. Design de Aatoria Joana Pena. 2013.

A disciplina foi organizada em três etapas: na primeira, partimos das narrativas que os estudantes construíram relatando sua cidade a Kublai Khan. Por meio de sucessivas indagações, que denominamos de "olhar arqueológico", as narrativas foram sendo processualmente escavadas. Na segunda etapa, nos dedicamos a examinar como as narrativas visuais são construídas. Contamos nessa etapa com o recurso da construção de uma galeria virtual, em que tanto os professores quanto os estudantes foram colocando imagens, e textos explicativos a respeito das escolhas que fizeram. Na terceira etapa, o foco da reflexão foi sobre a prática pedagógica multicultural para o ensino de artes visuais. A partir de agora,

vamos detalhar cada um desses momentos, enfatizando a construção da proposta, processos, dificuldades e aprendizagens resultantes desse exercício docente.

Um olhar arqueológico sobre as narrativas

Como já foi dito, o primeiro momento da disciplina se dá com o desafio de lidar com as narrativas que os estudantes tinham construído "descrevendo" sua cidade. Começamos com a leitura de textos que traziam conceitos e contextualização de ideias multiculturais. Concomitantemente os estudantes realizaram um exercício de escavar as narrativas construídas sobre as cidades imaginárias, buscando pontos conflitivos escondidos nas camadas, e com os professores foram reelaboradas essas narrativas com um olhar mais crítico e apurado. Foi proposto um exercício com questões norteadoras, levando os estudantes a compreenderem a relação dessas questões entre si.

Desafiamos os estudantes a fazerem uma analogia entre a narrativa escrita, e um terreno no qual tem muito mais coisas submersas do que as que comumente aparecem à vista. Assim foi proposto um "método arqueológico" de escavar a narrativa procurando camadas de significados, de informações e de reflexões relativas à sua "cidade invisível", tais como: voltar a sua escrita e identificar a ênfase da narrativa, na sistematização das diferentes perspectivas que estruturam as narrativas sobre cidades (histórica, patrimonial, emotiva, subjetiva, ficcional, poética, realista, documental); indagar/escavar o seu texto: quem e o que está narrado e por quê? Que tempo/espacos são valorizados? Que vozes aparecem e quais não aparecem e por quê? Que conflitos podem estar mascarados? Que relações de poder podem estar ocultas? Que preconceitos? Os estudantes foram orientados a consultarem fontes em suas escavações, tais como: jornais, revistas, livros, imagens, fotografias, relatos orais, e a reescrever a narrativa com base no processo de escavação.

À medida que recebíamos os textos reescritos, fazíamos novas perguntas e devolvíamos aos estudantes. Na imagem abaixo (fig. 2) se pode visualizar a produção do estudante, que utiliza a linguagem bidimensional, e expressa por meio do desenho à escavação da narrativa que uma fez sobre a cidade de Goiânia - GO. Nesse exemplo, a narrativa histórica, ilustrada pelo monumento das Três Raças que fica na Praça Cívica em Goiânia é problematizada com questões, que ajudam a indagar os discursos sobre a construção da cidade, e que oficialmente são veiculados, e naturalizados em narrativas

históricas e turísticas. Vejamos como o aluno Thiago reconstrói a sua narrativa instigado pelo processo de escavação:



Figura 2. “Goianialônia/Cidade Invisível”. Desenho (lápiz 6B preto e pastel a óleo).Thiago França Rosa. Polo de Anápolis. 2013.

- “Escavei as camadas históricas para encontrar os aspectos marcantes do cotidiano da cidade. Após as primeiras escavações encontrei importantes aspectos sociais de Goianialônia. Esta é uma cidade que se encontra em um rápido crescimento, e atrai pessoas do Brasil inteiro, essa migração e a absorção de mão de obra torna a cidade cada vez mais plural. Ao mesmo tempo em que se desenvolve rapidamente, também promove distorções e uma nítida desigualdade social”. “Goianialônia/Cidade Invisível”. Desenho (lápiz 6B preto e pastel a óleo). Aluno: Thiago França Rosa. (Polo de Anápolis. 2013).

Nesse contexto vê-se que a percepção do lugar não depende da forma que a cidade está estruturada, mas do olhar do leitor que é capaz de ir além do habitual, e perceber as diferenças de suas dimensões e sentidos, que demarcam o lugar como fronteira entre a cidade e o indivíduo. O exercício de "olhar arqueológico" ia provocando mudanças na forma de cada pessoa narrar a sua cidade:

- Voltei ao texto produzido e concluo que escavando um pouco mais, muito mais encontrarei. (...) tentei mostrar uma cidade linda como nos sonhos, talvez pelo desejo de que ela fosse realmente linda, suas construções, seus prédios, sua realidade... Percorrer suas ruas, passou a ser uma atividade de muito mais observação, passou a ser uma atividade de desejo à uma intervenção. Seus prédios, suas casas, seus moradores, sua gente, suas raízes, seus preconceitos, seus egoísmos... E é neste momento que passo a observar muito mais que a estrutura, o patrimônio e passo a questionar a cultura, os hábitos, os valores, as pessoas e seus costumes, costumes estes carregados de uma cultura ainda bastante excludente e voltada para as minorias. Aluna: Evamiriam de Almeida Guerra. (Polo de Inhumas. 2013).

Estes exemplos mostram como as narrativas foram se tornando mais complexas e relacionadas com as questões propostas na disciplina. Os fóruns de discussões encheram-se de relatos sobre cidades, visíveis, invisíveis, reais, imaginárias, cidades de origens ou adotadas,

idealizadas, duras, concretas, fluidas, do passado, do presente, do futuro, das experiências do corpo, das brechas da memória, cidades diferentes e ao mesmo tempo tão iguais. Para Richter (1999, p. 3), os educadores devem possibilitar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural dos seus alunos nos diferentes códigos culturais, assim como a compreensão dos processos culturais básicos de forma genérica, e o reconhecimento do contexto macrocultural em que a escola e a família estão inseridas. Uma educação multicultural envolve competências em muitos sistemas culturais, sendo necessário investir na formação docente permeada por constantes transações culturais.

Produção da Galeria Virtual de Imagens

Passamos do exercício de escavação dos textos para um exercício de enfrentamento de discursos visuais. A galeria foi aberta com imagens postadas pelos professores (formadora e tutoras) e os estudantes já poderiam ir comentando, indagando e aquecendo a discussão. Além da imagem, foi necessário que fizesse a contextualização do artista e da imagem escolhida no espaço reservado para os comentários na galeria. Todos os participantes podiam comentar a postagem do outro. O exercício coletivo levou a descentralização no processo de aprendizagem. Ali, todos questionavam todos.

Com a mediação coletiva desalojamos as figuras da professora formadora e professora tutora como únicas provocadoras. Com a escavação coletiva, desalojamos a figura do estudante como único aprendiz (todos escavam, todos aprendem). Assim, as imagens iam sendo postadas, comentadas e questionadas a fim de problematizar os diferentes discursos visuais, que podiam revelar ou mascarar questões de gênero, raça, classe, sexualidade, relações de poder, posturas hegemônicas e colonialistas e outras. Essa problematização era o que interessava no exercício.

As primeiras imagens trazidas para a Galeria foram majoritariamente do modernismo brasileiro: Di Cavalcanti, Tarsila, Anita e Portinari foram os campeões. Apareceram também imagens do modernismo europeu, mais notadamente de Picasso. Poucas foram as imagens mais contemporâneas, mas estas também apareceram: Louise Bourgeois, Judy Chicago e a brasileira Rosana Paulino. Não foi surpresa a hegemonia das imagens do modernismo brasileiro que talvez indique o que mais se vê nas aulas de arte nas escolas e nos "manuais" sobre ensino de arte. O fato é que essa predominância revela a grande dificuldade de se trabalhar com arte contemporânea para uma boa parte dos nossos professores. Sobre o

modernismo brasileiro, discutimos nos fóruns da Galeria a pertinência dos exemplos que foram trazidos, uma vez que nossos artistas se preocuparam para além da desconstrução formal da linguagem das vanguardas europeias. Fugiram dos temas da "grande arte" e buscaram a conexão com o Brasil-Brasil e isso é apontado na justificativa que uma aluna trás para uma imagem de Di Cavalcanti.

- “A trajetória de Di Cavalcante expressou crescente radicalismo do movimento modernista que passa das posições do nacionalismo burguês para a defesa da revolução proletária no Brasil. Gostei desta imagem, pois o subúrbio é um lugar onde há a maioria das pessoas passam por discriminações tanto por classes sociais quanto a cor, é um espaço onde muitas culturas se misturam e socializam de certa forma como mostra a imagem harmoniosa”. Aluna: Meylene. Fórum da Galeria Virtual. (Polo de Inhumas. 2013).

No entanto, nossa intenção era a de "escavar" mais fundo e buscar de trabalhos mais contemporâneos que fossem além das temáticas culturais. Outra coisa é que os comentários iniciais estavam centrados em leituras formais (cor, linhas) e temas (capoeira, samba de roda, imigrantes, operários, pescadores, mulatas), mas na medida em que as provocações eram feitas, o olhar para estes discursos também se tornava mais atento e muitos traziam novas imagens para a Galeria. Pudemos com esse exercício discutir o porquê das questões multiculturais surgirem com mais evidencia na pós-modernidade. São provocadas por fenômenos contemporâneos, globalização, diásporas, neocolonialismos dentre muitos outros fatores do tempo presente. Buscávamos com esse exercício ir à contracorrente de atitudes passivas e receitas de uso de imagens em sala de aula.

Os comentários e as indagações iam formando uma rede de aprendizagem coletiva. Muitos alunos, no início, queriam retirar a imagem "que não tinham acertado" e trazer outra que fosse avaliada como "certa" pelos tutores. Mas, era pedido que não apagassem a imagem inicial, que esta fosse entendida como geradora, assim, a partir do quadro "Os Operários" de Tarsila do Amaral, eles podiam buscar outros artistas que estivessem trabalhando com as questões de trabalho na contemporaneidade, e discutir as relações entre as imagens em termos de tempo/espaço e processos na construção artística. A reação dos estudantes a essa proposta nem sempre foi de simpatia, uma vez que era um exercício que exigia um repensar, um relacionar. Não era apenas colocar a imagem, retirar uma informação do Google, e pronto! Muito fizeram isso, mas iam sendo desafiados pelos próprios colegas.

Assim, apesar das dificuldades acreditamos que foi criado um contexto no qual aqueles futuros professores se preparavam não só para "ler imagens", e de acordo com Aguirre (2010, p. 165), os arte educadores podem participar e transformar o meio social em

que estão inseridos. No seu entendimento, essa transformação e contribuição da arte não acontecem através de um suposto exercício de ação direta da arte, mas com uma educação frente à desigualdade o ensino da arte pode contribuir com a reconstrução social.

E na sala de aula: como sair da teoria para a prática?

Na terceira atividade a discussão teve como foco a contextualização de uma agenda multicultural no campo do ensino aprendizagem da arte. Esta discussão deveria tomar como base as etapas anteriores. Nesta atividade a tarefa dos estudantes foi ler os textos “PMG 3 Arte: perspectivas multiculturais - A multiculturalidade na educação estética” de Ana Mae Barbosa e o segundo “Multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos” de Ivone Mendes Richter. Após a leitura dos textos a proposta foi discutí-los no “Fórum de Compartilhamento”, a partir da questão deflagradora: “De que maneira as questões multiculturais "escavadas" nas etapas anteriores da disciplina podem contribuir para a construção da minha práxis pedagógica em uma perspectiva crítica”?

- Parece que o texto: Lugares e não lugares não foi explorado quanto A Multiculturalidade na Educação Estética de Ana Mae. Eu gostei tanto que explorei nas aulas do ensino médio, tentei resgatar nossa vivência, nossa participação na sociedade e a maneira como vivenciamos nosso cotidiano, como percebemos os lugares e os não lugares a velocidade e o consumismo. Os alunos manifestaram refletindo a preocupação que para satisfazer as necessidades da sociedade é tornar cada vez mais rápido a movimentação. Aluna: Elma Martins Fioravante. (Quarta-feira, 27 fevereiro de 2013).
- Devemos dar importância para a construção e implantação de uma educação pautada na realidade dos alunos envolvidos. Desta maneira, como arte educadores, devemos entender que os costumes e os modos representam um papel importante no dia a dia de cada ser. E que cada realidade tem sua necessidade específica. Aluna: Vamilda Militão Marques. (Domingo, 17 fevereiro de 2013).

Assim, a reflexão dos textos na terceira atividade gerou a construção de nuvens de *tags*. Na construção de sua nuvem de tags (Figura 3), a aluna Luzia Aparecida Rosa buscou a visualização de uma síntese do seu percurso de ensino-aprendizagem na disciplina. A construção da nuvem exige um pensamento visual essencial na formação de professores de artes visuais, e que está relacionado à diversidade dos aspectos abordados nas questões multiculturais presentes no cotidiano. As nuvens de *tags* são formas visuais a partir de palavras/conceitos/ideias, que são reunidas em um programa *Online e Free*, que se encarrega automaticamente de criar diferentes formas com estas palavras, como no seguinte exemplo da figura 3:



Figura 3. Nuvem de Tags - Questões Multiculturais. Aluna Luzia Aparecida Rosa.

- Gostei muito, foi uma experiência nova e criativa a realização das nuvens tags. O texto multiculturalidade de Ana Mae me ofereceu grande quantidade de palavras para que eu pudesse produzir minha nuvem de tags, esta arte de contextualizar fez com que as reflexões tornassem mais estimulantes e criativas. Aluna: Luzia Aparecida Rosa. (Domingo, 3 de março de 2013).

Assim como no exercício da Galeria, todos comentavam o exercício do outro, umas serviram de ponto de partida para a construção de outras. Alguns estudantes, antes mesmo que os tutores respondessem as dúvidas ajudavam os colegas que tinham maior dificuldade com o programa para a construção das nuvens.

O que aprendemos com esta experiência docente?

A vivência dessa experiência docente foi intensa para nós, equipe docente responsável pela disciplina. O desafio original da coordenação nos instigou a pensar a cidade como esse palco das diferenças, mas, essa conexão se perdeu na medida em que avançamos para a segunda e terceira etapa. Muitas vezes, forma e conteúdo se atrapalham, uma das dificuldades de planejamentos como o nosso, mesmo que bem intencionado.

As "escavações" propostas foram importantes e a leitura de textos que davam base aos questionamentos ajudou muito. No entanto, a burocracia da agenda acadêmica nem sempre é favorável a um tempo de instauração de "olhares escavadores". Por exemplo, na primeira etapa, quando propusemos escavar as narrativas sobre suas cidades, os alunos tiveram dificuldade em realizar um processo que desconstruía ou uma visão romântica e idílica, ou uma visão histórica já sedimentada. Era difícil trazer a tona os conflitos que surgiam ao realizarem suas escavações. Foi necessário um tempo maior do que o previsto para que as narrativas começassem a ser contaminadas pelo exercício do olhar arqueológico. A partir

desse olhar, os alunos puderam apresentar problematizações em termos das questões multiculturais, como podemos ler no comentário de uma aluna sobre uma frase escrita por outra colega:

- ...gostaria de comentar um trechinho "escavar nos dói e dá trabalho, ocupa tempo", esse final de semana estava tendo aula de pós-graduação e por vários motivos mudaram o módulo que estava agendado, tive aula de Metodologia. E o professor estava nos falando sobre o processo de escrita de uma monografia, um TCC ou um artigo... e ele colocou que escrever, colocar as ideias para fora é um processo muito doloroso e sofrido e que nós professores não estamos sendo estimulados a ler e muito menos a escrever... Ganhei o ano!!! Percebi o quanto precisamos nos preparar, ler cada dia mais, fazer observações... nossos professores nos cobram isso e isso é muito bom. Mas como você também colocou: tempo é uma coisa que nossa profissão não nos dá! Precisamos trabalhar mais e mais, e não nos sobra tempo para aprimorar nossos conhecimentos e nossas escritas. Aluna: Andréa Alcântara Almeida Amorim. (Sábado, 16 de fevereiro de 2013).

O depoimento acima indica que até certo ponto conseguimos provocar essa percepção ou necessidade. Pois escavar não é só retirar camadas discursivas e achar conflitos, mas, em nosso exercício, implicava em gerar novas perguntas que pediam a busca de dados que ampliassem a percepção sobre determinado assunto, fato ou tema. E isso desaloja posturas e olhares naturalizados. Como pontua McLaren (2001, p. 284) referindo-se multiculturalismo revolucionário:

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Consequentemente o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos (MCLAREN, 2001).

A mudança das posturas que são estabelecidas como regras no ensino requerem do educador o desprendimento de conceitos/prá- conceitos que na maior parte das vezes são impostos e aceitos mecanicamente, sem que exista uma reflexão sobre o fato de serem adotados na prática pedagógica. Ana Mae Barbosa (2013, p. 1), no início do seu texto: "PGM 3 - Arte: perspectivas multiculturais - A multiculturalidade na educação estética", chama a atenção sobre a necessidade de uma educação democrática, e que só uma prática voltada para uma educação que fortalece a diversidade cultural, pode ser compreendida como democrática, pois "ser um professor multiculturalista é ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos". Apesar de todos os "avanços", e das propostas de conscientização sobre a

diversidade cultural, todos os dias acontece fatos de discriminação, com ações de violência, assassinatos entre outros em diferentes aspectos.

Percebe-se a importância dos estudos e reflexões na formação docente, pois os embasamentos teóricos e práticos são essenciais no campo de ação da prática pedagógica, que busca uma educação multicultural crítica que possibilite a mudança desses contextos. No exercício dessa disciplina foi de suma importância na construção coletiva, o forte apoio da professora tutora Joanna Penna, que foi responsável pela visualidade de como as propostas eram apresentadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem. As professoras tutoras tiveram um papel fundamental na mediação dos seus polos, cada uma imprimindo seu ritmo, fazendo derivações e acordos com os estudantes a partir da proposta inicial. As reuniões da equipe (professora formadora e professoras tutoras) foram semanais e se constituíram em verdadeiros grupos de estudos. Assim, a aprendizagem coletiva que acontecia entre a equipe nos inspirava na mediação com os estudantes.

Esta turma finalizará o curso no final de 2013. Esperamos que enquanto professoras, tenhamos colaborado no processo de construção desses novos docentes. Não temos a pretensão de que tenham decorado textos, nomes de autores, ou mesmo, de que tenham acompanhado atentamente e pontualmente todas as propostas/etapas. A busca foi outra e pode ser vista no depoimento de Rafael:

- (...) Mas a questão das multiculturas realmente mexe com muitas "peças arqueológicas" interiores. Confesso que ainda não consegui harmonizar dentro de mim tantas perspectivas diferentes. Só espero que eu seja outro sempre e saiba lidar com essas pluralidades também na vida. Obrigado!
Aluno: Rafael Martins. (Sábado, 16 de fevereiro de 2013).

A escola é um campo fértil para o educador trabalhar com propostas que levem os alunos a refletirem sobre as posições e conceitos que ele trazem de suas vivências em relação a diversidade cultural, e de como eles se relacionam com as diferenças. Os alunos trouxeram para as discussões as experiências e conceitos diversificados vivenciados no âmbito familiar ou social, como: históricos, políticos, tecnológicas, sociais, culturais, econômicas, religiosos e morais, comunidade escolar por ser heterogênea, também possui elementos que praticam a segregação, o preconceito, a opressão, entre outros malefícios. Como trabalhar com essas questões? Começa na própria escola, os estudantes participam dessa construção, juntamente com toda a comunidade escolar. A história de vida desses alunos é um dos pontos de partida. Nessa proposta buscamos desvelar algumas questões que fazem parte de nossas inquietações, como “Ser Social” e “Arte-Educadores”, não sob uma perspectiva de querer dar todas as

respostas, mas ter em perspectiva de que a construção de respostas passa por processos de buscas, de estudos, de diálogos, de desconstruções subjetivas e docentes. Retomando o comentário de Rafael, discutir essas questões para a docência em artes visuais é discutir os conflitos da própria vida. Seguimos escavando!

REFERÊNCIAS

ARRIAGA, Imanol Aguirre. **Questões Multiculturais para o ensino de arte**. Módulo 7. Faculdade de Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás. 2010. P. 165.

BARBOSA, Ana Mae. **PGM 3 - Arte: perspectivas multiculturais - A multiculturalidade na educação estética**.

Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt3.htm>

Acesso em: 01/01/2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. **Multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos**. Universidade Federal de Santa Maria. V Encontro Compreender a Arte: um ato de cognição verbal e visual. 1999. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_4c.htm#ivone. Acesso em: 10/01/2013.

Leda Maria de Barros Guimarães.

Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Ex-vice-presidente da FAEB (2011/2012) e atual representante da América Latina no InSEA. Ex-coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD. <http://lattes.cnpq.br/1491866271915819>

Maria de Fatima França Rosa.

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, FAV/UFG (2006). Especialista em: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, pela Universidade de Brasília. UnB (2010). Professora formadora e tutora, no curso de Pro-licenciatura em Artes Visuais/EAD/FAV/UFG. <http://lattes.cnpq.br/3615737969585145>

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Maria Portes Santana¹
Lucia Gouvêa Pimentel²

RESUMO

Este trabalho apresenta alguns pontos de investigação sobre a arte infantil, considerando principalmente o desenho infantil, levantando informações sobre o ensino de Arte na Educação Infantil vigente no século XX, buscando indicar o que precisa ser revisto pelos educadores infantis da atualidade. Faz referências às pesquisas de Mário de Andrade sobre a arte infantil.

Palavras-chave: desenho infantil, arte infantil, ensino de Arte, Mário de Andrade, educadores infantis.

INTRODUÇÃO

O desenho infantil nem sempre foi material de estudo para pesquisadores ao longo da história. O interesse nessa área surgiu no final do século XIX e início do século XX, quando passou a ser objeto de pesquisa para a psicologia e a pedagogia, e resultou em publicações teóricas nos principais centros da Europa e dos Estados Unidos. Esse interesse aparece também entre alguns pesquisadores brasileiros, entre eles, o modernista Mário de Andrade.

Os primeiros estudos - de caráter psicológico - foram motivados pela tentativa de explicar a psicogênese humana. Utilizavam os desenhos infantis como instrumentos de comparação entre a evolução do indivíduo e o da espécie humana. Encontramos nessa

¹ Graduanda em Artes Visuais e Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG.

² Orientadora - Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG.

linha os trabalhos de Sully (1895), Baldwin (1895), Lamprecht (1904), Kerschensteiner (1905) e Levinstein (1905), entre outros.

As explicações para este interesse sobre o primitivo e a criança são, entretanto, bastante ambíguas. Podem ser relacionados tanto aos projetos modernos utópicos que tentavam retomar o sentido da vida e a relação com a natureza em oposição à industrialização e as urbanizações crescentes, quanto a uma rede hierárquica de fatores ideológicos relacionados com a colonização de ideias entre países hegemônicos e periféricos (SHIFF, 1998, p.164).

Nem todas as pesquisas iniciais, porém, concordavam com o ponto de vista da teoria da recapitulação. O pesquisador Georges Rouma, por exemplo, foi um dos que criticaram a fragilidade dos argumentos desta teoria na publicação de seu livro *Le langage graphique de l'enfant*, em 1913, e contribuiu com outras possibilidades de entendimento sobre o desenho infantil.

Na sua obra, avaliou os métodos de estudos utilizados pelos seus antecessores, comparou imagens produzidas por crianças e por primitivos e concluiu que “não é possível apoiar-se na evolução dos desenhos infantis para tirar delas conclusões aplicáveis a evolução da civilização” (ROUMA, 1947, p.434). São diferentes as finalidades das produções de desenhos feitos por adultos e crianças e, além disso, as habilidades manuais e visuais do adulto já estão desenvolvidas, enquanto as das crianças, ainda não.

Dizia também, devido a sua experiência como psicólogo, que uma produção artística não é um material suficiente para analisar a civilização de um povo, assim como também não é para julgar o grau de inteligência de uma criança.

2. O DESENHO E A ARTE INFANTIL E O MODERNISMO

O interesse pelo desenho da criança se ampliou e passou por vários grupos e correntes estilísticas do início do século XX, entre eles, o expressionismo, o cubismo, o futurismo e as vanguardas russas. Era fonte de inspiração para vários artistas e suas produções plásticas.

O grupo neoprimitivista russo, por exemplo, que atuou na primeira e na segunda década do século XX, buscava fortalecer a identidade artística

do país e sua independência em relação aos movimentos ocidentais por meio de pesquisas e inspirações na arte folclórica, no trabalho de pintores populares de tabuletas e letreiros e na arte infantil (COUTINHO, 2002, p.47).

Alguns artistas, como Paul Klee, buscavam sua origem na criatividade e redescobriam seus desenhos infantis; outros, como Kandinsky, encontravam um terreno fértil para seu abstracionismo expressionista. Picasso dizia, por exemplo, que “quando era da idade destas crianças, podia desenhar como Raphael. Preciso de muitos anos para poder desenhar como estas crianças” (FINEBERG, 1997, p.133).

Neste contexto, surge a importância da figura do modernista brasileiro Mário de Andrade e sua atuação no Departamento de Cultura (DC) em São Paulo, em 1935. Lá era um espaço para o ideário modernista da década de 1930, e foi o órgão responsável pela criação dos Parques Infantis e da Biblioteca Infantil sob a orientação do próprio Mário de Andrade. Seu alvo era o público leigo que não tinha acesso às manifestações artísticas promovidas pela burguesia.

Os Parques Infantis tinham o dever de cumprir o exercício de todas as dimensões humanas nos horários extra escolares, educando, assistindo, recreando e garantindo o direito à infância de cada criança frequentadora do parque. Era possível a construção do conhecimento espontâneo através das atividades lúdicas, artísticas, do imaginário, etc., possibilitando o consumo e a produção da cultura infantil.

Mário de Andrade acreditava que era necessário organizar os serviços e forçar a vitalidade dos museus, criar institutos culturais e processos extra pedagógicos de educação, pois são importantes tanto quanto é importante frequentar uma escola - são competências que se complementam.

Não entremos, portanto, no sofisma sentimental do ensino primário. Ele é imprescindível, mas são imprescindíveis igualmente os institutos culturais em que a pesquisa vá de mãos dadas com a vulgarização, com a popularização da inteligência (1937 apud Duarte 1971, p.135).

A disciplina Desenho está presente nas escolas primárias e secundárias brasileiras desde o início do século XIX, mas sua relevância só foi maior no final desse mesmo século, devido à demanda de uma sociedade que começava a se industrializar. A criação da Escola de

Artes e Ofícios foi fundamental para a profissionalização das pessoas nesta área de forma qualificada e competente em acordo com os interesses da elite. De um lado, tínhamos a geometria responsável pela especialização da mão de obra para a indústria e, de outro, o desenho do natural ou cópia de estampas para os aspectos ornamentais, de cunho estético.

Até essa época, o desenho infantil ainda estava situado no campo da psicologia e da pedagogia. E a mudança do olhar de pais e educadores para esta produção aconteceu de forma lenta, até ser considerado no ambiente educacional, como instrumento pedagógico.

Essa mudança de olhar passa a trazer a arte não mais somente como instrumento para treinar a visão, mas também como meio de liberação emocional e de auxílio e fixação de outras matérias. E é precisamente esse argumento que vai permear a valorização da arte da criança. Surgem, então, vários ateliês por todo o Brasil idealizados por artistas sob o argumento de “liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto” (BARBOSA, 2003 p.02).

Seguindo o mesmo ideal dos ateliês, Augusto Rodrigues criou em 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil, que teve o apoio de vários educadores da época, como Helena Antipoff e Anísio Teixeira, e exerceu grande influência para que surgissem outras Escolinhas no país, todas elas argumentando sobre a necessidade de deixar as crianças expressarem livremente também nas escolas formais.

3. A PESQUISA DE MÁRIO DE ANDRADE

Mário de Andrade, com um pensamento diferenciado da época, alimentava um olhar interessado na produção da criança. Possuía em sua biblioteca, entre outros, a tese de Nereu Sampaio *Desenho espontâneo das crianças*, publicada em 1929 no Rio de Janeiro, o livro de Sylvio Rabello *Psicologia do desenho infantil*, publicado em 1935 em São Paulo, o livro do pesquisador belga Georges Rouma *La language graphique de l'enfant*, de 1913, e a monografia de *Las Escuelas de Pintura al Aire Libre*, publicação de 1926. Elogiou o

artista alemão Haanberg pela exposição dos trabalhos de seus pequeninos alunos e considerou o fato como uma das mais vivas atrações das exposições que fecharam o ano de 1922.

Mário de Andrade visitou, também, uma exposição dos alunos da artista Anita Malfatti, e escreveu um artigo publicado no *Diário Nacional* em 1930, sobre a importância do trabalho da artista em incentivar a imaginação criadora dos pequenos.

Um outro evento, que ocorreu em 1933, e provavelmente contribuiu para chamar a atenção do meio artístico e cultural em geral de São Paulo em relação à produção da criança foi a 'Semana dos Loucos e da Criança' organizada pelo Clube dos Artistas Modernos, CAM. (COUTINHO, 2002, p.66).

Foi nesse ambiente de estudos e especulações que Mário de Andrade iniciou, em 1927, uma coleção de desenhos infantis e manteve esta prática até 1942, deixando indícios de que se configurava como uma pesquisa. Muda-se assim o foco dado ao tema pelos educadores para o campo da arte.

Sua coleção é composta por 2160 desenhos de crianças e jovens entre 3 e 16 anos, guardados em caixas no Arquivo Mário de Andrade – IEB/USP. Metade deles chegou por doações de amigos, familiares e escolas, e a outra metade através de um concurso idealizado por ele nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil em 1937.

Ao que parece, Mário de Andrade estava atento às produções infantis que mereciam o título de 'obras-primas' e passava a perceber o quanto o ensino de arte de qualidade poderia propiciar condições para que esta produção florescesse (COUTINHO, 2002, p.87).

Nas Escuelas al Aire Libre do México, por exemplo, a criança recebia orientações legítimas, e de lá saíam inestimáveis produções consideradas por Mário de Andrade, verdadeiras obras-primas. Ele sabia que os procedimentos utilizados pelos professores interferiam na qualidade e nos resultados dos desenhos. Em uma de suas anotações sobre um conjunto específico de desenhos ele escreveu: "Infelizmente a professora pelo menos às vezes apresentava gravuras incitando à reprodução. Daí certas coincidências e certas sabedorias inúteis em alguns dos desenhos" (COUTINHO, 2002, p.88).

Sua coleção passou por um processo rigoroso de observação, armazenamento, pesquisa e análise. Hoje, quase oitenta anos depois, percebe-se o cuidado com que foram conservados. São 24 folhas indicando uma ordem dos desenhos por faixa etária. Segundo Rejane Coutinho, em sua tese de Doutorado *A Coleção dos Desenhos Infantis no Acervo Mário de Andrade*, escrita em 2002,

essa talvez tenha sido uma das primeiras preocupações de Mário de Andrade: a de ordenar através de um método suas observações para entender a capacidade de representação, e as características específicas do desenvolvimento do grafismo das crianças brasileiras através dos exemplares e de sua Coleção. (COUTINHO, 2002, p.102).

Os casos destacados por ele chamavam sua atenção pela excelência das habilidades técnicas - normalmente entre crianças de 13 a 16 anos -, e os casos dessas excelências entre membros de uma mesma família. Procurou observar, ainda, como as influências culturais estão presentes nos processos de representação. Dessa forma, eram importantes as informações sobre a nacionalidade tanto da criança, quanto dos pais.

Deixou anotadas, também, algumas indagações sobre plasticidade, beleza, expressão, estilização, técnicas, cores e espontaneidades tratadas pelas crianças em seus desenhos, e questionava até que ponto tudo isso era intencional ou ocasional.

Suas anotações foram importantes, ainda, para compor suas aulas de Filosofia e História da Arte, ministradas por ele na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1939. O tema fazia referência às especulações que existiam na origem da arte, e aceitava que o desenho da criança só poderia ser considerado primitivo quando comparado à sua própria produção em evolução.

Outro fator determinante para Mário de Andrade era o contágio cultural que a criança estava submetida, e que se distanciava em tempo do contexto dos primitivos. Além disso, para ele, a produção da criança não deve ser entendida como arte porque ela ainda não pesquisa técnicas e não se preocupa com questões formais. Ela, no entanto, utiliza-se de todos os meios de expressão artística para mostrar suas referências, crenças e conceitos em formação. É, até esse momento, manifestação de caráter linguístico, uma antecipação da escrita em forma de grafismos.

É interessante perceber como Mário de Andrade, esteta e professor de história da arte, faz uso de critérios artísticos e estilísticos em sua análise da produção da criança para justamente identificar o quanto esta produção não é artística. Ele identifica, por exemplo, que as crianças observadas são indiferentes à pesquisa de materiais. Não têm uma visão de conjunto nas suas composições. Raramente misturam cores para obter novas cores. São anticlássicas e anti-românticas, mas expressionistas por natureza (COUTINHO,2002, p.116).

Segundo Mário de Andrade, passaria a ser considerado objeto artístico a partir do momento em que não mais fosse uma atividade puramente lúdica, e conseguisse agregar leis do realismo visual – representação do objeto sob a luz da perspectiva, tal como ele é –, de forma que a criança já tenha consciência das escolhas técnicas e estilísticas, abandonando sua atitude idealista e fixando uma atitude realista.

As contribuições de Mário de Andrade foram importantes para a valorização do desenho infantil tanto enquanto prática exercida pela criança que complementa e instiga sua linguagem, como também para as pesquisas dos artistas interessados no espontaneísmo e na expressividade encontrados nesses mesmos desenhos.

O estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva era o ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte na Universidade do Distrito Federal. Por outro lado dirigiu uma pesquisa preliminar sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças de 4 a 16 anos de classe operária e de classe média, alunos dos parques infantis e da Biblioteca Infantil de São Paulo. Seus artigos de jornal muito contribuíram para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista (BARBOSA, 2003 p.1).

4. ESTUDOS ATUAIS SOBRE A PRODUÇÃO INFANTIL

Atualmente, passado o século XX e já na segunda década do século XXI, percebemos que questões sobre a produção da criança continuam em debate. Isto porque, entre outros motivos, encontramos, ainda, em unidades de ensino, alguns professores que priorizam o ensino da leitura e da escrita, e enxergam a arte apenas como auxiliadora do aprendizado. E de fato, habilidades artísticas podem auxiliar na construção do conhecimento e na alfabetização, mas devem ser bem trabalhadas e, além disso, o

objetivo do ensino de arte e sua importância na formação de uma criança ultrapassa esse campo do aprendizado. Isso acontece porque encontramos em atividade alguns professores ainda despreparados e com pouco grau de conhecimento sobre as pesquisas e metodologias contemporâneas de Ensino de Arte. Nem todos podem, portanto, oferecer orientações legítimas e de qualidade.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases nº 5692/71 estabeleceu o currículo da educação brasileira em 1971, e tornou obrigatória a Educação Artística nas escolas primárias e secundárias. Na falta de professores graduados na área, e podendo lecionar apenas quem tivesse o grau universitário, o Governo Federal criou um curso de Educação Artística que em apenas dois anos formava o profissional.

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, relato encomendado pela UNESCO à INSEA, p. 170, 171).

Nem todas as universidades do país, no entanto, aceitaram oferecer o curso de dois anos, optando por um currículo que deveria ser cumprido em no mínimo quatro. Infelizmente, contentados com essa estreita formação, parte dos professores leciona divulgando o senso comum devido à falta de oportunidade em aprofundar nos assuntos pertinentes à sua formação.

No caso do ensino infantil, a maioria dos professores tem formação em pedagogia, e menos conhecimento ainda no campo da arte. Boa parte acredita na aliança entre arte e alfabetização, incentiva os trabalhos artísticos em sala, mas demonstra estreito conhecimento em referências teóricas e práticas.

5. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro semestre de 2013, na pesquisa *A Importância do Ensino de Arte na Formação da Criança*, financiada pelo CNPQ, cerca de dezesseis professores das Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte - MG, responderam a um questionário

compartilhando suas experiências em sala de aula - como ministram o ensino de arte para as crianças e quais são suas percepções e prioridades quando a questão é a alfabetização.

Todos eles consideram a Arte importante para desenvolver as habilidades das crianças, incentivam a produção em sala, e acreditam ser aliada da alfabetização. Entendem que o papel do professor de Arte é de forma geral, desenvolver a criatividade, a expressividade, a pesquisa e promover o contato e o gosto por obras. 37,5% deles priorizam o ensino da leitura e da escrita, mas a maioria entende que a construção do letramento deve acontecer no tempo certo, sem ser forçado, e que a Arte neste caso é uma auxiliadora. Seis professores não utilizam referências teóricas, um deles, sob o argumento de que é complexo para a idade. O restante diz trabalhar Tarsila do Amaral, Portinari, Picasso, Romero Brito, Leonardo da Vinci, Ivan Cruz e conteúdos pesquisados na internet. Trazem para a sala de aula atividades de desenho, pintura, canto, dança, modelagem, vídeos, colagens e diversos materiais para o conhecimento das crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, assim, grande influência dos pensamentos já citados - dos ateliês e das Escolinhas de Arte -, vigentes no século passado, sobre arte para liberação emocional, e fixação da matéria, e do pensamento do próprio Mário de Andrade que falava em manifestação de caráter linguístico enquanto antecipação da escrita.

Essas linhas de raciocínio são válidas, porém incompletas. É importante trabalhar a sensibilidade, a expressão, a criatividade e o desenvolvimento da linguagem, mas tem igual importância reconhecer que arte tem sua autonomia. Realizar produções artísticas é construir história, memória, percepção, investigação e reflexão. É reconhecê-la enquanto elemento do conhecimento que sempre fez e sempre fará parte da estrutura da sociedade, capaz de contextualizar diferentes momentos e culturas na história.

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, pintar, cantar, executar instrumentos musicais, dançar, apreciar, filmar, videografar, dramatizar, etc., são vivenciais essenciais para a produção de conhecimento em arte. Ao conhecer e fazer arte, o aluno percorre

trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com a própria arte, consigo mesmo e com o mundo (SEEMG, Proposta Curricular – ARTE – Ensinos Fundamental e Médio).

Neste sentido, a pesquisa feita nos direciona a considerar que a arte é imprescindível na formação de toda criança, é uma potencial fonte de auxílio para a construção do mundo cognitivo, ajuda a despertar a linguagem, a coordenação motora, é um meio de expressão para a cultura infantil, possibilita experiências e vivências capazes de explorar o outro e a si mesmo.

Assim, o professor da educação infantil precisa melhor se inteirar a respeito desses conceitos complementares, adaptar o ensino de acordo com a idade trabalhada, e deixar claro o quanto é necessário o fazer artístico, não apenas como o auxiliar de outros conhecimentos, mas como uma área que também é autônoma e importante. Para isto, é de igual necessidade aprofundar nas teorias e práticas artísticas, ampliando assim o campo de visão, de entendimento e possibilidades da aplicação legítima em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. Criança-prodígio (1929). In: *Taxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades, 19x6.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. São Paulo: Revista Digital Art&, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil Realidade hoje e expectativas futuras*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: 28/08/2012

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 18/09/2012

COUTINHO, Rejane Galvão. *A Coleção de Desenhos Infantis do Acervo Mário de Andrade*. São Paulo: USP, 2002.

COUTINHO, Rejane Galvão. *Sylvio Rabello e o Desenho Infantil*. São Paulo: USP, 1997.

DEMO, Pedro. *Conhecimento e Aprendizagem – Atualidade de Paulo Freire*. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/torres/demo.pdf>. Acesso em: 16/10/2012

DUARTE, Paulo. *Mário de Andrade por ele mesmo*. São Paulo: Edarte, 1971.

FARIA, Ana Lucia Goulart. *A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n69/a04v2069.pdf>. Acesso em: 17/09/2012

FINEBERG, J.D. *The innocent eye: children's art and the modern artist*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997.

JÓFILI, Zélia. *Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola*. Recife, 1996. Disponível em: http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vigotsky_paulo_freire.pdf. Acesso em: 17/10/2012

ROUMA, G. *Le langage graphique de L'enfant*. Paris: Misch & Thorn, 1913.

SEEMG. *Proposta Curricular – ARTE – Ensinos Fundamental e Médio*. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B81BD08C9-B1A8-46F3-BBE4-CC9C6E0F6319%7D_proposta-curricular_arte_ef.pdf. Acesso em: 18/10/2012

SHIFF, R. *From primitivist phylogeny to formalist ontogeny: Roger Fry and Children's drawings*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1998.

SABERES COLABORATIVOS E FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES

Maria Zenilda Costa - UECE

RESUMO

O presente artigo aborda sobre estudos realizados nas práticas de educação musical desenvolvidos na formação inicial e continuada de educadores em parceria com as escolas. A prática do canto coral na Faculdade de Educação fez irromper uma série de ações pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, problematizando as práticas musicais nas escolas. O paradigma da pesquisa colaborativa norteou os processos de criação coletiva, envolvendo alunos bolsistas de Iniciação Científica, Iniciação Artística, de Extensão, e professores da educação básica, tendo a Lei 11.769/2008 como mediação para promoção da cultura de análise das práticas musicais nas escolas. Os resultados apontam para o significado satisfatório da formação musical de educadores em sintonia com a realidade das escolas, pelo diálogo multirreferencial entre as peculiaridades das linguagens artísticas e os demais campos curriculares.

Palavras-chave

Saberes docentes. Pesquisa colaborativa. Formação docente. Educação Musical

ABSTRACT

This article focuses on practical studies in music education developed in the initial and continuing training of educators in partnership with schools. The practice of choral singing in the University of Education did break out a series of actions by the articulation between teaching, research and extension, questioning the musical practices in schools. The paradigm of collaborative research guided the processes of collective creation, involving students of Undergraduate Research Fellows, Initiation Artist, Extension, and basic education teachers, and the Law 11.769/2008 as a means to promoting a culture of analysis of musical practices in schools. The results point to the significance of satisfactory musical training of educators in tune with the realities of schools, the multifaceted dialogue between the peculiarities of artistic languages and other curricular fields.

Keywords

Teaching knowledge. Collaborative research. Teacher training. Music Education

01 Introdução

A concepção de currículo como política cultural delineada no jogo de poderes (SILVA & MOREIRA, 1995), pautada na racionalidade instrumental, nos faz compreender a urgência da formação estética do educador (ORMEZZANO, 2007), no sentido de promover a dimensão criadora, frente à complexidade da profissão professor e as exigências contemporâneas da relação com os saberes a serem ensinados.

A denominação da arte-educação como campo liso e nômade, consoante Zordan (2007), sugere que a presença das artes no currículo escolar tende a desarrumar o que está estabelecido pela lógica instrumental, por sua natureza pouco afeita a esquemas de controle, ainda que se queira utilizar das linguagens artísticas para reforçar os esquemas de controle do conhecimento. A pesquisa colaborativa dialoga com o paradigma da dimensão criadora da prática docente, quando considera o contexto escolar como ambiente em constante movimento de co-labor (MONTEIRO, 2012), no qual, a interação humana exige a mobilização de saberes provisórios e em contínua reatualização.

A publicação da Lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de Música nas escolas fez emergir o debate sobre a ausência de programas de formação musical docente dos anos iniciais, a polêmica polivalência das artes e o modo como as linguagens artísticas são abordadas no currículo escolar, geralmente como ornamentação das festividades e recurso lúdico no ensino de outras áreas curriculares.

Nas práticas curriculares, entretanto, as sonoridades do cotidiano e a energia criadora de crianças, adolescentes e jovens, passam despercebidos e desprovidos de leitura crítica, pela indiferença à razão sensível, porém, sempre presente, por vezes, extremamente violenta, concretizada ora na estética visual, sonora ou olfativa das escolas (DUARTE JÚNIOR, 2004).

O desenvolvimento do projeto voltado para a formação de arte-educadores em uma faculdade de educação do Ceará, tendo o canto coral como foco integrador, se inscreve na perspectiva do ensino como espaço de mobilização do pensamento criador. A proposta da formação estética do educador na prática reflexiva do canto coral em parceria com a realidade da escola, é desafiante, no sentido de ensaiar outros padrões de pensamento sobre a escola, sobre a profissão professor e sobre a função das artes na educação, pelos processos de criação coletiva (OSTROWER, 1977) e na perspectiva crítica do paradigma da modernidade proposto por Castoriadis (1987).

O amálgama teórico entre a epistemologia da prática, a formação musical e a concepção de pesquisa na educação como princípio educativo (DEMO, 2002), sintonizado com a interculturalidade das estéticas do cotidiano dos professores (RICHTER, 2003), apontaram para os seguintes objetivos dos estudos realizados na construção dos saberes colaborativos na formação musical dos arte-educadores no contexto do canto coral: desenvolver a iniciação artística do educador pelo Canto Coral, na perspectiva de investigar a formação

docente em arte-educação na área de educação musical, em diálogo com práticas musicais nas escolas; investigar aspectos que contribuam para a elaboração de propostas de formação musical que contemplem o contexto situado do trabalho educativo na educação básica, considerando a perspectiva interdisciplinar e intercultural da educação escolar.

A nossa proposta de investigação colaborativa, portanto, se vincula a iniciativas de formação musical nas licenciaturas, tendo em vista dar visibilidade aos saberes colaborativos construídos na parceria universidade e escola, em busca de conquistar outros projetos que ampliem a formação musical, articulada ao espaço escolar.

02 Abordagem metodológica dos estudos realizados

A metodologia empregada na investigação articulou pesquisa e formação pela abordagem da pesquisa-ação colaborativa (COSTA, 2010; PIMENTA et al, 2001; LÜDKE, 2009), tendo em vista a produção de saberes coletivos que contribuam com o desenvolvimento de projetos significativos para a formação docente na educação musical do contexto escolar da educação básica. A abordagem triangular (BARBOSA, 2002), que compreende a contextualização histórica, a apreciação estética e o fazer musical, foi articulada à proposta de investigação colaborativa em momentos de ação, pesquisa e formação.

Geraldi et al (1998), de par com Zeichner, consideram que as pesquisas de cunho colaborativo não devam ser julgadas pelas mudanças ocorridas. Antes, entendem essencial o critério do vínculo com a prática, tendo em vista uma compreensão mais abrangente do seu trabalho.

Desenvolvemos a pesquisa de campo em três etapas denominadas por Dasgagne (1997) de cossituação, cooperação e coprodução entre 2011 e 2012. Na cossituação, fizemos a primeira aproximação das escolas, as quais já são parceiras dos projetos de pesquisa e extensão. Neste contato, também iniciamos as práticas de canto coral, convidando os professores a participarem do grupo, promovendo momentos de cuidado com a voz, de criação coletiva dos repertórios musicais e das apresentações musicais na universidade e nas escolas.

No segundo momento, a cooperação, realizamos encontros coletivos nas escolas, previamente planejado com os professores e o grupo gestor. Os debates realizados nas escolas foram motivados pelas experiências estéticas de musicalização, como espaço de ação reflexiva sobre a prática e a função da musicalização na escola, tendo em vista a produção de ideias sobre as possibilidades de projetos formativos para professores, pela exigência da Lei 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino de música nas escolas.

Ao final dos encontros, os professores receberam um questionário a ser respondido conforme seu interesse, buscando sondar as fontes e experiências de formação musical, bem como das práticas musicais recorrentes no cotidiano do trabalho nas escolas. Os encontros realizados nas escolas tiveram a participação em média de 20 professores em cada uma das quatro escolas, num total de 80 docentes e 14 alunos do canto coral. Desse total, recebemos 30% dos questionários distribuídos, e apenas 5% dos professores se colocaram à disposição para participar das etapas seguintes.

A etapa da coprodução foi concretizada por estudos de temáticas específicas que emergiram dos encontros nas escolas. Esses temas foram aprofundados como questões de pesquisa em pequenos grupos constituídos de professores e alunos bolsistas de iniciação científica, iniciação artística e de extensão.

O estudo realizado por Fernandes (2009) na perspectiva de pesquisa-intervenção colaborativa sobre música na escola, vem confirmar a exigência de aproximação entre escolas e universidade no compartilhamento da produção de conhecimento: os projetos de formação musical docente devem privilegiar o *lócus* da escola como local de formação.

Outros estudos sobre a formação docente nas licenciaturas (BELLOCHIO e MOTA, 2003), também dão conta de trabalhos significativos desenvolvidos de modo colaborativo na formação musical de educadores, por meio de ações colaborativas entre alunos dos cursos de Pedagogia e de Educação Musical e destes com professores de Educação Básica. Desse modo, os saberes colaborativos são abordados em dois momentos a seguir, os quais contemplam as escolas como espaços de debates em torno da formação e práticas musicais dos professores.

03 Estudo sobre a formação continuada e práticas musicais de professores dos anos iniciais

A pesquisa "Ações colaborativas na promoção de projetos para formação musical de professores do Ensino Fundamental I" promoveu o encontro dos professores nas escolas para pensar sobre aspectos a serem considerados na formulação de propostas de formação musical que considere os professores em formação inicial e em exercício da docência como sujeitos ativos na organização dos processos formativos; não somente receptores de propostas.

Os resultados indicam que a produção musical da cultura regional e local, presente nas manifestações artísticas do canto popular no entorno das escolas estão ausentes da educação escolar. Essa realidade pode ser diferente, à medida que os projetos de formação docente problematizarem e incorporarem essas manifestações às experiências de formação em contextos de investigação, concebendo o professor ou a professora que atua na prática educativa, como sujeito ativo na produção de conhecimentos circunscritos na epistemologia da prática educativa.

Os estudos de Bourdieu (2008) a respeito dos modos de aquisição cultural contribuem para compreendermos a necessidade de articulação entre a cultura musical dos professores, as práticas musicais da escola e as propostas de formação. A ideologia do dom natural, considerada inata e pertencente a poucas pessoas privilegiadas, são constituídos socialmente, vinculados ao capital socialmente estruturado:

a ideologia do gosto natural opõe, através de duas modalidades da competência cultural e de sua utilização, dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa, distingue-se do aprendizado tardio, metódico e acelerado, não tanto — (...) — pela profundidade e durabilidade de seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a linguagem e a cultura que ele tende a inculcar como suplemento. (BOURDIEU, 2008, p. 65)

Ao considerar a ideia do dom natural como uma ideologia socialmente constituída para demarcar a distinção entre os grupos sociais em condições plenas de acesso aos bens culturais legitimados e aqueles desprovidos do que é considerado capital cultural, Bourdieu desloca o debate sobre o dom natural para as condições sociais de acesso a formação cultural, considerando que qualquer sujeito social é produtor de culturas distintas, dependendo do lugar que ocupa nos grupos sociais. A competência cultural da maior parte dos nossos professores, particularmente no âmbito da educação musical, mantém quase sempre, vínculos com as

práticas culturais da musicalidade popular ou do repertório disponibilizado pela indústria cultural.

Os projetos que articulam pesquisa e de formação devem estar atentos ao universo da cultura popular, pois, geralmente se constitui como única fonte formativa dos professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, onde residem possíveis nichos de potencialidades criativas para fazer ampliar a competência cultural dos arte-educadores. Os cursos de Pedagogia, lugar de formação básica desses professores, geralmente não têm condições de trabalhar a formação musical básica. Às políticas de formação docente não interessa ampliar a oferta de licenciaturas específicas, considerando mais fácil vincular as práticas musicais na escola à ideologia do dom natural ou afinidades, do que apostar na formação musical básica do professor.

A maior parte das escolas considera a educação musical como trabalho indispensável na educação escolar, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, há quase uma total ausência de discussão sobre a formação musical dos professores que atuam nesse nível de ensino. O trabalho colaborativo entre universidade e escolas pode desencadear propostas e conseqüentes reivindicações junto às políticas de formação docente para a viabilização de projetos formativos que tratem a música na escola com o potencial papel de promoção de aprendizagem da leitura de mundo pela educação sonora (SCHAFER, 2009).

Apesar das práticas de musicalização na escola serem consideradas importantes para a aprendizagem dos alunos, os professores denominam tais práticas de “engano”, pois falta ao professor a formação básica sobre o conhecimento musical. Ressaltam também que o cancionário popular enquanto produção de criação coletiva está ausente das escolas. A música se faz presente nas festividades da escola através das comemorações, mas ausente como processo de criação.

As escolas estão interessadas em refletir sobre suas práticas musicais e a formação do professor. O que falta é a estrutura e apoio para que as escolas desenvolvam projetos contínuos nessa direção. A parceria com as universidades, por meio de projetos de intervenção como fala Fernandes (2009) ou de projetos de pesquisa-ação colaborativa como aborda Pimenta et al (2001) poderão fomentar múltiplas iniciativas que possam resultar num trabalho musical que envolva apreciação e produção no contexto das sonoridades do cotidiano.

04 Formação musical pela pesquisa no contexto da formação inicial das licenciaturas

Outros temas de pesquisa emergiram nos encontros das escolas e nos processos de criação coletiva do canto coral. Alguns temas emergiram no âmbito da educação da crianças, como as experiências musicais da infância; as brincadeiras cantadas e os repertórios musicais presentes nas salas de aula, particularmente nos processos de alfabetização.

No rol desses conhecimentos, os estudos buscavam caracterizar os saberes docentes suscitados pelas práticas musicais e as implicações na formação docente, envolvendo os professores das escolas como sujeitos que mobilizam e constroem múltiplos saberes, legitimados na prática (TARDIF, 2002). Dentre as temáticas em estudo, destacamos a seguir o tema que mais envolveu o interesse dos professores por conta da sua vinculação com o cotidiano da prática educativa nos anos iniciais.

4.1 As práticas de canto nas atividades de alfabetização de crianças

Articulado ao estudo das brincadeiras cantadas no processo de montagem do espetáculo com repertório do cancionário infantil com interpretação cênica, a ser construído e apreciado junto às escolas de educação infantil e anos iniciais, um dos grupos procurou caracterizar as práticas musicais nas atividades alfabetizados dos anos iniciais. O interesse pelo tema surgiu por conta da interação entre alunos bolsistas do coral e professores alfabetizadores que atuam no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a respeito da importância do uso das canções nas práticas de alfabetização.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa foi criado em 2007. Trata-se de um programa do governo do estado do Ceará, que por meio da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), assumiu a execução do PAIC, com o propósito de assegurar o letramento das crianças do 1º ao 3º ano até o 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2011 o Programa foi ampliado para atender os alunos até o 5º ano.

O estudo identificou em uma escola, a insatisfação dos professores que são cobrados a trabalhar com músicas nas atividades de alfabetização, mas não encontram orientação nos encontros de formação continuada. Em outra escola, os professores relataram que recebiam orientações e recursos para desenvolver as práticas musicais nas atividades de alfabetização.

As canções ou cantigas de roda, geralmente estão associadas à rotina escolar, em rituais do cotidiano, tais como na hora da acolhida, da recreação ou articulado à contação de históricas. As orientações pontuais e fragmentadas não supre a falta projetos de formação musical para os professores. Foi constatado que há uma proposta de práticas musicais no material do PAIC, porém, direcionado apenas para o 1º e o 2º ano. O material impresso é acompanhado de CD-ROM apenas para o segundo ano. Quanto ao 3ºano, 4º e 5º anos, a prática musical fica a critério do professor.

Outro professor destacou que a formação do PAIC é promovida mensalmente pela secretaria de educação e a formação musical dos professores compete aos membros da editora responsável pela elaboração do material do PAIC. Sobre o modo como trabalhar com a música, eles orientam como deve ser a acolhida e o trabalho com as canções populares em rodas de leitura. Observou-se que essas práticas se dão mais por voluntariedade do professor do que por uma intervenção real do programa para trabalhar com a música.

Em determinada escola, as professoras desconhecem sobre o trabalho com a música no PAIC. O contato que tiveram com a música se deu em sala de aula quando crianças. A música não está inserida na rotina do PAIC, mas em outros momentos que envolvem o que denominam de "leituras dinâmicas". Os resultados apontam que os professores são orientados a desenvolverem práticas de canto para dinamizar a alfabetização das crianças, mas as orientações são superficiais; desvestidas da ampla expressividade musical.

A Lei 11.769/2008 que determina a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica ainda não mudou o cenário da carência de formação. Os resultados mostram que a prática interdisciplinar da música com outras áreas de ensino na escola, exige do professor o mínimo de conhecimento dos elementos básicos da linguagem musical. Do contrário, a interação curricular fica restrita a um monólogo, esvaziando o potencial da música na aprendizagem escolar.

As temáticas apresentadas nos estudos são validados enquanto questões de pesquisa desenvolvidos no âmbito da ação colaborativa desenvolvida no canto coral, em parceria com as escolas, mobilizando a aprendizagem pela pesquisa na formação estética do educador em cursos de licenciaturas. A concepção de pesquisa, nesse contexto, se configura na prática colaborativa na perspectiva do processo criador como formação estética desenvolvida no canto coral da Faculdade de Educação e não pretende substituir a formação específica nos

cursos específicos para o ensino de música, mas está sintonizado com as exigências do trabalho do professor na educação básica.

O que conta como pesquisa (LÜDKE, 2009), nesse caso, rompe com o estabelecido pela racionalidade instrumental, pela formação da postura investigativa sintonizada com os códigos culturais dos sujeitos. Neste sentido, a pesquisa pautada pela epistemologia da prática, consoante Tardif, (2002) tem como foco "o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas".

Neste sentido, o campo de sentido da arte na educação contemporânea “não deixa resíduos permanentes” e historicamente estabelecidos. Desconstruir a ideologia do dom natural na formação docente no contexto das contradições da escola exige o diálogo multirreferencial (FROES e BURNHAM, 2001) entre o conhecimento musical, as práticas musicais construídas socialmente e a cultura escolar.

05 Considerações finais

Nosso estudo constatou que o desenvolvimento de projetos colaborativos entre escolas e universidade contribui para a diluição da concepção decorativa das festividades que se vincula às práticas musicais e as demais linguagens artísticas. Os principais resultados obtidos trazem diferentes temáticas a serem inseridas nos programas de formação musical docente, sobretudo aqueles que trabalham na educação infantil e nos anos iniciais.

A leitura do mundo pela linguagem musical exige uma formação docente na perspectiva intercultural, sintonizada com as manifestações musicais presentes nos diferentes contextos culturais da cultura popular. De posse dessas reflexões, consideramos que as escolas estão interessadas em refletir sobre suas práticas musicais e a formação do professor. O que falta é a estrutura e apoio para que as escolas desenvolvam projetos contínuos nessa direção. A parceria com a universidade por meio de projetos de intervenção podem fomentar múltiplas iniciativas que possam resultar no processo de formação significativa por parte dos professores em exercício e de alunos das licenciaturas em formação inicial.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação UFSM* N° 02 Vol. 28, 2003. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista/>> Acesso em Julho, 2006.
- BRASIL. *LEI 11.769/2008*. DOU 19/08/2008 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm> Acesso em Setembro, 2009.
- _____. MEC. Lei das Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 2012.
- BOLETIM ARTE NA ESCOLA. Jan a Mar 2010 N° 57, ISSN 1809-9254 Disponível em <<http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/BOLETIM57%5B1%5D.pdf>> Acessado em Maio, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: Crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. 1ª. Reimpr. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008
- CASAGRANDE, Cledes Antônio. *Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas*. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.
- CASTORIADIS, C. *Feito e a ser feito*. As encruzilhadas do labirinto. Tradução Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- COSTA, Maria Zenilda. *Formação de arte-educadores e estéticas do cotidiano: saberes produzidos na pesquisa colaborativa*. Fortaleza: EdUECE, 2010.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 5ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DESGAGNE, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, N. 02, págs. 371-393 1997 Disponível em <<http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031921ar.html>> Acesso em 2006

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. *Música na escola: desafios e perspectivas na educação contínua de educadores da rede pública*. 27/10/2009 349f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogos interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *REVISTA DA ABEM*, Porto Alegre, V. 18 27-33, 2007.

FRÓES BURNHAM, T. e FAGUNDES, N. C. Transdisciplinariade, multirreferencialidade e currículo. Salvador, FAGED/UFBA. *REVISTA FAGED No. 05*, (39-55) 2001 Disponível em <<http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=168&layout=abstract>> Acesso em 19/10/2009.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB (Coleção Leituras no Brasil), 1998.

LÜDKE, Menga. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

MATOS, Elvis de Azevedo. Musicalização e Musicalidade. In COLARES, Edite [et al] *Ensino de Arte e Educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

MOTA, Graça. A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Revista Educação UFSM N° 02* Vol. 28, 2003 Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista/>> Acesso em 2006.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In PIMENTA, Selma Garrido. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. RJ: Ed. Vozes, 1997.

ORMEZZANO, Graciela (Org). Debate sobre abordagens e perspectivas na educação estética. *Revista Em Aberto: Educação Estética: abordagens e perspectivas*. V. 21, N° 77, ISSN 0104-1037. (págs. 15-38) INEP/MEC. Brasília-DF, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A pesquisa colaborativa na escola como aprendizagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, Alda J.(Org) *Formação continuada*. Campinas: Papirus, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SCHAFER, R. Murray. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SILVINO, Izaíra. (2007) *...ah, se eu tivesse asas...* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.

ZORDAN, Paola. *Aula de Artes, espaços problemáticos*. 30ª Reunião da ANPED. Caxambu - MG, 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/grupo_estudos/GE01-3009-Int.pdf> Acesso em Maio 2009

O INDIVÍDUO PÓS-MODERNO E SEU DIÁLOGO COM A ARTE

Marília Paes de Andrade França
Universidade Federal de Pernambuco

Niedja Ferreira dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Entendendo-se que é papel do educador compreender os repertórios e o meio do indivíduo, foco da Educação, seja ela formal ou não formal, surgiu a problemática deste texto que gira em torno de algumas questões: quem são estes indivíduos e qual a importância de conhecê-los? Quais os diálogos possíveis de serem realizados com estes sujeitos? Como a condição pós-moderna os influencia na maneira de interpretar e perceber os repertórios diversos da arte? Partindo de conceitos de teóricos como Hall, Arendt, Canclini, Krug, Bauman, Kindler dentre outros, pretende-se fomentar reflexões acerca da importância de se conhecer o caráter que envolve a relação sociedade/discente e na sua significância para a compreensão das relações que são tecidas entre ele, o objeto de estudo e o educador.

Palavras-chave: Arte/Educação. Multiculturalismo. Pós-modernidade.

ABSTRACT

It being understood that the educator's role is to understand the repertoires and the surroundings of the subject, whether formal or informal, emerged the problematic of this text which revolves around some questions: who are these individuals and what is the importance of knowing them? What are the possible dialogues with these subjects? How does this postmodern condition influence them in interpreting and perceiving the diverse repertoires of art? Starting from theoretical concepts like Hall, Arendt, Canclini, Krug, Bauman, Kindler amongst others, aims to foster thinking on the importance of knowing the character involving the society / students and their significance for understanding the relationships that is woven between him, the object of study and educator.

Key words: Art / Education. Multiculturalism. Postmodernism.

Moderno, Pós-Moderno ou Globalização?

Cronologicamente falando, o período ao qual nos referimos, conforme Guinsburg; Fernandes (2005) teve início em fins do século XX, especialmente a partir da década de 1950 após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, segundo o historiador Perry Anderson em sua obra "As Origens da Pós-Modernidade", 1999, foi o espanhol Frederico de Onís, o primeiro a usar o termo *pós-modernidade*, na década de 1930. Todavia, foi Jean-François Lyotard que expandiu o seu conceito com a publicação de "A Condição Pós-Moderna" de 1979¹.

¹Dado registrado na ocasião da palestra "A filosofia na pós-modernidade" ministrada em 01 de Julho de 2013 pelo prof. Dr. Marconi Pequeno (UFPB) realizada no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.

O filósofo francês Gilles Lipovetsky prefere utilizar o termo “hipermodernidade” por considerar não ter havido de fato uma ruptura com os tempos modernos - como o prefixo “pós” dá a entender. Para ele, o nosso tempo ainda é “modernos”, tendo havido apenas uma exarcebção de certas características das sociedades modernas, tais como o individualismo, o consumismo, a moral hedonista, a fragmentação do tempo e do espaço. O termo “hiper” refere-se a uma ampliação dos valores da modernidade. Ele representa a cultura do excesso marcada pelo efêmero em que o sujeito em ritmo acelerado busca a satisfação dos seus desejos.

As identidades passam por um processo de *Hibridação*, ou seja, “uma fusão de estrutura ou práticas sociais discretas para gerar novas estruturas e novas práticas de modo não planejado” (CANCLINI, 2008, p. XXII)². Este processo expõe os indivíduos a novas situações, marcadamente efêmeras, fluídas e inconstantes em todos os setores sociais. Para Hall, há situações que avançam indicando à pós-modernidade:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 1999, p. 9)

Canclini afirma que resistiu a considerar a pós-modernidade como uma etapa que substituiria a época moderna, e diz: “preferi concebê-la como um modo de problematizar as articulações que a modernidade estabeleceu com as tradições que tentou excluir ou superar” e desta forma o autor elege o termo globalização, problemática global, a pós-modernidade (2008, p. XXX). “A globalização (CANCLINI apud BECK, 2008, p. XXXI) nos coloca ante o desafio de configurar uma “segunda modernidade”, mais reflexiva, que não imponha sua racionalidade secularizante e, sim, que aceite pluralmente tradições diversas”.

Para Hall, globalização é a síntese de “um complexo de processos e forças de mudança”. Reiterando, Hall apud Anthony McGrew (1992, p.67),

a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. [...] implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” [...]

Contudo, a opção pela utilização do termo pós-modernidade neste artigo se deu pela sua relação com a teoria de que ainda que ela possua características modernas acentuadas como sugere Lipovetsky, novas características surgiram. O que não significa uma negação da

² A numeração de página, em algarismos romanos, refere-se a Introdução à edição de 2001 “As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização”.

modernidade, mas uma modificação em sua estrutura, acarretando em uma nova configuração.

A identidade e a sociedade

Trazendo a reflexão de como ocorrerão as relações entre os grupos, a partir das mudanças do padrão moderno de sociedade para o contemporâneo, questiona-se: e as interações educacionais? Como ficam as relações de trabalho, familiares e o contato com as manifestações sociais, expressões culturais e artísticas e o entretenimento? Como será a atitude e o envolvimento de grupos culturais diante de outros grupos e no que irá implicar? Quanto a isto, Canclini aponta que:

As culturas populares não se extinguíram, mas há que buscá-las em outros lugares ou não-lugares. A encenação do popular continua a ser feita nos museus e exposições folclóricas, em cenários políticos e comunicacionais [...] embora a recomposição, revalorização e desvalorização de culturas locais na globalização acentuem, a às vezes alterem, alguns processos de hibridação. (2008, p. XXXVII)

Portanto, faz-se necessário trazer algumas definições, uma delas é sobre identidade cultural. Conforme Hall (1999, p.7), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”. Para Krug³ (1995, p.37), “a identidade cultural é parcialmente construída em relação às coisas que as pessoas fazem e seus modos particulares de vida”. Nesta abordagem, Anne M. Kindler (1992, p. 18) apresenta

três questões envolvidas no conceito de identidade cultural: a questão da identidade (quem sou?); a questão das relações (a quem ou a quem estou relacionado?); e finalmente, a questão do poder (como esta identidade e relações podem me permitir controlar o que acontece comigo?). Estas três dimensões são também centrais às considerações no domínio da educação.

Hall (1999, p. 10) traz ainda em *A Identidade cultural na pós-modernidade*, três conceitos muito diferentes de identidade. A concepção do Iluminismo onde aponta o sujeito como sendo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, continuidade, apresentando assim uma concepção do sujeito “individualista”. A segunda trata do sujeito sociológico, pautada na relação deste com as pessoas, numa concepção “interativa”. A última concepção está baseada no indivíduo pós-moderno, ancorada na falência resultante das mudanças estruturais e institucionais, vindos de um processo provisório, variável da identidade cultural.

³ Revista ARTE&EDUCAÇÃO. Ano III – nº 4. Dezembro 1997.

Segundo Hall, é este processo que produz o sujeito pós-moderno, o qual não apresenta “uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

Partindo desta premissa, de não apresentar uma identidade fixa ou permanente, é profícuo deduzir que não se pode afirmar se é o indivíduo que transforma o meio social ou se é o meio social que transforma o indivíduo. Corroborando, Hall (1999, p. 9-10) nos diz que “este processo de mudança, tomados em conjunto, representa, um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada”.

De fato, várias questões circundam a condição pós-moderna. Uma delas, acerca do próprio termo “condição” é refletida por Arendt:

A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. [...] Para evitar mal-entendidos: a condição humana não é o mesmo que a natureza humana. [...] Nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido em que as outras coisas têm. [...] as condições da existência humana – a vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e a Terra – jamais podem “explicar” o que somos ou responder à pergunta sobre quem somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto (2010, p.10 – 13, grifo do autor).

Arendt (2010, p.10) relaciona a *vita activa* a três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação; onde destaca a terceira como a que mais se associa à condição humana da natalidade: “o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir.” Arendt afirma ainda que a ação é uma atividade política por excelência e que não pode dissociar-se da sociedade dos homens. Esta ação política, na pós-modernidade, poderia ser relacionada ao desejo pela liberdade. Bauman (2001) se refere a uma reflexão de Marcuse (1989) onde para ele, o problema não era o desejo de emancipação e libertação da sociedade, mas a ação de fazê-la, de estar disposto a agir para alcançá-la.

Ser um indivíduo não significa necessariamente ser livre. A forma de individualidade disponível no estado final da sociedade moderna e na sociedade pós-moderna, aliás comuníssima nesta última, é a da individualidade *privatizada*, que significa essencialmente uma *antiliberdade*. (BAUMAN, 2000, p. 70, grifo do autor).

De maneira mais literal, pode-se associar esta “antiliberdade” ao controle sistemático do indivíduo hoje. O modo como as pessoas se colocam no espaço, o gerenciamento apurado

do tempo, o ideal de comportamento e a composição de indivíduos como peças de uma máquina maior são características deste modelo social que representa a transição entre uma sociedade apontada por Foucault como “disciplinar” para uma “de controle” identificada por Deleuze (1992).

As reflexões acerca da sociedade disciplinar permitiram a Foucault (1999) definir o modelo Panóptico⁴ como processo de “normalização” do indivíduo moderno. Ele está cercado por dispositivos de controle que vão além das câmeras nas ruas, nos bancos, nas escolas, nos mercados: a criação de uma identidade obrigatória para a sociedade moderna ocidental atesta uma vigilância contínua. Os frequentes programas governamentais que incentivam e facilitam o cadastro e obtenção deste documento fazem questão de expor o fato como algo positivo, como se aquele cidadão, em posse de sua carteira de identidade tenha acabado de adquirir poder. No caso da internet, não é de praxe perceber que ao utilizarem, as pessoas cadastram-se em uma ferramenta controladora. Neste sentido, a “tecnolatria”, ou seja, a atual dependência da tecnologia no cotidiano poderia definir os avanços tecnológicos como bênçãos ou maldições? Exames médicos constantes e obrigatórios em dadas situações como ao inserir-se em um novo emprego ou no exército também são exemplos que a sociedade está sob regime disciplinar, sendo controlada através de vários meios.

Ao tratar acerca das relações de poder e de discurso, Foucault, afirma que o discurso verdadeiro necessita seguir as normas, de uma “polícia’ discursiva. [...] A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.” (FOUCAULT, 1999, p. 35, 36, grifo do autor).

Remetendo ao aspecto da palavra proibida, nem todos podem falar sobre tudo de qualquer maneira. Neste sentido, “há um grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos” (FOUCAULT, 1999, p.36) a fim de estabelecer suas regras e não permitir que todos tenham acesso a elas. Um exemplo desse sistema de restrição seria o ritual, que por sua vez,

[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários,

⁴ Projeto arquitetônico de vigilância utilizado para o controle em diversos locais: prisões, escolas, manicômios. (BENTHAM, 2008)

terapêuticos e, em parte também, políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (FOUCAULT, 1999, p. 39)

Foucault expõe a necessidade de reconhecer a apropriação social dos discursos. E emana sobre este aspecto no campo da Educação. Mais precisamente, do controle que circunda esta área.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? (FOUCAULT, 1999, p. 43 a 45, grifo do autor).

Foucault (1999, p.51) relata ainda a problemática de uma profunda *logofobia* instalada na sociedade, proveniente da desordem e descontinuidade dos discursos. E que para acabar com esse medo, se faz necessário “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.” A fim de, utilizando-se do ponto de vista crítico da *inversão*, cercar as formas de exclusão e também, utilizando-se do princípio genealógico investigar através de que normas e em que condições se formaram os discursos. Contudo, é preciso ter cuidado ao tratar do poder apenas como um modo de repressão.

A noção de repressão, por sua vez, é mais pífida. [...] Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2012, p. 44, 45).

Ademais, é preciso estar atento à economia política da verdade, que não existe fora do poder e que é construída através das coerções e dos efeitos regulamentados de poder. É preciso observar a maneira como o poder foi instituído e construído socialmente. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 52,

grifo do autor). Para o autor, o que está em questão não é desprender a verdade de toda a norma de poder, mas de “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento.” (FOUCAULT, 2012, p. 54).

Foucault afirma que as condições que abraçam o campo da educação se dão em sua maioria, de maneiras distintas, baseadas no controle e na sujeição. Contudo, o acesso a esta mesma Educação deveria propor o alargamento do senso crítico na sociedade possibilitando a percepção desta realidade. O que não acontece, contribuindo para a manutenção dos discursos (RANCIÈRE, 2011). Todavia, ao gerar percepções heterogêneas, a arte tem intrínseca um potencial politizador capaz de incitar o desejo de questionamento e modificação de um determinado discurso. (RANCIÈRE, 2010).

Educando o indivíduo pós-moderno: ensino da Arte com enfoque no Multiculturalismo

No campo da Educação serão impostos novos desafios, novas práticas serão conferidas aos professores. A escola deverá estar preparada para atender as crescentes necessidades destes grupos heterogêneos, desconstruindo um modelo convencional de educação com resquícios na tradição ocidental. Os lugares da Educação além do papel de acolher os diversos grupos culturais devem preparar estratégias de atuação dos profissionais da educação; de planejamento estruturado dos conteúdos que atendam as necessidades do conhecimento e respeito às diversidades culturais, religiosas, entre outras, no sentido de intervirem, democratizarem o acesso à Cultura, e ampliação da importância que todos os grupos têm e sua relevância para a sociedade.

O enfoque da educação passa a ser também a Cultura, a cultura local, regional, global. Neste sentido, qual abordagem cumprirá o papel de mediar tais conhecimentos? E ainda, o professorado tem na sua formação contato com perspectivas que atendam tais necessidades?

Segundo Mason (1999); Richter (2000) o conceito de multiculturalismo originou-se na Europa e na América do Norte no final dos anos 60, principalmente nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Canadá para atender a migração de grupos que vinha ocorrendo desde a II Guerra Mundial. Com o aumento do “pluralismo” cultural, coube a escola a incumbência de facilitar o aspecto das diversas culturas a não rejeição destes grupos na sociedade. Conforme Richter (2000, p.6), o termo Multiculturalidade tem sido utilizado como sinônimo de pluralidade ou “diversidade cultural”, indicando as múltiplas culturas hoje presentes nas

sociedades complexas. No entanto, é a denominação de “multicultural” que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da Educação quanto da Arte/Educação, pois é desta forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo.

No livro *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*, Barbosa (2008) inicia seu texto nos dizendo que estamos vivendo na era “inter”, da internet, interculturalidade, interdisciplinaridade, na integração entre as linguagens: o hibridismo.

Conferindo a concepção de multiculturalismo na América Latina, e a posição de Ana Mae Barbosa, Mason (1999) afirma que:

Enquanto Ana Mae Barbosa, do Brasil, entende multiculturalismo como denominador comum dos movimentos rumo à democratização da arte-educação em todo mundo, ela considera as versões ocidentais não satisfatórias às necessidades do povo colonizado. A sua crítica central sobre o multiculturalismo americano é que ele defende a diversidade cultural mas separa a arte erudita da estética das massas. Nas nações colonizadas da América Latina, onde o preconceito de classe social continua a militar contra as diversas reformas culturais, o que se necessita são propostas que diminuam a distância entre instrutores colonizados e pessoas comuns. As estratégias nas quais educadores brasileiros estão engajados se parecem com aquelas sugeridas por Blandy e Congdon: eles estão tentando re-apropriar a cultura e conhecimento popular estabelecendo relações de trabalho com pessoas em pequenas cidades, “menos dominadas” pela invasão cultural. (MASON, 1999, p. 15, grifo do autor).

Barbosa (2008, p. 15) assevera que “[...] com base na diferença de classes sociais, este esforço multicultural trazia a necessidade de encarar criticamente a produção do povo, das minorias e das mídias [...]”. Barbosa ainda afirma que “atualmente a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é a associada ao desenvolvimento cognitivo” (BARBOSA, 2008, p.17).

Essa discussão recai essencialmente na formação do professor e em quais condições o profissional da Educação conclui a licenciatura, para atender estas novas demandas. Os cursos de graduação da Licenciatura em Arte, nas suas diversas linguagens, devem ter um currículo que promova uma formação que dê suporte às expectativas das questões multiculturais, “[...] os currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias” (BARBOSA, 2008, p.24).

Ao se deparar com estas questões Richter realizou um estudo, motivada por Rachel Mason⁵, para tentar buscar resposta às seguintes questões:

⁵A pesquisadora inglesa dirige o Programa de Pós-Graduação em Arte-Educação da Universidade de Surrey, convidara Ivone Richter a desenvolver um estudo sobre multiculturalismo e estética do cotidiano, logo após tornou-se sua co-orientadora da tese de doutoramento.

a estética do cotidiano, no Brasil, sofre a influência da pluralidade cultural? É conveniente abordar questões de gênero e etnia no ensino de arte na escola? É possível trazer para o ensino da arte a estética do cotidiano vivenciada pelas/os alunas/os? Que tipo de ensino artístico deveríamos buscar para tratar a questão multicultural de forma positiva? (1999, p.2).

Dessa forma o que se propõe é um ensino da arte que venha a construir uma inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos, uma educação multicultural, defendida por Richter (1999, p.7).

O estudo de Richter nos aponta possibilidades de ensino da arte com significado, a partir da partilha de saberes coletivos e individuais. Assinala para uma valorização do outro, despertando sentidos originados das experiências estéticas que a diversidade cultural pode proporcionar.

Considerações finais

O indivíduo encontra-se numa aldeia global, sua identidade é múltipla e individual, interior e exterior, não fixa e não permanente. As possibilidades de diálogos devem ser múltiplas e a educação formal ou não formal tem o comprometimento de interferir neste embate. O papel da escola, portanto, servirá para minimizar o choque cultural e amenizar os entraves que diversos grupos enfrentam ao se posicionarem e autoafirmarem, assumindo seu lugar na sociedade.

A formação do professor, educador, mediador é de vital importância neste processo. Buscar o conhecimento e competências sobre os diversos grupos, inter-relacionando-os através do planejamento de práticas educativas, recorrer e problematizar as questões do cotidiano. Gerar conflitos, provocar soluções a partir da conscientização sobre o respeito às diferenças, contextualizar e trazer discussões sobre as várias práticas culturais. O envolvimento com o próximo, deslocando-se da sua zona de conforto para compreender as condições do outro. Trazer a noção de local, regional e global e mediar possíveis dissensos que serão proporcionados pelo contato entre os distintos grupos com suas manifestações artísticas e culturais.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte**. BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (Orgs.). In: Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESCSP, 2008

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUINSBURG, J.; FERNANDES, Nanci. **No rastro do pós-modernismo**. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, Guacira Lopes (Trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KINDLER, Anna M. **O desenvolvimento da identidade cultural em sociedades multiculturais**. In: Arte&Educação em Revista. V.1, n.1. Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Polo UFRGS, 1995.

KRUG, Don H. **A tradução cultural e o estudo da identidade cultural**. In: Arte&Educação em Revista. V.1, n.1. Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Polo UFRGS, 1995.

MASON, Rachel. **Arte-educação multicultural e reforma global**. Pro-posições, Campinas, v. 10, n. 3, p. 7-19, nov. 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Tese de Doutorado, 2000 - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

Marília Paes de Andrade França

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV-UFPE/UFPB). Bolsista REUNI/SESu/MEC. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais (UFPE). Atuou como professora da disciplina de Artes no Ensino Fundamental II e como mediadora cultural no Museu de Arte Moderna

Aloísio Magalhães, Instituto de Arte Contemporânea e Instituto Cultural Banco Real – Recife, Pernambuco. <http://lattes.cnpq.br/2661845626337418>

Niedja Ferreira dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV – UFPE/UFPB). Especialista em Arte Educação (UNICAP). Especialista em Arquivo e Patrimônio (UNIVERSO). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais (UFPE). Professora da disciplina de Artes no Ensino Fundamental II da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes-PE. Atua como tutora da Licenciatura em Artes Visuais Digitais – EAD/UFRPE. <http://lattes.cnpq.br/3501803097646190>

A CULTURA VISUAL NA FORMAÇÃO EM ARTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DO MUNICÍPIO DE INHUMAS-GO

Mônica Mitchell de Moraes Braga – Doutoranda em Arte pela UnB

Resumo: Esta pesquisa pretendeu levantar como se configura o ensino de artes visuais na Educação Infantil no que diz respeito ao regimento comum das escolas de Educação Infantil do município de Inhumas-GO. Teve como objetivo levantar dados sobre a formação em arte a partir da realidade apresentada pelos professores deste município. A intenção foi, a partir destes dados coletados, construir, uma educação para a compreensão da cultura visual no qual professores possam agir e refletir em relação à experiência contida nas visualidades. A cultura visual, neste trabalho, é tratada como um referencial teórico que vê a imagem como um objeto envolvido na formação de diferentes subjetividades sociais e na construção de identidades.

Palavras-chave: cultura visual, formação de professores, educação infantil.

Vivemos em um mundo cercado de imagens. Estas imagens se relacionam com a cultura na qual são produzidas. A criança já traz para a Instituição Educacional saberes apreendidos que são espontâneos, por isso é fundamental que o/a professor/a faça a mediação deste saber espontâneo com os diversos saberes.

O/a professor/a deve oportunizar a criança conhecer e compreender o acervo artístico, histórico e cultural da humanidade. Este conhecimento deve estar presente na realidade do contexto sócio-cultural da criança, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem, investigando seus processos de desenvolvimento e leitura de mundo.

Para Hernández (2000), a arte é uma forma de conhecer e representar o mundo, e a educação organiza o conhecimento privado em relação às formas públicas de representar o mundo. Isto significa dizer que, por meio da arte na educação, pode ser possível aliar duas formas de representar o mundo.

A arte na educação procura evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas: "as obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53).

Assim, a ação pedagógica é guiada pela concepção básica de que arte pode ser ensinada e de que o educador é o mediador desse processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano [...] cuja função é garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p.30).

Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, destaca que, a intervenção direta do educador por meio de propostas intencionais pode se dar a partir do que a criança conhece como também através de situações com o objetivo de problematizar, instigar à curiosidade, a criatividade e a dúvida. Assim, a criança poderá sistematizar a informação ampliando suas capacidades de apropriação dos conceitos, das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de ideias, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p.30).

Para a construção da identidade artística da criança, o profissional da educação surge com um papel significativo e fundamental de mediador. Respeitar os modos de aprendizagem e dedicar o tempo necessário a fornecer orientações e conteúdos adequados para a formação em arte, que inclui tanto saberes universais como aqueles que se relacionam ao cotidiano do aluno são papéis fundamentais do/a professor/a.

O/A professora deve promover o fazer artístico, a leitura dos objetos estéticos e a reflexão sobre a arte, de modo que o aluno possa se desenvolver como um sujeito governado por si próprio ao mesmo tempo em que interage com os símbolos da cultura.

Segundo Iavelberg,

É necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (2003, p. 12).

Por outro lado o RCNEI, afirma que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar

com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p.41).

Esta afirmação do RCNEI nos faz refletir e questionar. Como ser polivalente sem perder as especificidades dos saberes? Quais são as fontes de pesquisa destes professores quando o conhecimento é artístico? De que forma os professores enfrentam as imagens, fazendo com que esse enfrentamento os aproxime das questões que essas imagens propõem da realidade desses alunos?

Cada imagem vista pelas crianças, cada gesto que elas observam, cada som que elas ouvem, resulta nas formas artísticas criadas em sala de aula que possuem grande importância, pois se referem ao universo simbólico do aluno. Dessa forma, é preciso uma atuação precisa do professor, o planejamento do tempo adequado, a organização do espaço e a atenção aos modos de comunicação, tanto entre professor e aluno como entre os colegas de classe.

Também a criança aprende a lidar com novas situações, sendo inusitadas ou não. Ela cria uma autonomia para expor suas produções e ideias. Para Iavelberg:

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito á dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não-preconceituosa com a diversidade das culturas (2003, p. 12).

Para Imbernón, “a formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde as necessidades definidas da escola” (2010, p. 56).

Compreender questões que envolvem a organização, funcionamento e relações que criam o conjunto de fatores para o desenvolvimento da prática pedagógica também é atribuição do educador. O currículo é um dos elementos integrantes desse conjunto. O que ensinar? Para que ensinar? Como e quando ensinar? São questionamentos que constantemente permeiam os educadores.

O currículo deveria, pois, basear-se na natureza da cultura visual, especificamente nas experiências dos alunos relativas a ela e integradas ao conhecimento do professor. [...] um currículo que espelha a estrutura rizomática da cultura visual começará a partir de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta. (DUNCUM, 2011, p. 22)

Cultura visual

O interesse em torno das representações visuais, como também a constatação da importante dominação dos meios visuais na contemporaneidade, tanto por parte dos espaços dentro e fora dos limites acadêmicos, fizeram surgir um campo de estudo específico: a Cultura Visual. Para Martins, "corpus de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano" (2005, p. 135).

A cultura visual coloca em discussão as imagens produzidas no cotidiano e estabelece a necessidade de novos parâmetros, outra visão sobre as representações artísticas. Para Martins, "a cultura visual busca compreender os fenômenos que nas duas últimas décadas transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam a 'mediação' de representações, valores e identidades" (2005, p. 140).

Ainda segundo Martins, "em relação às artes visuais, a cultura visual propõe deslocamentos teóricos de várias ordens, transgredir princípios históricos e inaugura fronteiras" (2005, p. 141). Esta ideia também é compartilhada por Hernández. Para ele, a cultura visual, no caso da arte, discute "questões sobre temas, ideias-chave, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais, e ajuda a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam" (2000, p. 106).

Uma das características principais da cultura visual se refere a valores e identidades construídos e comunicados por uma mediação visual. Segundo Hernández:

A arte, como parte da cultura visual, atua, sobretudo, como um mediador cultural. [...] A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos (2000, p. 52).

O/A professor/a deve atuar como um mediador/a do encontro entre o sujeito observador e a visualidade, proporcionando os meios para que contatos sensíveis possam ocorrer. O tempo investido no olhar, a ampliação da consciência visual e o conhecimento de arte são passos importantes para a construção de um percurso possível para a compreensão crítica.

O desenvolvimento do pensamento crítico deve ser usado para permitir que professores e alunos se apropriem de suas histórias, indagando – em suas próprias biografias e

sistemas de significados – para aprender sobre as forças que restringem suas vidas, entre as quais pode estar o mundo da arte, como parte do universo simbólico compartilhado.

A abordagem da cultura visual neste trabalho tem a intenção de proporcionar ao/a professor/a uma visão mais crítica, possibilitando que ele não se perca nos esquemas das visões parciais da realidade e passe a se fixar na compreensão de uma visão mais abrangente:

Daí que um primeiro objetivo de uma educação para a compreensão da cultura visual, que, além disso, estaria presente em todas as áreas do currículo, seria *explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações* (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136).

Trabalhar com a cultura visual na Educação Infantil se relaciona tanto com o como a criança percebe o mundo, quanto de que forma faz dessa leitura a sua maneira gráfica de revelá-la na imagem.

A concepção de ensino de arte a partir dos estudos da cultura visual, deve nos remeter necessariamente a uma educação para a cidadania, entendida como um exercício de viver compartilhado e democrático, considerando a diversidade humana. A consciência de cidadania dificilmente se dará se não conhecermos a produção, seja ela artística ou não, de nosso país.

O contexto da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) do Câmpus de Inhumas – onde atuo como professora de arte – desenvolve cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Em 2010/2 e 2011/1, após a realização da FIC - Artes Visuais na Educação Infantil, coordenado e ministrado por mim, percebi a carência dos professores nesta área. O curso teve o apoio da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Inhumas. A partir desta experiência surgiu o interesse em conhecer melhor a realidade destes professores para propor ações de formação/capacitação a partir das suas realidades.

De outubro de 2011 a outubro de 2012 participei do Programa Institucional de Apoio à Produtividade em Pesquisa do IFG (ProAPP). Esta pesquisa consistiu em identificar o perfil do profissional da Educação Infantil do município de Inhumas-GO através de entrevista e coleta de informações na Secretaria Municipal de Educação (SME). O objetivo foi

diagnosticar como atua o profissional na SME de Inhumas, a sua formação, como a arte está inserida na prática da sala de aula e quais são as suas visualidades no contexto educativo.

O diagnóstico realizado instigou-me a levantar propostas da inserção da cultura visual no ensino de Educação Infantil. Investigar propostas curriculares para o seu desenvolvimento nestes espaços e propor formação continuada para os profissionais nesta modalidade de ensino.

Como professora de arte que atua no Ensino Médio sempre questioneei como foi a formação inicial em arte destes alunos. Pois muitos jovens chegam com a afirmação “Eu não sei desenhar”; “Não tenho dom pra essas coisas”. Que atividades eram desenvolvidas por estes alunos? Como eram estimulados na produção artística? Se é que havia algum estímulo. Segundo Martins, “professores de arte, salvo exceções, não atuam na educação infantil e início de escolarização. Esse fato acaba por gerar uma espécie de desinteresse entre arte-educadores para aprofundar questões relativas a esse segmento de ensino” (2010, p. 245).

Foi feito um questionário para os professores da Educação Infantil da rede municipal de Inhumas-GO. O objetivo era identificar a formação profissional, a existência ou não do trabalho regular de arte nas instituições, as concepções sobre arte na Educação Infantil no que diz respeito aos objetivos e conteúdos e as necessidades dos professores para contribuir para a sua formação.

Para a realização do questionário, foram feitas visitas nas 14 instituições que atuam com Educação Infantil no município de Inhumas. Nestas visitas, foram solicitados das instituições o Projeto Político Pedagógico (PPP) onde constavam as matrizes de habilidades e Artes Visuais. Nestas visitas tínhamos uma conversa com a diretora da escola e com alguns coordenadores. Apresentavam o PPP e conversávamos sobre o ensino de arte na Educação infantil. Encontrei nestes encontros várias professoras que fizeram o curso de *Artes Visuais na Educação Infantil*. Algumas aproveitaram para mostrar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos após o curso.

O questionário aplicado procurou mostrar um perfil deste profissional e todos os PPP apresentados incluíam a matriz de habilidade das Artes Visuais. O questionário apresentou também a grande disposição destes profissionais para a aprofundarem a formação no ensino de arte.

Conhecendo os profissionais que atuam na Educação Infantil de Inhumas

O questionário elaborado foi respondido por 136 professores de Educação Infantil de 14 escolas que atuam com esta modalidade de ensino no município de Inhumas. As idades dos professores variam de 19 a 60 anos. A formação destes profissionais é em Pedagogia

(formados e em fase de conclusão). Não há professores de Arte. Há professores que lecionam a apenas um ano (estagiários) e aqueles que lecionam a 20 anos. Os questionários foram aplicados em 1 Centro Municipal de Educação Infantil, 4 escolas de Educação Infantil, 4 Escolas de Educação Fundamental com salas de Educação Infantil e 5 Creches. O regime de trabalho dos professores é: efetivo, comissionado, processo seletivo e estagiário. O cargo de professor é ocupado por vezes por profissionais de serviços gerais. A função de diretora, secretária e coordenadora é ocupada por uma professora. 14 professores nunca fizeram curso na área de arte. 22 participaram da formação em artes visuais oferecida pelo IFG. 10 professores responderam que não gostariam de participar de formação na área de arte.

Conclusão

A partir dos dados coletados, a proposta pretendeu contribuir para uma educação para a compreensão da cultura visual no qual professores possam agir e refletir em relação à experiência contida nas visualidades. Pois, "sabemos que interpretar aquilo que está sendo colocado como objeto de análise implica colocar nossas percepções em evidência, concomitantemente com os nossos conhecimentos e visão de mundo" (BISOGNIN, 2005, p. 183).

A intenção foi conhecer a realidade local para criar possíveis contribuições na formação do professor/a, dar pistas, proporcionar condições para que possam interpretar os fenômenos com os quais ele/a e as crianças se relacionam:

Isso significa que, diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola (HERNANDEZ, 2000, p. 136).

O/A professor/a deve atuar como um mediador/a do encontro entre o sujeito observador e a visualidade, proporcionando os meios para que contatos sensíveis possam ocorrer. O tempo investido no olhar, a ampliação da consciência visual e o conhecimento de história da arte são passos importantes para a construção de um percurso possível para a compreensão crítica.

Pensar a formação em arte do professor/a que atua na Educação Infantil significa defender a atualização, a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

A Secretaria Municipal de Educação de Inhumas possui uma matriz de habilidades para todos os anos da Educação infantil. Nesta matriz, o ensino de Artes Visuais é contemplado. Por isso, a grande aceitação e disponibilidade dos profissionais para a formação nesta área.

Serão feitas sugestões para alguns critérios de avaliação em artes visuais. Principalmente na inserção de artistas locais e arte contemporânea.

Referências Bibliográficas

BISOGNIN, Edir Lúcia. Abordagens metodológicas no ensino da História da Arte. In: OLIVEIRA; HERNÁNDEZ (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 175-86.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. v.1. 1998. Scipione, 2007.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, Raimundo. **Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual**. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005, p. 133-45.

ENTRE LABAN E STEINER: PRINCÍPIOS ORGANIZADORES SOMÁTICO-PERFORMATIVOS

Márcia Virginia Bezerra de Araújo
Gabriela Wanderley de Holanda
Rafaella de Melo Cavalcante

RESUMO

Este texto aborda aspectos comuns e especificidades entre os princípios do método Body-Mind Centering (BMC), de Bonnie Bainbridge Cohen, a partir do Sistema de Análise de Movimento de Rudolf Laban/Bartenieff, e os princípios da Eurytmia Artística, criada por Rudolf Steiner. O objetivo é compreender como esses princípios, identificados aqui como somático-performativos, podem contribuir para o autodesenvolvimento do performer e do educador em arte.

Palavras-chave: body-mind centering; sistema Laban/Bartenieff; Eurytmia, voz e movimento

ABSTRACT

This paper approaches commonalities and specificities between the principles of method Body-Mind Centering (BMC), founded by Bonnie Cohen Bainbridge from the Motion Analysis System of Rudolf Laban/Bartenieff and the principles of the Art of Eurythmy created by Rudolf Steiner. The goal is to understand how these principles, identified here as somatic-performative, can contribute to the self-development of the performer and educator in art.

Key Words: body-mind centering; Laban/Bartenieff System; Eurythmy; voice and movement

O texto apresentado é fruto das experiências e conhecimentos adquiridos a partir das pesquisas PIBIC intituladas “*Estudo dos aspectos sonoro-gestuais da Eurytmia Antroposófica e sua contribuição para a educação integral do corpo e para a expressão humana*” e “*A contribuição dos princípios de movimento Laban/ Bartenieff (LMA) e de expressão vocal de Bonnie Brainbridge Cohen (BMC) para relação voz e movimento na performance e na dança-teatro*”. A primeira pesquisa teve seu foco voltado para o educador de arte tendo como atividade principal o minicurso em Eurytmia “O corpo: instrumento de percepção musical e poética”. A segunda, para a criação artística que culminou na performance *Sopro d’água*.

Os aspectos enfocados relacionam o individual com a observação de leis científicas universais, numa constante observação dos princípios organizadores das abordagens teórico-práticas estudadas, aliada à nossa capacidade imaginativa, no sentido de que as experiências estéticas vividas pelas duas pesquisadoras e orientadora, vêm promovendo o autoconhecimento e a liberdade de expressão decorrente dessa percepção de si em

contato com os conceitos. Entendemos por organização corporal, toda possibilidade de integração e conectividade de suas partes, através de padrões de crescimento e de harmonização do ser humano. Essa organização não se refere apenas aos tecidos, órgãos e sistemas internos e superficiais, mas também aos níveis subjetivos.

Considerando que as abordagens em educação somática tem um efeito organizador do ser humano em geral, esta noção de organização adquire um sentido complexo, mas referindo-se, em especial, à organização do ser humano e de seu crescimento.

Segundo Sylvie Fortin, a educação somática é “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia” (...) A Educação Somática “engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (HANNA, In: FORTIN, 1998).

Dentre estas técnicas, destacamos as provenientes de Rudolf Laban, presentes nos exercícios fundamentais de Irmgard Bartenieff, baseadas no LMA (Laban Movement Analysis) e nos exercícios de expressão vocal de Bonnie Bainbridge Cohen (Body-Mind Centering - BMC). Ambas as abordagens fazem a associação entre a voz e o movimento, utilizando a sonorização paralela aos movimentos de respiração, vibração e alongamento, com ênfase no ritmo, fraseado e expressividade das sequências. Nestes exercícios, a voz é usada para vibrar e ativar o corpo em nível profundo. O enfoque não é na projeção da voz, mas em sua força enquanto vibração corporal, tendo, portanto, uma dimensão terapêutica e preventiva.

A associação entre Educação Somática e Performance tem sido realizada por pesquisadores labanistas em arte, que lidam com o princípio de integração, cujo termo somático-performativo se adéqua ao trabalho de desenvolvimento da imagem interior. “Na Pesquisa Somático-Performativa, a imagem – compreendida como traços em movimento, autonomias, proporções e relações - é um elo de conexão e integração entre os diferentes níveis da pessoa e desta com/no mundo” (FERNANDES, 2012).

Em relação ao educador em arte, é imprescindível o contato com o seu autodesenvolvimento através de práticas integrativas. Para Rudolf Steiner (1997), o que

importa na arte de educar é aquilo que aprendemos e o que o educador, enquanto lida com o ensino, deve inventar a partir do que aprendeu de si mesmo na relação com os elementos do mundo sonoro e imagético.

Vale ressaltar que a Eurytmia de Steiner não está situada no bojo das práticas da educação somática, mas podemos compreender que seu método atinge o mesmo objetivo de integralização do todo corporal do ser humano. A Antroposofia que fundamenta a Eurytmia entende o ser humano como um microcosmo no qual vibram e pulsam os processos do universo. Centrando seu estudo no homem, tenta responder às suas necessidades, abarcando o científico, o cultural, o artístico e o antropológico, trazendo para a sociedade impulsos de aplicação prática concreta. Diante das necessidades contemporâneas, tem-se buscado construir, a partir de diversas fontes, uma nova visão de integração que seja capaz de superar as constantes formas de fragmentação da nossa existência.

Na Antroposofia, o ser humano é definido como sendo a consciência entre o mundo e as intuições. Steiner reconheceu o ser humano como trimembrado em corpo, alma e espírito, sendo respectivamente ligados ao pensar, sentir e querer. O sistema neurosensorial nos proporciona o perceber (órgão visual), ao passo que o compreender os processos imagéticos é regulado pelo coração e pelo pulmão (sistema rítmico), e a posterior elaboração interior do entendimento (sistema metabólico-motor) a ser conservado pela memória. A capacidade de lembrar, assim como a de compreender se deve ao fato de respirarmos. Há também o entendimento de que existem quatro níveis complexos no ser humano: o nível 1 – corpo físico, o nível 2 – corpo vital ou etérico, nível 3 – corpo astral ou nossa alma e 4. O eu, o componente espiritual do ser humano.

Veremos a seguir as semelhanças e especificidades de cada abordagem aqui enfocadas, a saber, o BMC e a EURTIMIA:

BMC: O *Body-Mind Centering (BMC)* é uma complexa linha de trabalho corporal considerada como ramificação das teorias de Rudolf Laban, cujos princípios foram desenvolvidos por Irmgard Bartenieff (Bartenieff Fundamentals), e aprofundados por Bonnie Bainbridge Cohen (BMC), ente outros colaboradores. Tais estudos abrangem a percepção e a consciência do organismo, a saber: o Sistema Sensorial, o Sistema Nervoso, o Sistema dos Órgãos, o Sistema Esquelético, incluindo ainda os Padrões de

Organização Corporal, os Padrões de Desenvolvimento do Movimento, os Padrões Neurológicos Básicos e os Padrões de Desenvolvimento Ontogenético e Filogenético.

O Body-Mind Centering é um estudo experimental baseado na corporalização e aplicação de princípios de anatomia, fisiologia e desenvolvimento criado por Bonnie Bainbridge Cohen. Sua proposta é criar um equilíbrio a partir da experiência da relação corpo-mente e da conexão entre o menor nível de atividade interna do corpo (interior celular) com a maior possibilidade de expansão do movimento corporal (o corpo no espaço). Para isso, realiza-se um aprofundado estudo da anatomia e fisiologia humana, abordando visões orientais e ocidentais, e de como o as qualidades e desenvolvimento desses tecidos do corpo influenciam na qualidade do movimento.

O BMC prioriza o estudo do movimento, pautado na experiência da anatomia e da fisiologia de diversos (PEES, p. 171) sistemas corporais. Uma parte fundamental do BMC é o estudo dos diversos sistemas e subsistemas corporais, que lhe conferem a diferenciação de outros métodos de Educação Somática, focados na relação musculoesquelética. O Body-Mind Centering, assim como o Sistema Laban Barteniff, afirma que é necessário reencontrar nossos padrões a fim de repadronizá-los, possibilitando, assim, respostas neuromotoras mais eficientes. Por sua vez, os Sistemas Corporais possibilitam um mergulho no interior psicofísico do humano, ampliando o autoconhecimento.

Este processo de autoconhecimento e encontro de nosso ser físico com o nosso ser psicológico e espiritual se dá no Método Body-Mind Centering, através do toque, movimento, visualização, somatização, voz, arte, música, meditação, diálogo verbal, abertura da consciência, ou por outros meios.

EURITMIA

A Eurytmia nasceu na Alemanha no início do século XX, sob a orientação e criação do filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner. Considerada como uma nova arte do movimento, acompanha a recitação de poemas, prosa ou música e vem se desenvolvendo desde então em vários países como Holanda, Suíça, Inglaterra, Escandinávia, Rússia, Japão, Estados Unidos, África do Sul, Austrália, e em quase todos os países da América Latina.

Inicialmente praticada em pequenos círculos e aplicada pedagógica e terapêuticamente nas Escolas Waldorf, ganhou amplitude através de pesquisas realizadas nas áreas da educação e saúde ao longo dos anos. Atualmente a Eurytmia está presente em inúmeras escolas, clínicas, hospitais e outras entidades espalhadas pelo mundo, fornecendo apoio para o desenvolvimento físico, intelectual e emocional de crianças e adultos, proporcionando uma maior flexibilidade e sensibilidade artística.

Recentemente também inserida em instituições e empresas, tem apresentado resultados notáveis no desenvolvimento do trabalho em equipe. Aplicada a grupos, a Eurytmia promove consciência sobre as relações sociais, e sobre a relação do indivíduo com o todo. Apesar de atuar em diferentes âmbitos sociais, a base de todo o trabalho eurítmico é de cunho artístico. A Eurytmia revela, por meio dos movimentos, as qualidades interiores dos conteúdos poéticos e as leis contidas nos elementos musicais. Gestos corporais e formas percorridas no espaço adquirem vida e significado através dos fonemas, ritmos, sons e tons, intervalos e andamentos dessas duas artes temporais (poesia e música).

Por definição, o trabalho Eurítmico (eurythmia - do grego = ritmo harmonioso) visa um autoconhecimento através do movimento. Observamos ser de fundamental importância para os docentes e discentes da Arte Educação e pedagogos terem acesso e interesse pela prática da Eurytmia em suas três dimensões (Artística, Curativa ou Terapêutica e Pedagógica). Elas estão, grosso modo, diferenciadas, mas todas as dimensões são interligadas, podendo uma prática pedagógica eurítmica, por exemplo, ter consequências artísticas e curativas, na medida em que há a possibilidade de realizar um trabalho individual de prevenção e tratamento de algumas doenças. O estudo feito por Rudolf Steiner torna visível tanto a palavra falada como a música, através de movimentos executados pelo corpo, como instrumento de desenvolvimento para um trabalho que mostre uma leitura comportamental de determinado ser. Segundo Margrethe Skou Larsen “a Eurytmia do século XX ressuscita a dança dos templos dos gregos, que era algo sagrado, uma dança sagrada... E a Eurytmia, como arte de movimento, ressuscita o sagrado da dança”¹.

1. Entrevista disponível em <http://www.eurythmiaviva.com/entrevst.htm>

TÓPICOS DE SEMELHANÇAS ENTRE OS PRINCÍPIOS:

LEIS observáveis - os padrões de crescimento ou harmonização: Considerando a existência de padrões de crescimento harmônicos básicos na natureza em geral e nas artes aplicadas, padrões que são eles próprios, condição de vida, de compartilhar formas, energias, comunicação, foi justamente a observação destes que levou a ciência a se desenvolver e junto com ela a ciência da educação somática.

Tais padrões estão sendo reconhecidos como bases de harmonização de indivíduos e seus grupos, cuja compreensão destes padrões pode servir como ponte para discutir a questão das performances nas artes cênicas. Existem padrões neurológicos baseados no movimento humano e animal, cujos estágios caracterizam diferentes organizações corporais das quais se valem os exercícios dos fundamentos Bartenieff. Tais padrões neurológicos estabelecem nossos Padrões Básicos de Movimento: movimento espinhal (relação cabeça-cóccix), movimento homólogo (movimentos simétricos de dois membros superiores e/ou dois membros inferiores simultaneamente), movimento homolateral (movimentos assimétricos de um membro superior e um inferior do mesmo lado) e movimento contralateral (movimento diagonal de um membro superior com o oposto membro inferior).

Como exemplo de um tipo de padrão harmônico, podemos destacar todas as formas espiraladas retas ou redondas e as suas combinações, que se movem em direções opostas, para dentro e para fora, para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, formas estas, encontradas nos padrões de pintura de vários povos, em várias épocas e culturas, princípio de muitas coisas naturais, como as plantas, os animais e o corpo humano. No BMC, os padrões pré-espinhais, homólogos, homolaterais e contralaterais mostram o desenvolvimento espiralado, simétrico e organizado da coluna vertebral. Na Eurytmia, os exercícios com os desenhos de formas desenvolvem a harmonia entre o movimento interior e o exterior.

FLUXO DO MOVIMENTO

Segundo os estudos teórico-práticos labanísticos o fluxo está inserido na categoria Expressividade, compondo um dos quatro fatores do movimento: espaço, tempo, peso e fluxo. Estes fatores são influenciados pela atitude interna do indivíduo. A categoria

fluxo refere-se à “tensão muscular usada para deixar fluir o movimento (fluxo livre) ou para restringi-lo (fluxo controlado). Não se trata simplesmente de estar relaxado ou tenso.” (FERNANDES, p.123).

“A categoria Expressividade refere-se à teoria e prática desenvolvidas por Laban, onde qualidades dinâmicas expressam a atitude interna do indivíduo com relação a quatro fatores do movimento.” (FERNANDES, p. 120). “Refere-se à tensão muscular usada para deixar fluir o movimento (fluxo livre) ou para restringi-lo (fluxo controlado)”. “O fator fluxo relaciona-se com o ‘como’ do movimento, o sentimento, a emoção e a fluidez ao realizá-lo. Os líquidos corporais – sangue, linfa, líquido conectivo, intestino, fígado, pulmões, corações, etc. – concedem a fluidez e o grau de intensidade do fator fluxo no movimento corporal.” (FERNANDES, p. 124).

A sensação no BMC por um lado abrange o sentimento e, por outro lado, tem relação com o sistema dos fluidos, aquele que é o intermediador entre a tensão e o relaxamento, assim como entre a ação e o repouso. Segundo Pees (2010, p. 180), “Mover por estados de sentimento requer, pela óptica do BMC, um apoio do sistema dos fluidos.” O primeiro padrão de movimento invertebrado, respiração celular, ocorre no nível do fluído. (PEES, p. 179 – 180).

As bases da Eurytmia são o Movimento (ênfase no fluxo); o Sentimento e o Caráter. Cláudio Bertalot se referiu ao fluxo quando da execução dos desenhos de formas, os caminhares através das diversas posições dos pés, os espirais, a estrelando de cinco pontas, por ex, cada uma das cinco pessoas que a compõem representa a cabeça ou um dos membros do corpo humano, percorrendo o espaço através das diagonais e horizontais. Observamos a força que há em cada linha, seja curva ou reta: uma que contrai, outra que expande. A Linha reta é o resultado do movimento interior. Assim como o inspirar constrange e o expirar refresca, a vida é feita de reações como rir ou chorar, como expansão e contração. Em toda expansão sentimos uma elevação do interior para o exterior. Já na contração há uma força de concentração que converge a um ponto. O fluxo contido ou livre pode ser sentido nos movimentos de contração e expansão que existem nas espirais, que parte do centro para a periferia ou vice-versa.

A performance Sopro D'água , de Gabriela Holanda foi criada a partir de laboratórios que exploraram o sistema dos órgãos, este intrinsecamente conectado com a emoção e o interior da performer, e os Padrões Neurológicos Básicos. Tendo como enfoque maior os Padrões dos Invertebrados, percebeu-se a relação de ambos com o sistema dos fluidos e a importância desse sistema na conexão dos conteúdos subjetivos da performer com o espaço. Assim, do material criativo emergido nesses laboratórios e nos estudos práticos dos fatores movimento, surgiu a performance artística “Sopro D'água”, baseada nos sistemas dos fluídos, na apropriação da imagem e de movimentos da onda do mar, além dos questionamentos e impressões provindos da personagem Shakespeariana Cordélia.

SISTEMA DOS ÓRGÃOS

Na Eurytmia, o coração é o órgão mais importante, pois reflete a alma de cada ser. O coração é considerado por Steiner como o maior órgão de percepção. Representante do sistema rítmico (sentir), faz a ponte entre os sistemas neuro-sensorial (pensar) e o sistema metabólico-motor (querer), respectivamente ligados aos elementos visuais e musicais. Durante a oficina de Cláudio e Patrícia Bertalot, vimos a importância da vitalidade do movimento guiado pelo centro cardíaco ou anímico.

Segue um depoimento de Gabriela acerca de sua experiência nos laboratórios durante a pesquisa PIBIC:

Depois de voltar minha atenção em todo o corpo, através da respiração, escolhi um órgão: o coração. Ao escolher o coração comecei a trazer a respiração até ele. Essa ação, que talvez esteja muito mais ligada a imaginar, visualizar o órgão, trouxe-me uma atenção e consciência maior daquele órgão. A parte do meu corpo onde estava o órgão tornava-se mais pesada também! Posteriormente, a respiração passou a ser a partir do órgão, o que gerou a capacidade de poder escutar os sons, os impulsos de movimentos e as sensações que partiam do coração. [...] Era como que esses sons viessem de sensações e sentimentos do coração. Afinal, todo o foco do meu corpo estava nele. Era como se houvesse uma ponte direta entre coração voz. [...] A partir de uma boa investigação com os vocalizes, melodias, grunhidos,... o movimento foi gerado. A primeira vez que eu senti o movimento do corpo sendo levado pela voz. O corpo era guiado pela voz e por consequência pelo coração. Os movimentos foram totalmente impulsionados pelo coração.

SOM E MOVIMENTO

Na Eurytmia a ligação entre som e movimento é inerente à natureza dessa forma de arte. O movimento torna o som da fala ou da música visível e as formas criadas pelo movimento reverberam no espaço. Os movimentos que geraram essa música no músico que aparecem no movimento da pessoa que dança. A música brota de um movimento

interno, que numa composição musical, se externaliza em sons, que só existem numa relação entre ambos, movimento e som. Ao falarmos modelamos o ar com os nossos órgãos da fala – laringe, boca, lábios. Esses movimentos foram traduzidos em movimentos. Como arte, a Eúritmia torna visível a linguagem poética, musical e a prosa. Na linguagem poética existem vários aspectos que querem ser exprimidos além da palavra falada – o ritmo, o sentimento, as imagens, atmosfera, o conteúdo específico expressado pelo poeta ou pelo compositor – tudo isso é apresentado na Eúritmia enquanto arte. A partir dos mesmos princípios foram criados os movimentos para a Eúritmia tonal, baseados na música.

Para Rudolf Laban², a voz é uma manifestação do movimento corporal. A relação entre o movimento corporal e o som da voz são dimensões distintas da mesma manifestação do que se entende por movimento corporal. Rudolf Laban (apud NEWLOVE, 2004), nos fez conscientes de que, quando nos movemos nós perturbamos espaço. Seria igualmente verdadeiro dizer que, quando falar, cantar ou gritar, nós perturbamos o espaço, ou, neste caso o ar, criando vibrações que viajam pelo ar em forma de ondas sonoras. À medida que a onda passa, as moléculas de ar aglomeram e em seguida se separam, produzindo um pulso ou vibrato. A sensação real de ouvir o som ocorre quando as ondas atingem nossos ouvidos.

No BMC o aspecto vocal pode emergir não apenas dos órgãos da fala e respiratório, mas também a partir da conscientização de todos os sistemas, seja esquelético, muscular, sistema dos órgãos e dos fluidos corporais. No entanto, foi a partir da harmonia espacial e dos padrões neurológicos que Bonnie Bainbridge Cohen desenvolveu diversos exercícios, entre eles, exercícios de vocalização referentes aos planos espaciais (vertical, horizontal e sagital), os quais facilitam a ampliação da extensão de voz, a diminuição das tensões e a exploração de movimentos.

CORPO CONECTADO: INTERIOR E MOVIMENTO

No BMC compreende-se que todos os sistemas são entrelaçados, que assumem que o movimento ocorre tanto no corpo como na mente. Essa premissa leva-nos a perceber o corpo como integral e conectado, uma forma interativa de expressão, na qual há um

² Apud FERNANDES, Ciane. O Corpo em Movimento: o sistema Rudolf Laban/Bartenieff na formação e pesquisa artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

fluxo contínuo de informações de dentro para fora e vice-versa. Citando Cohen (1993, p.1): “A mente é como o vento e o corpo como a areia, se você quiser saber como o vento sopra, você pode olhar na areia”. Esse diálogo propicia um aprofundamento dos impulsos internos e de suas relações com o ambiente, para elaboração do movimento, afastando o praticante da repetição de uma forma preestabelecida.

Esta conexão interior-exterior pode ser facilmente exemplificada quando pensamos que toda a atividade proposta inicia pela respiração, pela tomada de consciência do órgão escolhido (a respiração partindo deste órgão), o órgão em ênfase, depois a energia do órgão ser emergida através do movimento e da voz no espaço até que, por fim, retornar ao interior do corpo. Por sua vez, o método Body-Mind Centering enfatiza a respiração e a produção vocal como outro importante meio de estabelecer a conexão entre nosso mundo interior e o ambiente que nos rodeia. Há no BMC um estudo específico sobre a respiração que é um movimento interno que dá suporte aos movimentos no espaço externo. Assim sendo, no BMC busca-se uma prática de equilíbrio e não estados fixos, mas sim pautados nas relações de um contínuo diálogo entre consciência e ação. Por isso, a expressividade de nossa voz revela-nos ao mundo externo e reflete o funcionamento e a integração de nossos sistemas corporais.

Como prática de observação e de meditação constante, a Eurytmia também está situada entre o dentro e fora do corpo, oferecendo alimento anímico através do movimento. O entendimento entre os praticantes é o de que a prática da Eurytmia desenvolve a flexibilidade da alma, o movimento interior, tornando o ser humano rico em vivências interiores.

TRIDIMENSIONALIDADE

A relação entre a altura, duração e intensidade das notas musicais e os níveis do alcance do movimento do corpo no espaço, fazem a confluência entre as dimensões vertical, horizontal e sagital, gerando a tridimensionalidade espaço-temporal. A noção de Tridimensionalidade também está presente na teoria do espaço tridimensional do movimento corporal em Rudolf Laban (1879 - 1958), e é relativo aos eixos ou dimensões do corpo: sagital (profundidade), horizontal (largura), e vertical (altura). Na música as associações seriam respectivamente relativas à intensidade, duração ou pulso e altura ou melodia.

Este percurso entre as direções geram as diagonais, as quais remetem ao modelo da espiral desenvolvido por Laban e Bartenieff, baseados na proposição de que todo crescimento natural é espiralado, desde as plantas até os universos. Fernandes (apud ARAÚJO, 2008) nos esclarece o ponto de vista de Laban sobre a dinâmica do movimento corporal, a partir da compreensão de que as oposições binárias - como movimento e voz, dança e teatro, corpo e espaço - transformam-se constantemente:

Tal dinâmica pode ser representada pela figura geométrica da Banda de Moebius, citada por Rudolf Von Laban, Jacques Lacan, entre outros. Esta figura, descrita por Laban como “Lemniscate, é criada a partir da junção das duas extremidades invertidas de uma banda, cujas faces passam a ser simultaneamente internas e externas. Em LMA, esta figura oito ou do infinito é fundamental na inter-relação de conceitos, bem como símbolo na própria notação de movimento. Os conceitos de Laban, muitas vezes interpretados como dualidades opostas, de fato dialogam nessa figura tridimensional que elimina a oposição e instala uma continuidade gradativa em constante transição, como é o movimento humano. (Fernandes, 2002, p.28)

Os exercícios eurítmicos utilizam-se da integração entre os opostos, representada pela figura oito (∞), que ao seu turno é reconhecida como o símbolo do infinito. A figura oito ou lemniscata é a base da integração reconhecida por Laban/Bartenieff, assim como o símbolo do trabalho de Bonnie B. Cohen (BMC), daí a aproximação entre os princípios estudados. Ambas utilizam padrões orgânicos de desenvolvimento e percepção corporal. Em termos de organização corporal, as figuras 8 atravessam todo o corpo, conectando-o em diferentes organizações ao espaço ao redor do corpo, à terra e ao céu, gerando padrões de conectividade interna e externa.

Outra forma utilizada na Euritmia é o *pentagrama* – *uma estrela que possui cinco retas e cinco pontas*, que, assim como a lemniscata, tem uma importância orientadora no corpo físico. Segundo Ita Wegman (2007), “Enquanto a lemniscata é a curva funcional da compensação harmônica, o pentagrama é uma representação matemática da relação que os membros e a cabeça mantêm entre si.” O pentagrama, inscrito no círculo, caracteriza a formação do homem, cujos membros são como raios, que podem trazer energias para vivificar partes mais interiorizadas que se endureceram. Esse movimento é executado na Euritmia quando cinco pessoas se locomovem simultaneamente sobre a forma do pentagrama, de um vértice para o seguinte, criando um fluxo entre as direções.

Assim se torna visível o gesto primordial de contração e expansão presente no sistema rítmico, com a sístole e a diástole do órgão do coração.

Na Harmonia espacial em Laban, a figura do pentagrama é utilizada para representar os três planos dimensionais, as diagonais, enfim, o espaço pessoal de nossa kinesfera. Em ambas as abordagens há o sentido de percorrer as diagonais do pentagrama, seja individualmente ou em uníssono. Quando experimentado no coletivo, o pentagrama trata-se do ato de compartilhar, que é um dos padrões de crescimento da natureza.

EESPECIFICIDADES ENTRE O BMC E A EURITMIA

No BMC , os processos de improvisação geram descobertas de possibilidades criativas a partir do material interno emergido das improvisações. Já na EURITMIA, não há movimentos improvisados, nem aleatórios. Há uma compreensão de que A EURITMIA revela, por meio dos movimentos, as qualidades interiores dos conteúdos poéticos e as leis contidas nos elementos musicais. Na exploração de movimentos a partir do BMC há uma liberdade de movimentação, podendo haver movimento de partes isoladas do corpo como iniciadora. Já na Euritma, a ênfase é no trabalho dos membros, os quais contribuem para que haja movimentos mais globais do corpo, revelando como cada indivíduo expressa o seu ser por inteiro.

VOZ E MOVIMENTO

O registro vocal/musical na Euritmia não é realizado por quem pratica o movimento, ou melhor voz e movimento não são expressos simultaneamente pela mesma pessoa. É preciso distribuir tarefas ente diferentes pessoas, ou seja, uma pessoa recita e outra faz a apresentação eurítmica. No entanto, a relação entre voz e movimento parece ser tão eficaz como efeito de integralização, na medida em que há o reconhecimento das energias formativas de cada fonema. Os Gestos corporais e formas percorridas no espaço adquirem vida e significado através dos fonemas, ritmos, sons e tons, intervalos e andamentos dessas duas artes temporais (poesia e música). As vogais estão relacionadas ao indivíduo e as consoantes ao que estão no mundo, fora dele.

Há uma relação mais explícita entre a voz e o movimento nas técnicas provenientes de Rudolf Laban, presentes nos exercícios fundamentais de Irmgard Bartenieff, baseadas no LMA (Laban Movement Analysis) e nos exercícios de expressão vocal de Bonnie Bainbridge Cohen (Body-MindCentering - BMC). Ambas as abordagens fazem a associação entre a voz e o movimento, utilizando a sonorização paralela aos movimentos de respiração, vibração e alongamento, com ênfase no ritmo, fraseado e expressividade das sequências. Nestes exercícios, a voz é usada para vibrar e ativar o corpo em nível profundo. O enfoque não é na projeção da voz, mas em sua força enquanto vibração corporal, tendo, portanto, uma dimensão terapêutica e preventiva.

SAÚDE E EXPRESSIVIDADE

Podemos afirmar que a vivência através destas abordagens permite um reestabelecimento da energia vital, ampliando, portanto, as possibilidades criativas e expressivas, no que diz respeito à integralidade do todo corporal. Por sua vez, como apontou HACKNEY (2002), a essência do movimento é a mudança, tanto externa, quanto interna. Nesse sentido, os gestos sonoros da Eurytmia e do BMC traduzem um movimento do interior ao exterior e vice-versa, permitindo um desenvolvimento integral do ser, aprendendo a se tornar móvel interiormente, e a dar direção a esses movimentos, fundamental para os artistas e estudantes da área de dança, teatro e música, em especial. Toda associação entre voz falada/cantada/som instrumental e o movimento dançante ou gestual nos leva a uma superação das dualidades corporais a que fomos submetidos em nossa educação e cultura. Nesse sentido, a arte que resulta desses conteúdos e processos de percepção de si mesmo e integralização corporal, promove o autodesenvolvimento e transformação de quem a experimenta.

REFERÊNCIAS

ADRIAN, B. 2008. **Actor Training The Laban Way: An Integrated Approach to Voice, Speech, and Movement**. Allworth Press. Nova York.

ALVES, Rossana (tradução). **Os padrões neurológicos básicos segundo princípios do Body-Mind Centering® (BMC)**. Copyright © da The School for Body-Mind Centering®, 2013.

BARTENIEFF, I. e LEWIS, D. 1980. **Arquitetura do Corpo**. Trad. Demian Reis. In Cadernos do GIPE – CIT. 1998. Universidade Federal da Bahia. n. 7, p. 8-14. Trad. Demian Reis.

COHEN, B. B. 1993. **Sensing, feeling, and action. The experimental anatomy of Body-Mind Centering.** Northampton. Contact Editions.

COHEN, B. B. 2006. **Uma Introdução ao Body-Mind-Centering.** Trad. CAETANO, P. 2008. In Cadernos do GIPE – CIT. Salvador. Universidade Federal da Bahia.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa artes cênicas.** São Paulo: Annablume, 2002.

_____. **Corpo-Imagem-Espaço: Transformando Padrões através de Relações Geométricas Dinâmicas.** In: Cadernos do GIPE – CIT. Nº. 13. Salvador, UFBA/PPGAC, 2005, pp. 63-76.

_____. **A Imagem Somático-Performativa: Força, Conexão e Integração.** Palestra. IX Colóquio Franco Brasileiro de Estética: imagem e corpo performativo. Salvador, Escola de Belas Artes UFBA, 27 e 28 de setembro de 2012.

FORTIN, Sylvie. 1998. **Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança.** Revista PRO-POSIÇÕES. Faculdade de Educação-UNICAMP. Vol. 09 n. 2

FROBÖSE, E.E. **Euritmia – sua origem e seu desenvolvimento segundo Rudolf Steiner.** Trad. C. Berthalot. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2009.

HACKNEY, Peggy. 2002. **Making Connections.** Total body integration through Bartenieff fundamentals. New York. Routledge.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf. Caminho para um ensino mais humano.** São Paulo: Ed. Antroposófica, 2013.

MOMMENSOHN, Maria & PETRELLA, Paulo, organizadores. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006.

NEWLOVE, Jean, DALBY, John. **Laban for all.** New York: Routledge, 2004.

PEES, A. 2010. **Body-Mind Centering e o sentido do movimento em (dês)equilíbrio: princípios e técnicas elementares, na criação em dança, pela poética nas linhas dançantes de Paul Klee.** Tese de doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

STEINER, Rudolf . **Antropologia meditativa: contribuição à prática pedagógica:** quatro conferências proferidas em Stuttgart (Alemanha) de 15 a 22 de setembro de 1920. São Paulo: Antroposófica, 1997.

<http://www.antroposofy.com.br/wordpress/o-que-e-euritmia/>

Márcia Virgínia Bezerra de Araújo

Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Doutora em Artes Cênicas (UFBA-2008), Mestre em Antropologia (UFPE-1999). Atua como orientadora das pesquisas PIBIC sobre o Body-Mind Centering e a Euritmia, ambas sub-projetos do Projeto “Idéias de corpo-em-conexão: a relação entre o som e o movimento na formação e criação em dança”, inserido na linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Processos Criativos no Ensino de Arte.

<http://lattes.cnpq.br/907873287418305>

Gabriela Wanderley de Holanda

Estudante de Artes Cênicas da UFPE. Bolsista de Iniciação científica pelo CNPq, com a pesquisa “A influencia dos exercícios fundamentais de Irmgard Bartenieff (LMA) e de expressão vocal de Bonnie Brainbridge Cohen (BMC) no desempenho do artista cênico em Pernambuco”, orientada pela prof. Dra. Márcia Virgínia. Atriz performer, integrante do Grupo Totem, desde 2011, participando de performances do grupo, tais como: Nicho Portal do Imaginarium (2011/2012), Silênciã (2012), Rebentum (2012) e Ímã (2012).

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4315818Z6>

Rafaella de Melo Cavalcante

Arteterapeuta com enfoque em linguagens corporais. Licenciada em Ciências Sociais. Estudante do Curso de Licenciatura em Teatro da UFPE. Orientanda da Professora Doutora Márcia Virgínia Bezerra de Araújo da pesquisa PIBIC com o sub-projeto “Estudo dos aspectos sonoro-gestuais da Eúritmia Antroposófica e sua contribuição para a educação integral do corpo e para a expressão humana”.

<http://lattes.cnpq.br/6615193654227027>

O MARABAIXO DO AMAPÁ E O REISADO DO CARIRI CEARENSE: PATRIMÔNIO IMATERIAL AFRODESCENDENTE NA EDUCAÇÃO

Dra. Piedade Lino Videira
Docente da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG
E-mail: piedadevideira@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4269580489108934>

Dra. Cicera Nunes
Docente da Universidade Regional do Cariri - URCA
E-mail: ciceranunes@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8976938140345357>

RESUMO

O presente artigo aglutina experiências com a arte e a cultura de base africana, especificamente a dança afro, em duas regiões brasileiras com significativa presença de população afrodescendente, o estado do Amapá e o Cariri no estado do Ceará. Os trabalhos referidos são resultado de investigações científicas de Mestrado junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará com os objetivos de investigar o processo educativo repassado de geração à geração por meio das africanidades presentes na cultura afrodescendente, especificamente o Marabaixo afroamapaense e o Reisado Caririense. Buscamos ainda analisar de que maneira a participação dos sujeitos da pesquisa nessas expressões culturais significavam positivamente sua identidade étnica estabelecendo a relação entre dança/arte/educação para a efetiva cidadania dos educandos afrodescendentes. As pesquisas revelaram que as danças do Marabaixo e Reisado constituem-se em expressão cultural de fundamental relevância para a autovalorização de seus partícipes, da cultura e das comunidades negras que nelas estão inseridas, além de proporcionarem aos educandos (as) conhecimentos sobre sua cultura e de si próprio.

Palavras- chave: Dança Afro..Educação Étnico-Racial.

SOMMAIRE

Cet article rassemble des expériences avec l'art et la culture de base de l'Afrique, en particulier la danse africaine dans les deux régions avec une présence importante de personnes d'ascendance africaine, l'État d'Amapá et Cariri dans l'état de Ceará. Les travaux visés sont le résultat de maîtres de recherche scientifique à la Faculté d'éducation de l'Université fédérale de Ceará, avec les objectifs de l'enquête le processus éducatif transmis de génération en génération par africaine présentes dans la culture d'ascendance africaine, en particulier Marabaixo noir et Reisado Caririense. Nous cherchons à analyser plus en détail la façon dont la participation des sujets dans ces expressions culturelles vise positivement leur identité ethnique en établissant la relation entre la danse / art / éducation à la citoyenneté effective des étudiants d'origine africaine. La recherche a révélé que les danses Marabaixo et Epiphany sont l'expression culturelle d'une importance fondamentale pour l'estime de soi des participants, la culture et les communautés noires qui sont intégrés en eux, en plus de fournir aux étudiants (le) la connaissance de leur culture et lui-même.

Mots-clés: Danse Africaine. Éducation ethnique et raciale.

O MARABAIXO DO AMAPÁ E O REISADO DO CARIRI CEARENSE: PATRIMÔNIO IMATERIAL AFRODESCENDENTE NA EDUCAÇÃO

Dra. Cicera Nunes
Docente da Universidade Regional do Cariri - URCA
E-mail: ciceranunes@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8976938140345357>

Dra. Piedade Lino Videira
Docente da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG
E-mail: piedadevideira@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4269580489108934>

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aglutina experiências com a arte e a cultura de base africana, especificamente a dança afro, em duas regiões brasileiras com significativa presença de população afrodescendente, o estado do Amapá e o Cariri no estado do Ceará. Os trabalhos referidos são resultado de investigações científicas de Mestrado junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará com os objetivos de investigarem o processo educativo repassado de geração à geração por meio das africanidades presentes na cultura afrodescendente, especificamente o Marabaixo afroamapaense e o Reisado Caririense. Buscamos ainda analisar de que maneira a participação dos sujeitos da pesquisa nessas expressões culturais significavam positivamente sua identidade étnica estabelecendo a relação entre dança/arte/educação para a efetiva cidadania dos educandos afrodescendentes. O aporte teórico-metodológico que subsidiou o desenvolvimento dessas pesquisas foram os conceitos de Afrodescendência, Memória e Territorialidade coadunados com a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. As pesquisas revelaram que as danças do Marabaixo e Reisado constituem-se em expressão cultural de fundamental relevância para a autovalorização de seus partícipes, da cultura e das comunidades negras que nelas estão inseridas, além de proporcionarem aos educandos (as) conhecimentos sobre sua cultura e de si próprio.

Propomos, neste artigo, um caminho para se fazer arte e educação por intermédio das danças brasileiras de matriz africana. A dança é uma forma de pensamento e prática social, repleta de expressividade promovendo a construção de textos históricos e culturais que evidenciam o legado ancestral deixados a humanidade

por diversas civilizações, como patrimônio imaterial que deve ser conhecido e valorizado por todos. Por este motivo, a escola deve possibilitar que a criança vivencie experiências com a arte da dança e, através dela, conheça a história de seus ancestrais, a sua própria e da comunidade em que está inserida.

O Marabaixo do Amapá e o Reisado Cariense compõem o patrimônio cultural imaterial brasileiro e são conhecimentos importantes para o reconhecimento e valorização do legado deixado por africanos e afrodescendentes. Nas comunidades pesquisadas a dança está presente em todos os momentos e através delas os integrantes expressam a sua etnicidade, sua história de vida e sua relação com uma memória ancestral. Essas expressões culturais ocupam lugar importante na formação intelectual, moral, espiritual e humana das crianças e jovens inseridos nesse contexto. Nesse sentido, o trabalho com essas danças na escola pode possibilitar que essa instituição se transforme num espaço plural onde os/as estudantes sintam orgulho da sua cultura e potencializem a sua identidade étnica.

Nesse texto, levantamos as relações dessas expressões culturais com o continente africano e com a cosmovisão africana no Brasil. Discutimos ainda como esses elementos de africanidades podem compor os programas curriculares das escolas enquanto possibilidades para se trabalhar a memória-histórica dos afrodescendentes nessas duas regiões brasileiras. Defendemos que o conhecimento do referencial cultural no qual os alunos estão inseridos é fundamental para a compreensão dos fatos históricos que envolvem a sua vida, a vida da sua comunidade, para que se orgulhem da sua pertença étnica e para que desenvolvam o respeito pelas outras culturas.

Para a análise e compreensão desses patrimônios, recorreremos ao referencial teórico pautado na memória individual/coletiva na concepção de Maurice Halbwachs (1990) que trabalha a memória de forma diferenciada ultrapassando os conceitos psicológicos e restritos ao indivíduo e defendendo a existência de uma memória coletiva, construída através das relações sociais. O autor admite que exista uma memória pessoal-autobiográfica, mas acrescenta que essa memória individual apoia-se na memória histórica individual/coletiva e estas só se opõem aparentemente.

Na afrodescendência, que é o reconhecimento da existência de uma etnia de descendência africana. Esta etnia tem como base comum dos membros do grupo as diversas etnias e nações de origens africanas e o desenvolvimento histórico destas nos limites condicionantes dos sistemas predominantes de escravismo criminoso e

capitalismo racista. Esta etnia não é única, é diversa, não se preocupa com graus de mescla interétnica no Brasil, mas sim com a história.

O conceito de afrodescendência surge das controvérsias criadas sobre a existência ou não de uma identidade negra no Brasil (CUNHA JR., 1999). E, por fim, na territorialidade dos espaços urbanos considerados como um conjunto indissociável de que participam, recriam e são sujeitos autônomos afrodescendentes na sociedade brasileira em movimento, construindo seus próprios espaços (SANTOS, M. 1996).

Os movimentos construídos a partir da compreensão desses pressupostos como base conceitual das pesquisas sócio-históricas realizadas com a dança afro, articularam-se com nosso objetivo central de registrarmos, analisarmos, teorizarmos e compreendermos como se constituem essas danças a fim de valorizá-las como área de conhecimento relevante para a abordagem da história e cultura afrodescendente na escola, atendendo ao que postula a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

A seguir abordaremos aspectos relevantes sobre a história, os sentidos e significados dessas danças para suas respectivas comunidades, e faremos uma breve descrição das características dessas tradições seculares afro-brasileiras. Fechando a reflexão, falaremos sobre a relevância de trabalharmos pedagogicamente a cultura afrodescendente como expressão de arte e cultura de nossos ancestrais africanos nas escolas.

2 VENHA CONHECER E DANÇAR O MARABAIXO DO AMAPÁ

A dança – ritmo suave de ir e vir, daqui para ali – embalada pela ternura das vozes femininas entoada ao som da caixa percutida, toma o espaço de uma vivência adquirida ao misturar-se com um ardente tempero de gengibirra. Assim, de geração a geração, caminha a tradição nos passos da dança do Marabaixo (CUNHA JR, 2009,p.17)

Inicialmente apresento-lhes o bairro, que não outro senão o Laguinho, parte da história dos modos de ser negro e negra em Macapá, território de muitas vivências, da vida e da cultura negra, lugar de muitas memórias, ao embalo da dança do Marabaixo (CUNHA JR, 2009). O Laguinho, território afro-amapaense, possui historicamente sua

identidade étnica como bairro de negros. Neste bairro o Marabaixo une gerações para a afirmação positiva de valores, princípios morais, humanos, religiosidade e conhecimentos da/sobre a comunidade dançante.

Falar em Laguinho é falar sobretudo de Marabaixo¹e, por conseguinte, reverenciar a ancestralidade afro-amapaense que continua unindo ciclos geracionais para a salvaguarda desse patrimônio imaterial local. Pensar em Marabaixo é lembrar homens e mulheres negros (as) que, dançando, transmitiram para a posteridade seu legado histórico-sociológico relevante para marcar o lugar de pertença étnica e política entre seus e suas herdeiros (as) no diálogo com a sociedade. Sentir o Marabaixo é colocar-se diante das pessoas com a certeza de ser de dentro, como raiz das comunidades afro-amapaenses localizadas na área urbana e rural do Amapá.

Viver o Marabaixo é esticar o tecido da história religando-o aos antepassados africanos (as), reconectando-os por meio dessa dança afro a seus símbolos, mitologias, fé, filosofias, modos de ver e conceber o mundo, ciclos geracionais que servem como lente para analisar o contexto amplo da sociedade, ou seja, a dança é uma forma de pensamento e prática social que serve como lente para que seus partícipes desvelem a realidade sem mácula.

Sendo assim, dançar, na cultura negra e no Marabaixo, não significa um conjunto de gestos aleatórios, nem tampouco movimentar o corpo apenas para passar o tempo, distrair-se. A dança de base africana e afrodescendente, dança tradicional festivo/religiosa dentro da filosofia do catolicismo de preto, é coisa séria, é tradição. Sua organização dá-se pela união entre dança, fé, bebidas, folias e ladainhas, missas, fogos, cortejos, dramatizações e promessas. Ademais, seus partícipes não podem descumprir seu calendário e alterar sua constituição sob pena de serem castigados pela Santíssima Trindade e Divino Espírito Santo, ambos reverenciados por essa tradição no Amapá.

A autora Teodora Alves (2003) nos diz que a dança afro é o momento de aprendizado sobre a nossa própria cultura e história. Trata-se do reencontro com uma história, não a de submissão, mas sim a possuidora de um legado deixado também por uma realeza negra, tecida por nossos (as) ancestrais presentes no bairro histórico do Laguinho em Macapá.

¹ Denominado de Dança Dramático- Religiosa de Cortejo Afrodescendente no Livro da autora, VIDEIRA, P. L. Marabaixo Dança Afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p.25.

O ensinamento do Marabaixo ocorre dos mais idosos (as) para os mais novos por meio da oralidade. As cenas da dança vão se compondo com os que chegam e saúdam as amizades, saem do lado para perguntar da mãe, do pai, da tia ou dos compadres e comadres. A família e os familiares, a grande família, no sentido de família ampla, representada na comunidade dançante, tem papel relevante nesse processo de aprendizado, ou seja, é necessário uma comunidade inteira para educar uma criança.

2.1 Descrição do Marabaixo

O Marabaixo é uma tradição afro-amapaense festivo/religiosa que une ciclos geracionais num período anual, chamado de Ciclo do Marabaixo, que acontece logo após os festejos religiosos da Semana Santa dentro da religião católica. O primeiro Marabaixo, dentro da área urbana de Macapá, acontece no sábado D'Aleluia no bairro da Favela, e no domingo de Páscoa no bairro do Laguinho. Faz-se no Laguinho ou na Favela; os festejos do Marabaixo se estendem por aproximadamente dois meses².

Trata-se de uma festa pública, na qual é permitida a entrada de todas as pessoas para compartilharem com a comunidade dançante a bebida típica tradicional servida na festa de nome gengibirra, feita à base de gengibre, cachaça, cravinho, água e açúcar a gosto. E também do especial caldo à base de carne de gado e verduras denominado de cozidão.

Os santos festejados são a Santíssima Trindade dos Inocentes, na Favela, e o Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade no Laguinho. Essa brincadeira séria é organizada e realizada na casa de pessoas que moram nesses bairros, as quais são nomeadas de festeiro e ou festeira.

O ritmo da dança é marcado pelas cantigas entoadas pela cantadeira e ou cantador que formam um conjunto de versos de nome ladrão. Os versos ladrões satirizam, exaltam, criticam e elogiam pessoas e fatos ocorridos no cotidiano local, nacional e mundial. Algumas vezes percebemos dentro de uma única cantiga um jogo de disfarce que envolve as quatro características já mencionadas.

Os instrumentos de percussão que ditam o ritmo da dança recebem a denominação de caixa; são uma variação do instrumento rústico de nome bombo. As

² A descrição detalhada do Calendário do Marabaixo pode ser encontrada no livro: Marabaixo dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense, 2009 presente nas referências desse artigo.

caixas são percutidas com a utilização de duas varetas em madeira (baquetas), apoiadas uma em cada mão pelo tocador ou tocadeira. Os homens predominam na arte de tocar as caixas, mas já temos algumas mulheres quebrando essa hegemonia.

O traje característico do Marabaixo é formado pela anágua, saia estampada com flores, blusa com folho, toalha sobre os ombros, flores na cabeça e adornos, como por exemplo: colares, argolas e pulseiras de cores variadas.

Em relação ao conjunto da dança, os movimentos corpóreos no Marabaixo têm como passo básico os pés arrastados um seguido do outro, embalados pelo quadril em requebros impulsionados para frente. As mulheres seguram a ponta da saia rodada num bailado cadenciado pela musicalidade como resultado da harmonia entre canto, instrumentos de percussão e dança. Os homens cortejam as mulheres nessa dança, mas cada um se destaca pela ginga e malícia cheia de graça de seus movimentos.

A movimentação dos dançantes no espaço cênico do barracão do (a) festeiro (a), local de realização da brincadeira, é no sentido anti-horário. Trata-se de um espaço aberto com plena visibilidade aos presentes e ladeado de bancos pela lateral para os apreciadores da dança tomarem acento se assim desejarem.

No Marabaixo dança da criança ao ancião (ã) e não existe padronização dos movimentos, e tampouco se segue alguma hierarquia no espaço cênico formado no ato dessa tradição, ou seja, as pessoas são livres para se manifestarem em emoções e sentimentos. Fogos de artifício são soltos a todo momento e quando estouram a comunidade grita e a vibração toma conta de todos (as), aumentando a energia circundante no salão, dentro do grande círculo formado pelas pessoas em movimento.

O Marabaixo dentro do bairro do Laguinho representa a ancestralidade africana por isso, seus partícipes não têm dúvidas sobre a origem dessa dança a exemplo dos partícipes do Reisado do Cariri cearense apresentado a seguir.

2.2 O Reisado Caririense

O Reisado é um elemento de expressiva presença no Cariri cearense. Na região é comum eles fazerem apresentações nas renovações, nas novenas e nas demais festas religiosas que são promovidas pela igreja católica. Também são facilmente encontrados nas ruas quando saem em cortejo durante o período de final de ano, entre o Natal e o Dia de Reis, em janeiro. Nesta época “tiram quilombo”, ou seja, durante o cortejo visitam casas, cantam, dançam e pedem ajuda.

A crença na força das palavras, dos gestos, dos cânticos, da dança, a forte relação com a ancestralidade, o respeito aos antepassados como uma obrigação sagrada, são características presentes no universo dos grupos e que também podem ser identificadas no Marabaixo do Amapá. Esses elementos da cultura de base africana recriam a cosmovisão africana no Brasil.

No Reisado os mais velhos são os responsáveis pela formação educacional, moral, espiritual e humana das crianças e jovens integrantes do grupo. Esta formação acontece de forma contínua e permanente e não se restringe ao momento da dança, mas é resultado da convivência cotidiana. Além das apresentações, o grupo se reúne com frequência para ensaiar, confeccionar o vestuário, participar de oficinas e das terreiradas que são realizadas na frente das suas casas quando reúnem toda a comunidade para participar das apresentações. É nesse contexto que escutando e interagindo com os adultos, as crianças e adolescentes exercitam o seu direito à alteridade e expressam a linguagem dos ancestrais nos toques e dinâmica rítmica dos tambores (SOUSA, 2005).

No Cariri cearense os Reisados reafirmam o pertencimento a um lugar da sociedade quando manifestam adorações a suas raízes ancestrais, aos seus deuses. Valores que emergem do amor à sua cultura, da consagração à consciência étnica (ALVES, 2006). Por meio da festa, os valores culturais trazidos pelas diversas linhagens étnicas são celebrados, reproduzidos e exaltados (TEIXEIRA e AGUIAR, 2008). Por isso, apontamos a necessidade de se redimensionarem os princípios da educação escolar a partir de um projeto educativo que dê sentido a esse conhecimento e que esteja aberto a um enraizamento comunitário. Um projeto que nos ajude a refletir sobre o lugar onde estamos, sobre o que somos e sobre como somos, que leve os indivíduos a terem orgulho do que tem, do que são. Sodré (2002) trata da valorização de outras fontes de conhecimento que incluam a dimensão oral no universo escolar; um conhecimento que vem do território, é extraído dos recursos de sobrevivência, dos saberes práticos do dia a dia.

2.1.1 Origens do Reisado Caririense

Os reisados fazem parte do legado de base africana na cultura da região do Cariri no estado do Ceará. São festas e grupos populares muito comuns em todo o estado no passado e ainda muito vivo no presente em várias cidades, em particular em Juazeiro do Norte, onde estamos procurando estudá-lo. Alguns fatos nos fizeram

procurar explicar com mais detalhes a origem desta prática social, cultural e religiosa. As dúvidas sobre a sua origem e as controvérsias estiveram presentes na literatura. Autores consideram indígena a sua origem; outros, portuguesa ou europeia. No entanto, a história demonstra ser uma manifestação cultural com organização de base africana. Esta manifestação faz parte do teatro urbano africano e das danças de cortejo, sendo esta uma característica marcante e comum a todas as danças e festas de catolicismo de preto.

Para que possamos compreender como esta prática cultural é trazida e ressignificada no nosso país, faz-se necessário revisitarmos a História Africana com foco na expansão do cristianismo naquele continente, como também uma reflexão sobre catolicismo de preto. As danças de cortejo e as encenações das histórias de povos e nações é uma característica marcante e comum a todas as danças e festas deste catolicismo. É necessário lembrar que os feitos culturais não permanecem estáveis; vão mudando e recriando as suas interpretações; os símbolos são ressignificados ao longo do tempo.

Reconhecemos que essa tradição oral afro-brasileira também dialoga com os tempos, sujeitos e espaços variados e, nesse processo, incorpora elementos de culturas diversas. Por esse motivo constitui-se em manifestações híbridas, resultado das traduções realizadas pelas populações provenientes das diásporas multiculturais, envolvendo concepções, ideias, valores e normas comportamentais diferenciadas (MACEDO, 2005). Além de espaços de sociabilidade, são também espaços de reelaborações culturais, pois essas práticas culturais e religiosas trazidas do continente africano foram adaptadas e recriadas no Brasil.

O Império do Congo, de larga extensão territorial, vivia sob uma monarquia absoluta quando os portugueses chegaram até ela pelo rio Zaire, em 1482. Seu território abrangia os reinos de Ngoio, Makongo, Ngola, Makamba, Ambundi, Matamba, Lula, Nzeuza e Libolo, tendo como capital Mbanga Kongo. A difusão do cristianismo é utilizada como estratégia para o avanço da colonização portuguesa entre os congoleses. Inicialmente os reis passaram a receber nomes portugueses, o que se dava após serem batizados e convertidos à religião católica. Desta forma é que a religião e também a imposição da língua foram formas utilizadas pelos portugueses para interferir na organização política e social daquela região e expandir seus domínios. É desse processo que surge um longo período de relações entre congoleses e portugueses, pautadas em ambas as partes pelo interesse comercial.

Essas relações abrem caminho para que no século XVI missionários das mais diversas congregações católicas adentrem o Congo levantando igrejas e interferindo na escolha e na solenidade de entronamento dos reis de Congo. Esta prática de eleger reis e rainhas era costumeiramente realizada na África, antes mesmo da presença europeia. No entanto, a política expansionista levou a uma batalha, ocorrida em 1666, na qual os portugueses venceram as tropas do Rei de Congo, o então Dom Garcia Afonso II, que morreu durante o conflito. A partir de então, Portugal passa a ter o domínio absoluto sobre o Congo e o título de Rei de Congo, passa a ter um significado apenas formal (BARRROSO, 1994).

É importante considerar que os africanos trazidos para o Brasil vinham de regiões diferentes da África e, por isso, possuíam hábitos culturais bastante diferenciados. As festas de coroação são originárias dos africanos que vieram da costa angolana e que no Brasil receberam o nome genérico de bantos. No entanto, esses povos possuíam hábitos culturais heterogêneos. A manutenção desse costume religioso no contexto brasileiro recria as comemorações de eleição da África, uma forma de manter vivos os costumes dos reis bantos, o que demonstra que os europeus não conseguiram apagar no *corpo/corpus* africano e de seus descendentes os signos culturais e toda a rica e complexa constituição simbólica que forma a sua alteridade (MARTINS, 1997).

No novo mundo, os africanos buscavam novas relações sociais, novas formas de expressão e assim passam a utilizar as irmandades de devoção aos santos católicos e, através da autonomia que lhes era concedida neste espaço, a inserir elementos das culturas originais, num processo de afirmação de suas novas identidades, mas que os remetia aos seus antepassados. Para Carneiro (2007), as irmandades se espalharam por várias regiões brasileiras cumprindo a função de auxiliar a população negra na processo de libertação. Eram instituições independentes da igreja católica, tinham administração e patrimônio próprios. Nelas, africanos e seus descendentes, escravizados ou não, buscavam romper com a condição a que estavam submetidos, mantendo vivas suas tradições.

Nesse sentido é que as escolhas de reis e os festejos em sua honra passam a ser um modo de adequar as tradições africanas às instituições de origem lusitana. Na África esses povos estavam acostumados a ter chefes que os guiavam nos assuntos do dia a dia e nas relações com o mundo invisível. No Brasil, eles passam a eleger líderes que, para os senhores mais desatentos, eram apenas figuras simbólicas (SOUZA, s/d). O

surgimento dos folguedos de reisados no Ceará está diretamente ligado às cerimônias realizadas nas irmandades, às celebrações de eleição do Rei de Congo, como um meio de reterritorialização das formas ancestrais da organização social e ritual africana.

No Ceará, o termo Reisado é utilizado para denominar o espetáculo que reúne inúmeros entremezes (dramatizações) e peças (canções cantadas e dançadas). Na apresentação aparece um grupo de cantadores e dançadores acompanhados por uma orquestra. Sobre a origem desta dança neste estado, há registro de uma Festa de Reis de Congo, no século XVIII, feito por Dom José Tupinambá, em sua “História de Sobral”. A festa era celebrada no dia 27 de dezembro pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, recebendo a denominação de Reisado. Tratava-se da coroação de um Rei Cariongo e de uma Rainha, em cortejo festivo, com apresentação de “cantigas” e entremezes onde aparecia inclusive a negra Catirina, personagem que aparece na maioria dos reisados atuais (BARROSO, 1996). Irmandades negras a realizarem coroação de reis de Congo existiram em vários municípios cearenses: Fortaleza, Santa Quitéria, Russas, Quixeramobim, Icó, Aracati; Barbalha, Crato e Milagres no Cariri. Atualmente o Reisado é encontrado em praticamente todos os municípios desta região cearense.

No Cariri cearense, os Reisados de Congo recriam aspectos da organização social e política africana. A dança gira em torno da coroação do rei e da rainha e é conduzida pelo Mestre que carrega os saberes ancestrais. A esses personagens o grupo incorpora outros que também fazem parte da dança: o Palhaço Mateus, o contra-mestre, o embaixador, o contra-guia, o figurinha, o figural, o bandeirinha, o contra-coice. Esses personagens formam o figural, compõem o corpo permanente da brincadeira. Durante a dança outros personagens, denominados entremezes, realizam pequenas encenações numa ação improvisada e divertida: boi, sereia, alma, catirina, sapo, jaraguá, guriabá, dentre outros. A música acompanha todo o espetáculo, executada por uma orquestra composta basicamente de caixa, viola, violão e zabumba.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho apontamos a necessidade de que os princípios da educação escolar partam de uma proposta criativa que permita aos estudantes da escola de

educação básica se relacionar com os sentimentos do seu grupo social, assim como de outras culturas.

No Reisado Caririense e no Marabaixo do Amapá a dança está presente em todos os momentos. Nas festas os integrantes expressam a sua etnicidade, sua história de vida e sua relação com uma memória ancestral. A dança é uma forma de expressividade, de comunicação com o mundo que revela a história de vida, através de uma linguagem extremamente criativa.

Parte da história do Cariri cearense e do município de Macapá também pode ser conhecida através dessa linguagem artística, assim como das músicas que são cantadas, dos figurinos que são utilizados e das encenações que são realizadas no decorrer das apresentações, levando os/as estudantes a perceberem a diversidade cultural do nosso país. Tais manifestações expressam as vivências do ser dançante; são uma forma educativa onde o ver, o sentir, o escutar e o falar se expressam em todos os momentos.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras**. Natal: EDUFRRN, 2006.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura/Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Museu da Imagem e do Som, 1996.

CARNEIRO, Mário Henrique Thé Mota. **Reis, rainhas, calungas, balaios e batuques: imagens do Maracatu Az de Ouro e suas práticas educacionais**. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira/Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007. (Dissertação de Mestrado).

HALLBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MACEDO, Marluce de Lima. Tradição oral afro-brasileira e escola: um diálogo possível?. *In.*: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim. (orgs.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005. (v. 3).

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: O Reisado do rosário no jatobá**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. *In.*: TRINDADE, Azoilda L. da. (org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Edileuza de. **Tamborizar**: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo. Salvador: Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2005. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Marina de Mello e. Reis e rainhas no Brasil. In.: **História viva**, nº. 3. Ediouro, s/d. Disponível em: <www.historiaviva.com.br>.

TEIXEIRA, Janaina Couvo; AGUIAR, Maia de. As festas nos terreiros de Aracaju: o sagrado, a sociabilidade e as relações entre homens e divindades. In.: **IV ENECULT** (Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura). Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador – Bahia – Brasil. 28 a 30 maio 2008.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: ressignificando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

Dra. Piedade Lino Videira, Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Educação – Campus de Cajazeiras na Paraíba. E-mail: piedadevideira@bol.com.br

Dra. Cícera Nunes, Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do CARIRI – URCA – E-mail: ciceranunes@hotmail.com

LEITURA DO INTERVALO: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Sidiney Peterson Ferreira de Lima¹

RESUMO

Este texto aborda a proposta, apresentada pelo professor e crítico literário João Alexandre Barbosa, de uma leitura que se apoia entre os dados da realidade e suas representações, denominada 'leitura do intervalo'. A partir desse conceito, esboçaremos uma análise sobre a relação imagem/palavra por meio de imagens de arte e de trechos de textos literários.

PALAVRAS- CHAVE: intervalo, imagem, palavra, Arte/Educação

ABSTRACT

This paper discusses the proposal submitted by the teacher and literary critic João Alexandre Barbosa, a reading that supports data between reality and its representations, called 'reading range'. From this concept, outline an analysis of the relationship picture / word through images of art and everyday life, as well as excerpts from literary texts.

KEYWORDS: range, image, word, Arts / Education

Contemporaneamente, imagens visuais de arte, televisão, cinema, internet, câmeras de telefones celulares, outdoors, jornais, revistas entre outros dispositivos de multimídia, permeiam nosso cotidiano, subsidiando no contexto educacional muitas práticas pedagógicas. A leitura problematizada dessas imagens busca o desenvolvimento da capacidade crítica através de análises de uma realidade percebida. O que propomos aqui é ler o intervalo que se apresenta nessas imagens e nos textos literários, almejando uma apreensão em relação aos significados entre a leitura e a maneira de textualização, operando-se a aglutinação dos *significados pela intensidade dos significantes textuais, fazendo desaparecer, nos limites, a prevalência isolada dos significados, sem que se esvaia a sua existência concreta* (BARBOSA, 1990, p. 11).

¹ Mestrando do PPG do Instituto de Artes UNESP.

'me procure no intervalo'. Esta é a inscrição que originou o livro lançado na década de 1990 *'A Leitura do Intervalo: ensaios de crítica'*, (Iluminuras). O registro é parte de um aviso que um estudante deixara no mural da Universidade de São Paulo e que inquietou, provocou por sua significação, enquanto palavra/imagem, o autor da obra. Mas o que é a leitura do intervalo? Como percebemos este 'intervalo'? E finalmente, como ele pode favorecer nosso pensar, nosso dizer e nosso agir enquanto arte/educadores/pesquisadores?

No empreendimento de tentar compreender tais questões, um ponto se coloca como crucial: compreender que leitura intervalar, requer um conhecimento sobre a própria história na qual linguagem e autor se inscrevem, afastando a ideia de superficialidade desse exercício.

A 'LEITURA INTERVALAR'

Nos dois primeiros capítulos da obra *'A Leitura do Intervalo: ensaios de crítica'*, João Alexandre Barbosa, dedica-se a conceituar a ideia de 'intervalo' presente na tensão que se instaura entre o que diz a obra e o que o leitor é capaz de dizer após a leitura. Essa tensão é responsável por criar múltiplos significados que levam a ler na literatura mais que literatura, pode ser História, Sociologia, Psicologia, Antropologia, isso vai depender das experiências precedentes do leitor.

Parafrazeando Barbosa (1990, p. 11), o intervalo não é um vazio: é antes aquele tempo/espaço em que imagens das artes visuais e/ou textos da literatura se afirmam como sendo sempre mais do que artes visuais e literatura, pois aponta para outras áreas do conhecimento do autor e leitor da obra.

Nesse sentido, a leitura desse intervalo, caracterizada como uma leitura do 'entre', compreende uma dedicação, por parte dos leitores, aos aspectos sociais, históricos, psicológicos, econômicos, culturais presentes na leitura, ou seja, o leitor do intervalo não finge a pacificação nas relações com os textos literários, pois *tal relação nunca é tranquila, mas sim tensa, de medo até – uma relação, de qualquer forma,*

inquietante (BARBOSA, 1988, p. 24) seja na leitura considerada literatura ou não. Assim,

Aquilo que não é literatura na leitura da literatura, isto é, a multiplicidade de significados referidos à experiência do leitor, tem uma existência dupla: faz parte do mundo da experiência empírica enquanto dado da realidade psicológica, histórica ou social e, por outro lado, eventualmente existe como componente de uma organização, ou construção específica (BARBOSA, 1990, p. 16)

Nesse caso, a construção específica ocorre a partir do repertório de cada leitor, que funciona como agente organizador para a leitura do intervalo. Essa mesma experiência ocorre com o autor no momento de realização de uma obra, ou seja, ao recorrer ao seu repertório de leituras preexistentes para uma multiplicidade de significações.

Se à pluralidade de significados acrescentarmos a experiência do autor e do leitor a partir de outras leituras, a leitura do que não é literatura será caracterizada como uma releitura, que para o autor deve ser *aquela que procura integrar na leitura de obras do passado a experiência do presente em que se situa o leitor* (BARBOSA, 1990, p. 16). Essa experiência deve considerar não apenas os significados, mas os significantes que outras obras permitiram acesso para o processo de significação. O leitor do intervalo reflete sobre os dados que se apresentam a partir dessa *'an abime'* ou *leituras em abismo, leituras que dão arrepio*.

Recordo meu primeiro contato com a fotografia de índios 'numerados' da série 'Marcados' da artista Cláudia Andujar (imagem 01). Participava como aluno especial da disciplina 'Arte, Cultura e Educação'², oferecida no PPG do Instituto de Artes/ UNESP, no primeiro semestre de 2011. Naquele contexto, buscávamos um aprofundamento de concepções e contextos de ancoragem das diferentes concepções de cultura historicamente produzidas e a rede de relações com as experiências artísticas e educacionais.

Estampada na lousa, através de datashow por isso maior que o original, a leitura da imagem passou a me inquietar, não era apenas índios com placas numeradas era mais, esse mais eu buscava no meu repertório preexistente. Holocausto era a imagem a qual eu passei a associar a fotografia da Cláudia Andujar. A forma como os índios são mostrados, as placas que marcam esses índios, o título do trabalho (Marcados) me

² Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho.

trouxeram reflexões sobre as questões indígenas, presentes nas agendas educacionais e políticas do nosso país

Nesse processo de reflexão, a imagem abaixo me levou a pensar que não apenas os Yanomamis retratados por Cláudia Andujar, mas as populações indígenas brasileiras (tão assombrosamente subtraída) foram marcadas há mais de 500 anos aos ‘processos civilizatórios’ dos homens ‘eruditos’. Nesse processo colonialista, convencionou-se chamar a todos de ‘índios’, desprezando seus próprios nomes, modos de vida e organização social dentro do seu espaço, construídos há muito tempo antes da ‘descoberta’ do seu território e o desejo de ‘branquear’ os costumes indígenas.

Nessa trama, o tecido social, cultural, organizacional sobre os indígenas brasileiros e a forma como historicamente foram submetidos aos designios colonialistas, formam o que chamamos ‘leitura intervalar’.



‘Marcados’, Cláudia Andujar, 38,5 cm x 57 cm, 1981/1983, fotografia (políptico).

Os indígenas Yanomamis ‘marcados’ com as placas numeradas são interpretações da própria vida da artista que revisitando o holocausto e seus desdobramentos se une aos retratados. As ‘marcas’ na vida da artista são iniciadas em 1944, com a estrela de Davi, costurada nos trajes de seus pares,

mais precisamente no peito deles, amarela e bem visível, a não deixar dúvidas. Deste tempo de crueldades restou um retrato de um colega da escola por quem se apaixonou, guardado por muitos anos. Peças que ainda reverberam na fotógrafa e que foram acolhidas ao longo de sua importante obra. O retrato não sobreviveu até 1981, quando a fotógrafa acompanhou os médicos Rubens Brando e Francisco Pascalichio, da Comissão pela criação do Parque Yanomami, às entranhas da Amazônia brasileira. Era o tempo que ultrapassava o "milagre brasileiro" dos anos 70 e a ideia era criar uma sistemática de saúde que não permitisse reduzir as aldeias a alguns poucos indivíduos, como vinha acontecendo. Os "retratos marcados" surgiram de

anotações para um registro médico dos Yanomami. Era necessário identificá-los. Uma placa era pendurada no pescoço, como aqueles números de plástico antigos, iguais aos dos passaportes ou das fichas criminais da polícia. Uma nova identidade era criada para crianças, adolescentes, adultos e velhos Yanomami. (Trecho do artigo A Ética e a Estética de Cláudia Andujar por Juan Esteves, para a editora Cosac Naif 2009).

Se observamos na imagem ‘Marcados’ de Claudia Andujar uma opção significativa para demonstrar metodologicamente a leitura do intervalo, no trabalho de José Patrício, a seguir, visualizamos a mesma relevância estética, histórica e cultural, que falaremos a seguir.



Coleção, José Patrício (2005)

Botões de várias cores, formas e disposições constituem o ‘coleção’ do artista José Patrício. Partindo da apropriação de objetos do cotidiano o artista centra-se na ideia de números, espacialidade, tempo, serialização.

Percebemos no agrupamento dos objetos (botões), por meio de uma perspectiva multicultural de ensino de arte ‘pessoas’, ‘costumes’, uma organização que não está pautada na homogeneidade das cores, das posições, mas forma e transforma o olhar a partir desses componentes agrupados. Assim, a apresentação do ‘intervalo’ nesta obra é verificado por nós a partir do momento em que somos instigados a pensar a multiculturalidade, a inclusão social, as questões de gênero.

Não se trata apenas de objetos (botões), nem tão pouco, pretendemos desmerecer o discurso do artista a respeito do seu trabalho, mas na tensão provocada a partir de uma

leitura da obra, somos levados a uma reflexão pautada nos conhecimentos construídos ao longo das nossas vidas. Essa tensão, apresentada como um intervalo revela-se por meio de questões fundamentais (neste caso originou pensamentos reflexivos a respeito das questões de gênero, etnia, inclusão social) e que não podem ser desprezadas.

No percurso realizado durante a leitura do intervalo, construímos outros caminhos a partir do modo como nos dispomos a realizar esse exercício, como nos dispomos a ‘olhar’ a obra.

Assim, cada indivíduo passa a construir suas narrativas a partir dos seus repertórios, das suas experiências, do modo como olha, observa, faz a leitura. Nesse sentido, cabe ao educador, enquanto agente facilitador, pensar no estudante não como uma página em branco, mas aproveitar da experiência cultural de cada um para realizar uma leitura significativamente contextualizada, borrando as fronteiras entre o discurso fundado na palavra e o discurso fundado na imagem.

O sistematizador da leitura do intervalo escreveu que

Há muito tempo, uma aluna, numa aula de Teoria Literária, disse-me que estava muito interessada em ler um livro que fosse importante, mas que obedecesse a algumas condições: antes de mais nada, tinha de ser "fininho". E exatamente na ocasião em que ela falava isso, a editora Civilização Brasileira acabava de publicar uma coleção, que infelizmente já desapareceu chamada Biblioteca Universal Popular, composta de livrinhos pequenos, fininhos. A Civilização Brasileira acabara de publicar uma tradução de *A Metamorfose* e eu disse: "Pronto, está aqui o livro que você me pediu; é *A Metamorfose*, de Franz KAFKA, um livro fundamental na história da literatura, e é fininho". Depois de uns quinze dias, ela retornou e disse-me o seguinte: "Professor, comprei o livro que o senhor indicou, li e detestei. Detestei porque, logo no início dele, se lê que o personagem se transforma num inseto e isso, professor, não é verdade, isso não pode acontecer". "É verdade" – disse-lhe. Eu acho que isso, do ponto de vista ontológico, não pode acontecer; a natureza do homem é diferente da do inseto. E, do ponto de vista da evolução biológica, isso não pode acontecer, pelo menos até o momento. Mas isso pode acontecer do ponto de vista da criação literária. E aí expliquei a ela o seguinte: Você perdeu uma grande oportunidade de atravessar essa dificuldade inicial e ir um pouco mais adiante, vendo como esse escritor, Franz KAFKA, tira partido dessa transformação inicial, como a coisa se torna complexa. Isso ou se transforma ou vai-se diversificando em várias metáforas, várias imagens e acaba agarrando a experiência do leitor de uma ou de outra maneira. Quer dizer, você perdeu uma grande chance de estar atenta a essa complexidade (BARBOSA, 1988, p. 21-22).

Atribuir significados as tramas que constituem uma imagem é algo que os leitores do intervalo devem perseguir, pautados em reflexões dos aspectos históricos, sociais e culturais percebendo, compreendendo, interpretando, dialogando.

Neste trabalho, a leitura do intervalo é uma tentativa de releitura dessa metodologia para o campo das artes visuais. Distante de esgotar o assunto, esperamos despertar o interesse dos leitores/pesquisadores sobre o mesmo. Assim, as próximas duas imagens têm como objetivo suscitar novas leituras intervalares.

Em *o beijo* de Alfred Eisenstaedt (1945), temos não apenas uma imagem que reflete a alegria, sentimento, esperança de um mundo melhor, sem guerras, como nos diz Clarice Lispector, os instantes transformam-se e é necessário estarmos atentos aos parênteses abertos e que pautam nossas vidas.



'O Beijo' de Alfred Eisenstaedt (1945)

'Eu te digo: estou tentando captar quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais agora tornou-se um novo instante já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa'.

Trecho da obra *Água Viva*, 1998, Clarice Lispector.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, João Alexandre. A leitura do intervalo: ensaios de crítica. Iluminuras: São Paulo. 1990.

_____. Literatura nunca é apenas Literatura. Depoimento apresentado no Seminário Linguagem e Linguagens: a fala, a escrita, a imagem, São Paulo. 1988.

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

BARTHES, Roland. A câmara clara. 3ª ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro. 1984.

BERGER, John. Modos de ver. Rocco: Rio de Janeiro. 1999.

ESTEVES, Juan. A ética e estética de Cláudia Andujar. Disponível em <<http://editora.cosacnaify.com.br/ObraSaibaMais/11016/Marcados.aspx>> Acesso em: 08 de janeiro de 2013.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Hucitec: São PAULO. 1985.

LISPECTOR, Clarice. Água Viva. Rocco: Rio de Janeiro. 1998.

PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar. Mediação: Porto Alegre. 2011.

IMAGENS

‘Marcados’ de Cláudia Andujar , 38,5 cm x 57 cm, 1981/1983, fotografia (políptico).Disponível em < <http://lejournaldelaphotographie.com/archives> > Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

‘Coleção’ de José Patrício, 2005. Disponível em < <http://www.fabiopenacalgaleria.com.br/portal/galeria/noticia/noticia.php?codigo=47>> Acesso em: 15 de janeiro de 2013.

‘O Beijo’ de Alfred Eisenstaedt, 1945. Disponível em < google.com.br/imagens> Acesso em: 14 de dezembro de 2012.

MINI-CURRICULO

SIDINEY PETERSON FERREIRA DE LIMA

Mestrando do Instituto de Artes UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, na Área de Concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (ingresso em 2012). Pesquisa na área de História do Ensino de Arte no Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7897838185394600>