



MODALIDADE: MESA REDONDA

ARTE E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: POTENCIAIS CAMINHOS NA PEDAGOGIA

Mirian Celeste Martins (UPM, São Paulo, Brasil)

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (UAG/UFRPE)

Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS, Rio Grande do Sul, Brasil)

RESUMO:

Três perspectivas para pensar os potenciais caminhos na formação inicial do docente para a Educação Infantil e anos iniciais. Três visões sobre a necessidade de aprofundar a questão da arte nos cursos de Pedagogia. Ações. As ações de um coletivo – GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia são apresentadas, desde suas pesquisas iniciais até a proposta de um simpósio que cerca algumas das principais questões com que se depara aquele que trabalha com a formação inicial docente: a percepção das infâncias aqui tratadas no plural, a formação inicial e também a cultural e a interdisciplinaridade. As ações de mulheres educadoras e o lugar da imaginação, da metáfora e do compromisso com o presente confirmam a importância do encontro com as linguagens artísticas na valorização das diferenças. As ações de uma professora em atuação em cursos de Pedagogia e na orientação de pesquisas de pós-graduação em educação na constituição de espaços de criação são focalizadas a partir da interlocução com a arte, em especial com práticas artísticas contemporâneas em artes visuais. Ações que contam histórias e fazem pensar o presente na busca de potenciais caminhos nos cursos de Pedagogia tendo em vista a formação inicial docente, trazendo para este ConFAEB a oportunidade de aprofundar discussões e posições políticas entre formação e atuação na constituição da docência para educação infantil e anos iniciais.

Palavras-chave: Arte; Pedagogia; Formação docente.

ART AND INITIAL TEACHER EDUCATION: POTENTIAL WAYS IN PEDAGOGY

ABSTRACT:

Three perspectives to consider potential ways in teacher's initial education for early childhood and early years. Three views on the need to deepen the question of art in courses of Pedagogy. Actions. The actions of a collective - GPAP - Research Group Art in Pedagogy is presented, from its initial research to the proposal for a symposium about some of the major issues faced by those

who work with the initial teacher education: the perception of childhood, initial education as well as cultural and interdisciplinary. The actions of women educators and the place of the imagination, of the metaphor and commitment with the reality that confirm the importance of the encounter with the artistic languages in appreciation of differences. The actions of a teacher in performance in teaching courses and directing graduate research in education in the constitution to create spaces focused from the dialogue with art, especially with contemporary art practices in the visual arts. Actions that tell stories and make thinking about the present in search of potential ways in Pedagogy courses with a view to initial teacher education, bringing at this ConFAEB the opportunity to deepen discussions and policy positions between education and performance in the constitution of teachers for children's education and early years.

Keywords: Art; Pedagogy; Teacher education

1. REFLEXOS E RESSONÂNCIAS DE UM COLETIVO EM BUSCA DE MAIS ARTE NA PEDAGOGIA

Mirian Celeste Martins (UPM, São Paulo, Brasil)

RESUMO:

Mais arte no curso de Pedagogia! Esta é a luta de um coletivo – GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, criado em 2012 inserido no Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Produzindo pesquisas, textos colaborativos e ações propulsoras, este grupo organizou um simpósio. Neste texto, o simpósio é revisto pelo seu avesso, isto é, pela história que o fez ser planejado e pelas decisões na organização e dinâmica que são reflexos conceituais de questões implicadas em processos de formação do futuro professor. O simpósio ainda é compreendido como uma ação poética inserida dentro de práticas performativas da arte contemporânea.

Palavras-chave: Arte; formação de professores; Pedagogia.

REFLECTIONS AND RESONANCE OF A COLLECTIVE IN SEARCH OF MORE ART ON PEDAGOGY

Abstract:

More art at the Pedagogy course! This is the fight of a collective - GPAP - Research Group on Art Education, created in 2012 inserted in the Course of Postgraduate Education, Arts and History of Culture at the Mackenzie Presbyterian University. Producing research, collaborative texts and driving actions, this group organized a symposium. In this paper, the symposium has reviewed by its inside out, that is, the history that made it be planned and the decisions in the organization and dynamics that are conceptual reflections of issues involved in the future teacher educational processes. The symposium has still understood as an inserted poetic action within performative practices of contemporary art.

Keywords: Art; teacher education; Pedagogy.

Um convite

Não estamos sós. Não somos sós. Somos seres coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos

movr. Nossa essência é uma coletividade de forças – materiais, sociais, invisíveis – em permanente rearranjo.

Marcos Villela Pereira (2013, p. 187)

Um coletivo. Um coletivo que ousa/tenta/busca intervir/provocar/agir sobre a realidade dos cursos de Pedagogia, a começar pela sala de aula. Um coletivo de professoras/es, pesquisadoras/es e artistas que desde 2012 vem se somando, vindo de várias universidades espalhadas por este Brasil. Uma coletividade de forças: GPAP – Grupo de Pesquisa em Arte na Pedagogia¹ que está presente no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq na linha de pesquisa “Arte na Pedagogia: perspectivas contemporâneas”. Sua apresentação neste Diretório afirma seu objetivo: “ampliar a presença da arte no curso de Pedagogia, verificar a situação dessa presença e a obediência à lei, além de aprofundar os estudos e pesquisas, o GPAP se fortalece como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros”.

Em reuniões mensais, sejam presenças ou não, mas sempre com narrativas que colocam todos em sintonia, em e-mails trocados, nas redes sociais, com um arquivo coletivo no *dropbox* e um *blog*, este coletivo propõe esta mesa alimentando a discussão e provocando posições e direcionamentos para seguir adiante no objetivo comum que sempre moveu a FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil. Olhamos o passado, pesquisamos o presente e problematizamos aqui aspectos que nos movem. Um convite para juntos pensarmos a formação em arte e pedagogia.

1. Pioneiros e trajetórias

Os pioneiros nos inspiram e iluminam a luta pela presença da arte. Maria Felisminda Rezende e Fusari, ou Mariazinha Fusari, como era chamada, foi uma amorosa professora e pesquisadora em arte e educação que propôs mudanças na Faculdade de Educação da USP na década de 1980. Na mesma década, a reformulação na Universidade Federal de Santa Maria, garantiu o acréscimo de disciplinas específicas de Metodologia do Ensino para a Música com as professoras Nilce Pippi Carvalho e depois Cláudia Bellochio, para Teatro (Expressão Dramática, hoje Jogo Teatral) com João Pedro de Alcantara Gil e para Artes Visuais, inicialmente Santa Marli Pires dos Santos e depois Ana Luiza Ruschel.

A luta dos pioneiros, em um longo processo, encontrou ressonâncias na presença da arte como um campo de conhecimento essencial para a formação do pedagogo. A dimensão estética, cultural e artística e o ensino de Artes estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em determinação do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação - Resolução CNE/CP nº 1, de

¹ GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053>>. Acesso em 23 set 2015. Conta com os seguintes componentes: Ana Paula Abrahamian de Souza; Anna Rita Ferreira de Araújo; Daniel Bruno Momoli; Fabiana Souto Lima Vidal; Fabio Wosniak; Francione Oliveira Carvalho; Iveta Maria Borges Ávila Fernandes; Jurema Luzia de Freitas Sampaio; Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi; Magali Oliveira Kleber; Maria José Braga Falcão; Maristela Sanches Rodrigues; Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (líder); Mirza Ferreira; Monique Traverzini; Ronaldo Alexandre de Oliveira; Sidiney Peterson Ferreira de Lima; Susana Rangel Vieira da Cunha; Thaíse Luciane Nardim; Wasti Silvério Ciszewski Henriques; Andreia Cristina Leite Souza; Estela Maria Oliveira Bonci; Gláucia Munoz dos Reis; Liliâne Alfonso Pereira de Carvalho; Olga Maria Botelho Egas; Vanessa Marques Galvani.

15 de maio de 2006. Entretanto, as pesquisas do GPAP revelam que as diretrizes ainda não são cumpridas em muitas universidades. Mas basta apenas o seu cumprimento?

Os números obtidos em pesquisas realizadas pelo GPAP evidenciam a importância dos cursos de Pedagogia no Brasil. Eram 1.557 cursos de Pedagogia no Brasil em 2012. Em 2015, já são 1.703, segundo a fonte do Ministério da Educação em seu site: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

Região	Total geral	cursos presenciais	cursos em EaD
Norte	168	83	85
Nordeste	362	201	161
Sudeste	698	554	144
Sul	268	182	86
Centro-oeste	207	120	87
Total	1703	1140	563

A pesquisa foi publicada no especial dossiê da Revista *Trama Interdisciplinar* da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A apresentação do dossiê (2015, p.10) é um convite para a leitura:

Anna Rita Ferreira de Araújo, da Universidade Federal de Goiás (UFG), lança um olhar sobre as legislações que regem os cursos de Pedagogia. Daniel Momoli, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), e Olga Egas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), se debruçam sobre as grades curriculares, as cargas horárias, as ementas e bibliografias de um modo geral. As linguagens das artes visuais, dança, teatro e música são vistas por dentro das ementas e bibliografias, respectivamente, por Mirian Celeste Martins, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Ana Paula Abrahamian de Souza, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e Mirza Ferreira, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Monique Traverzim e Wasti Silvério Ciszewski Henriques, da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Um panorama que se amplia para além-mar com a participação de João Paulo Queiroz, da Universidade de Lisboa (Portugal) e que abre uma fenda para pensar as questões de polivalência e interdisciplinaridade pela voz de Thaíse Luciane Nardim, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Os dados levantados a partir do estudo das grades curriculares, das ementas e bibliografias, do levantamento do perfil dos professores nos mostraram um quadro repleto de contradições ao mesmo tempo em que provocaram um olhar sobre as concepções que embasam nossas ações pedagógicas. A publicação do dossiê pretende amplificar as questões para além deste coletivo, tornando públicas as evidências e revelando aspectos que ainda podem gerar novas problematizações.

As análises reflexivas levaram o coletivo a gerar o V Encontro Nacional do GPAP em maio de 2015 com a presença de José Cerchi Fusari que possibilitou ao grupo repensar suas ações a partir da pergunta: O que queremos para daqui a 50 anos?

A sábia pergunta nos colocou em terreno movediço. E exigia de todos um pensar mais amplo sobre as questões que afetam a potência da arte na formação inicial. Assim, de maio a outubro, o GPAP se uniu ao GPeMC² – Grupo de Pesquisa Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas para organizar uma reunião científica com outros grupos de pesquisa e estudiosos para aprofundar estas questões.

No momento da escrita deste texto, esta reunião - *Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia* - está prestes a acontecer na Universidade Presbiteriana Mackenzie com apoio financeiro do Mackpesquisa. De 15 a 17 de outubro estaremos reunidos em cinco mesas-redondas.

Seguindo a saga dos pioneiros, apresentar os bastidores deste simpósio é trazer à tona os conceitos que fundamentam nosso pensar ao mesmo tempo em que nos permite tornar mais claros aspectos que consideramos centrais na formação de educadores em arte. E por esta trilha seguimos...

3. Um simpósio como reflexo

No final de 2014 já havíamos entrado em um edital do Mackpesquisa, órgão de apoio às pesquisas que foi concedido em fevereiro de 2015. O encontro de maio com a pergunta do prof. Fusari nos fez iniciar o planejamento do Simpósio. Descobrimos que na Grécia antiga assim eram chamadas a segunda parte de um banquete ou festim. Hora da conversa, de ouvir música e outros divertimentos. E por isso, o título. Seu título, seu tema, as escolhas de cada dinâmica, de cada convidado, é reflexo do que tem movido os dois grupos de pesquisa com nossas preocupações e desafios maiores.

O tema nasceu também em uma de nossas reuniões mensais - **arte : pedagogia : infâncias : mediação cultural** : - dois pontos que se abrem para outros dois pontos que se abrem novamente em dois pontos e assim por diante. Dois pontos precedem falas, citações, enumerações, esclarecimentos, sínteses e configuram a marca conceitual e a identidade visual do simpósio.

Para o Simpósio, mesas-redondas foram compostas no sentido de buscar a interdisciplinaridade na composição dos convidados: educadores, artistas, curadores, especialistas, etc. Além deles, um problematizador/a abrirá o foco da mesa, provocando a discussão entre os convidados e o público. Proposições poéticas abrirão o período da tarde e possibilitarão um momento de criação e compartilhamento estético.

Os objetivos marcam a perspectiva de ação:

- Possibilitar aprofundamentos e entre pesquisadores, artistas e especialistas de diversas instituições e os grupos de pesquisa GPAP e o GPeMC, tendo a arte e as infâncias (tratada no plural) como pontos comuns que unem as especificidades na formação nos cursos de Pedagogia, de Arte e da potencialidade da mediação cultural;
- Cartografar os avanços e desafios no trato das infâncias tendo em vista a formação do pedagogo, dos educadores-mediadores e das instituições culturais e acadêmicas;

² GPeMC – Grupo de Pesquisa em Mediação cultural: provocações e contaminações estéticas. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6230847572123154>> e site do grupo disponível em: <<http://gpmediacaocultural.blogspot.com.br/>>. Acessos em 23 set 2015.

- Publicar textos reflexivos, narrativas visuais e pesquisas em Anais disponibilizados on-line de maneira a instigar a divulgação e continuidade das discussões realizadas.

Apresentado o título, o tema e seus objetivos, nossa intenção neste texto não é apresentá-lo apenas, mas aprofundar a escolha dos focos das cinco mesas em que se dividem no simpósio como espelho de nossas preocupações. Em todas elas há um aspecto comum: “modos”, o que implica em maneiras, em procedimentos, em atitudes e condutas, de jeitos... Modos de ser, de ver, pensar, cartografar e fazer.

Os focos revelam problematizações:

Infâncias

Imagem 1 – Infância figurante.



Fonte: Detalhes do *Cortejo Imperial do friso Ara Pacis*, c. 13-9 a.C. em Roma de autor desconhecido e da *Camera degli Sposi*, c. 1474, de Andrea Mantegna.

Quinze séculos separam o friso de mármore em Roma e o afresco de Mantegna, ambos realizados como parte de ambientes: o primeiro para um altar que comemora os triunfos do imperador Augusto e o segundo para uma sala do Castelo de São Jorge em Mantova. Em ambas, crianças figurantes como outros que ali ocupam espaços anônimos. Em ambas, as crianças estão de mãos dadas com adultos, ou seguram suas roupas, mesmo que não pareça haver nenhuma interação entre elas. São figurantes.

Durante séculos, crianças aparecem raramente em obras de arte, e quando presente é como personagem religioso ou secundário. E muitas vezes como pequenos adultos.

E hoje? Como a criança é vista por nossos estudantes de Pedagogia? Pensar sobre este foco nos traz duas propostas de mesas-redondas:

- *Modos de ser infâncias* com a presença de Stela Barbieri, Maria de Fátima Ramos de Andrade e Lilia Sotero, sob a problematização de Luiza Helena Christov;
- *Modos de pensar o corpo nas infâncias, na formação e na mediação cultural* com a presença de Ana Angélica Albano, Marcia Strazzacappa, Virginia Kastrup, sob a problematização de Lucia Lombardi.

A infância tratada no plural quebra sua hegemonia como uma fase estanque que se define como um ser único que atravessa por etapas um período de tanta diversidade. Não se pode negar as ressonâncias do livro de Philippe Ariès sobre *História social da infância e da família* (1981), publicado na década de 1960 na França. De lá para cá, as perspectivas sobre a criança se ampliaram, inclusive com a multiculturalidade que os meios comunicacionais nos proporcionam.

Nas artes, a criança também tem encontrado outros espaços, como o *Projeto Lugares* de Stela Barbieri (2015, p. 9). É um Circuito Ativo, um conceito que permeia o trabalho, “cuja intenção é realizar exposições/ateliês, encontros de ações colaborativas e diálogos com artistas, educadores, jovens e adultos, sobre a vida, a arte contemporânea e a educação.” Como artista e educadora, Stela cria espaços para a interação.

Imagem 2 – Infância brincante.



Fonte: Infância brincante em *Lugar de combinações líquidas* e *Lugar para criar espaços*, obras de Stela Barbieri, 2015 no SESC.

E na escola? Como vemos a criança hoje? Em artes visuais, não mais apenas lemos a produção da criança e as categorizamos, mas a sua voz, a percepção de seu processo, as provocações que criam situações de aprendizagem nas escolas, nas Ongs, nas instituições culturais estão presentes nas ações pedagógicas e nas pesquisas atuais. Mas sabemos ouvir as crianças? Sabemos conversar com elas frente a uma obra, a uma imagem, ao trabalho do colega? Até que ponto a pedagogia da escuta é fomentada em nossos estudantes de pedagogia? Como o corpo do educador e da educadora se conecta com o mundo à sua volta? Com disponibilidade de viver experiências estéticas ou obedientes às ordens que o corpo habituou a se conter? Por que ainda tantos perguntam: “Póde professora?” Acentuo o verbo para evidenciar a pergunta que temos visto em adultos e crianças, mais atentas a seguir uma norma externa do que se deixar viver uma experiência de criação.

Formação em Arte e Pedagogia e Formação Cultural

Imagem 3 – Cenas de uma coreografia a partir do conceito de experiência.



Fonte: Foto-ensaio. Estela Bonci e Mirian Celeste Martins, 2015.

A cena, que compõe o foto-ensaio, retrata uma coreografia criada por Ângela Pereira como resposta da estudante à produção de algo após a leitura de um texto de Jorge Larossa (2002) e a visita à exposição de Ron Muek na Pinacoteca do Estado de São Paulo em fevereiro de 2015. Um corpo que dança a partir da palavra “experiência” e é movido também por outras palavras com as quais o grupo interfere na coreografia (BONCI e MARTINS, 2015).

A experiência vivida em sala de aula atualiza experiências anteriores e as amplia. Assim Ângela oferece como dançarina profissional, uma vivência singular possível por sua própria formação cultural.

Pensar percursos formativos para a construção de uma identidade docente nas tessituras entre arte, educação e cultura há de nos colocar em busca de provocar a sensibilidade estética dos alunos futuros-professores, além de compreender as políticas de formação e os seus limites, fronteiras e desafios.

Pensar sobre este foco nos traz duas propostas de mesas-redondas:

- *Modos de ver a formação Arte e Pedagogia* com a presença de Maria Bernadete Gatti, Marcos Vilella e Terezinha Rios, sob a problematização de Maria da Graça Mizukami;
- *Modos de cartografar a formação cultural* com a presença de Apolline Torregrosa, Dinho Lima Flor e Christian Galllego, sob a problematização de Mirian Celeste Martins.

As pesquisas do GPAP por meio de ementas e bibliografia e a nossa própria ação em sala de aula têm nos revelado que a formação em Arte no curso de Pedagogia, é um grande desafio. É comum vermos estudantes que chegam ao curso de Pedagogia com poucas ou empobrecidas vivências culturais, diferentemente de quem escolheu cursar um curso de graduação em Artes. A vivência anterior destes os levou a busca de aprofundamentos nas linguagens da arte, enquanto que os primeiros tendem a se

esquivar de ações expressivas, mas se deliciam com as possibilidades de visitar exposições, a cidade, de perceber o que antes ainda não percebiam.

Como superar a visão histórica que tende a nos colocar rigidamente em linhas de tempo conceituais ou na perspectiva da história da arte? Como trazer a formação cultural como parte integrante do produzir-se como ser de cultura? Como tornar a professoralidade uma decisão que move o estudante para a profissão docente?

Interdisciplinaridade

Imagem 4 – a obra de Nobutaka Aozaki *From Here to There* e seu processo



Fonte: Montagem a partir do site: <<http://www.nobutakaozaki.com>>. Acesso em 23 set 2015.

Nobutaka Aozaki revela um modo de ser artista contemporâneo. A obra é um mapa da ilha de Manhattan. Como um turista, o artista pergunta e pede desenhos para pedestres de Nova York, para que possa chegar a uma determinada localização, como vemos nas fotos disponibilizadas em seu site. Depois conecta estes pequenos desenhos seguindo as posições geográficas, construindo assim um mapa da ilha.

Aozaki convoca o outro a interagir com ele e nos coloca aqui para pensar a questão da interdisciplinaridade. Este é mais um foco para uma mesa-redonda:

- *Modos fazer a interdisciplinaridade* com a presença de Ana Mae Barbosa, Jocielle Lampert e Janaina Melo, sob a problematização de Anna Rita Ferreira Araújo (UFG).

Pensar a interdisciplinaridade em um tempo onde há contradições entre a busca de formação específica em cada linguagem e o hibridismo de proposições artísticas contemporâneas é pisar em um terreno movediço e estriado. Mas não podemos fugir

destas questões que nos fazem buscar fundamentos conceituais e suas implicações na prática pedagógica.

4. Um simpósio como uma ação poética

Nas obras apresentadas e nas proposições das mesas-redondas há uma atitude contemporânea de interferência, de intervenção. Há uma ação performática, que se estende também em outros momentos do simpósio como as proposições poéticas de Stela Barbieri e Marcia Strazzacappa, na dança circular de Mirza Ferreira, nas narrativas que abrem cada dia trazendo a memória do dia anterior por Rita Demarchi e Olga Egas, nos espaços de conversações para propiciar encontros.

Em uma perspectiva artográfica, na direção que Rita Irwin (2004 e 2013), nos aponta, sendo artistas, pesquisadores e professores, lançamos ações que ao mesmo tempo atuam sobre a realidade e se voltam à nós. Concordamos com o que disse Robert Filliou no livro *Teaching and learning as performance arts* (1970, p. 12, tradução livre): “O que quer que eu diga é irrelevante se não incitar você a somar a sua voz à minha”.

Pensar um simpósio como uma ação poética, assim como pensar esta mesa e este texto em particular, é incitar todos a somar vozes, não para unificá-las, mas para ampliar perspectivas, é tentar trazer à tona os nós em uma rede de conexões que nos coloca a todos dentro de um coletivo. “Não somos sós. Não estamos sós.” – disse Marcos na citação que abre este texto. E, como seres inventivos, com ousadia sonhamos... E continuamos a nos perguntar, acreditando na *poiesis* que nos torna mais humanos: Como incentivar a descoberta de uma expressão pessoal e subjetiva? Como construir um modo singular para aprender a olhar de outros modos para a escola, para a arte, a cultura e a infância? Como nos tornamos melhores professores de professores?

Referências:

AOZAKI, Nobutaka. Disponível em: <<http://www.nobutakaaozaki.com>>. Acesso em 23 set 2015.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBIERI, Stela. *Lugares*. Catálogo. São Paulo: SESCSP, 2015.

BONCI, Estela e MARTINS, Mirian Celeste. Alfabetização estética na Pedagogia: estudos e experiências em processos de criação e vivências artísticas. Anais do XII **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015**.

FILLIOU, Robert. *Teaching and learning as performance arts*. New York: Wittenborn, 1970.

GPAP. Dossiê Arte na Pedagogia. *Revista Trama*, v.6, n.2 (2015). Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/issue/view/467>>. Acesso em 10 ago. 2015.

IRWIN, Rita e COSSON, Alex de. *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

_____ e DIAS, Belidson. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

2. VIVER A VIDA COMO UMA OBRA DE ARTE OU POR UMA ARTE/EDUCAÇÃO QUE DIZ SIM AS DIFERENÇAS

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (UAG/UFRPE)

RESUMO

Ancorado no conceito de Vida Artista de Michael Foucault, este texto se propõe defender a Arte e suas linguagens na formação do pedagogo, como o lugar em que a dimensão da imaginação é profundamente valorizada. Na perspectiva do que propõe Arthur Efland, isto é, a imaginação é necessária para compreendermos que tanto a imagem visual quanto a expressão verbal não são objetivas, mas sentidos possíveis e poéticos para interpretar o mundo. O texto está organizado em cinco momentos: no primeiro, homenageamos o gênero feminino como a mais forte presença na Arte/Educação nacional, o segundo refere-se ao campo de significação do autor, o terceiro e o quarto trata de duas obras cinematográficas e o quinto apresenta uma (in) conclusão do texto.

Palavras-chave: Vida Artista; gênero feminino; formação do pedagogo.

LIVING LIFE AS A WORK OF ART OR FOR AN ART/EDUCATION SAYS YES ABOUT THE DIFFERENCES

ABSTRACT

Anchored in the concept of Life Michel Foucault artist, this text intends to defend the art and its languages in the formation of the pedagogue, as the place where the dimension of imagination is deeply valued. From the perspective of proposing Arthur Efland, that is, the imagination is needed to understand that both the visual image and the verbal expression are not objective, but poetic way possible and to interpret the world. The text is organized into five stages: in the first, we honor the feminine gender as the strongest presence in the Art / National Education, the second refers to the author's meaning field, the third and the fourth deals with two films and shows a fifth (in) complete text.

Keywords: Life Artist; gender female; formation of the pedagogue.

Situar a própria vida como objeto da invenção de uma arte de viver, eis uma proposição absolutamente original de Foucault, que enxerga na estética da existência um dos modos de afirmação da liberdade e da criação. (Guilherme Castelo Branco)

Homenagem ao gênero feminino na Arte/Educação brasileira...

O tema deste texto como o próprio título ressalta – viver a vida como obra de arte – obviamente nutrido pelo pensamento de Michael Foucault, isto é, relacionado ao conceito de Vida Artista do filósofo francês que questiona: “Mas a vida de todo indivíduo não é uma obra de arte?” (1994, p. 617). Foucault registra sua indignação quando percebe que em nossa sociedade os objetos são considerados obras de arte e não a vida humana, então

ele cria o conceito de Vida Artista diferenciando-o de vida artística. Enquanto o primeiro possibilita, conforme Guilherme Castelo Branco (2009, p. 145) “[...] uma vida generosa, ágil, que recusa as formas de vida assujeitadas da ordem burguesa. [...] possibilidade real para todo sujeito ético, autônomo, com potencial de inventar-se e à vida de outros a ele vinculados”. A segunda é um mero registro da vida de um artista, algo próximo de um currículo. Castelo Branco (2009, p. 144), ainda no mesmo ensaio, liga o conceito de Vida Artista à estética da existência afirmando:

A estética da existência tem no seu campo de ação e reflexão, uma forma de vida não assujeitada, não conformada com formas de vida padronizadas pelas classes pequeno-burguesas e burguesas, todas elas cerrando força no individualismo, nos interesses familiares, na obsessão pela segurança patrimonial, médica, policial, educacional, etc.

Ancorado no conceito de Vida Artista, este texto propõe defender a Arte e suas linguagens na formação do pedagogo como espaço em que a dimensão da imaginação é construída, por isso ele é, também, um meio de homenagear: Ana Mae Barbosa. Por que é ela que nos ensina a importância da história como instrumento de autoidentificação e do papel relevante do gênero feminino na Arte/Educação nacional. Apenas lembro, aqui, algumas dessas arte/educadoras, para que as novas gerações tenham referências históricas: Noemia de Araújo Varela, Solange Costa Lima Antunes, Maria Felisminda de Resende e Fusari, Ivone Mendes Richter e Laís Fontoura Aderne Faria Neves arte/educadoras que de modos diversos transformaram suas vidas em obras de arte pela dedicação ao gesto de arteducar. A partir de seus lugares, elas generosamente nos ensinam a importância de dizer SIM as diferenças, significando muito para nossa história da Arte/Educação. Penso, por isso, que a ideia tão política e estética de Foucault (Vida Artista) cai com perfeição para essas mulheres/símbolo da Arte/Educação nacional.

Meu campo de significação...

Nunca faço esquema do que vou escrever, meu processo de elaboração é voltado para o gesto de fazer e refazer o texto, perseguindo a produção de sentidos. Revelo, ainda, que mesmo sendo um texto marcado pela sistemática da reescrita, nunca vago na solidão: busco sempre filiações, pois amo lidar com os modos de pensar e escrever dos autores, daqueles com os quais converso – filio-me, ou não, pois o que importa é a conversa imaginada – no processo de produzir sentidos.

Com este texto não foi diferente, talvez por isso, ele lembre mais um ensaio do que um artigo. A ideia é partir de enunciados abertos (destacados em negrito), tratá-los em cada um dos momentos e costurá-los com fragmentos/sínteses colhidos do pensamento de alguns autores. Como todos os textos, este é assinalado por ambiguidades, incertezas, dúvidas e incompletudes. Tendo a pretensão de ser um convite ao diálogo, por isso, uma tentativa de quebrar o silêncio.

Para tanto, inicio tomando o conceito de arquivo da Análise de Discurso. Conforme Eni Orlandi: “[...] todo o dizer se liga a uma memória. Todo sujeito tem seu ‘discurso textual’. Para dizer, [...], todo sujeito ‘recorre’ a um arquivo, aos discursos disponíveis” (2007, p.95, grifos da autora). Dizer, assim, mesmo sendo na primeira pessoa do singular, é plural. Junto ao conceito de arquivo as seguintes ideias de Orlandi: “[...] as palavras não significam em si. É o texto que significa”. (ORLANDI, 2007, p. 52). Isto é, ainda segundo, Orlandi: “O sentido é sempre sentido *para*, e não sentido *em si*”. (p. 95, grifo da autora). O

que a analista de discurso compreende como arquivo, nomeia neste trabalho, de campo de significação.

Apresento, então, minha primeira filiação – Gilles Deleuze (2011, p. 11), inquietando-nos ao afirmar: “A vergonha de ser homem: haverá maior razão para escrever? ”. Eis o desafio posto.... Em outra obra, intitulada simplesmente de *Foucault* (2005), Deleuze, agora, interpretando o novo arquivista (Michael Foucault), realça:

O essencial não é haver superado uma dualidade ciência-poesia [...]. Não é também haver encontrado um meio de tratar cientificamente os textos literários. É haver descoberto e medido esta terra desconhecida onde uma forma literária, uma proposição científica, uma frase cotidiana, um nonsense esquizofrênico, etc. são igualmente enunciados, mas sem medida comum, sem nenhuma redução nem equivalência discursiva. E é esse o ponto que nunca foi atingido pelos lógicos, pelos formalistas ou pelos intérpretes. Ciência e poesia, igualmente, são saber. (2005, p. 31)

Ciência e poesia compreendidas como saber significa um rompimento com a hierarquia do conhecimento; eis uma ideia significativa para se pensar sobre a Arte e suas linguagens na formação do pedagogo. Isto é, partindo da seguinte ideia: cada uma das linguagens da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – possuem suas próprias teorias do conhecimento, suas histórias e suas metodologias. Com isso, aviso: não defendo a especialização fechada na linguagem, mas um arte/educador compromissado com sua formação em uma determinada linguagem, que pelo diálogo interdisciplinar abrese a outra linguagem. Até porque nossa matéria prima de estudo (a Arte) é polissêmica, exige uma atitude interdisciplinar e intercultural em seu processo de ensino e aprendizagem, o que por sua vez, requer um projeto de trabalho interfronteiras, em que muitos, com diferentes saberes, se juntam para criar ou recriar, quer seja uma obra ou um objeto de arte, ou ainda para produzir leituras sobre Arte; tais manifestações artísticas, nada mais são do que recriações. Para o campo de estudos e pesquisas da Arte/Educação, considerar esse contexto situa na formação do pedagogo a questão: Polivalência ou Interdisciplinaridade? Questão que no campo da formação do professor de arte está mais bem resolvida, pois temos cursos que formam em cada uma das linguagens, salvaguardando o princípio da interdisciplinaridade e da interculturalidade. Questão que, historicamente, foi fomentada por Ana Mae Barbosa, em seu livro *Arte-Educação: conflitos e acertos* (1984), para questionar a formação do educador artístico, egresso da licenciatura (curta) em Educação Artística – curso criado em plena ditadura militar com o objetivo de levar para escola as técnicas artísticas. Além de curta, essa licenciatura possuía um caráter polivalente, ou seja, “ensinava-se” em um curto período de dois anos “tudo”: artes cênicas, artes plásticas, música e desenho geométrico. Vigorava, então, o projeto tecnicista de educação escolar em arte. Nas palavras de Barbosa, o que se pretendia como um passo à frente, na verdade,

[...] não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação. (1991, p. 9)

Considerando o registro histórico retomado do pensamento de Barbosa e voltando a Deleuze, cabe repensar: ciência autoproclamada pelo sistema de valores acadêmico,

como o mais legítimo dos saberes, e, por isso, falando pela cabeça do homem (herança positivista), enquanto a poesia, expulsa do saber formal da academia, porque era vista como mero diletantismo. A primeira em sua concepção moderna assumia a tarefa de não só compreender e/ou explicar o mundo, mas também o transformar, sem, entretanto, se contaminar com as transformações, em processo, das coisas do mundo. Em relação à segunda, essa se constitui (se elabora e reelabora), totalmente contaminada pelas coisas do mundo, ela própria se diz do mundo – pela fala e pelo trabalho de muitos artistas. Em outras palavras: a primeira tende para a sacralização, ou seja, se põe acima dos humanos e sua complexidade; por exemplo, quando se coloca acima das contradições culturais, sociais e políticas alinhando-se aos poderes de corporações e nações centrais, enquanto a segunda (a poesia) trabalha com a dimensão da imaginação.

A poesia – ou o poético das linguagens da Arte – sempre foi vista como a proscrita do sistema acadêmico, contrariamente à ciência, a poesia (a ARTE) é desobediente, se faz e refaz na e da incompletude humana. Isto não quer dizer que a Arte não seja sedutoramente usada pelos poderes controladores da vida. Não é por acaso, nesse sentido, que a história nos mostra a Arte (com “a” minúsculo) sendo usada por tais poderes, basta um olhar crítico sobre a propaganda para percebermos tal fato. Mas, não é essa a concepção que nos interessa, por isso a epígrafe baseada no pensamento de Foucault.

Aqui, portanto, delineamos o foco de debate que pretendemos neste texto: a democratização da Arte como um saber, que ao produzir pensamento divergente, possibilita o ser humano ir além das convenções preestabelecidas pelos poderes, pois rompe com a repetição, a homogeneidade, o egoísmo. Insubordinada (a Arte) cria as condições de pensar e resolver problemas com imaginação, escapando da mera racionalidade, dos dogmas, sem deixar de valer-se do trabalho de pesquisa em seu processo de elaboração e reelaboração. Isto é, a Arte possui regras próprias, indisciplinadas, abertas e não lineares.

Por todas essas razões, defendemos a Arte e suas linguagens como saberes necessários a vida humana, pois, artes visuais, dança, música e teatro, são linguagens que ensinam outras maneiras de ver e interpretar o mundo com imaginação. Por isso, a Arte é importante na formação do pedagogo, pois são esses/essas educadores/educadoras que iniciam as novas gerações nas leituras de mundo. Recorro, nesse sentido, ao pensamento do arte/educador norte-americano Arthur Efland, em seu ensaio *Imaginação na cognição*: o propósito da Arte, no trecho em que ele afirma que o processo de ensino e de aprendizagem das Artes Visuais é o lugar privilegiado da imaginação, pois: “A imaginação é necessária para entender que a imagem visual ou a expressão verbal não são literais, mas sim incorporações de significações a serem percebidas de outra perspectiva” (2005, p. 342).

A partir dessa perspectiva busco ancoragem no estudioso do currículo Tomaz Tadeu da Silva, em sua organização *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (2011), exatamente no texto *O adeus às metanarrativas educacionais*, no qual o autor faz uma reflexão que é imprescindível para a argumentação que estou construindo. Especialmente quando defendo a Arte em um tom de metanarrativa, levando-me pelo gesto de autorreflexão a fazer a mesma pergunta que ele se fez. Convido, então, o leitor a questionar a minha própria defesa da Arte, na formação do pedagogo, por meio das palavras a seguir:

Num campo atravessado por preocupações práticas e políticas não há como evitar a pergunta: dados esses questionamentos, que dizer daqui pra frente? *Uma possível resposta é que esses questionamentos apenas estendem e ampliam o projeto educacional crítico de desestabilização dos poderes, certezas e dogmas estabelecidos. Que isso constitui em si uma prática, uma prática de crítica que tem objetivos e resultados políticos.* É verdade que desta vez o próprio projeto crítico torna-se objeto da operação de crítica e questionamento e nisso está precisamente uma de suas novidades. *Mas a autorreflexividade não significa niilismo ou cinismo, nem falta de compromisso e responsabilidade.* Há talvez um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e dúvida. Isso tampouco implica um abandono da política. Se existe abandono é apenas de uma política baseada em certezas, dogmas e narrativas mestras. (2011, p. 259, grifo nosso)

Ao considerar que a autorreflexividade não tende nem para o niilismo nem para o cinismo como realça Silva, prosseguimos apresentando os dois enunciados (abertos) a seguir. Trata-se de obras cinematográficas “O Carteiro e o Poeta” e “Lixo Extraordinário”. Sendo cinema, ressalto as observações de Ana Mae Barbosa em seu texto intitulado: *Cecília Meireles, o cinema e a Educação Infantil*, no qual a arte/educadora enfatiza que a poeta era apaixonada por cinema e suas possibilidades de arteducar, e, então, afirma:

A Cultura Visual vem conferindo importância ao cinema na educação, mas para não mediocritizar a escolha e a recepção dos filmes, é preciso pensar que Cinema é Cultura Visual, mas antes disso é Cinema. É preciso conhecer linguagem cinematográfica, história e teoria do cinema. (2015, p. 239)

A poesia não é de quem faz, é de quem precisa...

O filme *O Carteiro e o Poeta (Il Postino)* de 1994, com direção de Michael Radford é uma ficção que narra de maneira poética e política o encontro entre o poeta chileno Pablo Neruda, interpretado por Philippe Noiret e o carteiro, Mario Rouppo, interpretado por Massimo Troisi. Entre ambos, nasce uma amizade e dessa uma relação de aprendizagem: o poeta aprende sobre a organização social dos moradores da ilha em que está morando, exilado de seu país por motivos políticos, enquanto o carteiro aprende o que é a metáfora – em síntese, essa é a trama.

Inegável a beleza do filme e a maneira sutil como a relação de aprendizagem entre as personagens centrais – o carteiro e o poeta – vai se constituindo e arrebatando o leitor para pensar sobre as relações entre pessoas de diferentes culturas, mas que estão dispostas ao diálogo. Portanto, pessoas que se reconhecem como sujeitos de culturas diferentes, mas não desiguais quanto ao direito de ter direitos.

Uma cena é marcante porque articula estética e política como dimensões inseparáveis da vida humana: o carteiro em seu processo de produzir sentidos para o mundo a sua volta, encontra o amor, apaixonou-se por uma bela moça, Beatrice, interpretada por Maria Grazia Cucinotta, e em suas dores e delícias da paixão, rouba uma poesia do poeta para declarar seu amor por Beatrice. A tia da moça, responsável por ela, descobre o poema ofertado e o compreende em sua literalidade. Fica escandalizada com o excesso de sensualidade das palavras. Sabendo da amizade do poeta com o carteiro resolve procurar (o fingido) autor do poema na casa do poeta. O carteiro se esconde, e a

mulher imbuída da responsabilidade de defender a honra da sobrinha, conta o fato para o poeta e revela o texto. Como não encontra o carteiro apaixonado vai embora e esse sai do esconderijo. Então o poeta diz para o carteiro: você “roubou” minha poesia! Esse responde, mais ou menos assim: a poesia não é de quem faz, é de quem precisa. Na discussão, o poeta termina por reconhecer nas palavras de autodefesa do carteiro, a transformação de Mario.

Como intérprete penso: o olhar novo de Mario sobre ele mesmo, o Outro e o mundo é o de quem se apropriou da poesia, de quem se tornou capaz de lidar com a metáfora e, assim, foi também capaz de perceber melhor seu meio e criticá-lo, e, quando, no final do filme, compõe sua mais bela poesia/presente para o amigo poeta – revela novos significados de sua pequena ilha natal. É nesse momento do filme, que o carteiro/poeta parece compreender que na composição das interfaces de sua aprendizagem, suas ideias traduzidas em poesia são também uma versão política de suas relações sociais e, portanto, uma forma própria, original e legítima de luta e emancipação. O carteiro, enfim, foi capaz de dizer: Eu sou Poeta!

Para o poeta/carteiro, sua vida se transformou quando ele apreendeu o sentido da metáfora, isto é, outras maneiras de dizer sobre ele mesmo, os Outros e a vida em todas as suas esferas e de modos sempre inacabados, pois também, sempre abertos, como é o discurso poético artístico.

Aprender e apreender, pois, envolve estética, Arte, paixão, desejo, vontade de retirar os véus do preconceito e dos “pré-juízos”, pelo gesto de interrogar. Conhecer, nessa perspectiva, é um árduo e apaixonante garimpo no terreno do provisório, que envolve dúvidas, medos, incertezas e pequenas/grandes alegrias. O discurso do filme aponta para outras possibilidades de relações entre as pessoas, e isso é algo esquecido, pelo pensamento hegemônico.

Para marcar a dualidade entre ciência-poesia penso que é importante trazer para a composição do texto, mais um ponto de vista sobre essa questão. Logo na introdução de sua obra intitulada, sugestivamente, *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*: ‘Um Discurso sobre as Ciências’ revisado, o cientista social português, Boaventura de Souza Santos, brada: “O conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (2006, p.17).

Boaventura/Santos, ainda nos chama a atenção para o seguinte fato: nas sociedades contemporâneas os conhecimentos (ou saberes na visão de Deleuze) não estão equitativamente distribuídos, pois as relações entre os sujeitos da cultura privilegiada (dominante ou hegemônica) com os sujeitos de culturas subalternas são assimetricamente desiguais. Talvez, por isso, necessitemos de exemplos como esses dos filmes: O Carteiro e o Poeta e Lixo Extraordinário. É a Arte nos provocando pensar. É a imagem como discurso, nos convidando a lidar com a polissemia, isto é, com os sentidos. Volto, então, ao texto de Ana Mae Barbosa sobre uma crônica de Cecília Meireles, (A Manhã – 6 de setembro de 1941) para me apropriar do questionamento da poeta:

Qual é esta educação que tornará o homem bom sem ser débil, forte sem ser monstruoso, livre de todos os excessos e fanatismo e equilibrado ao mesmo tempo no universo a que pertence na sociedade em que vive e no indivíduo que é? (apud BARBOSA, 2015, p.226)

Tocado pelo questionamento de Cecília Meireles, retomando as palavras que abrem a sequência – A poesia não é de quem faz, é de quem precisa... – casando com as

próximas palavras, apreendidas de Vik Muniz – O momento em que uma coisa se transforma em outra é o momento mais bonito... – destaco a seguir, a ideia de Foucault, Vida Artista, pois interpreto no questionamento de Cecília Meireles um pouco da ideia de Vida Artista. Friso que tal ideia, em muito contribuiu para elaboração deste pequeno ensaio, a partir de duas vias que se encontram: a primeira se refere ao fato da Arte, em um sentido amplo não ser domínio de iniciados ou de autoproclamados detentores do saber artístico, mas, direito de todos – questão expressa na discussão entre o carteiro e poeta e que também é fortemente enfrentada por Vik Muniz e dada a conhecer por meio do documentário Lixo Extraordinário. As duas obras cinematográficas enfatizam, em seus discursos, maneiras de resistir pelo gesto de dizer SIM as diferenças, o que significa o potencial para inventar-se, buscando ser generoso, ético e autônomo – gestos que marcam as relações de aprendizagens e que são vitais ao arte/educador. Nesse sentido, não esqueço as palavras de Tomaz Tadeu da Silva:

O próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado. Não mais obrigado a dar conta de tudo, não mais obrigado a prescrever uma série de receitas para todas as situações, a intelectual pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo. (2011, p. 260)

A segunda se refere ao tema da mesa, para o qual este texto está sendo produzido, isto é, registrar experiências do campo da Arte/Educação e suas linguagens, colocando em debate a práxis arteducativa (relação teoria e prática) na formação do pedagogo, o que significa enfrentar a seguinte questão, formulada por Ana Mae Barbosa, em diferentes passagens da construção de seu pensamento: Polivalência não é Interdisciplinaridade. Tema que será retomado, mais adiante neste texto.

O momento em que uma coisa se transforma em outra é o momento mais bonito...

O artista brasileiro Vik Muniz, proferindo essas palavras, no documentário Lixo Extraordinário, com direção de João Jardim, Karen Harley, Lucy Walker, lançado em 2010, sem dizer o que é a metáfora, nem assumir que está partindo da ideia de Vida Artista, ou seja, baseado em Foucault, apresenta o processo de transformação que a Arte possibilita, pelos seus próprios caminhos. Apresenta, portanto, uma interpretação imagética do que é a metáfora e nos permite interpretar seu trabalho, na obra em questão, como muito aproximado da ideia construída pelo filósofo francês – Vida Artista.

O artista diz as palavras enfatizadas acima, em uma cena, na qual ele conversa com seus retratados, cena que em muito lembra uma aula, mas uma aula em que é possível o diálogo entre pessoas de diferentes visões de mundo, uma aula que mais parece um encontro, encontro no sentido do que pensa Paulo Freire, em sua emblemática obra, *Pedagogia do Oprimido*; diz o educador:

Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (2005, p. 93, grifos do autor)

Por conseguinte, a cena em análise traz a marca de uma quebra de preconceito, ou seja, o artista como aquele que sabe (o *expert*) e os retratados como os que não

sabem (os ignorantes). Tal cena ocorre em um momento do processo desenvolvido para o documentário, no qual os retratados já estabeleceram com Vik e sua equipe de trabalho, laços: eles narraram suas histórias de vida, histórias vivas de pessoas, que se não fosse o filme, continuariam invisíveis. Essas narrativas são ofertadas aos leitores. Assim, nós leitores, somos apresentados a: Sebastião, Isis, Valter, Zumbi, Irmã, Magna e Suellen. Como intérprete penso, que as personagens do documentário, revelam suas histórias de vida como metáforas de muitas outras histórias de vida, também invisíveis.

O documentário, desse modo, nos coloca frente a frente com uma realidade extremamente brutal, uma imagem que nos arranca de nossa zona de conforto, desestabilizando nossos valores burgueses, baseados na ideia de vida confortável, segura e higiênica. Pois, viver e conviver com o lixo, tirando dele o sustento, é inimaginável para quem tem casa confortável e comida em todas as refeições. Ou seja, é assustador aos olhos acostumados a ver fragmentos da realidade, por meio de imagens editadas para vender produtos e ideologias – como nas cenas de novela que “glamourizam” a vida dos ricos e dos pobres. O filme, de certo modo, nos ensina a ver as imagens: distinguindo aquelas imagens que afirmam as ideologias da moral dominante burguesa, daquelas que provocam o questionamento sobre a própria ideologia de dominação. Indicando que a primeira possibilita a (in)conformação, enquanto que a segunda conforma. A primeira torna visível os sujeitos culturais invisíveis, a segunda justifica a invisibilidade. E ainda: a primeira é contrária ao pensamento politicamente correto, e a segunda se vale do pensamento politicamente correto para esconder a sua face de opressora, sua face de pensamento hegemônico.

O documentário ressalta, desse modo, a capacidade de resistir de uma população que tem como cenário para viver: o lixo, e nos mostra, também, a capacidade de enfrentar a adversidade dessa população, que vive na zona de invisibilidade social. Então, o momento mais bonito na obra, é quando vemos os retratados tornarem-se leitores de Arte por meio de uma produção em que eles próprios são as obras de arte. É, enfim, uma bela tradução do que é Vida Artista.

Nós, arte/educadores e educadores em geral, temos muito que aprender com a obra de Lixo Extraordinário, e temos também que aprender, com o pensamento de Marilena Chaui (2013), sobre a sociedade brasileira, na perspectiva de um mergulho mais profundo na experiência/documentário. Nas palavras da filósofa a nossa sociedade:

É uma sociedade que conheceu a cidadania através de uma figura inédita: o senhor-cidadão, e que conserva a cidadania como privilégio de classe, [...]. É uma sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relações de hierarquia, mando e obediência [...]. Os indivíduos se distribuem imediatamente em superiores e inferiores, [...]. Todas as relações tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do ‘caráter nacional’. (2013, p. 262, grifo da autora)

Há um aspecto do documentário que é de extrema relevância para a concepção de arte/educação pós-moderna, e por isso não posso deixar de registrar: ao apresentar as personagens e suas histórias de vida, o documentário “contextualiza”, apresentando também os espaços estético/sociais em que vivem os retratados. Indicando-nos, com esse processo de contextualização, que a esfera estética não se aparta da dimensão

política, isto é, Vik “coloca o dedo na ferida” de nossa matriz colonial. Especialmente, quando ao final do filme, vemos os retratados entrarem no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, para dar entrevistas e posar junto à obra de arte, que são coautores. Estão ali, não apenas como modelos, mas, sobretudo, como trabalhadores/artistas que foram construindo e reconstruindo, dia após dia, suas vidas como obras. Sebastião, Isis, Valter, Zumbi, Irmã, Magna, Suellen, Vik e sua equipe, nós leitores, agora sabemos (conhecendo ou não Foucault), que podemos com o documentário aprender, uma das mais belas passagens do pensamento de foucaultiano, por isso novamente voltamos a Guilherme Castelo Branco (2009, p. 148):

Se quisermos mudar o mundo, também temos que mudar a nós mesmos, através do incessante trabalho de superação de nossas limitações internas, do nosso egoísmo, dos nossos interesses meramente pessoais, enfim de nossos pequenos facismos.

Para (in)concluir: olhar com a imaginação...

Conforme Analice Dutra Pillar:

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, [...] O que se vê não é o real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (1999, p. 13).

Tal ideia, em meu entendimento, se relaciona a imaginação como uma dimensão humana, de que trata a Arte, que não pode ser desprezada pela educação, pois é ela que nos leva ao pensamento divergente e por isso diz SIM as diferenças.

Nos filmes em destaque, a Arte e a Vida estão intimamente relacionadas, pois sendo a primeira, construto histórico, social e cultural, possibilita o ser humano olhar para ver detalhes, sutilezas, entrelinhas, ou seja, a ver e rever as nossas maneiras de enxergar a nós mesmos, ao Outro e ao mundo imaginativamente.

Assim, as duas obras cinematográficas, como tentamos destacar, colocam em debate as relações humanas, nos fazendo questionar sobre a importância da imaginação, como dimensão da vida humana intimamente relacionada a Arte e a educação, por isso tão importante na formação do pedagogo. Voltamos, pois, ao título para afirmar: viver a vida como uma obra de arte requer um projeto de Arte/Educação que diz SIM as diferenças...

Referências

BARBOSA, A.M. *Arte-Educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Editora Max Limonard, 1984.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANCO, G. C. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. In: RAGO, M. e VEIGA-NETO, A. (Org.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009- (Coleção Estudos Foucaultianos).

_____. Michel Foucault: a literatura, a arte de viver. In: HADDOCK-LOBO, R. *Os filósofos e a arte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

CHAUI, M. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Organizador André Rocha – Belo Horizonte: Autentica; São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2013. (Escritos de Marilena Chauí, 2).

EFLAND. Imagem na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, A.M (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez: 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GILLES, D. *Foucault*. tradução Claudia Sant'Anna Martins, revisão da tradução Renato Ribeiro- São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart – São Paulo: Ed.34, 2011.

ORLANDI, E. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007.

PILLAR, A.D. Leitura e Releitura. In: PILLAR, A. D. (Org.) *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, B. V. (org.) *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisado* São Paulo: Cortez, 2006

SILVA, T.T. O adeus às metalinguagens educacionais. In: SILVA, T. T.O *Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

3. ARTE E PEDAGOGIA: OLHARES CONTEMPORÂNEOS PARA A DOCÊNCIA

Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS, Rio Grande do Sul, Brasil)

RESUMO:

Qual a potência do encontro entre arte e pedagogia nos cursos de formação inicial para docentes de educação infantil e anos iniciais? Experiências na atuação em cursos de Pedagogia e na orientação de pesquisas de pós-graduação em educação permeiam este texto. O objetivo é apresentar as possibilidades de constituição de espaços de criação na formação docente em cursos de Pedagogia a partir da interlocução com a arte, em especial com práticas artísticas contemporâneas em artes visuais. A discussão teórica envolve aproximações com Nietzsche e Foucault, pensando na relação entre arte, vida, ética e estética, além das provocações de autores latino-americanos como Canclini e Camnitzer, a respeito da “arte desmoldurada” e suas contaminações sobre o que entendemos ser arte na educação. Na esteira da compreensão da docência como um campo expandido capaz de contaminar-se com experiências estéticas a partir do contato com práticas artísticas contemporâneas, apresentam-se pesquisas desenvolvidas recentemente envolvendo as seguintes temáticas: novos olhares para a educação infantil a partir da fotografia realizada por docentes; o encontro entre infância e arte contemporânea; relação entre artistas contemporâneos e docentes em uma escola de educação básica; encontros com arte em cursos de Pedagogia de duas universidades brasileiras. Este artigo pretende contribuir para fortalecer a importância da formação estética em cursos de Pedagogia como um elemento fundamental e não acessório para a constituição da docência para educação infantil e anos iniciais.

Palavras-chave: Arte contemporânea; Pedagogia; Formação docente.

Mirian Celeste Martins (UPM, São Paulo, Brasil). Doutora em Educação e mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo (PPGEAHC/UPM), líder os grupos de pesquisa: Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas (GPeMC) e Arte na Pedagogia (GPAP). <<http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>>.

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (UAG/UFRPE, Pernambuco, Brasil). Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do curso de Pedagogia na Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAG. <<http://lattes.cnpq.br/6665135954352936>>.

Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS, Rio Grande do Sul, Brasil). Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística Hab. em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora e professora da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. < <http://lattes.cnpq.br/8279463652781521>>.



Mesa Redonda

EXPOSIÇÃO/IMERSIVA, UMA PROPOSTA DE TRÊS ARTE-EDUCADORAS BRASILEIRAS NA GALERIA CAPIBARIBE (UFPE, 2015)

Lucimar Bello P. Frange (UFU)
Lêda Maria de B. Guimarães (FAV/UFMG)
Maria das Vitórias N. do Amaral (UFPE)

Resumo

*Essa mesa nasce na **Exposição/Imersão A Inteligência das Flores – a casa**, na Galeria Capibaribe, Centro de Artes e Comunicação, UFPE, março 2015. A **Proposição** começou em 2011, com o mapeamento do livro **Biblioteca Personal**, de Jorge Luis Borges – 64 prólogos, sendo um deles, o livro **A Inteligência das Flores**, de Maurice Maeterlinck. Mapear gerou desenhos, objetos, mini-biblioteca, mapas, assemblages. Durante uma semana intensiva, a artista – Lucimar Bello (UFU/MG, aposentada), a curadora/cuidadora – Lêda Guimarães (UFG, Goiânia), a coordenadora – Vitória Amaral (UFPE, Recife), viveram com estudantes, professores e visitantes, experimentações em artes visuais, literatura, educação, culturas. Foram ativadas políticas de compar-trilhamentos e modos de ser aprendizes/professores/artistas/pesquisadores. Lucimar Bello aborda processos de experimentação e a intensidade dos estados de arte na escola, na rua, na cidade. Vitória Amaral partilha a força dessa experiência junto aos estudantes do 1º período de Fundamentos da Arte/Educação, participantes da Imersão. Lêda Guimarães faz uma reflexão sobre curadoria/cuidadoria, tanto da ação artística quanto da ação docente, e como esse cuidado implica na revisão de políticas de convivência nos territórios da arte/educação.*

**Biblioteca Pessoal,
um livro, uma trajetória, uma Exposição/Imersão Colaborativa**
Lucimar Bello P. Frange
UFU, aposentada. Reside em São Paulo.

RESUMO

*Essa conversa nasce na **Exposição/Imersão A Inteligência das Flores – a casa**, na Galeria Capibaribe (Centro de Artes e Comunicação, UFPE, março 2015). A **Proposição** começou em 2011, com o mapeamento do livro **Biblioteca Personal**, de Jorge Luis Borges – 64 prólogos. Um deles, o livro **A Inteligência das Flores**, de Maurice Maeterlinck. Mapear gerou desenhos, objetos, mini-biblioteca, mapas,*

assemblages. Durante uma semana intensiva, a artista – Lucimar Bello (UFU/MG, aposentada. Pesquisadora voluntária, PUC/SP), a curadora/cuidadora – Lêda Guimarães (UFG, Goiânia), a coordenadora – Vitoria Amaral (UFPE, Recife), viveram com estudantes, professores e visitantes, experimentações em artes visuais, literatura, educação, culturas. Foram ativadas políticas de compar-trilhamentos e modos de ser aprendizes-professores-artistas-pesquisadores. Lucimar Bello aborda processos e metamorfoses na experimentação colaborativa; a relação com narrativas contemporâneas e a intensidade dos estados de arte na escola, na rua, na cidade. Vitória Amaral partilha a força dessa experiência junto aos estudantes do 1º período de Fundamentos da Arte/Educação, participantes da Imersão. Lêda Guimarães faz uma reflexão sobre curadoria/cuidadoria, tanto da ação artística quanto da ação docente, e como esse cuidado implica na revisão de políticas de convivência nos territórios da arte/educação.

PALAVRAS CHAVE

Pesquisa-intervenção, arte e ensino, exposição imersiva, arte contemporânea.

ABSTRACT

This conversation is born in Exhibition / Immersion The Intelligence of Flowers - the house, in the Capibaribe Gallery (Arts and Communication Center, UFPE, March 2015). Proposition began in 2011 with the book mapping Biblioteca Personal, Jorge Luis Borges - 64 prologues. One of the book The Intelligence of Flowers by Maurice Maeterlinck. Map generated drawings, objects, mini-library, maps, assemblages. During an intensive week, the artist - Lucimar Bello (UFU / MG, a retired volunteer. Researcher, PUC / SP), the curator / caregiver - Lêda Guimarães (UFG, Goiânia), the coordinator - Vitoria Amaral (UFPE, Recife), lived with students, teachers and visitors, experiments in visual arts, literature, education, culture. Policies were activated in being together (compar-trilhamentos) and ways of being learners-teachers-artists-researchers. Lucimar Bello discusses processes and metamorphoses in the collaborative trial; the relationship with contemporary narratives and the intensity of the art states in school, on the street in the city. Vitoria Amaral sharing the strength of this experience with students of the 1st period of Fundamentals of Art-Education, participants Immersion. Lêda Guimarães reflects on curator / caretaker, both of artistic action and the teaching action, and how this care implies the coexistence of policy review in the territories of art / education.

KEY WORDS

Intervention-research, art education, immersive-exhibition, contemporary art.



Introdução

*Ao fazer vadiagem com letras
posso ver quanto é branco o silêncio do orvalho.*
Manoel de Barros¹.

Vivemos hoje, o reino de uma indústria cultural e mercadológica. É urgente re-inventarmos as inter-relações nas artes visuais, educação, culturas, encontros e acontecimentos críticos/poéticos que sustentem re-existências – a criação na arte e na vida. A proposição **A inteligência das flores – a casa**, ativa estados de experimentação colaborativa, amplia e questiona os conceitos de “obra” e de “sacralidade” no mercado de arte, assim como os “modismos” a soterrarem cotidianos, modos de morar e de viver juntos. O tempo corrido para conviver escorre, esgarça subjetivações e mina a vida-em vivência, em *estados de arte* (Lygia Clark). Montamos uma casa na Galeria Capibaribe com uma estrutura semelhante ao filme Dog Ville. Tábuas recolhidas no próprio prédio, colocadas no chão, viraram paredes. Os trabalhos advindos do livro de Borges foram colocados rentes ao chão, em paletes, formando os “cômodos de uma casa popular”. Nela com-vivemos em cada um dos lugares. *Conversamos, trabalhamos, moramos, comemos, passeamos* (categorias típicas do cotidiano, Gilberto de Mello Kujawski). Fabricamos e praticamos uma *pesquisa-intervenção* (Virgínia Kastrup), entre nós e junto a estudantes, professores, artistas, convidados, passantes que se dispuseram a fazer o ritual de entrada e habitar esse território ampliado e expandido da sala de aulas, da matrícula, da obrigatoriedade, de uma ou mais disciplinas. Descolamos e ancoramos exercícios de processualidades e professoralidades *in progress* (Hélio Oiticica), em trabalhos de formas efêmeras, lúdicas e criáveis, entre a arte e seu ensino. Ampliamos, em ações miúdas e mini-políticas, pensamentos para o XXV CONFAEB e as políticas públicas para a arte, seu ensino e as interculturas, inter-espacos e tempos das práticas artísticas educáveis (educação sem cessar, em todos os instantes, lugares, entre todas as pessoas). A processualidade vai se instaurando nos momentos em que os acontecimentos, encontros vão se efetuando. *Todo acontecimento é uma névoa* (Deleuze). Vão se imbricando jogos entre os regimes de signos e os estatutos das coisas que se tecem a cada instante. As relações são da ordem da multiplicidade de tecelões de subjetividades. *As multiplicidades se definem pelo fora... mudam de natureza ao se conectarem às outras. Os sentidos são por rupturas a-significantes, traçam linhas de fuga* (DELEUZE, p. 17-18), mais do que afirmações dos já-sabidos e constatação do vivido a ser conferido e a ser representado. Na casa vivemos a presença, a apresentação se fazendo acontecer, fugindo e escapando para devir-casa, devir-arte. As professoralidades teciam o vivo, um complexo fluido, puro fluxo, inatural, que

¹ BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. 5a. ed. Rio de Janeiro, Record, 2007.

se atualiza nas diferentes formas de ser, nas diferentes formas de existir
(PEREIRA, p. 62).

Desenvolvimento

*Ninguém aprende sozinho, e
ninguém ensina nada a ninguém,
aprendemos uns com os outros
mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

As práticas artísticas contemporâneas questionam a estética do belo e do sublime, propõem exercícios de alteridades, transformações e pensamentos por fugas, escapatórias, desvios para fios outros. Discordo da soberania de sujeitos do pensar e do servir, por isso compartilho experimentações com muitas pessoas em muitos lugares, sempre. Pensamos devagar, fino e fundo. Apostamos com vadiagem em letras, em imagens, na "casa", escutando os brancos silêncios, orvalhos lentos a decantar. Pensamentos que vinguem e finquem, que furem e fiquem escapando. O ensino brasileiro precisa desde a educação infantil até a pós-graduação, de alegrias e existências-criativas nas apreendizações e na vida (GAGNEBIN).

Usando o Facebook, realizei diários, convidando as pessoas, dia-a-dia (16 a 21 de março de 2015), para as experimentações-a-acontecer. Por uma questão de espaço, transcrevo somente 2 dias: a **Conversa de Vésperas** e a **Conversa do Dia 16 de março** (o Diário integral pode ser visto no e.book).

Conversa de vésperas

A proposição é uma Exposição/Imersão, que ficará "pronta" na tarde em que acabar. Vamos conversar durante os dias se tem sentido uma "abertura". Prefiro Instantes Contínuos. Adorei a pergunta da [Adriana Aquino](#), estava esperando. Estaremos na Galeria, das 9h00 as 12h00 e das 14h00 as 17h00, em estado de imersão à espera de imersivos desejantes |

Proposta para 16 de março de 2015

Chegar na Galeria Capibaribe e Conversar com o espaço.

Ativar estados de escuta e de acolhida.

Abrir os pacotes e as caixas.

Carimbar os livros da Biblioteca Liberada.

Arrumar a casa.

Receber os Imersivos.

Experimentar colaborativamente.

Praticar imagens, palavras, desmanches, montagens, assemblages, silêncios.

Habitar a casa-coletiva.

Conversar, passear, trabalhar, comer, desejar, imagizar.

Imagizar quer dizer ação com imagem e imaginação/invenção, mantendo acesos sem cessar, os estados de criação em cada um dos participantes-cúmplices dessa experimentação. Cito Borges, *Aristóteles escreve que a filosofia nasce del asombro. Del asombro de ser, del asombro de ser en el*

tempo, del asombro de ser en este mundo en el que hay otros y animales y estrellas. Del asombro nace también la poesía. A casa nasce desse assombro, de nela estarmos e sermos no coletivo e, em mudanças voláteis, sempre sempre. A invenção nasce de um processo de criação de diferenças que coloca em xeque, a cada vez, o ser em sua individuação. Toda invenção é ruptura de normas, de regras e hábitos que definem o indivíduo e a sociedade. A invenção é um ato, temporalidade do acontecimento (LAZZARATO, p. 46). E, ao escrever, concordo com Deleuze, sempre se dá escritura a quem não tem, mas estes dão à escritura um devir sem o qual ela não existiria (DELEUZE, Diálogos, p. 57).

Trabalhamos com o cotidiano e as formas elementares da vida humana que sus(a)tentam o dia-a-dia: habitar, passear, trabalhar, conversar, comer e deles escapar sem sacralidades, privilégios, dogmatismos.

Habitar – morar está em crises quantitativas, qualitativas, econômicas. A população humana aumenta, o poder aquisitivo fraqueja, a especulação imobiliária invade e solapa. As casas e apartamentos estão cada vez menores. Os espaços funcionalizados e errantes. Há uma aceleração de movimentos, troca troca de casas e viagens pelo mundo aquecido pela indústria cultural e indústria “financista”. A violência urbana dilacera. *Ao homem contemporâneo é negada a habitação no lar e também na cidade. Viver na cidade é, agora, lutar corpo a corpo com o outro, o concorrente, o agressor, o assaltante. (KUJAWSKI). Habitamos em com-juntos. A aula-pesquisa, alunos e professores embarcam na aventura de romper as figuras cristalizadas do discurso, inventando o novo. Nessa quase-aula considera-se a processualidade e busca-se identificar as fissuras constantemente produzidas na superfície do mundo, tratando de acompanhar o movimento de transfiguração que se desenvolve no complexo existencial que são os sujeitos, em sua integralidade (suas formas de ser), inseparáveis da trama que desloca paredes do quadro vivo do real. Na quase-aula se faz pesquisa, se faz filosofia...* (PEREIRA, p. 58). De que modos habitar nos habita? De que modos habitamos na arte e no ensino? De que modos co-corpamos habitações coletivas?

Passear, apropriar-se biograficamente da cidade, do lugar, incorporando com muitas pessoas, cena a cena. Quando passeamos, a cidade acontece em nós, para além de “para nós”. Acontece nas inter-relações estéticas, estésicas, éticas. Quais cidades praticamos de modos colaborativos? Quais cidades sus.a.tentamos nas salas de aulas? Quais cidades corpos – *corpus*? Que cidades acontecimentos queremos, em suas espessuras ausentes? As coisas, como o passeio, só começam a viver no meio. Assim pensamos e efetuamos as relações com as pessoas, a casa, os trabalhos, os livros ali presenças ativando curiosidades e fabricando diferenças.

Trabalhar – nessa crise do cotidiano o caráter artesanal, criador, o toque pessoal foi quase perdido. O trabalho se transforma em função, atividade anônima e mecânica. [...] *o trabalho, fonte de vida, degenera em potencial de*

morte, e, ao 'ganhar a vida', o homem contemporâneo conhece seu aniquilamento [...] (KUJAWSKI, 1988, p. 46). Apostamos na re-invenção de vidas colaborativas que intervenham no mundo tomado como lugar e lugares de pesquisa/intervenção. Pensamos os modos de trabalho, co-corpando uns com os outros? Os efeitos da invenção e da criação, diferente dos efeitos do trabalho, são infinitos. A invenção torna-se pública, aberta aos afetos inteligências e vontades de cada um e de todos. A invenção é co-criação (LAZZARATO, p. 44).

Conversar – A conversa e atos de conversar permitem trocas de conhecimentos, socialização, compartilhamento de ideias, conhecer o outro e seus posicionamentos. A conversa expande e amplia tempos à medida que per.fazemos experiências com as experiências de umas e de outras pessoas, em contextos e lugares diversificados. Conversas são extensões de corpos co-corpados. Conversamos e silenciemos na casa. Perguntamos? Permutamos devires? De que modos permutamos saberes nas aulas de arte? *Pensamos perigosamente com um olho que não permaneça nas coisas, mas se eleve até às visibilidades, e que a linguagem não fique nas palavras ou frases, mas se eleve até os enunciados* (Deleuze, *Conversações*, p. 119).

Comer – O ato humano de comer é um ritual. Envolve escolher, cortar, temperar, cozinhar, servir, compartilhar, celebrar, retomar memórias comensais. Trabalhamos as 7 categorias de comer (criadas por mim): "fazedores, cozinháveis, comíveis, fomedores, famintos, comentes, com.mentes", que tentam ampliar o comer como "focinho a degustar mundos para dentro para fora para dentro(s)", sustentando subjetivações colaborativas comestíveis, além das comensalidades. Degustamos e decantamos invenções na arte e na vida em mínimos grupos de pessoas-comentes.

*Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio,
cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto
e assim, mais povoado.*
Gilles Deleuze

A casa e entrar na casa são invenções de problemas, antes de uma ou mais soluções. A Exposição/imersão são devires que operam silêncios falantes a serem escutados.

Para entrar na casa havia um ritual
Tirar os sapatos.
 Depositar os pertences.
 Lavar as mãos.

Tirar os sapatos para sentir-em-casa. As sensações de entrada aguçavam a curiosidade e acolhiam os passantes. Depositar os pertences deixavam as pessoas, sem suas mochilas, bolsas, pesos. Todos de fora da casa. Assim já se despojavam de "pertences/pesos" abrindo espaços para pertences-levezas inesperadas. Lavar as mãos em água fria na bacia branca, de ágata (comprada

no Mercado São José), enxugar as mãos, rebaixava o tempo-corrido, escorriam poeiras para encontros fugazes, sem “a priori”, “matricula, sem disciplina, sem conteúdos, sem provas a fazer”. Ao ritualizar para entrar, a pessoa pisava num tapete feito por mãos tecelãs anteriores à casa. Podiam percorrer a casa entrando em cada um dos cômodos. Estávamos artista e curadora/cuidadora, sempre por perto a acolher conversas, atos, trocas, ouvir perguntas, sugestões, devolvidas com palavras semelhantes, para ampliar territórios e tecer subjetivações colaborativas. Praticamos atos de moradias, em situações, encontros e acontecimentos, pesquisa-intervenção em conexões com morar e a suspensão de tempos e correrias. Derivamos, deambulamos numa casa-criada com simplicidade, com finos cuidados a cada ação, a cada pessoa, a cada instante. Os encontros continuam acontecendo pelas redes sociais e compar-trilhas por imagens, palavras, encontros presenciais. *Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir em núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro* (DELEUZE, *Diálogos*, p. 02).



Na casa – *habitat* inesperado, montamos os trabalhos:

Biblioteca Liberada

*Os belos livros são escritos em uma espécie de língua estrangeira.
Sob cada palavra um coloca seu sentido ou, aos menos,
sua imagem que, no mais das vezes, é um contra senso.
Nos belos livros todos os contra-sensos são belos.*

Marcel Proust

As pessoas-participantes foram convidadas a descobrir palavras em livros da biblioteca descartada de Lucimar Bello, disponível na Sala de Estar. Os livros foram escolhidos e quase todos, levados para além da Galeria. Foram agregados aos pertences anteriormente depositados, para continuar caminhos leituráveis.

Convívios

O Jardim Interno foi feito com mini-vidros arredondados com todas as flores secas de uma única orquídea (ganha de pessoa íntima, amiga). Essa orquídea floresce em cachos, todos os anos, desde 2011. Flores secas celebram amizades cumplicizadas. De que modos tecemos amizades nas aulas de arte e

nas relações com a arte? Nunca é o início ou o fim que nos interessa; o início e o fim são pontos. O interessante é o meio. Convívios e, todos os trabalhos e ações nessa Exposição/Imersão estão ancorados na *Abordagem Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa, no contexto de um museu. Articula leituras das produções no campo da arte, sua produção e a contextualização. O que irá determinar a articulação e as possíveis relações entre as 3 dimensões, é em parte o próprio conteúdo selecionado pelo educador e suas concepções de educação e de arte* (COUTINHO, p. 173).

Limpamentos

O Quarto/Banheiro era uma caixa de madeira em pé, com vidros de perfume contendo palavras dos mini-livros, impressas em sêpia sobre papel manteiga. Ao receber essências de capim limão e alfazema, as letras impregnadas de cheiros e agora translúcidas, expandiam seus odores na casa, convidando os passantes de fora, a entrar. O cheiro vazava vazava vazava. Cheirar foi um dos temas de 1 dia, ativando estesias nos passantes – moradores e vizinhos da casa. Os cheiros, sentidos do corredor, trazia as pessoas pelo nariz.

Biblioteca de 64

64 mini-livros com palavras-sínteses de cada autor citado por Borges foram colocados em estruturas de plástico (usadas no interior de caixas de tomada). Podiam ser abertos na Biblioteca da casa, e lidos com luvas. À entrada, um tapete do Mercado S. José à espera dos pés descalços-leitores. Muitas surpresas ao ler um livro-sanfona com palavras-mínimas, quase despercebidas, muitas pessoas afirmaram “não ter nada escrito”. No Mercado compramos toalhas bordadas com linhas e tecidas em filé, colocadas como peles, sobre as toscas madeiras/sobras. Peles tecidas com mãos-artesãs e saberes variados recebiam os grupos de trabalhos (feitos por mim), a partir do livro de Borges. No Mercado compramos para o ritual de entrada, uma bacia branca de ágata para a lavagem das mãos e tecidos para que mãos fossem secadas. Toalhas-limpas, enroladas, aguardavam numa cesta de palha, as mãos a lavar. Toalhas-usadas eram colocadas noutra cesta, como é uso nos restaurantes no entorno da UFPE. Dos contextos locais, trouxemos o hábito de toalhas-de-mãos para o ritual de entrada. Limpar. Depositar os pertences. Pés descalços como nascemos. A tatilidade do pé-corpocasa-chão habita as entranhas.

Nascimentos escapados

No Quintal, um varal de corda fina com 56 mapas fictícios, presos com prendedor de roupas. Foram criados a partir de combinatórias entre o país de nascimento de cada prologado, e mapas antigos de ruas de São Paulo e de Paris. Associações inventadas. Podiam ser vistos dos dois lados, um com grafite, outro com guaches tampando letras, nomes, ícones mapeados, gerando a-significações – mapas de invenções e não de localidades constatatórias. Outros desses mapas foram colocados no chão sobre molduras antes abandonadas, inclinadas entre a parede e o chão. Criavam o muro/limite/término da casa em estados de com-vivências.

Num certo livro de prólogos após uma certa enciclopédia chinesa Criação de textos verbais e visuais a partir da Enciclopédia Chinesa de Borges (no livro *As palavras e as coisas*, de Michael Foucault) em relações com o livro *Biblioteca Personal*. Textos foram impressos e colados em plásticos arredondados (usados em eletricidade). Colocados sobre as madeiras/paredes. Haviam portas/passagens, imaginadas/criadas/inventadas, sustentando essa casa agora, de muitos – casa de escapatórias, de agregações, de desfazimentos. Casa de aconchego para pés-corpos-corpus outros – corpos de resistências.

O impossível não é a vizinhança

Fragmentos de textos dos prologados, dentro de 05 mini-canaletas de plástico (usadas em eletricidade), foram colocados na parede, à direita, logo na entrada da casa. Pequenas canaletas e pequenos textos, pediam uma vista de perto. Pediam um corpo cuidadoso para letras miúdas. Pediam uma suspensão das acelerações do cotidiano. Pediam leituras e escutas. A vizinhança é um complexo, uma trama da frágil ligação das diferenças. Apostamos em micro-utopias de proximidade (CESAR, p. 72-3)

Galeria das flores

Adesivos antigos de flores (daqueles que soltam na água), colados em 32 espelhos plásticos (bege, usados para tampar caixas de tomada), são homenagens florais aos prologados (cada um dos 32 homenageia dois prologados). Todos os espelhos adesivados, postos sobre palete no chão, permitiam uma visão de cima para baixo, bem diversa de um gabinete de curiosidades ou mesmo, de uma "galeria de retratos".

Jardim de pedras

Realizamos 3 Ações em 3 dias diferentes: Florescer, Cheirar, Comer. No dia de Florescer, os habitantes-cúmplices da casa fizeram flores de papel crepom – brancas, amarelas, azuis, presas em espetinhos de churrasco e colocadas sobre brita fina, de fora da Galeria, numa das entradas, criando um jardim-receptivo para os de fora. Um jardim-convite para viver a casa. No dia de Cheirar, as essências abandonaram o "aprisionamento" nos vidros e se deixaram contaminar no ambiente-interno-externo com seus cheiros insistentes. Conversamos sobre Cheiros, suas histórias, memórias, associações, lugares para os quais levam. No dia de Comer, comemos

gostosuras compradas em padaria perto da Universidade. Os comíveis tinham desenhos de flores e formatos variados, e até um peixinho-rosa de chocolate e confeitos coloridos. Comemos e trocamos “teorias, significados, conceitos”, esgarçando-os, atritando-os para devires outros, das invenções compartilhantes.

Capela, onde tudo começou, 2011-2015

Um volume de madeira retangular, arredondado na parte superior e inferior, acolhia em cima, o livro *Biblioteca Personal* de Borges. Embaixo, o livro *A inteligência das flores*, de Maeterlinck, ambos à disposição de quem quisesse abrir, manusear, ler, pensar, descobrir as associações com tudo que estava na casa. Muitas pessoas ajoelharam nesse local. Deitaram. Ficaram ali concentradas entre as palavras e as personalidades *in process*. O nome Capela surgiu por essas atitudes, delicadezas, celebrações, durante os primeiros dias da Imersão. Os rituais inventados remetiam ao sacro e a silenciosos encontros entre pessoa, arte, criação, vida, na casa imaginada-concreta. A experimentação é involutiva, é estar “entre”, no meio, adjacente... Os nômades estão sempre no meio. Assim estávamos na casa, à deriva de estar “entre” e “dentre” acontecimentos.

Flores acendidas

Ao chegarmos na Galeria, no 1º dia, as paredes tinham manchas brancas de massa corrida, rastros de correções à espera de pintura que deveria ter acontecido antes. Deixamos e até pedimos mesmo que ficassem. Escutei durante dias essas manchas a pedirem desenhos, até que entendi: poderiam ser feitos com grafites negros, bem macios (6B). Desenhei. Desenhei. Desenhei dias e dias. Ao desmontar, quanto mais apagava, mais bonitas e acessas ficavam – um grande presente de *A inteligência das flores*, impregnadas de belezas inesperadas a me surpreender, afagar, atizar a trabalhos outros. Concordo com Marisa Flórido Cesar, *a arte como o elo que falta, não o elo do que existe. A arte é a lacuna* (CESAR, p. 67).



As instalações envolvem o observador aos dispositivos de uma experiência flutuante e borrada ou depende das proposições do artista, das ocorrências como espectadores e das intermitências da atenção. Há uma transição entre a estética das obras e uma estética das atitudes, dos efeitos e da experiência (Yves Michaud). Borrei manchas, desenhei gasosas flores.

Nessa Exposição/Imersão, podendo ser chamada de pesquisa-intervenção, de instalação, de prática colaborativa-educativa e tantas outras denominações, estou conversando com percursos e obras de artistas: **Joseph Beuys** afirma que em cada homem existe uma faculdade criadora virtual. A criatividade não somente na arte, libera o trabalho elevando-o ao plano de um ato livre e libertário (apud LAZZARATO, p. 97). Na Exposição em São Paulo: *A revolução somos Nós*, Beuys afirma “Nós – mudanças em nossas mãos – evolução pessoal e coletiva”. Em Nápoles, 1971, debate a democracia entre as pessoas presentes, usando uma lousa. Em Kassel, planta 7.000 carvalhos e o trabalho “fica pronto” somente quando os carvalhos crescem. Converso com o tempo lento de Beuys e a vibração da poiésis na vida de cada uma das pessoas – todas criadoras. Estive em Kassel, em anos distantes, pude acompanhar a cidade arborizada por Beuys.

Tenho admiração profunda pela trajetória de **Ai Weiwei**, *Não dá para separar no trabalho dele o que é arte e o que é ativismo*, afirma Moacir dos Anjos, curador da 29ª Bienal de São Paulo. Nessa Bienal se reproduziu a obra *Círculo de Animais*. *As obras de Weiwei são baseadas em ações de choque que visam criticar o regime opressor chinês, portanto seu trabalho tem uma enorme conotação política*. Pude viver na Documenta de Kassel, de 2007, as 1001 cadeiras chinesas, quando levou 1001 chineses que nunca haviam saído da China. O trabalho *Conto de Fadas* foi homenagem aos Irmãos Grimm (escreveram a maioria de suas histórias em Kassel). As cadeiras estavam espalhadas por toda a exposição em pequenos e grandes grupos. É um trabalho que se desenha com força durante a exposição e permanece como lugar de acolhida, aconchego e conversas. Nas cadeiras de etnias/berços/assentados, falamos e trocamos arte na contemporaneidade.

Coletivo Etcétera. Coletivo interdisciplinar de artistas visuais, poetas, atores, artistas performáticos, formado em 1997, em Buenos Aires. Em 2005 o grupo fez parte da fundação do movimento Internacional Errorista, uma organização que reivindica o erro como uma filosofia de vida. *Errar de Dios* [Errar de Deus], a instalação-participativa do grupo Etcétera..., e o roteiro escrito por Loreto Garín Guzmán e Federico Zukerfeld, em parceria com o filósofo e militante Franco “Bifo” Berardi, são um ensaio sobre a nova configuração global a partir da crise financeira de 2008. No texto, “fazem falar”, entre outros, o papa Francisco, Angela Merkel, Deus, Monsanto, São Paulo e Goldman Sachs. A encenação realiza-se em dois tribunais confrontados, nos quais os “espectadores” podem fazer intervenções espontâneas, sobrepondo suas vozes ao texto gravado. Em *A Inteligência das Flores – a casa*, praticamos e escutamos silêncios gasosos de estar e ser em práticas colaborativas. São duas as dimensões do acontecimento, a dimensão mental, a invenção e a dimensão

material, a efetuação, que se ativam e se implicam. O processo é completamente imprevisível.

Thomas Hirschhorn veio ao Brasil pela primeira vez em 2006 para participar da Bienal de São Paulo. É conhecido pelo uso constante de materiais industrializados e comuns, causando efeitos de construção frágil, ambivalência entre o pobre, sem glamour, e o efêmero; a pregnância de uma linguagem gráfica herdada da carreira de designer gráfico; temas estruturados sobre personagens consagrados (filósofos/artistas); o uso do espaço público como elemento essencial, consubstancial à própria obra. Bebo em Hirschhorn, o compromisso com o público, o espaço e as compartilhadas, a fragilidade das coisas-falantes. A potência dos mínimos do e no mundo. O compromisso com o ordinário, sem cultivar o extraordinário e as celebridades.

Marcel Broodthaers – Uma obra-chave, *La Salle Blanche* (Quarto Branco, 1975). Uma sala de estar, apresentada na última retrospectiva em Paris (1975), quando se incluiu um número de “Salles”. As paredes forradas de palavras – *Galerie, musée* – palavras do sistema da arte. Com o acesso bloqueado, os visitantes podiam ver o quarto do lado de fora, frontalmente, como se fosse uma pintura de um interior em perspectiva. Desprovido de objetos reais, *La Salle Blanche* é um espaço de palavras, separados de seus referentes. Converso com Broodthaers, nos nomes dos trabalhos, no espaço/casa na qual se vê tudo do lado de fora, mas aqui podemos entrar na casa com paredes, mas sem paredes chamadas “físicas” e construídas no denominado “mundo real”. As paredes estavam lá. A casa estava construída para acolhidas a moradores-passantes, inquietos, fugazes.

Conversamos com obras de muitos artistas: Sophie Calle, Hélio Oiticica, Vic Muniz, Élica Tessler, Roman Opalka, Marina Abramovic. As metodologias passaram pela Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Noemia Varela, a Pesquisa Experimental e a Transdisciplinaridade, por Tião Rocha e a pedagogia da roda, do sabão, do brinquedo, do copo cheio.

Referências

BORGES, Jorge Luis. *Biblioteca Personal, prólogos*. Buenos Aires, Emecé, 1998.

CESAR, Marisa Flório. *nós, o outro, o distante na arte contemporânea brasileira*. Rio de Janeiro, Ed. Circuito, 2014.

COUTINHO, Rejane. Estratégias de mediação cultural e social. In: *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo, Ed. UNESP, 2009.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Ed. 34, v. 01, 2000.

_____. *Conversações*. São Paulo, Ed. 34, 2004.

_____. *Diálogos*. São Paulo, Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas, uma arqueologia das ciências*

humanas. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Entrevista a Paulo Carvalho. Suplemento Cultural, Diário Oficial de Pernambuco, 26, jan., 2015.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. As categorias típicas do cotidiano. In: *A crise do século XX*. São Paulo, Ática, 1998.

MAETERLINCK, Maurice. *A inteligência das flores*. Lisboa. Trad. Cândido de Figueiredo. Livraria Clássica Ed. 1916.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo, a política do império*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

MICHAUD, Yves. *El arte en estado gaseoso, ensayos sobre el tiempo de la estética*. México, FCE, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade, um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria, Ed. UFSM, 2013.

**DE CURADORA A CUIDADORA:
UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA/IMERSIVA/COLABORATIVA**

Leda Guimarães

FAV/UFG.

RESUMO

*Essa texto nasce das reverberações advindas da uma vivência transformadora em uma exposição imersiva **A Inteligência das Flores – a casa** acontecida em março de 2015 na Galeria Capibaribe do Centro de Artes e Comunicação, UFPE. Foram ativadas políticas de compartilhar e modos de ser aprendizes/professores/artistas/pesquisadores. O texto propõe uma reflexão sobre curadoria/cuidadora, em ações docentes poéticas, e como esse cuidado implica na revisão de políticas de convivência nos territórios da arte/educação.*

PALAVRAS CHAVE

Docência-intervenção, arte e ensino, exposição imersiva, arte contemporânea.

ABSTRACT

This text was written upon the impact transformative experience in an immersive art exhibition project titled "The intelligence of Flowers- the house " happened in March 2015 on Capibaribe Gallery placed at the School of Arts and Comunication, UFPE. The experience have been activated sharing's and collective policies and ways of being learners, teachers, researchers. The text proposes a reflection on upon the role of curator and "caregiver", teacher, and poetic actions like this actions implies the coexistence policy review in the territories of art education.

KEW WORDS

Teaching-intervention, art and teaching, immersive exhibition, contemporary art

Introdução

Um corpo é primeiramente encontro
com outros corpos. (Deleuze *apud* Pelbart)

Políticas públicas para o ensino das artes entre a formação e a ação é o tema deste evento. Nossa mesa também se dispõe a falar de políticas que transitam entre aquelas formuladas nas instâncias institucionais e as (des) políticas que buscamos em nossos processos de subjetivação. Vitória Amaral, Lucimar Bello e eu, temos conversado sobre as razões e os *porquês* de apresentar esta mesa neste evento do Confaeb 2015 cujo tema é de políticas educacionais públicas para o ensino de artes (todas as áreas) no Brasil.

Vivemos uma experiência em março deste ano que acreditamos ser política, pois em um sentido aristotélico, o homem é por natureza político que na vida

comunitária realiza efetivamente a sua natureza política, que é o bem viver, a felicidade (eudaimonia). Não vou avançar na tese do filósofo sobre virtudes cívicas, mas quero me ater ao princípio da busca da felicidade e do bem comum no ensino/aprendizagem de artes visuais.

O texto foi organizado a partir de indagações sobre a natureza de um convite "estranho" para ser "curadora". Em seguida reúno fragmentos de anotações e imagens para tentar situar o leitor na experiência acontecida em março de 2015 que tanto nos afetou. Fragmentos editados pela minha emoção, pela minha reflexão. É necessário ler o conjunto dos textos (Vitória Amaral e Lucimar Bello) para uma apreensão mais ampla da nossa experiência.

Entremeio a reflexão entre os deslocamentos ocorridos no decorrer das minhas ações, da maneira que fui imergindo na montagem e nas (re) construções da proposta ao lado das duas professoras, e como outro vocábulo surge para a cena, ou um adendo, curadora/cuidadora. Por fim, foco na potência que este novo termo trouxe para compreender o que foi vivido, compartilhado, na riqueza de aprendizagens ocorridas. Procuo refletir sobre a natureza da experiência vivida como potência para uma docência poética propositora de estésias. Indago se essa experiência não pode ser pensada em termos políticos com potência de criar novas políticas educacionais nas quais relações de prazer, de camaradagem, de cuidados e cuidadores, de aprendizagens compar-trilhadas sejam a tônica dos processos de mediação das aprendizagens.

A exposição/imersão: construindo uma CASA

Começo então com a apresentação da experiência que nasce de uma exposição/imersão intitulada A Inteligência das Flores que teve espaço na Galeria Capibaribe, no Centro de Artes e Comunicação da UFPE entre os dias 16 a 23 de março de 2015.

A elaboração dessa proposta tem raízes em um encontro em 2014 promovido pelo professor Fábio Rodrigues na URCA, quando em um momento pós-tarefas do evento, reunimos em uma mesa sete ex-orientandas de Ana Mae Barbosa e decidimos ali, promovermos ações de co-orientações que reforçassem as interconexões entre nossas vidas acadêmicas, intelectuais, docentes que potencializassem a força da sempre mestra Ana Mae em nossas vidas. Fizemos ali um sorteio de quem seria orientadora e orientanda entre as sete mulheres ali reunidas. Vitória e Lucimar formaram um par - orientadora e orientanda - e começaram a pensar um projeto para o qual tive a honra de ser convidada. Boa parte deste texto vai refletir sobre a natureza deste convite para exercer a função de curadora na exposição elaborada por Lucimar Bello e coordenada por Vitória Amaral na sua casa docente, a UFPE.

O projeto de Lucimar nos reuniu trazendo os pressupostos de incompletude, de continuidade, de Paulo Freire, do estar-junto de Edgar Morin, no compartilhar. O estar-junto é uma prática na academia muito longe de uma prática cotidiana, mas que precisamos exercitar para que com os estudantes tenham o estar-junto uma prática permanente e de continuidade. De acordo com Lucimar "A Inteligência das Flores" teve como início em seu mapeamento verbal e visual do livro Biblioteca Pessoal, de Jorge Luis Borges, no qual

condensa prólogos de 64 autores e pensado pela artista, inicialmente, de expor e imergir em um espaço cultural.

Vitória submeteu a proposta a um edital da Pró-Reitoria de Extensão da UFPE que obteve aprovação para ser realizado em 2015. Até hoje nos perguntamos se quando da seleção do projeto, se as pessoas tinham consciência que a proposta tinha como objetivo habitar uma casa docente de artes visuais, com seu público costumeiro, com seus rituais cotidianos e não fazer uma simples exposição de artes visuais. Um projeto de extensão, mas uma extensão às avessas, um tensionamento na própria carne na casa das artes que nos recebeu. O Projeto relacionou arte contemporânea, literatura, poésias, educação, culturas. As criações pessoais, colaborativas e compar-trilhadas, foram construídas por ações, situações e acontecimentos coletivos.

Da natureza e do impasse do convite

O convite que recebi foi para fazer a "curadoria" de uma exposição. A primeira reação foi de espanto, pois raramente extrapolamos o nosso universo docente para além do ensinar, pesquisar e de quando em vez um projeto de extensão. Além disso, o peso do conceito de curadoria é forte. O que se espera de um curador? Para Harald Szeemann o curador "algumas vezes é o criador, outras vezes, o assistente, às vezes, ele fornece ao artista ideias sobre como apresentar seu trabalho, na exposição coletiva, ele é o coordenador; nas exposições temáticas, o inventor" (em THEA, 2012).

Nenhuma dessas posições, tarefas e possibilidade cabia naquele convite. Não havia como curar uma exposição já "curada" pela artista, já pensada em seus mínimos detalhes, como parte do devir do acontecimento. A palavra "inventor" por sua vez me é mais simpática, pois gosto de inventar. Mas a Lucimar já tinha elaborado meticulosamente a exposição e só aos poucos é que fui descobrindo que havia espaço para mais invenções, mas aqui estamos falando de uma artista peculiar, que abre propositalmente este espaço aos que estão ao seu redor, que trabalha de formas colaborativas. Além disso, é uma educadora, e entende seu trabalho muito mais conectado com espaços educativos do que com os circuitos oficiais de arte.

Fotografia 1 – Esquema criado por Lucimar Bello na elaboração da imersão



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: Portfólio dos pesquisadores.

A delicadeza de Lucimar Bello proporcionou encontros com as suas inquietações e em um encontro em Goiânia, na minha casa, fui apresentada pela primeira vez ao material da minha "curadoria". Em mensagem de e-mail Lucimar me dizia, "Levarei trabalhos para clarear os pensamentos de "a inteligência das flores", em 2 espaços, conforme aprovação do Projeto. Continuo trabalhando muito, mas estou apreensiva com a distância física, o "tempo físico" e os tempos de criação coletiva/colaborativa." (02 de fevereiro/2015). Com este encontro comecei a ter uma ideia da proposta da artista, mas não da minha "função" no processo. Tudo era inquietação, qual a razão do convite? O que eu faria exatamente quando a data chegasse? Como poderia ajudar no processo? Como seria chegar em outra casa docente para executar um trabalho? Março se aproximava e a única coisa que eu tinha era a certeza da ida a Recife, pois o bilhete me foi enviado indicando o compromisso assumido.

A chegada

Chegar na Universidade Federal de Pernambuco no Instituto de Artes para uma experiência de curadoria de uma exposição, a ser coordenada por Vitória Amaral, responsável pela proposição e aprovação do projeto ainda em 2014. Vitória é docente desse lugar e o habita desde muito tempo, pois foi aluna nesse lugar, contemporânea de muitos dos seus colegas, e tem lá suas referências de arte educação como o trabalho da professora Rosa, hoje aposentada. Também é professora de muitos, tanto na graduação como na pós-graduação. Mobiliza energias curiosas no seu percurso. Vitória nos esperava, havia o espaço da Galeria onde a imersão iria acontecer, havia o projeto desenhado, havia pessoas que iriam nos acompanhar como é o caso da Juliana, só não havia um mapa de navegação para que eu me encontrasse enquanto curadora.

Mas chegar, não é só chegar, se chega aos poucos, uma parte chegou de forma já planejada (estudantes que se dispuseram a participar e se inscreveram antecipadamente), outras foram chegando de mansinho. Assim, sem saber o que "curar" fui me deixando estar, olhando, ajudando, providenciando o que quer que fosse necessário para "justificar minha presença" no projeto. E foi nesse "disponibilizar-se para" que aos poucos, a percepção de uma outra concepção de curadoria começou a tomar assento entre nós três. Voltarei a essa reflexão mais adiante, mas antes, tentarei situar meus próprios processos na construção da exposição Inteligência das Flores - a casa - ao lado de Lucimar e Vitória, para mais adiante, refletir como estes responderam às minhas indagações sobre a função de curadora do processo.

Chegar, esperar, receber permissão para pegar chaves, esperar responsável para nos apresentar ao espaço. Chegar, olhar, mapear possibilidades. Esta é a Galeria Capibaribe. Paredes descascadas de uma exposição anterior. Vocês vão pintar? O tempo de montar a nossa "casa" tinha sido pensado para aquele dia e o tempo de permanência no espaço seria curto, apenas uma semana. As paredes estavam descascadas com marcas da exposição anterior. Decidimos em um olhar... Não, não vamos pintar... vamos aproveitar da maneira que está. Das marcas nasceram flores desenhadas em grafite por Lucimar. Nasceram as

flores acendidas. Um jardim nas paredes. Também foi preciso limpar o chão para habitar o espaço. Enquanto procurávamos quem poderia ajudar, caminhamos no espaço do Instituto de Artes maior com olhos atentos e já compositivos. Fomos descobrimos recursos: madeiras em um canto, tábuas, bancos e palites. Elementos que foram "convocados" pelo nosso olhar para montar criar as paredes, mesas, suportes, etc.

Fotografia 2 – Montando a casa. Galeria Capibaribe-UFPE



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

Foram necessárias diferentes estratégias de remoção dos "encontrados" para o espaço da Galeria e permanentes táticas de negociação do "pode não pode" para a construção da nossa casa naquele espaço. A composição da casa em planta baixa com tábuas encontradas em um canto atrás de uma escada, limpá-las uma, duas, três e quantas vezes fossem necessárias, desencaixotar os materiais trazidos por Lucimar em operações reveladoras das miudezas de frascos, flores secas, minilivros, olhinhos de vidro, mini-galerias de flores e retratos com decalques em tampas de tomadas elétricas, repensar na prática o que Lucimar havia exaustivamente pensado e projetado. Ouvir explicações já explicadas, mas de repetições construtora de sentidos. A casa ia tomando jeito e íamos identificando novas necessidades. De acordo com Lucimar "a casa" teve suas raízes em 2011 com o mapeamento do livro **Biblioteca Personal**, de Jorge Luis Borges – 64 prólogos, sendo um deles, o livro **A Inteligência das Flores**, de Maurice Maeterlinck. Mapear gerou desenhos, objetos, mini-biblioteca, mapas, *assemblages*.

Fotografia 3 – Visão parcial da "casa". Ao fundo temos um quintal com o varal de mapas distribuídos nas molduras que podem ser muros e nos varais. Vemos a sala de comer e um recinto com a biblioteca dos mini livros dos prologados. Também aparece um canto da galeria das flores.



Fotografia de Leda Guimarães
Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

Extensão da imersão

Pausa para almoçar, restaurantes naturais para fugir do calor. Recepção, água fresca e toalhinhas de pano para enxugar as mãos. Ritual prontamente incorporado á nossa casa. Uma vez que não havia água corrente na Galeria, antigos modos de lavar as mãos foram convocados. Era preciso comprar uma bacia, toalhinhas de mão, era preciso ir ao Mercado São José no centro do Recife. Esta caminha deu continuidade ao nosso processo de imersão e foi mote de outras tantas aprendizagens. Escolhemos e fomos escolhidas, como é o caso da toalha que praticamente se jogou em nossos braços para ser participante ativa em uma mesa de trabalho coletivo no hall da nossa casa imersiva. Mas também tinha os forros, as toalhas de bordado *richelieu*, plástico e pano, indústria e artesanato. Diálogos visuais e sensoriais no banquete pretendido.

Fotografia 4 – Toalhas de plástico e de pano presentes no ambiente da exposição.



Fotografia de Leda Guimarães
Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

A casa ia se configurando e se vestindo. Visitantes iam chegando, indagando, Espaços para conversas floreadas, não era projeto de galeria, mas de imersão, categorias essenciais, HABITAR, PASSEAR, TRABALHAR, CONVERSAR,

COMER. O florescer, o cheirar e o comer foram ações propostas para tres dias de imersões. Rituais de entrada: lavar as mãos, tirar os sapatos, depositar os pertences. Decupar o tempo, a pressa, libertar o corpo, despojar-se de pesos, tarefas, compromissos.

Fotografia 5 - vista do espaço para o ritual de chegada - lavar as mãos.



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: **Portfólio das pesquisadoras.**

O convite foi o de entrar em **CONTATO**, **DESMANCHAR NÓS**, perscrutar **FILIGRANAS**, lidar com **BISCUITS**, abrir **ESCUTAS**. No depoimento de uma das nossas primeiras visitantes tivemos uma pista do que viria pela frente: - "NINGUÉM TOCA mais **EM NADA MAIS**, **SÓ VÊ...** aqui se é convidado a tocar, a sentir." Passear nos cômodos, descobrir entradas, transpor marcas delimitadas.

Fotografia 6 - Organizando a casa - definindo espaços



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: **Portfólio das pesquisadoras.**

Os visitantes da casa

Nossos primeiros visitantes foram duas crianças sobrinhas de Adriana Aquino, arte educadora da rede estadual de Pernambuco. As crianças trouxeram as primeiras perguntas e acompanharam os rituais de construção da casa. Adriana marcou sua presença com o registro fotográfico, o que nos deixou tempo para rituais de acolhida e de interação. Registros precisos do processo que alimentavam o grupo no face book. Os chegantes ora

anunciavam "só vim dar uma olhadinha...", mas não iam embora sem antes perguntar "o que está acontecendo aqui? E iam ficando... Outros, davam uma espiada e ficavam de voltar depois. Muitos voltavam com tempo para imergir. O chão precisava ser limpo constantemente para receber bem nossos visitantes. Por lá passaram pessoas de diferentes cursos: artes visuais, teatro, arquitetura, engenharia, professores, estudantes e técnicos administrativos. A casa ia sendo habitada, diferentes olhares, toques, questões, comentários. Que a casa era feminina, que era simples e ao mesmo tempo requintada, que a casa entrava pela sensibilidade, que o olhar se detinha nas miudezas, nos detalhes. As demarcações dos espaços eram transpostas por corpos que dialogavam com as diferentes galerias colocadas nos ambientes: galeria dos retratos, galeria das flores, os cheiros das essências, o toque das luvas para pegar nos livros em miniaturas, a procura pelas frases, o altar de Borges, e as conversas com a artista que indagava: **que densidades posso pregar no meu trabalho para compartilhar com os outros?** Momentos de aprendizagens diversas, via compartilhamentos, grupos chegavam, cumpriam os rituais, eram convidados a conversar. Das conversas surgiam comentários, destes reflexões, destas reverberações que eram anotadas que por sua vez serviam de mote para novas conversas e assim por diante.

Fotografia 7 - Sala de Leitura com livros da Biblioteca Liberada.



Fotografia de Leda Gulmarães

Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

Outra ação que provocou estranheza e perplexidade a "biblioteca liberada" para a qual montamos um espaço chamado de sala de leitura. Quando explicávamos que podia escolher e levar havia uma certa perplexidade: -Pode mesmo? Em seguida a euforia: posso levar mais de um? Eram livros que faziam parte da biblioteca pessoal da artista que estavam sendo liberados para irem embora mediante escolhas afetivas e de interesse. Os livros eram desenhados com flores e marcados com um carimbo "**Biblioteca Liberada**". Este espaço foi demarcado com uma "porta" que achamos e pegamos emprestado e colocamos no chão, onde as pessoas podiam sentar e fazer uma imersão na leitura antes de escolher o que iriam levar.

Os cheiros - toda matéria tem cheiro - dia 19 de março/2015

Essências de capim limão, de baunilha, guardadas em frascos estavam na sala de banhos. Sala de e para limpeza. Cada um interagia com os cheiros de uma determinada maneira a sua maneira: uns derramavam as essências sobre o corpo, outros inspiravam, outros ainda derramaram nas madeiras que configuravam a planta baixa da casa. Os odores se derramaram e trouxeram novos visitantes atraídos pelos cheiros. Eu resolvi colocar essência na água de lavar as mãos acrescentando o cheiro ao ritual de chegada. Pensando com Certeau (1994, p.175) as práticas cotidianas ou lógica dos saberes tecidos nos cotidianos convertiam-se em "táticas ilegíveis" que rompiam a regulação panóptica dos corpos na escola, mesmo sendo aquela uma escola de arte.

Fotografia 8 - Dois momentos do ritual da sala de banhos com os frascos de essências.



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

Perfume é uma poesia que contagia todo o corpo disse alguém. Cheiros das essências foram corporeificados e vieram para o universo do fazer artístico. As especiarias também tiveram espaço. Nas conversas em roda artistas eram trazidos para nossa conversa: Ernesto Neto², Waleska Soares³, Vik Muniz⁴, Exposição Alimentário – Arte e Construção do Patrimônio Alimentar Brasileiro⁵, Ayron Heráclito⁶ dentre outros. Sem conhecer o trabalho de Ayron Heráclito, um estudante lembrou a cerimônia **ORI** nos rituais do candomblé que significa **"dar comida a cabeça"** e que é justamente uma série desse artista. Outros artistas foram trazidos para a conversa tais como Débora Bolsoni⁷, Brígida Baltar⁸ e o trabalho *Here and There (Aqui e Ali)* de Anna Maria Maiolino⁹ na

² Artista carioca - seu trabalho com grandes malhas cheias de temperos explora a sensorialidade olfativa e espacial. https://pt.wikipedia.org/wiki/Ernesto_Neto

³ <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10770/waleska-soares>

⁴ Artista Brasileiro radicado nos Estados Unidos. Tem uma série em rabalha explorando a materialidade de alimentos tais como chocolates, açúcar, macarrão e outros materiais.

⁵ A exposição Alimentário – Arte e Construção do Patrimônio Alimentar Brasileiro esteve em cartaz na Oca do Ibirapuera até final do mês de março. A mostra gratuita reuniu 140 obras, objetos e documentos, abrindo diversas possibilidades de leituras sobre a relação entre arte, comida, história, "brasilidade" e gastronomia. <http://www.parqueibirapuera.org/exposicao-alimentario-na-oca-ibirapuera/>

⁶ <http://ayronheraclitoart.blogspot.com.br/>

⁷ Artista e educadora. Atualmente é Coordenadora dos cursos livres do Centro Cultural São Paulo e desenvolve projetos educativos para seminários e exposições. <http://www.forumpermanente.org/convidados/debora-bolsoni>

⁸ Artista carioca multimídia - seu trabalho faz referência ao universo doméstico e feminino. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa17557/brigida-baltar>

⁹ Artista brasileira nascida na Itália. Vive e trabalha em São Paulo. <http://www.dw.com/pt/artista-brasileira-%C3%A8-destaque-na-documenta-em-2012/a-16032053>

Documenta de Kassel de 2012. Não havia data show, nem *power point*, tomava-se notas ou não, muitas conexões eram feitas.

Uma discussão sobre **estesias** e **anestesias** se instalou naquele momento. Reflexões: a gente não tem se deixado afetar, a gente cria barreiras para tudo na vida. Em seguida Lucimar lembra o trabalho realizado em São Paulo sobre os invisíveis, e alguém lembrou dos cheiros dos mercados. Sobre essa diversidade de maneiras de pensar, de informações surgiam mais indagações: como a gente criaria essas experiências com mais pessoas? **O que é estesia na vida, na arte na sala de aula?**

Ernesto Neto diz que o que o interessa "é a capacidade que temos de reconfigurar o espaço através de nosso movimento sobre ele. É obvio que o espaço, essa 'abstração', se manifesta a partir do nosso olhar ou, até melhor, do nosso estar sobre ele". (NETO, 2007) Me parece que era exatamente isso que fizemos naqueles momentos, reconfigurávamos espaços (expositivo, docente, da extensão, interpessoais, etc;) com o nosso andar, estar, com as nossas conversas, com as nossas descobertas e partilhas.

Sala de comer: 20 de março de 2015.

A mesa baixa feita com paletes superpostos. A madeira rústica forrada com as delicadezas das toalhas artesanais. Em cima, utensílios em miniatura, comidas em miniatura, pequenos copos com água. Nos pratinhos essências, temperos: açafrão, pimentas moídas, e outros temperos estavam ali para provocar sentidos e conversas. O mote das estesias foi retomado enfocando a relação entre material, materialidade, corporeidade e espacialidades. Surgem mais convidados: Anish Kapoor¹⁰, Henrique Oliveira¹¹, José Rufino¹². Lucimar lembrou da concepção de John Dewey sobre experiência estética, das ideias professor e artista pernambucano Marco Camarotti¹³, de Ana Mae Barbosa¹⁴ e de Mariazinha Fusari¹⁵. Alguém mencionou o trabalho da própria Lucimar¹⁶ com os alimentos. Esta lembrou de uma performance de Daniel Santiago¹⁷ - bater palmas na Rua das Palmas. Com um grupo, o artista propôs uma caminhada nesta rua do Recife, e quando ele parava e tirava o chapéu, todos batiam palmas. Segundo Lucimar isso foi contaminando os transeuntes, comerciantes da rua que se juntavam e também batiam palmas. Lembramos também de Paulo Bruscky¹⁸ que levou seu próprio atelier (casa) como obra para 26ª Bienal Internacional de São Paulo.

¹⁰ https://pt.wikipedia.org/wiki/Anish_Kapoor

¹¹ Artista contemporâneo brasileiro. Vive e trabalha em São Paulo. Para maiores informações ver o site do artista: http://www.henriqueoliveira.com/portu/biografia.asp?cod_menu=1

¹² José Rufino vive e trabalha em João Pessoa, Paraíba. Artista e escritor, é também professor de Arte nas universidades Federais da Paraíba e Pernambuco. <http://www.joserufino.com/site/biografia/>

¹³ Artista e professor de teatro da UFPE.

¹⁴ Professora e pesquisadora da Arte e Arte Educação no Brasil. Ex-professora da ECA/USP. Autora da Abordagem Triangular.

¹⁵ Mariazinha Fusari foi professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da USP e deu uma importante contribuição para a pedagogia do ensino de arte no Brasil. Falecida no ano de 2000.

¹⁶ Intervenção DESENHOS DE COMER já realizadas em vários lugares.

¹⁷ Artista pernambucano, comprometido com uma arte do cotidiano, experimental performática e poética. <http://galeriajaquelinemartins.com.br/exposicoes/daniel-santiago/>

¹⁸ <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7783/paulo-bruscky>

Alguns visitantes chegavam sozinhos e se agrupavam. Outros permaneciam solitários na imersão. Todos eram convidados a fazer o mesmo ritual. O repertório de percepções ia sendo enriquecido com as interações: a arte entra como camisa e vira pele, é importante habitar o desejo. Alguém problematizou: uma escola pública seria possível dar forma ou proporcionar a experiência do "eu posso"?

Parar, olhar de perto, tocar, cheirar, sentar (e até mesmo deitar), conversar, ouvir, pensar e repensar, perguntar, compreender, acrescentar, revelar... movimentos que iam desmanchando armadilhas do cotidiano, do enrijecimento perceptivo, das anestésias. O caráter imersivo da experiência convocava corpos para outra qualidade de relação com os sentidos, com a arte e com a vida deflagrando interações e aprendizagens múltiplas.

Fotografia 9- Grupo reunido em volta da mesa na sala de comer.



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

1

Fotografia 10 - Visitante provando os diversos cheiros das especiarias na sala de comer.



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

Outros visitantes da casa chegaram no horário de uma determinada disciplina levados por seus professores. Recebemos a professora Luciana Nunes e uma turma de calouros da profa. Vitória. Depois de cumprir o ritual de tirar os sapatos, lavar as mãos e depositar os pertences nos lugares separados para receber sapatos, bolsas, sacolas, mochilas e outras pesos que carregavam

foram convidados para sentar em roda e conversar. Relações de identificação com a casa iam surgindo: as toalhas e as louças brancas em miniatura lembraram a casa da avó para alguém, muitos se identificaram com as flores secas guardadas por Lucimar e que agora ali, naquela casa, compunham um jardim de memórias afetivas.

Como trazer essas "afetações" para o ensino da arte?

A turma da professora Vitória chegou na exposição com um "dever de casa": levar um objeto que ajudasse no desafio de compartilhar o "primeiro contato com arte" Anotei fragmentos dos depoimentos que aconteceram numa grande roda no lado de fora da Galeria instaurando uma continuidade entre dentro e fora do espaço expositivo.

Fotografia 11 - Conversa com a turma de calouros do curso de Artes Visuais



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

Todos falaram e traziam um objeto ou as memórias de um contato com arte: capas de LP de Michael Jackson, rótulos de cachaça com a imagem de um galo, mãe costureira que fazia roupa de bonecas, a tia que fazia colares, família de bailarinos, gosto pela fotografia, produção de roupas de carnaval, pesquisa de referências em revistas, artesanias e trabalhos manuais (crochê, tricô), fascínio pelo descartável para fazer objetos reciclados, literatura de cordel, desenhar, pintar, capas de discos de MPB, culinária. Imagens de contos de fada como a Bela Adormecida, Almanaque do Cascão, imagens de *cartoons*, almanaques do Cascão, decalques, imagens de *cartoons* como piupiu, animais que ilustram papéis de carta, etc. A experiência do ensino da arte na escola não foi esquecida, uma estudante lembrou que na escola (ensino médio) a professora ensinou a desenhar bolinhas, e que foi só. Lucimar lembrou a artista **Yayoi Kusama**¹⁹. Lembranças da casa de avós com paredes cheias de santos (sempre pareciam as mesmas imagens, só mudavam as roupas), bordados nas cortinas de casa. A tecnologia surge como universo de aprendizagens de arte, como um minicurso de vídeo arte digital, fotografias, cinema, etc.

¹⁹ Seu trabalho é uma mistura de diversas artes, como colagens, pinturas, esculturas, arte performática e instalações ambientais, onde é visível uma característica que se tornou a marca da artista: a obsessão por pontos e bolas. https://pt.wikipedia.org/wiki/Yayoi_Kusama

Fotografia 12 - Estudantes com objetos que indicavam os primeiros contatos com arte.



Fotografia de Leda Guimarães

Fonte: Portfólio das pesquisadoras.

Desenho feito para uma tia doente, fascículos de história da arte nas bancas de jornais, livros de Monteiro Lobato, outros livros com ilustração, um irmão mais velho que desenhava um pouquinho e fazia poesias. Instrumento e cores do maracatu, raízes do mangue, ancestralidade, cultura nordestina negra, e tantas outras referências generosamente compartilhadas naquele momento. Cada relato provocava um mergulho nos universos de criação, da poésis, conexões eram feitas, e provocações de que essas *rememorações* pudessem deflagrar projetos de poéticas visuais permitindo assim a reconstrução da experiência. Esses momentos muito intensos exigindo de nós escuta atenta e também uma interação com os diferentes universos ali colocados: arte oficial, cultura popular, artesanato e ofícios, estética do cotidiano, cultura visual, tecnologias, cultura de massa, etc.

O que é de dentro o que é Fora?

Nesse texto usei repetidas vezes a palavra experiência. Primeiro para referir-se o acontecimento "exposição/imersão" e também para qualificar o caráter da natureza estética da experiência. Para Dewey (2010) a noção de experiência estética cobre números objetos que não temos o hábito de ver como artísticos ela não consegue refletir uma esfera precisa do conceito de arte nem de seu conteúdo. Shusterman, retoma a noção de arte como experiência de 1934, de John Dewey defendendo a sua contemporaneidade pois permite analisar a continuidade entre a experiência estética e os processos normais da vida, no interior da dita sociedade pós-moderna.

Trago também a discussão de Peter Pál Perbalt (2007) sobre biopolítica. Segundo este autor, o termo significa a "vida besta" na qual o corpo já não é mais controlado por instituições (escolas, exércitos, fábricas, etc;) como há cem anos. Para ele a docilidade de hoje é voluntária em nome ora de um cientificismo ora em nome da estética. *"biopoder, não visa mais, como era o caso das modalidades anteriores de poder, barrar a vida, mas visa encarregar-se da vida, visa mesmo intensificar a vida, otimizá-la"* para torná-la escrava da produtividade. (p.58) Perbart pergunta **"o que poderia ainda sacudir de tal estado de letargia?"**

Penso que a experiência vivenciada operou com a busca dessa difícil pergunta. Depois de apresentar esses fragmentos da experiência vivida com a exposição/imersão "A Inteligência das Flores - a casa." volto as questões me motivaram a escrita do presente texto. Podemos pensar na natureza dos rituais docentes do ensino de artes na universidade. De que maneira ou em que ponto, as diversas aprendizagens que tiveram palco naqueles dias estiveram dentro ou fora das políticas de ensinar aprender artes? Os processos poéticos estão dentro ou fora do cotidiano dos cursos de artes? A imersão foi aprovada como projeto de extensão que geralmente é pensado para interagir com uma comunidade externa a universidade. De novo, quem estava dentro ou fora dessa extensão?

A força da experiência com o potencial estético-educativa reverbera e incomoda a minha volta ao cotidiano docente docilizado, conformado aos ditames do currículo, aos espaços vazios das salas de aulas, aos estudantes com os corpos adormecidos em duras carteiras que não convidam a produção. Incomoda a ausência de diálogo e projetos comuns, de fervilhar. O que está dentro e o que está fora desses cotidianos? Porque os processos de criação estão apartados da docência? A experiência trouxe algo que PARECE estar fora, e não deveria. É esse o sintoma do neoliberalismo?

Mesmo que a ideia de um shopping center feérico não se encaixe na realidade que temos das nossas universidades públicas, podemos pensar nas políticas que regulamentam, determinam, avaliam, mensuram dados, podemos pensar com Mészáros (2008) que a nossa docência é também regulamentada pela lógica do consumo. De acordo com Pelbart (2007) o poder (as ciências, o capital, o Estado, a mídia, etc.) de forma esparramada (pos moderno) penetrou todas as esferas da existência, os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade. Nossa vida parece submetida aos mecanismos de controle e monitoramento. Prossegue o filósofo de que este poder está internalizado, pilota nossas atividade de dentro, e como ele diz, de cabo a rabo. É esse poder sobre a vida que ela chama de biopoder, que nos mantém presos a uma "vida besta" a corpos padronizados, blindados.

Penso que a experiência sobre a qual estamos refletindo passa pelo corpo e pelos afetos, por uma tentativa de desatar os nós, de romper diques, dar uma chacoalhada em um contexto de ensino aprendizagem de artes subjugado ao ditames desse poder pós moderno. A quem serve nossa criatividade, a que serve nossa produção acadêmica, nossos saberes? Estaremos performando adestramento nesse cenário de biopolítica? E esta, seria a política de manutenção da vida, mas uma vida esvaziada, na qual não se toma riscos, anestesiada, sem estusias.

Sinto que nessa experiência o meu corpo foi afetado, desentorpecido, houve a transmutação de uma preocupação com em ser curadora de uma exposição para ser cuidadora de uma proposta de imersão na qual diferentes operações de criação acenderam chamas esmaecidas pelas imposições curriculares, normativas, espaciais, etc., lidando com conhecidas questões que por vezes, parecem perder força frente aos mecanismos reguladores das políticas normatizam nossa pulsão criativa. Como as práticas atuais podem ser desafiadas? Como arte/educação podem existir em espaços (mais ou menos) menos situados e sitiados? Que possibilidades iniciativas como o nosso projeto

trazem para espaços institucionalizados? Temos muitos "possíveis" que passam pelos processos do fazer artístico na contemporaneidade assim como das pesquisas que investem e ressaltam a força das operações poéticas nos processos de investigação como é o caso da Investigação Baseada nas Artes (IBA), assim como a A/r/tografia (DIAS e IRWIN, 2013) e passam por uma reconstrução de nossos corpos docentes.

Zordan (2014) observa que "afirmar uma poética na aridez dos espaços institucionais, contra o produtivismo acadêmico e critérios estreitos de julgamento, nos obriga a repensarmos métodos, crenças e palavras finais". E ressalta que isso está acontecendo "todos os níveis, em oficinas, em ateliês particulares e outros locais de ensino e aprendizagem se pensa os devires da arte, suas múltiplas manifestações e todos modos possíveis de se ensinar artes. Para a pesquisadora

O que começa a ganhar evidência é a poética de todo pensamento, a autoria no trabalho com o ensino, em especial no que diz respeito a performance do professor. Esse deixa seu papel secular, parando de somente professar para adquirir vias de atuação diversas, se tornando pesquisador, mediador, curador, autor de projetos e de ações que podem ser consideradas poéticas. (ZORDAN, 2014)

No entanto, apesar dessas concepções emergentes, os cotidianos docentes em artes (no caso visuais) parecem ainda se sujeitar aos discursos e práticas científicas que ironicamente, justificam nossa presença nas universidades, nas escolas, museus e outros espaços. Nossa experiência fez uma clivagem nas políticas institucionais de extensão ao misturar o dentro e o fora da própria universidade, misturou casas docentes, deslocou relações de exposição (ver) para imersão (adentrar com o corpo sensível) e provocou múltiplos compartilhamentos de saberes de literatura, poesia, visualidades, filosofia, dentre outros.

Como propõe Lucimar (2015) "*a aventura e os conceitos são aventuras solitárias e colaborativas, são atos de criação acompanhados por fricções e fixações entre amigos conceituais, professores, estudantes, profissionais de diversas áreas (não só da arte), pessoas de e em comunidades*". Foi vivendo essa aventura que de curadora passei a cuidadora, cuidando das energias do processo, vivenciando práticas colaborativas, sentindo a força daqueles momentos circular no meu corpo alimentando minha cabeça. Creio que essa foi a operação que ocorreu e que continua reverberando no meu ser psíquico, social, afetivo e docente. Retomando o pensamento da autora, encerro com suas palavras: "*vivemos em redes e fluxos que se fazem e se desfazem a cada instante. Somos concomitantemente cúmplices de ações compar-trilhadas em ambientes e afetações nas experiências e comportamentos*". (FRANGE, 2015).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 3a. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- FRANGE, L. B. Fabricações e Invenções. In: GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto e REBOUÇAS, Moema Martins (orgs.). **Educação em arte na contemporaneidade** - Vitória : EDUFES, 2015.
- GUIMARÃES, L. Ensino e Pesquisa em arte/educação: incertezas e descobertas de caminhos investigativos. In: GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto e REBOUÇAS, Moema Martins (orgs.). **Educação em arte na contemporaneidade** - Vitória : EDUFES, 2015.
- IRWIN, R. DIAS, B.; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Edufsm, 2013.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008
- NETO, E. **A gente vai para o que ama**. Entrevista. *Arte&Ensaio*, em 29 de dezembro de 2007. http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16_entrevista_ernesto_neto.pdf
- PELBART, P. P. **Biopolítica**. *Revista Sala Preta*. v.7. n.1. PPGAC/USP. 2007. www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320
- SHUSTERMAN, R. **Vivendo a Arte. O pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34. 1998.
- THEA, Carole. **Entrevista Harald Szeemann** 6/2000. http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae13_Carolee_Thea.pdf.
- ZORDAN, P. B. M. B. G. **Por Poéticas no Ensino das Artes: uma sintomatologia**. Volume 1, Número 2, Agosto/2014.

INTELIGÊNCIA DAS FLORES: EXPOSIÇÃO/IMERSÃO – FUNDAMENTOS PARA UMA ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
(UFPE/PE/Brasil)

RESUMO

Para que ocorram as políticas públicas na educação é preciso termos pessoas abertas a propostas distintas das já existentes. E foi assim que ocorreu com a exposição/imersão Inteligência das Flores – A CASA - na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tínhamos, por um lado, uma pró-reitoria de extensão comprometida com a extensão e com ações transformadoras; e, por outro, três arte/educadoras procurando caminhos nos quais o ensino de arte tivesse um significado de troca, de confluências pensantes e atuantes. E assim, um cuidado com a qualidade desse ensino, que envolver é um princípio e mergulhar no conhecimento é um processo fundamental para todos/as, professoras e estudantes. Na "CASA", espaço expositivo que não é só apreciativo e contemplativo, mas de ação, de estudo, de leituras, de trocas - COM-PAR-TRILHAMENTOS, o mergulho é inevitável. Essa exposição/imersão foi a "CASA", que abrigou a turma de 2015.1, do componente curricular Fundamentos da Arte/Educação, que eu ministrava. Essa turma teve a sua primeira aula da universidade na CASA, que alimentou, nutriu o grupo de estudantes e professora de conhecimentos, de estímulos sensoriais, de criatividade e imaginação. Remexendo nas memórias dos estudantes, as mais remotas lembranças afetivas em que a arte estava inserida: pais fotógrafos e desenhistas, poesias, cinema, Picasso e sua história, imagens de marcas vistas na infância, foram algumas das imagens que fundamentaram as discussões e questionamentos sobre: que arte/educação estamos falando? Onde? Como? Por quê? Por esse momento, quero agradecer à turma 2015.1 por ter feito parte desse processo de aprendizagem compartilhado e pela co-autoria de alguns desses estudantes que desse texto fizeram parte.

Palavras-chave: Fundamento da Arte/Educação; Memórias; Vivências em Arte.



INTRODUÇÃO

No dia 21 de agosto de 2014, às 10 horas e 01 minuto, Lucimar Bello me enviou um e-mail propondo um projeto "CONJUNTO e COLABORATIVO", pois tinha visto o edital de extensão da UFPE, "Cultura: Artes Visuais, Teatro&Poesia", da Diretoria Cultural da PROEXT (Pró-Reitoria de Extensão da UFPE). Mesmo com o edital encerrando seu prazo de inscrição dez dias depois do e-mail, topei muito feliz compartilhar dessa ideia, pois sabia que desse encontro germinariam reflexões frutíferas sobre Arte/Educação. E não me

enganei! A Inteligência das Flores foi uma proposta de Exposição e Imersão Criativa e Colaborativa que nos fez refletir a nossa práxis docente em artes visuais. Talvez não tenha saído tal qual Lucimar esperava, inicialmente, pois a participação em uma proposta dessas era ainda muito desconhecida para mim. Então, muitas vezes a artista/pesquisadora/educadora me escrevia ou me ligava e perguntava: como estão o espaço e os objetos para a exposição/imersão? Para mim, estava tudo certo: espaço reservado e materiais comprados, mas eu ainda não estava vivendo esse momento, não era simplesmente reservar um espaço... mas aprontá-lo, entendê-lo, vivenciá-lo... O ritual deveria ter se iniciado antes de ser montada a exposição, mas as exposições geralmente são estáticas e para serem vistas, além do cotidiano da coordenação, para um início de ano letivo, não me permitir que esse mergulho acontecesse. Não foi possível gestar esse momento... vivê-lo e aprontá-lo para a chegada de sua inspiradora. Ao mesmo tempo, eu estava refletindo sobre a minha prática docente no componente curricular: Fundamentos da Arte/Educação. Anteriormente, esse era muito teórico e pouco prático, o que o tornava denso, duro e pouco prazeroso, principalmente em se tratando de uma turma de ingressantes na universidade, muitos deles ainda adolescentes. Sobretudo, em um curso de Artes Visuais, que precisa ser alimentado pelas metáforas. Inicialmente, não mergulhei no **PROJETO.SONHO.DESEJO**, como diz Lucimar. Eu fui sendo tomada pelas ideias, pelas reflexões, pelas trocas, pelos resultados das discussões de sala de aula... foi um preenchimento d'alma. Não só da minha, mas a dos estudantes também, que foram se inspirando e vivendo a arte na forma mais intrínseca, a partir das suas histórias de vida e suas memórias.

Como imagizar a casa no corpo, o corpo na casa,
a casa na rua,
a rua na cidade,
a cidade no cosmos,
o cosmos na pessoa,
a pessoa como um mínimo da biosfera.

Como acessar cotidianos inventados, imantados?

Como tecer camadas do "popular" nas salas de aulas? A Exposição- Imersão A inteligência das flores – a casa poderia ser uma sala de aulas?

(Lucimar Bello)

A casa tornou-se a sala de aula... e houve a contaminação...

HABITAR - COMER - PASSEAR - COVERSAR - TRABALHAR

Se as filosofias da existência encaravam o homem como um ser lançado num mundo arbitrário, contingente, não escolhido e absolutamente estranho, as filosofias do habitar consideram que a essência do homem é totalmente determinada a partir do habitar. Segundo Bachelard, o homem habita a sua casa antes de habitar o mundo: "Todo o espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa" e "a casa é o nosso canto do mundo", "o nosso primeiro

universo", porque, antes de ser lançado no mundo, "o homem é colocado no berço". (J Francisco Saraiva de Sousa)

Habitar, comer, passear, conversar e trabalhar... passaram a ser os pensares/viveres da semana na exposição/imersão: Inteligência das Flores - CASA & sala de aula - CASA. Ambas entrelaçaram os conhecimentos e as experiências. Ao mesmo tempo em que os estudantes experimentavam na Casa - Inteligência das Flores, na Casa - sala de aula - aprendiam sobre o ensino de artes visuais e seus fundamentos.

Depois de ter começado a vida bem "agasalhada no regaço da casa", o homem é "expulso" e "posto fora de casa, circunstância em que se acumulam a hostilidade dos homens e a hostilidade do universo". A expulsão do abrigo natal é, de certo modo, preparada pela exploração do espaço livre que circunda a casa: o quintal com o seu jardim, as suas dependências e os seus animais de estimação, um imenso espaço de acção, desprezado por Bachelard, no qual irrompe em segredo o contacto com o mundo exterior. O começo da vida humana ocorre numa conexão essencial com a casa: o estado de abrigado em casa tem objectivamente primazia sobre o estado de "ser lançado no mundo", o qual é experimentado posteriormente. O "encontrar-se" no espaço abrigado da casa opõe-se ao estado de lançado no mundo. Habitar não significa estar abandonado em qualquer lugar de um mundo hostil; mas significa estar abrigado graças ao "amparo da casa". (J Francisco Saraiva de Sousa)

Na Galeria Capibaribe, do CAC (Centro de Artes e Comunicação), da UFPE, as CONVERSAS aconteciam e os/as estudantes, contavam as suas histórias, narrativas sobre os seus primeiros encontros com a arte. Narrativas da infância. A Infância, por sua vez, recheada de imagens; e os estudantes, depois de imergirem na CASA da Inteligência das Flores, HABITAVAM as memórias com imagens que há muito não viam. O desejo de fazer arte, fez com que muitos dos/as estudantes abandonassem suas vidas passadas de jornalistas, designers, pedagogas e pedagogos... todos/as têm um motivo para fazer o curso de artes visuais, em 2015, e ensinar arte é o desejo da maioria.

E as narrativas de suas histórias de vida continuavam a interligar todos/as que estavam presentes: Um dos estudantes trouxe na sua história um "galo tão lindo... mas, tão lindo que decidiu beber o líquido da garrafa que apresentava o rótulo dessa linda imagem do galo, aos sete anos mais ou menos. Imagem fantástica de uma criança de sete anos.

Tendo como tema a experiência de uma criança que em seu relato fora seduzida por um rótulo de uma bebida alcoólica e não apenas tomou-a como duvidou do próprio paladar em função de uma associação intuitiva de que "a beleza" desse rótulo seria o mesmo que "o saboroso" do que estava contido na garrafa (João Ricardo C. Silva).



O estudante João Ricardo, após os relatos de suas memórias de quando foi o primeiro encontro com a arte, iniciou uma pesquisa de imagens visualizadas na infância, não apenas nos livros e computadores, mas na memória. E nessa, ele não mais encontrava aquela imagem. Com, isso, ele fez vários estudos em desenhos do desejo de recuperar aquele galo, que havia conhecido no passado, no rótulo da bebida proibida, mas não conseguiu encontrar nem o rótulo nem a beleza que o atraía na infância. Foi desenhando, experimentando e apresentou a sua produção para turma... Para completar a experiência todos/as saborearam a bebida (cachaça).

As coisas que não existem são mais bonitas. Lembro um menino repetindo as tardes naquele quintal... Ao fazer vadiagem com letras posso ver quanto é branco o silêncio do orvalho... Inventar aumenta o mundo... Palavras de um artista tem que escorrer. (Manoel de Barros)

Essa narrativa foi exposta pela primeira vez na CASA, espaço da exposição/imersão, de experimentações, memórias e lembranças. As experimentações ocorridas na CASA se refletiram nas ações pedagógicas sobre o ensino de arte e os Fundamentos da Arte/Educação foram sendo construídos conjunta e continuamente entre teorias e vivências. As memórias são transformadas, da época das suas vivências no passado, às lembranças presentes. Para Eclea Bosi:

(...) a memória atende ao chamado do presente. Mas, teremos que transpor, muitas vezes, a enorme distância temporal entre o fato narrado pela testemunha e o acontecido. Experiência sempre muito difícil, devido às transformações ocorridas, sobretudo nas mentalidades. O passado, a rigor, é uma alteridade absoluta que só se torna cognoscível mediante a voz do nosso depoente, nosso narrador. (BOSI, 2012, p.197)

“Como apurar contaminações com a arte contemporânea, as histórias da arte, as culturas e a educação, quer no sistema formal ou não?” “Como imantar e sustentar sopros vitais em cotidianos colaborativos na arte e na vida?” São questionamentos feitos por Lucimar Bello, nas suas inquietações.

A experimentação é importante no processo de ensino/aprendizagem nesse momento de formação de professores e professoras. Para isso, contamos com os sentidos, fundamentais para essa aprendizagem. O cheirar, o ouvir, o ver, o degustar fazem parte desses fundamentos, nos quais estamos devorando o conhecimento. Os sentidos ficaram apurados, e os cheiros foram marcados em

suas lembranças. A memória olfativa foi muito bem ativada...



Aula de Fundamentos da Arte/Educação
trabalho apresentado pelos estudantes.
(Foto de Vitória Amaral)



Estudantes experimentando as essências da
INTELIGÊNCIA DAS FLORES (Foto de Adriana Aquino)

Essências criadas pelos estudantes para que os/as colegas sentissem seus perfumes, preparados, especialmente, com características próprias de cada um/a do grupo. Assim, como apresentaram músicas escolhidas que dissessem algo de cada um... estranhas sensações no toque, no ver imagens e nos textos escritos por eles.

A antropofagia se fez presente no incorporar o conhecimento para o ensino das artes visuais e os estudantes do primeiro período da Licenciatura em Artes Visuais, alimentaram-se das questões suscitadas na exposição/imersão Inteligência das Flores. Caetano nos trouxe em uma performance "Pavê e Pacumê", discussões sobre questões culturais que são misturadas ao nosso fazer artístico. Intitulado "Sobremesa", o estudante diz:

Após "deglutir" e "ingerir" toda a abordagem histórica e analítica, possibilitou gerar subsídios teóricos para idealizar conceitualmente como parte do trabalho final da disciplina "Fundamentos da Arte/Educação", uma performance. Fazendo o uso da combinação de múltiplos elementos como música, teatro e vídeo, possibilitou uma melhor imersão para um cardápio de "digestão" pesada. Assim, como também, foram utilizados como base os conceitos da *abordagem triangular*. Segundo Elsner *apud* Barbosa (2005, p.36-37), esta metodologia de ensino da arte corresponde "às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade". A partir disso, a performance; Pavê e Pacumê, cujo título é intencionalmente conotativo e dublai, pois trazendo linguagem coloquial dos povos tradicionais (Índio e negro) satiriza a norma culta e ao mesmo tempo é um convite à antropofagia. O trabalho buscou ilustrar o debate sobre a abordagem do ensino/aprendizagem das artes visuais nas escolas e teve como público-alvo inicialmente os/as estudantes da licenciatura em artes visuais da UFPE, 2015.1. (...)

Parafraseando, Oswald de Andrade ao afirmar que "só a antropofagia nos une", este trabalho atenta para nossos futuros posicionamentos enquanto educadores, através da preocupação de como vem se dando, ainda hoje o ensino de arte no país e, ao mesmo tempo, da compreensão de como a arte é importante na construção do sujeito social. Neste trabalho ressalto a necessidade dos profissionais da área de arte/educação estarem sempre refletindo criticamente,

pesquisando e dialogando constantemente acerca de como se encaminha o ensino de artes nas escolas. Tendo a compreensão de que a partir desse compartilhamento de ideias, ou seja, do que nesse trabalho, chamamos da "deglutição" das experiências do outro, podemos com as diferenças e semelhanças detectadas, somar e fortalecer as relações humanas, colocando a arte como importante colaborador na formação de consciências. Nesse sentido, o trabalho que tinha como principal objetivo refletir sobre a formação de professores e sobre o fazer artístico, nos traz à luz várias questões contemporâneas interessantes e relevantes para quem vê na licenciatura uma possibilidade também transformadora. (Trabalho final de Caetano – 1º período da Licenciatura em artes Visuais/UFPE)



Os estudantes que participaram dessa experiência ficaram em completa sintonia com a artista/pesquisadora/educadora Lucimar Bello Frange:

vamos comendo o mundo e os mundos
vamos antropofagiando comíveis
vamos tecendo vidas com mentes
vamos vamos vamos
de onde viemos
para onde vamos
como estamos INDO
pós Gauguin e todas as histórias das artes
em mim/mins de muitos lugares, tempos
em mim/mins de muitas pessoas
(Lucimar Bello P. Frange)

A memória é ativada e com elas são deglutidas as imagens presentes que vão sendo reelaboradas, juntas com as do passado, com as descobertas e aprendizagens.

A estudante Ingrid Borba escreveu sua experiência sobre: "Como a arte influencia na memória e na identidade do indivíduo: um relato discente acerca da disciplina Fundamentos da Arte/Educação". Em seu texto final da disciplina a estudante decorre sobre:

(...) uma breve reflexão na forma de um relato discente sobre alguns pontos eleitos como fundamentais à compreensão da proposta da disciplina Fundamentos da Arte/Educação. Eixos que se foram construindo inicialmente a partir de um questionamento inicial

realizado na apresentação da disciplina: Quem sou eu? Qual o meu primeiro contato com a arte? Em seguida a contextualização realizada pela exposição "Inteligência das Flores" e, por fim, pela Abordagem triangular, apresentada na perspectiva da arte/educadora Ana Mae Barbosa. A arte, então percebida por meio da leitura de imagens, como influenciadora na memória e na identidade do indivíduo frente ao mundo no qual convive (Ingrid Borba).

Os saberes vão se corporeificando desde que nascemos. Nosso corpo vai se impregnando de marcas desses saberes/memórias/experiências. Ao chegar na universidade os/as jovens pensam que irão iniciar um processo diferente de aprendizagem do que eles/as vêm trazendo desde sempre em sua vida. Até pouco tempo se acreditava que os estudantes eram receptáculos de conteúdos e que apenas os/as professores/as eram os/as detentores/as do conhecimento... atualmente, temos muitos teóricos da educação refletindo sobre essas dicotomias, tentando se não acabá-las, ao menos, minimizá-las: Professor/a X estudante; teoria X prática; conhecimento pregresso do estudante X conhecimento acadêmico; entre outras... mas, ao chegarmos na sala de aula, encontramos uma vivência diferente dessas teorias, continuamos reproduzindo o/a professor/a que ensina e detêm o saber e o "aluno", tábula rasa, está ali para receber os conteúdos, como se nunca tivesse aprendido nada na vida. Estranho esse olhar, mesmo com tantas experiências como as de Paulo Freire que diz que as vivências dos/as estudantes vão se criticizando e são os momentos em que o objeto cognoscível torna-se curiosidade epistemológica.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (...) A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p.15).

Como proposta de sala de aula, para o componente Fundamentos da Arte/Educação tínhamos o propósito de repensar essa educação, que em minhas próprias aulas, em relação aos outros anos, eu já me questionava. Essa reflexão sobre que ensino de arte é esse já me incomodava, quando, muitas vezes, eu mesma tratava de apartar a teoria das experiências vividas. Foi quando tivemos a ideia de trazer a exposição/imersão Inteligência das Flores, o que direcionou uma mudança no ensino, possibilitando-me compartilhar os conhecimentos que os estudantes trouxeram para a sala de aula. E como aprendi... O grupo me forçou a pesquisar sobre os seus interesses, muitos, inclusive, desconhecidos para mim, e conhecimentos para complementar esses interesses. E esse compar-trilhamento aconteceu com

muitas pessoas envolvidas, aguçando as memórias e as curiosidades, foi uma busca incessante pelo saber. Lucimar Bello e Jorge Luis Borges fizeram parte dessa construção de conhecimento dos/as estudantes.

A maioria das meninas trouxe questões do universo feminino. Em um dos trabalhos finais, enquanto Aline e Lizandra apresentaram uma construção de dentro de casa, das relações culturais familiares delas próprias; João Lucas, trouxe a escola como espaço de conhecimento. Os três, em grupo, mostraram como as influências casa-escola acontecem e como uma interfere ou não na outra, no campo da arte.

Abordaremos a importância das memórias e do conhecimento adquirido na formação de uma identidade. A relevância da herança familiar, da bagagem cultural dos pais como influência cultural e artística de base; e também do papel da escola como meio fundamental de informação, conhecimento e incentivo artístico. Trataremos também do percurso do papel da mulher socialmente e artisticamente ao longo da história e como se dá, atualmente, sua abordagem e de que forma é manifestado e valorizado o fazer artístico feminino. (Aline, Lizandra e João Lucas)

Assim, como Lucimar Bello e o escritor Jorge Luis Borges sentiram suas memórias reativadas pelos estímulos repassados por esse canto da casa, os meus também possuíram identificação com este local específico, em razão de que meu primeiro contato com a Arte foi feito por meio de dois livros. O primeiro quando criança, por ocasião, na qual minha mãe trabalhava em uma biblioteca escolar peguei o livro emprestado: "Linéia no Jardim de Monet" de Christina Bjork, que se referia a Arte sob o olhar de uma criança pois, a mesma era a narradora do livro. Posteriormente, na fase do início da adolescência o livro: O auto da Compadecida, do escritor Ariano Suassuna, cuja leitura resultou na apresentação de um pequeno trabalho de literatura na escola na forma de uma peça de teatro, na qual encenei um personagem. Este fato se configurou como meu outro contato com a Arte. E estas foram as memórias compartilhadas com o grupo classe em relação ao momento "a inteligência das flores". (Ingrid Borba)

Esse trio de estudantes criaram narrativas pessoais, nas quais contam um pouco da sua história e como a arte entrou em suas vidas. Apelando para uma linguagem utilizada antes mesmo de entrar na universidade eles se despiram em suas roupagens de "receptáculos" e mostraram em suas narrativas as heranças culturais, artísticas e como adquiriram seus conhecimentos. Cada um deles com um discurso e uma estética própria, advindos dos contextos nos quais estão inseridos.

Narrativa - Aline

Tenho uma ligação muito forte com meu pai. Tenho, na verdade, uma ligação muito forte com grande parte da minha família. Somos muitos, em uma mesma casa, e todos mantêm uma relação bastante carinhosa entre si, mas em questão de artes e de influências para o que vim me tomar atualmente, tenho que admitir que meu pai sempre foi uma das pessoas que mais teve participação. Desde cedo, eu via meu pai desenhando e realizando

pinturas em aquarela, guache, acrílica, e, mesmo sem eu entender muito bem o que era aquilo (não sei muito bem como explicar)... mesmo que eu não me interessasse realmente por artes, eu já gostava do que via nele e sempre procurava ver como ele fazia aquelas pinturas, como ficava o resultado, que no final eu sempre achava muito bonito. Guardo até hoje, um desenho com o qual ele me presenteou pequenininha. Um retrato meu a grafite sobre papel de desenho. Seus esboços, estudos a carvão, lápis de cor, tinta a óleo, foram, pouco a pouco, me instigando, atraindo minha curiosidade, foi quando comecei a praticar e quando descobri meu grande interesse pelas artes visuais, sobretudo pela produção artística. No começo foram apenas tentativas de chegar naquele ponto que meu pai chegava, eu o tinha como referência mais próxima nesse campo. Então, minha aproximação com esse estilo de desenho mais realista foi um caminho mais natural. Como meu pai sempre fazia desenhos muito realistas, o que sempre achei muito interessante desde o início, queria seguir a mesma linha e passei muito tempo praticando o desenho para que eu conseguisse chegar naquele mesmo ponto de realismo que tanto me fascinava. Mas com o tempo, comecei a estudar melhor como se desenvolvia o desenho, passei a procurar mais coisas como pintores, ilustradores e os filmes que eu via, tudo isso passei a olhar com mais atenção, com olhos mais observadores e comecei a ficar cada vez mais interessada nesse mundo que, mesmo estando diante de mim todo esse tempo, ainda não tinha percebido como ele pode ter me influenciado. Além de tudo isso que eu passei a pesquisar e olhar com outros olhos e experimentar. Também teve os outros gostos do meu pai que me cativaram, como as músicas que ele ouvia e os filmes que assistia. Essas características e influências, tudo isso foi me moldando e me levando a construir o que hoje, tornaram-se minhas principais preferências, minha própria identidade. (Aline, estudante do 1º período de Licenciatura em Artes Visuais/UFPE).

Narrativa - Lizandra

Tive contato com a arte desde muito cedo, ainda quando não tinha nenhum discernimento ou interesse, quando nem sabia o que era e do que se tratava. Cresci ouvindo meu pai recitando versos de cordel, falando sobre os folhetos vendidos na feira, dos repentistas, dos causos, das reuniões de amigos, sob a luz do candeeiro, pra ouvir meu tio improvisar versos. Eu tenho um tio, "o finado Lourenço, que Deus o tenha" como é lembrado pelo meu pai, que era repentista ou embolador, como é chamado lá no sítio. Tio Lourenço era esperto, criativo, danado:

*"Eu' vó' 'arrenová' meu amor
com Domerina. É,
Domerina, e dó rimar,
Na casa de Biu Nenê!*

Trinta 'dia' tem 'méi', três oitava tem 'Natá'...

*Eu vou
'assubi' no
monte Vou
me banhar
numa fonte
No pé do
'parasitá'
É, Domerina, é dó rimar..."*

Houve uma época muito humilde em que na zona rural não havia energia, não se tinha rádio, televisão. "Rádio? Só a pilha e era coisa de rico!" – meu pai com suas memórias da década de 1950 e 1960. Mas as pessoas sabiam se divertir e usavam de tudo que dispunham em mãos, do espaço que tinham e de toda a criatividade. As pessoas eram criativas, inventavam formas de se alegrar. No meio da seca, da pobreza, da falta, muitas vezes, do que comer, vestir, havia uma vontade grande de ser gente, de existir, de expor os dons artísticos e de usá-los em próprio favor e em favor dos outros. Ao longo da minha vida aprendi muitas coisas ouvindo, vendo, observando meu pai e todas essas histórias contadas por ele. Sobre os espetáculos de cavalo marinho¹, o pastoril², as festas de pé de pau³, sobre o interesse quase obsessivo pela imagem, pela música, pela cultura nordestina. Convivendo com tudo isso, foi inevitável não me sentir contagiada e tomar gosto por isso também. Meu pai viveu toda a infância e adolescência numa casa simples de três cômodos junto com seus pais e mais oito irmãos, três cachorros e algumas galinhas com ninhadas de pintos mestiços das canelas secas, que iam pra panela só quando chegava gente, ou eram vendidos a preço de banana na feira. Na década de 1950, mais precisamente no ano de 1952, houve uma seca, que segundo meu pai, foi uma provação de Deus. A família se juntava, nos pés da serra de Taperinha, numa gruta seca, esperando que a água minasse, por toda a noite, até o dia amanhecer. Minha vó levava cobertor pros meninos se deitarem nas pedras e dormirem, e à espera, todo mundo se juntava em uma roda enquanto cantava ciranda:

*"Mas quem se for daqui pra Chã de Capoeira
Quem encontrar uma cirandeira
que fugiu do meu cordão Ela fugiu com o
cabelo' aruviado' que o sereno molhou
Na festa do Barandão*

Ó cirandeira, me diga por que é

Que a pedra do seu 'ané' brilha mais do que o sol?

*Ela me disse:
dinheiro só de
'papé' Carinho só
de eu 'mulé'
Não tem coisa mais 'mió'"*

A arte era um conforto, era o cobertor quentinho, a companhia durante a esperança. O desespero da pobreza e da escassez era aliviado sob o fôlego das cantigas, sobre a imagem das brincadeiras de quintal, de resta de candeeiro, sob a alegria que esse conforto trazia e que sempre estava acima de qualquer sofrimento.

Tive, a partir da minha mãe, também, fortes experiências como o interesse pelo bordado e pela costura, que foi muito importante na minha formação, estimulou o meu lado paciente, produtivo e me levou, também, a refletir sobre o papel da mulher, a que se destinava, a que se limitava e até onde era possível estar presente quanto profissional e como um ser pensante e ativo na sociedade.

Todos esses aprendizados, influências e heranças, me despertaram um sincero interesse que me levou e leva, até hoje, a pesquisar e entender melhor, não só a arte, mas a vida das pessoas, a forma como elas vivem, o que fazem, e a registrar através da fotografia, da poesia, da pintura tudo o que isso representa. (Lizandra, estudante do 1º período de Licenciatura em Artes Visuais/UFPE).

Enquanto Aline e Lizandra receberam fortes influências de seus familiares e nenhum incentivo das escolas onde estudaram, João Lucas foi exatamente o contrário e assim o trio se complementou, apresentando um trabalho de memórias familiares e escolares, ambas importantes para a formação do sujeito e sua aprendizagem em Artes. João Lucas teve a sua escola repleta de incentivos das professoras, estas que lhes mostraram o caminho da arte, levaram-no a escolher o curso de artes visuais, com apenas 17 anos ele decidiu, porque...

Narrativa – José Lucas

Eu nunca tive uma família com grandes interesses artísticos. Nunca ia às exposições, mostras e coisas assim. O máximo que eu tinha de contato com a arte era o cinema, o que eu via na televisão, meus brinquedos e minha antiga câmera. Eu não via isso uma deficiência e nem me interessava muito por essas questões, não passava pela minha mente que a arte poderia ser uma coisa interessante. Mas isso começou a mudar quando fiz o teste para o Colégio de Aplicação da UFPE e consegui entrar, isso eu tinha 9 anos. Eu ainda me lembro de uma das aulas que eu tive na minha quinta série. A professora falava de várias coisas que pra mim eram totalmente sem sentido, não entendia direito o que ela falava, mas eram coisas tão estranhas e fora da minha realidade que eu ficava interessado só por eu não saber do que se tratava. Ela nos mostrou algumas obras de Miró e começou a falar sobre ele e do estilo de pintura que ele possuía. Fiquei confuso. Como assim? Aquelas pinturas tortas e que não mostravam nada, apenas uma série sem linhas e borrões coloridos poderiam ser famosas? Como aquele cara era famoso por ter feito aquilo? Nada daquilo conseguia entrar na minha cabeça, mas mesmo assim deixei passar, não queria ir contra a professora e dizer que eu não tinha gostado daquilo, que aquilo não me parecia bonito. (...) Ela pediu para que nós fizéssemos uma releitura da obra de Miró. Deu folhas de A3 para cada um, potes de guache e pincéis. Eu não sabia desenhar nem pintar, logo, não me considerava um artista, não me achava capaz de fazer algo que pudesse ser considerado um produto artístico. E por isso nem fiquei interessado pela tarefa e assim segui por todo um ano. Só comecei a me interessar por arte quando, no ano seguinte, começamos a ter aulas de história da arte. Na época, eu me interessava muito por história e lia muito sobre tudo o que envolvesse história. Não tinha uma preferência, simplesmente tudo o que eu pegava era um objeto de estudo e leitura. Foi um caminho quase que natural. Saí da história para a história da arte, para mim parecia algo muito mais fácil e divertido porque eu precisava ler menos, era mais ver pinturas, igrejas, esculturas, gostava de ver as diferenças que tinham as pinturas do Barroco com a do Rococó e como o que era feito, por exemplo, na França era muito diferente do que era feito na Espanha ou na Inglaterra. Aquilo me fascinava, ainda me fascina, embora em menor escala do que naquela época. E acho que foi a partir daí que meu interesse pelas artes começou a

enveredar por outros cantos. Depois de tanto ler sobre história da arte me pareceu natural tentar algo de mais prático, por assim dizer. Via-me mais capaz, não sei por quê. E a professora, de algum modo, sempre me incentivava a produzir algo, já que ela via que eu sabia tanto e via tantas coisas, eu devia ter uma criatividade e banco de imagens muito grande, seria fácil colocar isso no papel. Não foi, nunca foi, mas, graças às minhas professoras, eu comecei a entender que não é porque eu não sei fazer um rosto bonito ou realista que meu trabalho é pior. Eu, no início quase inconscientemente, procurava encontrar alguma saída na minha "falta de talento" para que eu pudesse fazer as coisas que eu gostasse. E mesmo que eu não gostasse dos meus trabalhos, minha professora sempre falava que estava ótimo, que eu levava jeito pra coisa e sempre me dava dicas, observações, falava o que eu podia usar pra tornar meus trabalhos melhores. E aos poucos, de tanto incentivo e de pessoas falando que o que eu fazia era interessante, que eu comecei a me interessar por artes, não só por ler sua história, mas também por fazer e fazer o que eu achava que devia ser feito. Mesmo nunca me achando alguém de grande talento, eu me sentia confiante pelo simples fato de saber que tinha alguém ali que não menosprezava o que eu fazia e nunca tentava mudar meu estilo, o que eu procurava construir ali. Ao contrário, foi na escola que recebi muitas das influências que hoje ainda mantenho quando faço um desenho, uma pintura, ou uma fotografia. A escola foi minha principal fonte de conhecimento artístico e principal incentivadora para estar aqui onde estou. (João Lucas, estudante do 1º período de Licenciatura em Artes Visuais/UFPE)

Trago aqui nesse texto, recortes dos textos finais do componente curricular Fundamentos da Arte/educação, disciplina que devem abranger os teóricos da Arte/Educação, desta vez, para a turma ingressante em 2015.1, escolhi ir construindo essa teoria com as vivências realizadas a partir da exposição Inteligência das Flores. Que essa fosse mexendo com os sentidos, as memórias e a corporeificação do sujeito, na sua identidade e heranças culturais. Dando luz às suas histórias, valorizando o que os estudantes trazem de mais sagrado para a universidade: os saberes aprendidos com os pais, nas escolas básicas, na vida. Não se começa viver na universidade! Isso é óbvio? Será que todos/as professores/as universitários pensamos assim? Como se dá essa corporeificação dos saberes? Nos livros? Com os professores? Será que integramos os saberes pregressos dos estudantes aos conhecimentos na formação profissional dos nossos estudantes? Para Paulo Freire:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe,

sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, p.16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto traz mais questões do que respostas, questões sobre o que ensinar? Como ensinar? Que metodologias? Como? Por quê? Quando? São questões que não param de nos inquietar como professores e professoras.

Aqui tento com a exposição/imersão Inteligência das Flores – A Casa - abrir novos horizontes para esse mergulhar no conhecimento, nos sentidos, sem deixar de fora as histórias, as memórias e os saberes adquiridos pelos/as estudantes antes da universidade.

A imersão na CASA, foi um mergulho nas imagens artísticas e culturais do passado, os estudantes nos mostraram o que trazem em sua mala de viagem e com ela juntoram as teorias para o ensino de arte. Escolhi a abordagem triangular para ler as imagens, contextualizar e produzir arte, desejos e curiosidades, porque acredito que historicamente foi daí que se originou a sistematização do ensino da arte no Brasil. Nessa busca do conhecimentos, os estudantes foram se conhecendo, conhecendo os seus interesses e os porquês dos seus interesses. Se eu aprendi com a minha mãe, meu pai ou na escola, ou mesmo em outra profissão que foi anterior a esta para a qual estou me preparando, tudo fez e faz parte da minha identidade de arte/educador que já se iniciou muito antes de entrar no curso. A escolha não foi por acaso, as memórias recentes e antigas foram reativadas na CASA da Inteligência das Flores. CASA que no Dicionário dos Símbolos diz que é:

Como a cidade, como o templo, a casa está no centro do mundo, ela é a imagem do universo. A casa significa o ser interior, segundo Bachelard; seus andares, seu porão e sótão simbolizam diversos estados da alma. O porão corresponde ao inconsciente, o sótão, à elevação espiritual. A casa é também um símbolo feminino, com o sentido de refúgio, de mãe, de proteção, de seio maternal. (CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, 1998)

Com a Inteligência das Flores como preambulo para os Fundamentos da Arte/educação, abriram-se os olhos dos estudantes para que profissionais devem vir ser, que pessoas devem ser. Respeitando as imagens do imaginário em que estão inseridos, não abandonam o passado sem deixar de abrir as portas de seu corpo para o presente e para o futuro. Para Bosi, parafraseando Simone Weil:

Como dizia Simone Weil, o ser humano tem uma raiz por sua participação real numa coletividade, que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. O desenraizamento a que nos obriga a vida moderna é uma condição desagregadora da memória. Um dos mais cruéis exercícios da opressão na sociedade moderna (opressão de natureza econômica) é a espoliação das lembranças. (BOSI, 2012, p.199).

Os Fundamentos da Arte/ Educação em 2015.1 se tornou mais integrado às memórias e ao estar.- juntos estudantes e professora e, no momento, é o que precisamos: RELIGAREI.

REFERÊNCIAS

ACHELARD, Gaston. **A poetica do Espaço**, São Paulo: Abril, 1976. (Coleção os Pensadores)

BOSI, Eclea. **Entrevista: Eclea Bosi**// interview. Eclea Bosi, Revista Dispositiva, p. 196 - 199 V. 1, n. 2, agosto/dezembro, 2012.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14.ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 12. ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010 (Coleção Todas as Artes).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Sao Paulo: Paz e Terra. 1996.

SOUZA, J. FRANCISCO S. **Gaston Bachelard: a poética da casa**(3). <http://cyberdemocracia.blogspot.com.br/2008/07/gaston-bachelard-potica-da-casa-3.html> (acesso em 15/09/2015).

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **As formas de expressão do imaginário e as estruturas paradoxais da linguagem simbólica das imagens**. Tradução: Eduardo Portanova Barros, Ana Tais Martins Portanova Barros. Educere et Educare Revista de Educação. p. 311-319 Vol.8 nº 16 ju

Currículos Resumidos:

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (2012). Doutora em artes pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1987). Atualmente é pesquisadora - Universidad Complutense de Madrid e professora adjunto, coordenadora do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e vice-coordenadora da Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em arte/educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação, gênero, cultura, educação e antropologia do imaginário. Presidente eleita da Federação de Arte/educadores do Brasil (FAEB) (2013-2015).

Lucimar Bello Pereira Frange

Graduação em Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1988) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1993). Pós doutora em Comunicação e Semiótica, PUC/SP (2002). Pós Doutora no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP (2008). Atualmente é Pesquisadora Voluntária no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP. Exposições no Brasil, Argentina, Chile, México, Cuba, Espanha, Portugal, Japão, China. Membro do Conselho da FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil e a ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Tem experiências em processos de criação em Artes Visuais e em Arte-Educação. Pesquisas em Artes Visuais: processos de criação em arte contemporânea, arte e seu ensino, arte e comunidades.

Lêda Maria de Barros Guimarães é professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Atua na formação de professores (cursos presencial e a distância) e no Programa de Pós- Graduação em Arte e Cultura Visual. Tem pesquisado sobre arte e cultura popular, formação docente e sobre pesquisa e ensino da arte. É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas- ANPAP, do InSEA - "The International Society for Education Through Art" e faz parte da atual diretoria da Federação dos Arte Educadores do Brasil.



GT: Artes Visuais Eixo Temático: Pesquisa no Ensino de Artes Visuais; narrativas e metamorfoses contemporâneas

ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO

Luciana dos Santos Tavares (IFPE, Pernambuco, Brasil)
 Daniel Moreira de Alcântara (CMR, Pernambuco, Brasil)
 Ane Beatriz dos Santos Reis (UFPE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO:

Essa mesa propõe discutir o ensino de Arte no Ensino Médio. Nosso ponto de partida são os aspectos legais deste componente curricular e as Orientações Curriculares para o EM-2006, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) que oportuniza diferentes sistematizações do componente nas séries do EM. Tais orientações proporcionam múltiplas possibilidades na condução do ensino da Arte nas três séries deste nível da Educação Básica. Portanto, propomos problematizar e trocar experiências referentes a essa multiplicidade de soluções encontradas e vivenciadas no ensino da Arte no EM. Essas vivências envolvem o currículo, distribuição de carga horária, as pesquisas e metodologias aplicadas, entre outros aspectos. Os pesquisadores presentes na mesa dialogam estes tópicos a partir das suas realidades profissionais em distintas instituições, nas redes pública e privada de ensino. Cada configuração apresentada pelos pesquisadores exige diferentes posicionamentos e atuações na busca de um ensino de Arte significativo para os estudantes, sem que haja necessariamente um direcionamento deste ensino para resultados em exames avaliativos como o ENEM. A professora Luciana Tavares discute sobre o ensino de Arte e as questões de Arte no ENEM; o professor Daniel Moreira traz um estudo sobre o ensino de Arte no Sistema Colégio Militar do Brasil e a professora Ane Beatriz apresenta um olhar na história da Arte a partir da experimentação da Cidade do Recife.

Palavras Chaves: Ensino Médio; Ensino da Arte; ENEM

ARTS TEACHING IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This group aims to discuss the art of teaching in high school. Our starting point is the legal aspects of this curricular component and the Curriculum Guidelines for the High School-2006, established by the Ministry of Education that gives opportunity different systematization component in the series of high school. These guidelines provide multiple possibilities in conducting art of teaching in three series this level of basic education. Therefore, we propose discuss and exchange experiences related to this multiplicity of solutions found and experienced in the teaching of art in high school. These experiences involve the curriculum, workload distribution, research and methodologies, among others. The researchers present

in the speeches of this dialog will speak of their professional realities in different institutions, public and private schools. Each configuration presented by researchers require different positions and actions in the issue of a significant art education to students, it is not necessary in a direction of this teaching for results in assessment exams as ENEM. Professor Luciana Tavares discusses the teaching of Art and Art issues in ENEM; Professor Daniel Moreira brings a studying of the art of teaching in the system Military College of Brazil and Ane Beatriz presents point of view at Art History of Recife.

Key words: High School; Teaching of Arts; ENEM



O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

LUCIANA DOS SANTOS TAVARES (IFPE, Pernambuco, Brasil)
ANE BEATRIZ DOS SANTOS REIS (UFPE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo principal compreender as interferências do ENEM no ensino de Arte no Ensino Médio (EM) e investigar se houve alteração na atuação do professor em seu ensino. Para fundamentar a pesquisa foi realizada coleta de dados em duas escolas do estado de Pernambuco nos anos de 2013 e 2014. Nesse período, refletimos também sobre as práticas pedagógicas, o currículo eleito nas escolas e as concepções de Arte de professores e estudantes. Os dados obtidos foram catalogados e analisados a luz da metodologia de análise do conteúdo e registrados no desenvolvimento do texto. A pesquisa mostrou que o ensino da Arte no EM, mesmo com a inserção de questões relativas a Arte no ENEM, não está condicionado ao exame nacional pelos professores nem pelos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Ensino Médio; Currículo; ENEM.

THE ART EDUCATION IN HIGH SCHOOL AND NATIONAL TEST HIGH SCHOOL (ENEM)

ABSTRACT:

This work aims to understand the ENEM interferences in Arts teaching in High School, and whether there was alteration in the teacher's performance in his teaching. In support of research was conducted data collection in two Pernambuco state schools in years 2013 and 2014. During this period, also reflect on teaching practices, curriculum elected in schools and Art conceptions of teachers and students. The data were cataloged and analyzed in light of the analysis methodology content and recorded in the development of the text. The research has shown that teaching of Art in High School, even with the inclusion of questions related to Art in ENEM, is not conditioned by national exam neither by the teachers neither by the students.

Key words: Arts teaching; high school; curriculum; ENEM.

Introdução

Nossa intenção nesta pesquisa foi identificar a receptividade dos professores e dos estudantes quanto ao componente Arte em escolas de Ensino Médio (EM) e oferecer, posteriormente, subsídios para que escolas e professores de Arte possam acrescentar ao seu campo de atuação e conhecimento reflexões acerca da relevância da presença da Arte no currículo do EM.

Por meio do estudo das práticas, das metodologias utilizadas, da observação da distribuição da carga horária de Arte, da escolha dos componentes curriculares e do discurso de professores e estudantes, buscamos compreender como vem se processando o ensino da Arte no EM, pois existe uma diversidade de praxes docentes, de processos de ensino-aprendizado e de modelos de condução das aulas de Arte no EM.

Iniciamos esta pesquisa após identificarmos que alguns desses quesitos supracitados estão sendo influenciados pela existência de questões de Arte em exames que levam os jovens do EM à universidade, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral compreender as interferências do ENEM no ensino de Arte no EM e na atuação do professor em sala de aula.

Diante das nossas inquietações, relacionadas principalmente ao fato de o ENEM trazer questões de Arte nas suas provas, outras indagações nos ocorreram: Quais caminhos teórico-metodológicos o ensino da Arte no EM vem trilhando nos últimos tempos? Há relação entre esses caminhos percorridos e os testes de avaliação para ingresso nas universidades?

Os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados nessa pesquisa foram os seguintes: entrevistas semiestruturadas com os professores, para investigar como lidam com as mudanças ocorridas no ensino da Arte e qual a visão e envolvimento neste processo; questionários com os estudantes, para investigar, sob a ótica do receptor, o ensino da Arte e a relevância deste na vida acadêmica e pessoal; documentos escolares como Plano Político Pedagógico da escola (PPP), plano de curso do professor, caderneta escolar com os registros das aulas dadas, avaliações escolares, provas do ENEM, sites das instituições envolvidas.

Buscando investigar como a Arte vem sendo trabalhada no EM, foram utilizados como critérios para a escolha das instituições de ensino o *ranking* dos primeiros lugares em relação às notas obtidas pelos estudantes nos últimos cinco anos (2009 a 2013) no ENEM e instituições de educação formal que se dispuseram a nos receber para a pesquisa. A escolha delas, mesmo não representando o panorama geral das escolas, pois são referências no estado de Pernambuco, foi mantida por conta das altas notas obtidas em avaliações como no ENEM, já que este dado era condição primordial para esta pesquisa.

Conteúdos e a práxis docente no Ensino Médio (EM)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constitui-se como mais um elemento motivador da nossa prática como docente desde que começou a trabalhar questões relacionadas aos conhecimentos em Arte - leituras de imagens, contextualização histórica, estilos artísticos, cultura popular e temas correlatos. O exame passou a propor que o estudante desenvolvesse a capacidade de relacionar conhecimentos, repensar, reconsiderar, refletir, trabalhar em suas provas de forma a articular pensamentos e fazer conexões relacionando conhecimentos diversos.

Como professoras de Arte, pensamos o quanto o conhecimento e a inclusão de questões de Arte poderiam enriquecer este exame. Por outro lado, a existência de questões de Arte no ENEM acabava por contribuir para que o estudante se sentisse mais estimulado para as aulas de Arte na escola. Era perceptível o entusiasmo dos estudantes quando encontravam questões de Arte no ENEM. Por este motivo estudar a relação estabelecida entre ensino de Arte e o ENEM tornou-se salutar para nós.

Com a presença da Arte no ENEM, a necessidade de ampliar os nossos conhecimentos acerca desta avaliação aumentaram e os questionamentos começaram a acompanhar o nosso cotidiano docente: De que maneira a Arte tem sido abordada na prova do ENEM? De que forma a presença de questões de Arte no ENEM pode contribuir para o ensino da Arte? O professor deve trazer as provas do ENEM para a sala de aula? O ENEM deve influenciar a sala de aula do estudante do EM?

Por estes e outros motivos, sentimos a necessidade de investigar a práxis de outros professores de Arte, em outras escolas, buscando nas leituras o que dizem os pesquisadores em Arte sobre o assunto e discutindo com pessoas que fazem parte da comunidade escolar, como coordenadores e estudantes.

Dentre os questionamentos já presentes em nossa prática docente que se relacionavam a currículo e conteúdo, a observação das práticas de outros docentes em Arte, fizeram com que outros entendimentos se fizessem necessários, a exemplo: quais conteúdos estão sendo abordados no ensino de Arte na Educação Básica (EB)? Quais são os documentos norteadores do processo de seleção dos conteúdos abordados? Por que esses conteúdos foram eleitos?

Procurando ver também se conhecimentos que se relacionam à contemporaneidade na Arte estão presentes nestas aulas, já que o estudo destas questões podem suscitar no discente o estímulo de processos avaliadores provocados pelo “novo”, fazendo com que se trabalhe a criticidade no estudante, qualidade necessária segundo os estudos pedagógicos contemporâneos reforçada tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto pelo ENEM.

Para a coleta de dados foram selecionadas duas escolas do estado de Pernambuco. Nos últimos seis anos (2009/2014) tais escolas se alternaram no ranking de melhores notas do ENEM no Estado. Uma escola compõe a rede pública federal de ensino e a outra a rede privada. Durante a pesquisa foi realizada a observação das aulas de Arte, entrevistas com os professores e questionário para os estudantes, buscando compreender se no Ensino de Arte nestas escolas há direcionamento propositado para a obtenção destes resultados de destaque em relações as notas obtidas pelos seus estudantes.

Na escola privada, quando perguntado ao professor se o ENEM é levado em conta no direcionamento da aula na escola, o professor explica que os quatro eixos do exame são elencados nas disciplinas da escola, pois o currículo é formado por competências e habilidades e, mesmo que não estejam diretamente relacionados aos objetos de conhecimento propostos pelo ENEM, esses fazem parte do currículo, o que acaba lhes aproximando do ENEM.

[...] No colégio, os quatro eixos do ENEM são elencados nas disciplinas da escola. Então, a Arte, fazendo parte do eixo de Códigos e Linguagens, possui sim alguns parâmetros a serem seguidos. Desde que o ENEM começou a ser trabalhado com cada vez mais força, há cerca de 7 anos, o currículo é formado por

competências e habilidades e a gente vem trabalhando com essa ideia [...] (informação verbal).¹

Na escola Federal, a professora foi enfática ao afirmar que nunca havia dado aula pensando no ENEM, pois entende que, se os estudantes vivenciassem bem a prática, estariam prontos para o que surgisse mais à frente.

De jeito nenhum. Eu nunca dei uma aula para os meus alunos pensando no que é conteúdo de ENEM, porque eu entendo que se os alunos vivenciam bem a prática, o que vai surgir para eles mais na frente independe. Recentemente, uma aluna minha foi fazer um cursinho de Literatura para fazer o ENEM ela disse: "... eu ia para as aulas de Literatura que só eram História da Arte. Tudo você já tinha falado nas aulas, não tinha novidade, só que você nunca falou ressaltando que eram questões de ENEM". Então, não só eu, mas nenhuma das professoras de Artes Visuais daqui trabalha com esse fim (informação verbal).²

Em relação à utilização e existência de documentos norteadores das redes de ensino, no colégio que pertence à rede pública federal, os documentos são desenvolvidos pela escola e estão baseados na LDB e PCNs, documentos norteadores do Ministério de Educação – MEC.

[...] Não há nada que determine estritamente como vai ser o ensino de Arte na escola, o que acontece aqui é que nós temos a LDB, nós temos os PCNs, ou seja, nós temos os documentos do MEC como norteadores (...) (informação verbal).³

De acordo com os professores das escolas, não existe uma matriz curricular que determine conteúdos a serem seguidos naqueles anos nem no âmbito federal nem no privado. No entanto, mesmo não existindo um documento norteador construído para cada uma das redes de ensino, os professores, ao longo das aulas observadas, sempre se referiram aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como orientadores das suas praxes. Considerando que o ENEM foi baseado nos princípios dos PCNs, constatamos que este exame acaba tendo uma relação direta com as orientações pedagógicas das escolas estudadas.

No âmbito de cada disciplina – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática – os conceitos e temas com os quais se podem organizar ou estruturar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares e de

¹ PINHEIRO, Anderson. Entrevista 1 [Novembro, 2014]. Entrevistador: Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. Arquivo. m4a (45 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada "A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 135-145).

² VIDAL, Fabiana. Entrevista 2 [Dezembro, 2014]. Entrevistador: Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. Arquivo. m4a (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada "A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 149-162).

³ VIDAL, Fabiana. Entrevista 2 [Dezembro, 2014]. Entrevistador: Luciana dos Santos Tavares. Recife, 2014. 1 arquivo. m4a (50 min.). A entrevista na íntegra encontra-se no apêndice C da dissertação de mestrado intitulada "A Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (TAVARES, 2014, p. 149-162).

competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, PCNE, 2000:10).

Em relação à escolha dos conteúdos no ensino da Arte, afirmam Fusari e Ferraz(1993, p.102):

Conteúdo de arte são aspectos essenciais selecionados pelos professores dentre os conhecimentos artísticos e estéticos produzidos historicamente e em produção pela humanidade nas diversas modalidades artísticas (música, artes visuais, teatro, dança, artes audiovisuais, dentre outras).

Trazer para a sala de aula manifestações do ser humano nas Artes Visuais, na Dança, na Música, no Teatro ou em outra linguagem artística é uma excelente forma de fazê-lo reconhecer a sua história; porém, para garantir um entendimento pleno deste caminho em sala de aula, é preciso um professor que vá além da prática de transmissão de conhecimentos. É preciso que haja uma aula que ultrapasse os limites do mero repasse, onde o estudante se sinta mais que um coadjuvante, que se reconheça como sujeito ativo na história.

(...) a prática-teoria artística e estética do professor deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte (FERRAZ e FUSARI, 2001, p. 53).

Entende-se que um dos papéis do professor é fazer o estudante refletir, questionar, selecionar, imaginar, criar e sistematizar o conhecimento sem ficar preso a algumas fontes ou determinações conteudísticas ou metodológicas. O professor deve buscar autonomia para si mesmo e para os estudantes, tornando-os partícipes da sua história. Fusari e Ferraz deixam claro que a seleção dos conteúdos é realizada pelo professor, porém, deve basear-se em alguns critérios de seleção. De acordo com os PCN's o professor precisa considerar:

Conteúdos compatíveis com as possibilidades do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística (BRASIL, PCNEM, 2006, p.56).

O que contempla o ENEM nos seus conteúdos? Estão voltados para manifestações artísticas dos povos? Ou têm contemplado questões que tratem os conhecimentos de forma superficial e massificada? Nas provas do ENEM, no período entre 2009 e 2014, encontramos questões relacionadas a Arte, ora privilegiando a questão cronológica na Arte, ora requisitando um conhecimento mais apurado sobre obras e artistas. Trazendo ainda questões relacionadas a materiais utilizados, requerendo do estudante um conhecimento amplo, mas ainda superficial ou pouco articulado em Arte.

Levando em conta que a maioria das escolas só possui o componente Arte em uma série do Ensino Médio⁴, mesmo que ela possua professores das quatro linguagens de Arte, o estudante só poderá escolher uma delas para cursar. Então, como o aluno contemplaria as quatro linguagens trabalhadas no ENEM estudando Arte em apenas um ano do Ensino Médio?

Diante de tantos desencontros, ainda existem outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 12287), reformulada em 13 de julho de 2010, estabelece que “o currículo do Ensino Fundamental e Médio deve conter o ensino da Arte em suas expressões regionais, promovendo o desenvolvimento cultural dos estudantes”. O ensino de Arte nas escolas atualmente se preocupa com questões regionais também? Quais são os conteúdos abordados em sala de aula?

No que concerne à valorização da abordagem regional pelo componente Arte nas escolas, encontramos uma das críticas feitas por grande parte dos professores do EM ao ENEM, pois, sendo o exame uma avaliação nacional, contemplar as especificidades regionais de onde vivem os estudantes das diversas regiões do Brasil torna-se um a tarefa impossível.

Referindo-nos à educação pós-moderna, Wilson (*apud* RICHTER, 2003) propõe um enfoque onde a ênfase seja colocada na herança cultural e na interpretação da obra de Arte. Propõe compreender e interpretar a obra por meio dos processos de criação artística (ateliê), da crítica de Arte e da compreensão das condições sociais, culturais, históricas e individuais que cercam a criação de uma obra de Arte.

Mas, será que professores e estudantes de Arte têm se voltado também para o conhecimento da cultura local? Será que o estudo da Arte tem estimulado o estudante a isso? Utilizando o questionário aplicado com os estudantes das escolas observadas, oitenta e cinco por cento (85%) dos estudantes do colégio da rede federal e sessenta e três vírgula dois por cento (63,2%) do colégio da rede privada afirmaram que houve aumento no interesse pela cultura local após o estudo de Arte.

4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que o componente Arte deveria ser implantado em todos os níveis da Educação Básica, porém não especificou em relação ao Ensino Médio, em quais séries deveria ser implantado, por conta disto, várias escolas só implantam o componente Arte em somente uma série do Ensino Médio.

Gráfico 1 - resultado das repostas sobre a questão: o estudo da Arte aguçou em você maior interesse pela cultura local?



Fonte: TAVARES, 2014, Dissertação de Mestrado em Artes Visuais

Durante as observações de campo da pesquisa, foi possível observar momentos de abordagem da cultura local e a articulação com a cultura de outros povos. Nos PCNs, encontramos orientações que têm nos chamando atenção para a discussão a respeito da pluralidade cultural do nosso país e que deve passar a ser tratada nas escolas.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade (BRASIL, PCNEM, 2006).

Nas aulas das duas escolas observadas, esta preocupação em oferecer para os estudantes o reconhecimento da Arte mundial e da Arte local era clara. Se, em uma aula, havia exemplos da Arte europeia dentro no assunto abordado, na outra se mostrava artistas locais ou regionais que trabalhavam naquela ou em outra perspectiva. Eleger conteúdos, artistas, obras, estilos e períodos implicará sempre na exclusão de outras questões, acarretando em perdas e ganhos no que concerne às possibilidades de conexões que o componente pode fazer com outros conhecimentos. Cabe ao professor, dentro da realidade de possibilidades mais amplas de articulações de conhecimentos, a decisão de como deve o componente Arte ser abordado nas aulas, qual o percurso metodológico para isto, quais os conteúdos eleitos, como relacioná-los com o cotidiano dos estudantes, como contextualizá-lo historicamente e outras decisões afins. A educadora portuguesa Isabel Alarcão, em entrevista concedida por e-mail à revista eletrônica Gestão Escolar, afirma que

Somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites. O pior que pode ocorrer a um educador é pensar que sabe tudo e os outros nada sabem (ALARCÃO *in* Gestão Escolar, junho 2011).

Para muitos professores, bastariam boas intenções para se obter resultados satisfatórios no processo de aprendizagem do estudante. Porém, sabemos que é preciso não somente formar o estudante crítico é imprescindível também um professor crítico que proporcione que a sala de aula seja um lugar de reflexão.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2002) constantemente nos fala do “professor que pensa certo”, defendendo que, para pensarmos certo, é necessária uma rigorosidade metodológica que diferencie a “curiosidade ingênua” da “curiosidade epistemológica”. E, com isso, afirma que as práticas ligadas ao conhecimento não poderão surgir somente de uma forma espontânea, ingênua; mas, sim, de conhecimento fundamentado, experimentado, refletido criticamente.

A reflexão crítica sobre a prática tornará possível a transição do experimento para uma construção consciente que leve os estudantes a resultados eficazes no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

Em um processo educativo, é preciso superar o saber informal e proporcionar um saber investigativo e mais profundo no campo epistemológico. É preciso desaprender aquilo que já parecia pronto, trazendo outras perspectivas de análises daquilo que se via de uma única forma. Só assim serão gerados conhecimentos que substituirão as “receitas prontas” existentes no ensino-aprendizagem em Arte.

Vivemos em uma realidade onde a diversidade, a heterogeneidade dos povos e dos indivíduos se reafirma a todo instante. Nesse cenário de multiplicidades, questões como injustiça social, desequilíbrio no acesso a bens e serviços, políticas públicas a serviço de interesses particulares se tornam uma constante. Na educação, esses questionamentos se fazem cada dia mais presentes, instigando questionamentos sobre o modelo educacional tradicional, onde as instituições educacionais elegem ações e práticas que acreditam servir para públicos heterogêneos de forma homogênea, como se isto fosse possível.

Partindo da premissa de que a escola deve ser uma instituição que precisa ir além dos saberes formais, que deve estar voltada para a formação de um cidadão com autonomia e criticidade, torna-se imprescindível que valores individuais sejam levados em conta na hora da formação destes sujeitos. Nussbaum nos fala sobre uma educação em valores. “Devemos aceitar o fato que temos de dividir o mundo com outros e direcionar nossas ações para o bem dos outros” (NUSSBAUM, 2012, p.XIII).

A questão das diferenças religiosas, sexuais, de gênero e étnicas necessitam de olhares apurados no fazer do cotidiano escolar. Nesses currículos engessados que priorizam conhecimentos genéricos e universais elegem prioridades sem levar em conta as diferenças culturais, contribuindo para práticas ultrapassadas e ineficazes. Assim, os processos reprodutores que são recorrentes na escola desde séculos passados, sem grandes modificações ou voltados para as mesmas competências, tornam-se desafios que clamam por mudanças urgentes na educação. Segundo Gimeno Sacristán:

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras

provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 123-124).

No texto *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*, Apple comenta que, “por trás das justificativas educacionais para um currículo e sistema de avaliação nacional está uma perigosíssima investida ideológica” (APPLE, 1986, p. 74). É sabido que, quanto mais desconhecemos a nossa história e trajetória de lutas, riquezas e conquistas, mais suscetíveis estaremos à opressão e manipulação daqueles que almejam se manter no poder, buscando seus próprios benefícios sem se preocupar com o bem da sociedade em geral. Desconhecer a nossa história é desconhecer a nossa força. Então, priorizar conteúdos a serem trabalhados com estudantes do Ensino Médio significa principalmente fazer escolhas. Baseadas em quais critérios serão feitas essas escolhas na escola? E a partir dessas escolhas como conduzir o Ensino de Arte na escola? Os conteúdos e o conhecimento devem ficar estagnados em função dos assuntos mais recorrentes nas provas de vestibulares às quais os estudantes no final do EM serão submetidos? Ou o conteúdo deve ser voltado somente para o que o estudante deseja aprender? A escolha dos conteúdos deve ser discutida com os estudantes? Quais parâmetros devem ser seguidos na escola na hora de eleger um currículo?

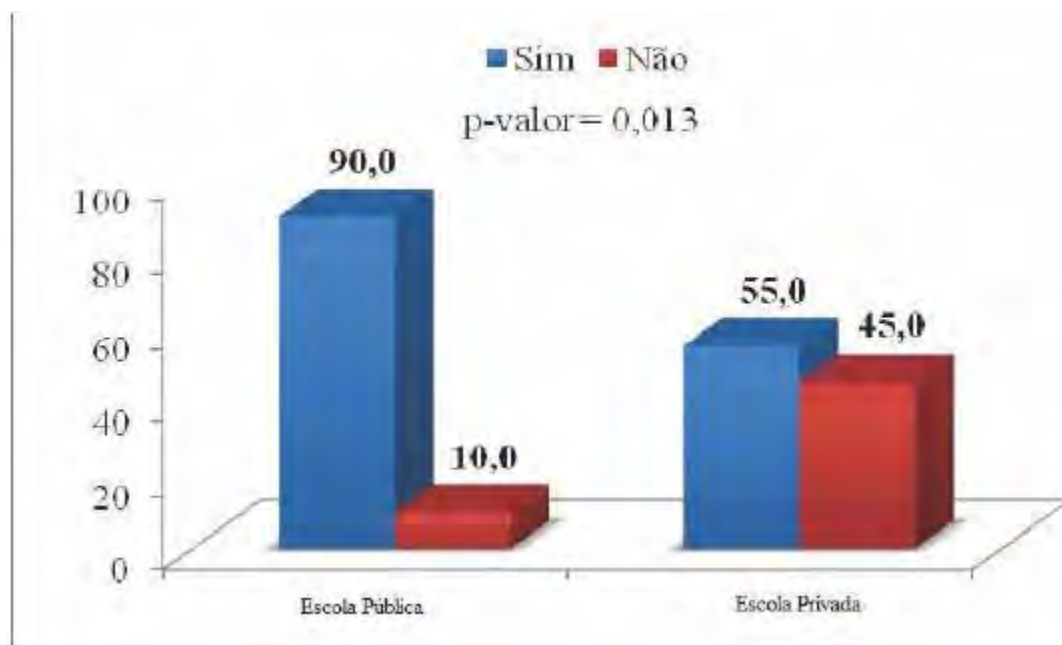
Conclusões

A diversidade cultural existente nas escolas constitui um grande desafio para a educação, pois, diferente de outras épocas, em que grande parte do tempo era dedicada à formação de indivíduos que usufruiriam de um saber único, atendendo a necessidades profissionais, hoje, a escola precisa se voltar para a formação de um ser completo no âmbito profissional, cultural, social e político.

Caso os estudantes pudessem intervir no processo de escolha dos conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo, será que fariam as escolhas conteudísticas que foram realizadas pela escola, professores e Secretarias de Educação?

Uma das questões abordadas no questionário para os estudantes perguntava se havia predileção por determinados conteúdos para ser abordados na escola, a maioria respondeu que sim.

Gráfico 2 - resultado das repostas sobre a questão: há alguma predileção por determinados conteúdos?



Fonte: TAVARES, 2014, Dissertação de Mestrado em Artes Visuais

Depois, eles foram perguntados a respeito da predileção, se era a partir do que consideravam mais interessantes, do mais importante para a vida ou, ainda, mais importante para o vestibular. A maioria dos estudantes colocou em primeiro lugar a questão de que era mais interessante para eles, depois para o que era importante para vida e, em último lugar, consideraram a relevância para o vestibular.

Mesmo percebendo em um âmbito mais geral, além do ensino da Arte que a educação no EM ainda esteja bastante voltada para resultados de vestibulares, não é mais admissível que as escolas restrinjam seu ensino-aprendizagem dos conhecimentos e a sua formação priorizando este fim. Habilidades e competências são termos bastante frequentes em discussões e programas pedagógicos, inclusive nos Parâmetros Curriculares para a educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Esses termos sugerem muito mais que somente a preparação de um estudante para um vestibular.

As escolas têm trabalhado dentro da perspectiva da formação de um sujeito crítico, oferecendo essas possibilidades de saberes articulados? Respeitando a heterogeneidade das expectativas dos estudantes que finalizam o Ensino Básico ou direcionando resultados? De que forma a escola poderá conduzir a multiplicidade de interesses dos estudantes?

Analisando as provas do ENEM, percebemos que há uma intenção de contemplar a diversidade nas questões de Arte. Isso acontece ainda de forma tímida, pois essa diversidade cultural esbarra na limitação que esta prova traz por ser nacional, o que compromete a exploração da diversidade cultural local e regional. Em relação às linguagens artísticas trabalhadas, ou mesmo em relação aos artistas mencionados, ou, ainda, à contemporaneidade da Arte, observa-se que este exame tem feito uma tentativa de contemplar os diversos aspectos da Arte ocidental (que ainda é hegemônica nesta prova).

Como professoras que traziam questões do ENEM para serem resolvidas em sala de aula, pudemos perceber que, na elaboração da prova, havia uma tentativa de seguir as indicações dos PCNs no que se refere à diversidade. É importante colocar os elaboradores da prova ainda têm muito que fazer nesse sentido. E ainda há muito a ser feito por nós professores em sala de aula a respeito da pluralidade da Arte.

Vimos que as escolhas conteudísticas serão de muitos - professores, estudantes, comunidade – e, muitas vezes, um tema não programado para aquele ano letivo se fará urgente na sala de aula. Quanto mais amplo o repertório nas aulas, mais amplas serão as escolhas que os estudantes farão como indivíduos na sociedade.

Referências

APPLE, Michael. *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal, 1986.

FERRAZ, M. H., & FUSARI, M. F. (2001). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.

FERRAZ, M. H., & FUSARI, M. F. (1993). *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários para a prática docente*. São Paulo: Perspectiva.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualizadora;. In: *Educar para la diversidad en el siglo XXI*, por A.(coord.) SIPÁN COMPAÑE, 123-124. Zaragoza: Mira Editores, 2001.

NUSSBAUM, M. (2012). *The new religious intolerance: overcoming the politics of fear in an anxious age*. Cambridge, MA, USA: Belknap Press of Harvard University Press.

RICHTER, I. (2003). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras.

TAVARES, A *Arte que a todos seduz: diálogos entre o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio*. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife -PE.

MEIOS ELETRÔNICOS

ALARCÃO, I. Refletir faz a diferença, Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva [junho 2011]. Noêmia Lopes. *Gestão Escolar*, São Paulo, junho 2011. Revista eletrônica. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml> >. Acesso em: 11 fev. 2015.

BRASIL, PCNEM *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Disponível em:<
http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

Luciana dos Santos Tavares

Mestre em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco na linha de pesquisa do Ensino das Artes Visuais. Professora Coordenadora do curso de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) , campus Olinda.
<http://lattes.cnpq.br/728255558301402>

Ane Beatriz dos Santos Reis

Professora de Artes no Colégio Santa Emília, Olinda/PE, Ensino Médio/3º Ano; graduanda em Artes Visuais Licenciatura/UFPE, 8º período; voluntária no grupo de pesquisa PIBIC/UFPE Histórias, Memórias e Práticas de Ensino de Arte coordenado pela Professora Doutora Maria Betânia e Silva, 2013-2015; bolsista PIBID/UFPE Artes Visuais, 2012-2013.
<http://lattes.cnpq.br/3107392190306783>



A DISCIPLINA DE ARTE NOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL: DOCUMENTAÇÕES INSTITUCIONAIS E CONCURSOS PÚBLICOS

Daniel Moreira de Alcântara (CMR, Pernambuco, Brasil)

Maria Betânia e Silva (UFPE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO:

Referência no país na qualidade do ensino, os Colégios Militares, vinculados ao Ministério da Defesa, oferecem a Educação Básica (nos níveis Fundamental e Médio) conforme os valores do Exército Brasileiro. Uma vez obrigatória em qualquer escola nos diversos níveis de ensino, a disciplina de arte está presente nestes colégios como componente curricular obrigatório. Este trabalho explanará de forma breve algumas problemáticas referentes a esta disciplina frente aos documentos oficiais da instituição (diretrizes curriculares, normas de avaliação) e aos últimos concursos públicos ocorridos em 2013 destinando vagas para professor de arte em vários estados brasileiros nestes colégios. As seleções públicas tiveram um caráter polivalente, propiciando a concorrência de todas as linguagens artísticas para a ocupação de uma mesma vaga, sendo necessário, portanto, a identificação dos obstáculos inerentes ao contexto do ensino de arte nos Colégios Militares frente aos seus concursos públicos e documentos institucionais.

Palavras-chave: disciplina de arte; colégios militares; concursos públicos para arte.

DISCIPLINE OF ART IN SCHOOLS MILITARY OF BRAZIL: DOCUMENTATION INSTITUTIONAL AND PUBLIC SCHOOL TEACHER'S EXAMINATION

ABSTRACT:

Reference in the country in the quality of teaching, the Military Colleges, linked to the Ministry of Defense, offering Basic Education (Primary and Secondary levels) as the values of the Brazilian Army. Once mandatory in any school in various levels of education, the discipline of art is present in these colleges as a compulsory component of the curriculum. This work will talk briefly some issues related to this discipline forward to official documents of the institution (curriculum guidelines, standards of evaluation) and the last public contests in 2013 occurred allocating places for art teacher in several Brazilian states in these colleges. The public process had a character multipurpose, providing competition for all artistic languages to occupy the same job, is necessary, therefore, to identify the obstacles inherent in the context of teaching art in the Military Colleges front of their public contests and institutional documents.

Key words: discipline of art; military colleges; public school teacher's examination.

Considerações iniciais

Investigar as especificidades da disciplina de arte nas escolas brasileiras é e tem sido sempre necessário. Sua obrigatoriedade enquanto disciplina com a nomenclatura "arte" foi conquistada legalmente através da LDB 9394/96 (em um texto relativamente ambíguo), no artigo 26, parágrafo 2º, afirmando que "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". De caráter incompleto por não especificar que linguagem artística ou mesmo esclarecer a devida formação docente para ministrar a disciplina, a promulgação do artigo vem gerando controvérsias e dificuldades para a verdadeira consolidação do ensino de arte no Brasil.

Neste sentido, diante de um concurso público realizado em 2013 para diversas unidades dos Colégios Militares (CMs) do Brasil, contemplando vagas em alguns estados para professor de arte com a nomenclatura "Educação Artística", buscamos pesquisar de forma sucinta como essa disciplina está configurada nessas instituições, tendo em vista que este termo nos remete ao ensino de arte da década de 1970 no Brasil. Atentamos também para o forte caráter da polivalência presente nesses procedimentos de avaliação, propiciando a concorrência de todas as linguagens artísticas para a ocupação de uma mesma vaga.

Utilizamos para a análise dessa problemática os documentos referentes aos concursos públicos nos sete estados nas páginas virtuais dos CMs. Também acessamos dados virtuais na página do órgão que faz a gestão de todos os CMs, o Departamento de Educação Preparatória e Profissional (DEPA), que por sua vez está vinculado ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (Ministério da Defesa). Coletamos informações dos seguintes documentos: Regimento Interno, Normas de Planejamento e Gestão Escolar, Normas Internas para Avaliação Educacional e os Planos de Sequencia Didática. As características dessas documentações serão exploradas neste trabalho no sentido de compreender seus nortes conceituais e metodológicos.

De acordo com informações da DEPA⁵, as práticas pedagógicas dos Colégios Militares "subordinam-se às normas e prescrições do sistema de ensino do Exército e, ao mesmo tempo, obedecem também à Lei de Diretrizes e Bases, principal referência que estabelece os princípios e finalidades da educação nacional".

A presença da disciplina nos colégios militares

Em todos os documentos institucionais dos Colégios Militares, o componente curricular de arte é chamado de Educação Artística. Esta nomenclatura, já em desuso desde a LDB de 9394/96, tem seu perfil caracterizado da seguinte forma (de acordo com informações da DEPA extraídas do seu ambiente virtual, já citado na referência anterior):

Educação artística. Presente, em caráter obrigatório, no ensino fundamental e no ensino médio, revela-se à plenitude em atividades

⁵ Sistema dos Colégios Militares do Brasil. Departamento de Educação Preparatória e Profissional. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/pag_sistemaCM.htm Acesso em 31/07/2013.

voluntárias, com a participação de alunos em bandas e corais e em grupos folclóricos, de teatro, de capoeira, de declamadores, de dança e de ginástica rítmica e desportiva.

Observa-se que a área da Educação Artística abarca tanto as atividades curriculares obrigatórias (cumprindo a lei atual) como também prevê trabalhos extracurriculares de forma a potencializar o conhecimento artístico, relacionando a arte com atividades de educação física. Entretanto, o nome da disciplina utilizada pelos Colégios Militares, é "instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança" (BELLO, 2008, p.40).

A partir de uma experiência de formação superficial nos diversos campos, um esvaziamento de conteúdos passou a ser característico nos cursos de graduação, e através de lutas de associações de arte/educadores a polivalência foi pouco a pouco sendo retirada dos cursos, na busca de criar licenciaturas específicas nos campos artísticos. Um dos objetivos da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), com relação a este aspecto, (BELLO, 2008, p.42), por exemplo, foi de "rejeitar, denunciar a *educação artística* polivalente nos cursos de quatro anos, como também nos de dois anos".

A nomenclatura também foi detectada nos últimos concursos públicos para professor de arte, nesta instituição, que coincidentemente agiu de acordo os pressupostos conceituais do termo e exigiu em seus editais habilidades de estudo em conteúdos de música, dança, artes visuais e teatro, em uma mesma prova, o que dificultou a boa desenvoltura do candidato. De acordo com Ana Mae, a reforma educacional de 1971, que embasou o conceito da polivalência no ensino de arte, reforçou a ideia que "as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira a oitava séries do primeiro grau" (BARBOSA, 2008, p.10).

A disciplina de arte nos Colégios Militares, mesmo que não seja ministrada pelo viés da polivalência por parte dos docentes, necessita ser modificada em termo de nomenclatura, pois seu contexto remete a um período do ensino de arte específico. O termo apresenta-se inadequado tendo em vista as abordagens contemporâneas da arte/educação, de seus pressupostos filosóficos e conceituais, tão explorados hoje a partir da consideração da arte como conhecimento, da cultura visual como importante eixo de aprendizagem e também da proposta triangular, por exemplo.

Detectamos, entretanto, algumas passagens em certos documentos institucionais que enfatizam uma determinado campo, como é o caso da música. O destaque para essa área é perceptível no regimento interno⁶ dos Colégios Militares, possivelmente pela tradição das bandas marciais em eventos cívicos e solenes praticados pela instituição. Abaixo podemos conferir o que diz a Seção IV Da Banda de Música e do Coral no Regimento Interno dos Colégios Militares (RI-CM):

Art. 32. A banda de música e o coral têm as seguintes atribuições:
I - selecionar, despertar e estimular os talentos musicais, visando ao desenvolvimento de atributos da área afetiva, em especial, da solidariedade e do trabalho em grupo;

⁶ Disponível em <http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/2009/Regimento%20Interno/RICM2009.zip> Acesso em 31/07/2013.

- II - representar o CA⁷, abrilhantando solenidades e cerimônias do CM; e
- III - oferecer espaço para o desenvolvimento artístico-cultural de alunos com habilidade específica para a música e o canto.

O tratamento específico com relação a um campo artístico enquanto orientação institucional foi encontrado apenas nesta seção. No que diz respeito ao ensino regular do colégio, a disciplina de arte é encontrada nos sextos e sétimos anos (ensino fundamental) e segundos e terceiros anos (ensino médio), de acordo com a imagem:

Imagem 1 – Grade Curricular do Ensino Fundamental

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL						
ATIVIDADES		CARGA HORÁRIA				
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total (h/a)
BASE NACIONAL COMUM	LINGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	800
	MATEMÁTICA	5	5	5	5	800
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	4	4	3	4	600
	GEOGRAFIA	3	3	3	2	440
	HISTÓRIA	3	3	3	2	440
	EDUCAÇÃO FÍSICA	4	4	4	4	640
	ARTE I (g)	2	2	-	-	160

Fonte: Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NGPE), disponível em <http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/2009/Regimento%20Interno/RICM2009.zip>

A opção adotada em todos os Colégios Militares do Brasil, portanto, não é a de oferecer o ensino de arte em todos os anos do ensino fundamental, que, de acordo com a tabela acima, é a disciplina que contém a menor relação de horas/aula do ano, frente a outras áreas de conhecimento (como português e matemática) contendo estas até cinco vezes mais o número total de horas/aula neste nível de ensino. No ensino médio, a carga horária chega a ser ainda menor, de apenas quarenta horas/aula por ano, sendo a única disciplina que não está presente em todos os anos deste nível, conforme observamos abaixo:

⁷ Significação da sigla CA: corpo de alunos.

Imagem 2 – Grade Curricular do Ensino Médio

ATIVIDADES		CARGA HORÁRIA			
		1º ano	2º ano	3º ano	Total (h/a)
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	3	360
	LITERATURA	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	4	4	4	480
	BIOLOGIA	3	3	3	360
	FÍSICA	3	3	3	360
	QUÍMICA	3	3	3	360
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	FILOSOFIA	1	1	1	120
	SOCIOLOGIA	1	1	1	120
	ARTE II (g)		1	1	80

Fonte: Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NGPE), disponível em <http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/2009/Regimento%20Interno/RICM2009.zip>

Constata-se que no ensino fundamental a carga horária para a disciplina de arte é maior (duas aulas) para os sextos e sétimos anos, enquanto que no ensino médio há a redução de um tempo de aula, tendo a disciplina apenas uma aula por semana, nos segundos e terceiros anos. Nota-se que no ensino médio a área de arte possui menor destinação de tempo frente a todas as outras áreas, inclusive as de filosofia e sociologia, recém-ingressadas na escola básica. Tanto no ensino fundamental quanto no médio, o documento deixa como opcional, caso o colégio tenha condições de atender, a ampliação da carga horária para arte de acordo com um item de observação “g”.

Diante dessas circunstâncias constatamos a seguinte situação: o aluno passa por um processo de aprendizagem na disciplina no sexto e sétimo ano, e, entretanto, no oitavo e novo ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, a disciplina simplesmente deixa de fazer parte da grade curricular dele, voltando a existir só no segundo ano do ensino médio. Os colégios, apesar disso, cumprem a LDB atual, cujo texto permite que uma escola coloque a disciplina em alguns anos de um determinado nível, não a obrigando existir em todos os anos dos diversos níveis da educação básica.

A dificuldade que se estabelece é a de como o corpo discente poderá construir a ideia da importância da disciplina de arte, tendo em vista sua presença reduzida tanto no aspecto das séries quanto na carga horária. O aluno, portanto, em sua trajetória escolar, fica sem o ensino de arte durante três anos consecutivos, para somente no estágio final da educação básica a área de arte reaparecer. Nessa direção, como construir um planejamento que viabilize o desenvolvimento cultural dos alunos nos diversos campos com tão pouco espaço de encontros com a disciplina? A complexidade do caso se amplia na medida em que a instituição cria concursos públicos para professor de arte de caráter polivalente.

Concursos públicos dos colégios militares – a polivalência como eixo norteador

Em 19 de abril de 2013, foi publicado no Diário Oficial da União⁸ (Seção 3, nº75) um edital de abertura de concurso público pelo Departamento de Educação e Cultura do Ministério do Exército. A publicação fazia referência a um processo seletivo com cento e uma vagas para professores dos Colégios Militares espalhados por doze Estados brasileiros. A área de artes foi contemplada em sete Colégios Militares, com uma vaga para cada uma das escolas (Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Juiz de Fora, Manaus, Porto Alegre e Rio de Janeiro).

Houve certamente uma organização geral para todos esses concursos públicos por algum órgão que faz a gestão dessas escolas militares, uma vez que a data das avaliações foi a mesma para todo o Brasil, impossibilitando, portanto, que o candidato tentasse uma vaga para professor de arte em Fortaleza e Brasília, por exemplo. Com isso, esperava-se acontecer uma prova geral para ocupação desses cargos nos sete Estados. Entretanto, como isso poderia ser feito, se em todos os editais a nomenclatura da ocupação da vaga era professor de Educação Artística? Seria exequível uma proposta de avaliação nacional com base neste termo?

Observa-se que cada uma das unidades escolares elaboraram seus editais de avaliação, com grades curriculares diferentes entre si. Sendo assim, nos deparamos com sete editais para professor de arte com relevantes diferenças nas exigências de estudo e níveis de abrangência para ministrar numa mesma instituição de ensino, o Colégio Militar. Claro que cada região terá suas especificidades culturais, sociais, políticas e etc., e o processo de ensino/aprendizagem não será o mesmo.

Mas o que está em questão é: diante da nomenclatura utilizada, professores de todas os campos artísticos podem pleitear a ocupação de uma mesma vaga. Essa situação, infelizmente, ainda reflete (pelo próprio termo utilizado – Educação Artística) a polivalência no ensino de arte, afetando o processo de profissionalização do professor de arte que, neste caso, acaba tendo duas opções: ou buscará realizar o concurso público da região mais próxima a sua moradia (questões geográficas) mesmo que os componentes curriculares não coincidam com o da sua formação, ou o candidato poderá procurar em regiões mais distantes pleitear uma vaga que em uma unidade escolar que contenha conteúdos que se aproximem de sua graduação. O termo “aproximar” é bem apropriado, tendo em vista que em um mesmo processo seletivo os componentes curriculares mesclaram-se entre os vários campos artísticos. A tabela abaixo destaca os conteúdos para serem estudados pelos professores candidatos de cinco desses concursos, elucidando essas problemáticas:

Tabela 1 – Assuntos cobrados nos Colégios Militares

Colégio Militar	Conteúdo Programático [Recortes]	1
Brasília	O desenho industrial	

⁸ Governo Federal. Diário Oficial da União, Disponível em <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=25&data=19/04/2013>. Acesso em 20/05/2013.

	Teoria da cor e composição Design moderno e contemporâneo História e teoria da música História do teatro no Brasil e no mundo
Juiz de Fora	Análise crítica de obras de arte Arte afro-brasileira Cultura visual e leitura de imagem As múltiplas ling. artísticas. na contemporaneidade

Fonte: tabela construída pelos autores a partir de documentos disponibilizados nos sites de cada Colégio Militar no link Concursos Públicos. Seus endereços estarão disponibilizados nas referências.

A partir destes breves dados demonstrados na tabela acima, que recortou alguns temas dos conteúdos programáticos, é possível observar o quanto a estrutura é multiforme na exploração de temas, mesmo para uma mesma seleção, como dito anteriormente. Em Brasília, por exemplo, os assuntos exploram desde o design, perpassando por desenho industrial, teatro, música e teoria da cor. Como detectar as especificidades da profissão do docente de arte através de temas tão diferenciados?

Nos vários editais, podemos encontrar a explicação das exigências para assumir esse cargo público. No documento de Fortaleza (Manual do Candidato, p.3), encontramos a seguinte descrição:

- V - Serão considerados candidatos habilitados às vagas de professor de Educação Artística, os que se seguem:
- a) Os portadores de diploma de Licenciatura em Educação Artística;
 - b) Os portadores de diploma de Licenciatura em Arte, em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas;
 - c) Os portadores de diploma de Licenciatura em Artes Plásticas com ênfase em Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança.

Há uma incompreensão no uso dos termos “Visuais” e “Plásticas”, além de não ficar claro a explicação do termo Licenciatura em Artes Plásticas “com ênfase em”, ficando ambígua a ideia de a exigência ser de um professor de Artes Plásticas com pós-graduações em outras áreas ou de um professor de outros campos artísticos. Por fim, os manuais para orientação de estudo, em geral, contem uma bibliografia de uma dimensão impossível de ser consultada.

Houve processos em que se sugeriu mais de vinte livros, de temáticas abrangentes e não complementares entre si. Foi o caso do Colégio Militar de Manaus, que entre seus títulos, vemos a sugestão de obras como: Pequena História da Música Popular: da modinha à lambada; Arte/educação Contemporânea – consonâncias internacionais; e Natureza e sentido da improvisação teatral. Por certo, uma abrangência impossível de ser estudada em um tempo relativamente curto de preparação para o concurso.

O que a instituição espera de um professor que passou por esse processo seletivo? Que ele ministre todos esses conteúdos para seus alunos? Ou a seleção foi apenas uma maneira equivocada de determinar currículos específicos de acordo com o campo artístico? Somente um estudo mais aprofundado poderá responder essas questões. O fato é que analisando as Normas Internas de Avaliação Educacional (NIAE⁹) dos Colégios Militares, detectamos um dado importante, com relação ao caráter de aprovação ou desaprovação da disciplina de arte nesta rede federal de ensino. Conforme o NIAE de 2012 (p.29), que discorre sobre os vários tipos e metodologias de avaliação educacional:

As disciplinas da área cognitiva: Informática Educacional (IE), Educação Artística (EA) e da área afetiva/psicomotora: Instrução Cívica e Militar (ICM) e Educação Física (EF) serão avaliadas no atendimento aos objetivos específicos relacionados nos PLAEST/PLADIS dos respectivos anos escolares, utilizando-se de AP para transformar grau em menção, **sem caráter reprovativo**. Os resultados dessas avaliações deverão ser registrados no Histórico Escolar como apto ou não apto e **não influirão no cálculo global da série**. (Grifos nossos)

Enfatizo a consideração feita no item Julgamento do Rendimento Escolar em que o documento deixa claro que o rendimento do aluno na disciplina de Educação Artística não influirá no cálculo global que diz respeito às outras áreas de conhecimento. Esta ação diminui a importância da disciplina frente aos demais componentes curriculares, pois uma vez considerando apenas os alunos aptos ou inaptos a disciplina não ter caráter reprovativo. Entretanto, o que vem a ser um aluno apto ou inapto na aprendizagem em arte?

Ana Mae Barbosa (2010, p.12), pesquisadora de referência no país no âmbito da arte/educação, investigou a situação política do ensino de arte no Brasil nos fins dos anos oitenta, registrando um fato importante para compararmos com a situação dos Colégios Militares: "O sistema educacional não exige notas em arte porque a educação artística é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692".

Dessa forma, a nomenclatura, a diretriz sobre avaliação, os procedimentos de concurso público e a divisão arbitrária da disciplina em séries específicas, vinculam-se, no geral, a um conceito de arte/educação da época da lei 5692/71. Acreditamos, portanto, que os Colégios Militares, considerados como centros de referência em educação no Brasil, possam ampliar e consolidar em seus documentos oficiais uma concepção de arte/educação que se aproxime dos estudos mais recentes, dos anos noventa para os dias de hoje.

⁹ Normas Internas de Avaliação Educacional. Colégios Militares do Brasil. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/Legislacao_arquivos/NIAE2012.pdf Acesso em 20/05/2013.

A criação de ações para desenvolver um bom programa de ensino em arte, na ideia também de formar um público em diálogo com a produção artística no contexto cultural dos alunos, encontra grandes resistências a partir das perspectivas dessas normatizações. Sintonizamos com pensamento de Ana Mae (2010, p.33), quando considera que:

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Por fim, exploramos os documentos referentes ao Plano de Sequencia Didática (PSD), os quais contem a proposta filosófica das disciplinas para cada ano especificamente além de descrever os objetos de conhecimento e habilidades. Para o sexto ano (2013, p.1) na disciplina de arte, por exemplo, a diretriz objetiva, dentre outras questões, “contribuir na formação de um aluno-cidadão criativo, participativo, de um leitor consciente de Arte e de cultura em seus diferentes campos (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança)”.

Vimos anteriormente essa problemática. Como formar esse aluno criativo e leitor consciente de produções artísticas com uma baixa carga horária e ausência em algumas séries dos ensinios fundamental e médio? Como um profissional pode dominar tantas áreas de conhecimento específicas e lecionar simultaneamente todas elas? A dificuldade se agrava quando a ação de propiciar essa aprendizagem se estende aos quatro campos artísticos. Neste sentido, os PSD já visualizam as especificidades dos campos artísticos, no entanto, por conta de normatizações a disciplina não demanda de tempo para a realização da proposta.

As ambiguidades, entretanto, voltam a surgir neste documento no que diz respeito à polivalência. Em todos os anos em que a disciplina de arte está presente, o currículo dos quatro bimestres ao longo do ano letivo se constrói a partir de uma visão estanque no trabalho dos campos artísticos. O documento não especifica se esta proposta deverá ser ministrada por diferentes professores de arte, para que eles possam dar conta do programa multiforme. Além do mais, como é possível lecionar em um bimestre letivo em uma ou duas aulas semanais conteúdos que se estendem desde a pré-história até a contemporaneidade?

A seguir, ilustraremos um recorte dos planos de sequencia didática do terceiro ano do ensino médio, nos segundo, terceiro e quarto bimestres.

Imagem 3 – Planos de Sequencia Didática – 3º Ano – 2º e 3º Bimestre

ARTE E VISUALIDADE	História da Arte e da cultura Brasileira - Arte Prê-Histórica - Arte Indígena - Arte Barroca - Arte Negra - Arte Acadêmica e outras influências - Arte brasileira - Vanguardas europeias - Semana de Arte Moderna - Pós-modernidade - Arte Contemporânea	SOM E ESTILO	História da música - Música através dos tempos - Gêneros / Estilos - Arte e artistas
	Linguagens artísticas - Leitura de imagem		Elementos da linguagem musical - intensidade, altura, duração, timbre e - textura, harmonia, melodia, ritmo
	Processos criativos - Artes Visuais		Música na atualidade - Instrumentos - Gêneros / Estilos - Arte e artistas - Mercado cultural

Fonte: <http://www.cmc.ensino.eb.br/index.php/plaest-pladis>

Imagem 4 – Planos de Sequencia Didática – 3º Ano – 4º Bimestre

DRAMA E AÇÃO	História do Teatro - Origens - Manifestações da história do teatro no Brasil e no mundo no período entre as guerras à contemporaneidade
	Elementos da linguagem Teatral - Elementos da linguagem e dos códigos cênicos (corpo/voz) - Objetos cênicos, cenário, figurino, luz, som, imagem... - Espaços cênicos, gêneros, produções e artistas
	Processos criativos – Teatro - Criação de dramaturgia textual - Arte da interpretação

Fonte: <http://www.cmc.ensino.eb.br/index.php/plaest-pladis>

Diante da problemática apresentada destacamos as seguintes variáveis: persistência de demandas pela polivalência nos concursos, a falta de concatenação entre o que solicita os conteúdos programáticos e a formação acadêmica docente, a presença de grande lacuna de espaço na oferta da disciplina durante o ensino fundamental e médio, a baixa carga horária da disciplina para desenvolver trabalhos em todos os campos artísticos, de acordo com as orientações curriculares da instituição, e, por fim, a desvalorização da disciplina no que diz respeito ao caráter de aprovação/desaprovação frente a outras áreas de conhecimento.

Tais contingências induzem a necessárias reflexões sobre as dificuldades inerentes a este componente curricular no cenário desta instituição presente em doze estados brasileiros, e que, entretanto, elas podem pertencer a outras escolas de distintas esferas na Educação Básica. Neste contexto apontamos como atitudes responsáveis atentar para os objetivos gerais que vislumbrem uma educação artístico/estética/crítica dos sujeitos na disciplina de arte, bem como sobre o papel e a dignidade do profissional desta área de educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Ensino de arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BELLO, Lucimar. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental): arte*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

Colégio Militar de Belo Horizonte. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmbh.ensino.eb.br/images/materias/2013/edital/manual4julho.pdf> Acesso em 20/05/2013.

Colégio Militar de Brasília. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em http://www.cmb.ensino.eb.br/index.php/documentos-e-fotos-para-downloads/downloads/cat_view/194-concurso-para-professores-2013. Acesso em 20/05/2013.

Colégio Militar de Fortaleza. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmf.ensino.eb.br:7000/concurso/index.action;jsessionid=AF35BBB95CB4ADC6AE504922433CAE37> Acesso em 20/05/2013.

Colégio Militar de Juiz de Fora. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmjf.ensino.eb.br/concursoprofessor/Acesso> em 20/05/2013.

Colégio Militar de Manaus. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmm.ensino.eb.br/index.php/concurso> Acesso em 20/05/2013.

Governo Federal. *Diário Oficial da União*. Disponível em <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=25&data=19/04/2013>. Acesso em 20/05/2013.

Normas Internas de Avaliação Educacional. *Colégios Militares do Brasil*. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/Legislacao_arquivos/NIAE2012.pdf Acesso em 20/05/2013. Planos de Sequência Didática. Colégios Militares do Brasil. Disponíveis em <http://www.cmc.ensino.eb.br/index.php/plaest-pladis> Acesso 31/07/2013.

Sistema dos Colégios Militares do Brasil. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Legislações. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/pag_legislacao.htm Acesso em 31/07/2013.

Daniel Moreira de Alcântara

Licenciado em Artes Cênicas pela UFPE. Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestrando em Artes Visuais pela UFPB/UFPE. É ator e professor de arte no Colégio Militar do Recife.

Link Currículo Lattes/CNPQ: <http://lattes.cnpq.br/8783734475717201>

Maria Betânia e Silva

Graduada em Artes Plásticas pela UFPE. Mestre em Educação pela UFPE. Doutora em Educação pela UFMG. Professora da Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE.

Link Currículo Lattes/CNPQ: <http://lattes.cnpq.br/0531466233320912>



MERCADO DE SÃO JOSÉ E SEUS ARREDORES, RECORTE DO BAIRRO DE SÃO JOSÉ, CONTAM A HISTÓRIA DA ARTE NA CIDADE DO RECIFE

ANE BEATRIZ DOS SANTOS REIS (UFPE, Pernambuco, Brasil)
MARIA DO CARMO DE SIQUEIRA NINO (UFPE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO:

A história da arte, ou as diversas histórias sobre arte, artistas e suas produções, contadas, repetidas ou reinventadas, propiciam viagens no tempo e no espaço e também podem suscitar questionamentos. Argan (2005), em seus escritos sobre história da arte e urbanismo na cidade de Roma, afirma que os historiadores da arte são também historiadores da cidade. Tais textos e suas ideias nos permitem repensar e recontar a história da arte e suas entrelinhas a partir de qualquer outra cidade. Essa pesquisa propõe então, discutir a história da arte, seus espaços e seus sujeitos a partir de um recorte da cidade do Recife, o bairro de São José. Nesse texto, o objeto de estudo será o Mercado de São José, paredes e colunas que contam histórias da arte e da cidade que são experimentadas cotidianamente por turistas e moradores da cidade do Recife.

Palavras-chave: História; Arte; Cidade.

SAN JOSE MARKET YOUR AREA, CUT THE SAN JOSE NEIGHBORHOOD, TELL THE HISTORY OF ART IN RECIFE CITY

ABSTRACT:

The Art History, or the many histories about art, about artists and their productions have been told, repeated and recreated, allowing time and space journeys also new inquiries. In his written works about Art History and Urbanism at Rome, Argan (2005) affirms that art researchers are also city researchers. His texts and ideas allow us to rethink and re-tell the Art History and its details through any city. My research proposes discuss the Art History, its space and subjects from a tiny piece of Recife's history: the neighborhood of São José. In that article, the main target will be the Mercado de São José, its walls and collums tell histories of art and of the city that are experimented everyday by tourists and residents of Recife.

Key words: History; art; city.

Introdução – Questionamentos aguçam ideias de pesquisas

A história da arte, ou podemos dizer, as diversas histórias sobre arte, artistas e suas produções, contadas, repetidas ou reinventadas, próximas ou distantes de quem as conta ou as ouve, propiciam viagens no tempo e no espaço e também podem suscitar questionamentos. Argan (2005, p. 77), em seus escritos sobre as problemáticas da história da arte e urbanismo na cidade de Roma, pressupõe que os historiadores da arte são também historiadores da cidade. Seus textos nos permitem repensar e recontar a história da arte e suas entrelinhas a partir de qualquer outra cidade. Nesse contexto, propomos discutir e problematizar a história da arte, seus espaços e seus sujeitos a partir da experimentação da cidade do Recife.

É importante assinalar que entendemos cidade aqui não somente por seus espaços e construções, mas também seus sujeitos, os que contam e recontam as histórias, os que escutam as histórias, os locais onde essas histórias são contadas e vivenciadas e como isso é realizado. Espaços arquitetônicos, igrejas e mercados, paredes com estilos, que são experimentados pela visita espontânea ou fazem parte das atividades do cotidiano da população e os espaços de exposição, paredes que guardam objetos artísticos de várias épocas e estilos.

Propomos nessa pesquisa conhecer, discutir e contar uma história da arte que também é a história da cidade do Recife, a partir de um recorte do bairro de São José que, por suas especificidades, pode ser replicado em outros recantos da cidade. O bairro de São José, local de efervescência cultural e econômica da cidade, deve ser descoberto com os cinco sentidos apurados em uma caminhada pelo Museu da Cidade do Recife, a Igreja da Penha, o Mercado de São José e não esqueçamos dos seus arredores, ruas, praças, esquinas, casas, lojas. Uma área da cidade que possui construções arquitetônicas de estilos e épocas diferentes, igrejas, casas antigas, ricos em histórias que atravessaram séculos. Histórias do cotidiano, vivências culturais e artísticas que contam a história da cidade, a história da arte na cidade do Recife.

O bairro de São José propicia, aos professores e estudantes, um descobrir a história da arte não apenas através de livros, obras e/ou fotografias, mas também na visualização e experimentação desse recorte da cidade. Sujeitos, espaços, experiências, histórias, são os objetos de estudos nessa pesquisa. E em uma primeira parada para ver, experimentar sentir, escolhemos o Mercado de São José, mercado público construído no final do século XIX, vivenciado pela visita de turistas e a circulação diária dos moradores da cidade.

Mercado, igrejas, casarios contam a história da arte na cidade do Recife

Andar pelas ruas do Recife é respirar arte. É visualizar, sentir, mergulhar em vários estilos, em várias épocas da história da arte. A cidade do Recife, seus espaços e seus personagens não pode ser definida em apenas um estilo, em apenas um momento, mas formam uma história eclética com vários estilos, de várias formas, de várias cores. Argan (2005), em seus escritos sobre a cidade de Roma, cita Mumford¹⁰, e define arte e cidade como um único objeto de estudo, como

¹⁰ Lewis Mumford (1895-1990), historiador e crítico literário americano. Reconhecido internacionalmente por seus escritos sobre cidades, arquitetura, tecnologia, literatura e vida moderna. Mumford foi chamado por Malcolm Cowley, o último dos grandes humanistas. Suas contribuições para a crítica literária, crítica de arquitetura, estudos americanos, a história das cidades, da civilização e da tecnologia, ambientalismo, e da vida pública na

sinônimos, como corpos que não vivem separados e não se complementam, mas têm a mesma substância, formam o mesmo corpo “a cidade favorece a arte, é a própria arte (...) é ela mesma um produto artístico” (2005, p. 73). Arte e cidade são discutidas e pesquisadas não com a concepção de que a cidade acolhe as produções artísticas ou que a arte inflige estética à cidade, arte e cidade se confundem. A Arte e a cidade do Recife se confundem. Para o teórico da arte e ex-prefeito de Roma, “os historiadores da arte são também historiadores da cidade”, portanto os resultados da pesquisa sobre um recorte de história da arte e da cidade do Recife, não resultam em duas histórias ou uma história da arte com informações sobre a cidade, mas apenas uma história da arte quem também é a história da cidade.

Nesse contexto, discutiremos arte e cidade não como dois objetos de estudo distintos e suas histórias de forma isolada, mas “arte como uma atividade inerente à cidade” (ARGAN, 2005). Inerente aos espaços, objetos artísticos, vias de encontros e desencontros, sujeitos que se encontram na cidade, na arte. Essa atividade se concretiza em uma linguagem visual emitida através de seus espaços, suas imagens, seus sujeitos e se transforma em uma página que emite e recebe um texto não verbal, como se estivéssemos realmente lendo uma narrativa “com história sucessiva de um modo de pensar, desejar, desprezar, relacionar e sentir” (FERRARA, 1988, p.11) esses espaços e suas histórias.

E o que podemos pesquisar, que objetos da arte a cidade pode nos oferecer para pesquisa? O que pesquisar e historicizar na cidade que também é história da arte? Voltemos a Argan (2005) que nos apresenta as possibilidades e define a cidade como um espaço muito mais amplo do que aquele que percebemos no cotidiano,

Por cidade não se deve entender apenas um traçado regular dentro de um espaço, uma distribuição ordenada de funções públicas e privadas, um conjunto de edifícios representativos e utilitários. Tanto quanto o espaço arquitetônico, com o qual de resto se identifica, o espaço urbano tem seus interiores. São espaço urbano o pórtico da basílica, o pátio e as galerias do palácio público, o interior da igreja. Também são espaço urbano os ambientes das casas particulares e o retábulo sobre o altar da igreja, a decoração do quarto de dormir ou da sala de jantar, até o tipo de roupa e de adornos com que as pessoas andam, representam seu papel na dimensão cênica da cidade (ARGAN, 2005, p. 43).

Casas, edifícios, o pátio, as ruas, o pórtico da basílica, o interior das igrejas, o retábulo sobre o altar, o ambiente das casas, o tipo de roupa e de adornos com que as pessoas andam fazem parte do recorte escolhido para essa pesquisa. Todos esses espaços, mobiliários e ornamentos compõem a dimensão cênica da cidade do Recife e no bairro de São José; o Museu da Cidade do Recife, o Mercado de São José, a Basílica da Penha e seus arredores.

América, viriam a marcá-lo como uma das vozes mais originais do século XX (<http://www3.nd.edu/~ehalton/mumfordbio.html>).

Figura 1 – Mapa do Sistema Viário – Bairro de São José



Fonte: Atlas Metropolitano, Município do Recife, Museu da Cidade do Recife (MCR)

Dimensão cênica da cidade, convidativa e muito propícia à pesquisa e à descoberta, como propõe o historiador italiano, para “uma pesquisa iconológica que vai além das artes tradicionalmente ditas figurativas, ao vastíssimo campo do urbanismo e da arquitetura, do ornato e da Kunstindustrie¹¹, já apontado por Riegl” (ARGAN, 2005, p. 59). E o que podemos pesquisar e analisar sobre essa dimensão cênica de forma que não se restrinja a uma descrição urbana e arquitetônica ou sobre características de movimentos artísticos dos espaços escolhidos? O que pesquisar e como pesquisar essa história?

O importante é que a pesquisa não leve a isolar um fato ou um grupo de fatos, mas a discernir um nó de relações e que se tenha consciência de que além da zona iluminada da pesquisa, essas relações se estendem e se ramificam ao infinito, a toda área ilimitada dos fenômenos artísticos, não importa de que época e cultura (ARGAN 2005, P.58)

Arte na cidade vai além das artes figurativas; arte e cidade contam uma mesma história e pesquisar arte na cidade, no recorte definido – espaços públicos que contam a história da arte de formas diferentes – precisamos recolher e coordenar um conjunto de informações, encontrar personagens, descrever ações e para concluir, tecer relações entre as informações coletadas dentro do mapa traçado na cidade: a igreja, o pátio, o museu, o mercado e seus arredores. E antes de recolher tais dados segundo Baxandall (2006), é importante formular perguntas e discutir sobre as possíveis diretrizes que foram perseguidas pelo autor do projeto, para concluir sua produção. Organizar informações em uma pesquisa iconográfica da cidade visualizando somente seus desenhos e seus estilos seria uma pesquisa vazia e uma repetição daquilo que já encontramos nos livros de história da arte e também em publicações turísticas. Vivenciar a história da cidade com o olhar nos seus espaços arquitetônicos com expressivo e reconhecido valor histórico como o Mercado de São José é contar uma narrativa visual com a iconografia presente e

¹¹ Indústria de Arte.

suas transformações ao longo dos anos, as diretrizes para a construção, os materiais utilizados, as pessoas envolvidas, a movimentação e os cheiros do local.

Mercado de São José – Arquitetura do ferro

O bairro de São José, considerado um bairro eminentemente popular, com suas ruas estreitas e sobrados sóbrios de porta e janela, sofreu durante décadas intervenções públicas que visavam modernizá-lo e higienizá-lo, tornando-o conforme aos padrões pretendidos por uma elite que queria ver o Recife como espelho da modernidade européia. Mas foi este o bairro em que os poderes públicos tiveram mais dificuldade em intervir para retirar os “populares” das ruas, os vendedores de peixe, frutas, verduras e legumes, artesanato doméstico e comidas prontas, quitutes e guloseimas (GUILLEN 2009).

Guillen (2009) conta histórias de séculos passados do bairro de São José, no Recife, mas essas histórias ainda se repetem no presente da mesma cidade e também de outras cidades históricas no Brasil. Na atualidade o Recife e mais uma vez o Bairro de São José, vivenciam uma discussão entre construtoras, poder público e grupos organizados da sociedade civil para a construção ou não de um condomínio de edifícios para alta classe média e mudanças significativas no trajeto de uma área onde antes funcionava o Cais José Estelita. Nessa pesquisa não nos estenderemos sobre as problemáticas do Cais, mas as práticas que se repetem reforçam uma situação, não restrita a cidade do Recife, mas que faz parte da história de um bairro que sofreu e continua sofrendo transformações ora bem vindas pela população, ora impostas pelo poder público e privado, e seus moradores e transeuntes aprovando ou não se acomodam com os novos desenhos da cidade.

As descobertas científicas sobre as artérias e veias são relacionadas por Sennett (2014) com as mudanças do cenário urbano do século XVIII, em que as descobertas da medicina quanto ao funcionamento do corpo humano, moldavam os projetos para o tráfego das cidades européias. As artérias e veias, ou ruas e avenidas da cidade do Recife no final século XIX não foram idealizadas a partir de fluxos orgânicos ou projetadas de acordo com as demandas e os costumes da cidade, mas por decisões políticas e econômicas e em busca de um modelo de cidade que se aproximasse das cidades européias visitadas pela alta sociedade pernambucana.

Gomes (1984) descreve a urbanização “como um fenômeno típico da industrialização” esse fenômeno determina os novos formatos das cidades e “gera problemas que só podem ser resolvidos com novos programas arquitetônicos”. No Brasil a Revolução Industrial só vai ocorrer de fato a partir de 1930 no governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1956), porém os reflexos da industrialização nos países europeus chegaram na América Latina no final do século XIX, anos em que o bairro de São José tem seus espaços reordenados. Portanto, os novos programas para urbanizar o Recife do século XIX são cópias de programas arquitetônicos europeus e a antiga vila dos pescadores ganha um novo mercado com estrutura de ferro pré-fabricada e importado da Europa. Alguns mercados pré-fabricados e importados da Europa por países da América Latina, como o Mercado de São José no Recife, ainda resistem ao tempo e a falta de conservação: o Mercado Central em Santiago, Chile, o Vallière em Port-au-Prince, Haiti e o Municipal em Maracaibo, Venezuela (GOMES, 2000).

Figura 2 – Litogravura do Mercado de São José no Século XIX – Artista desconhecido



Fonte: SILVA e LEITE, 1992

O Mercado de São José, inaugurado no dia 7 de setembro de 1875, foi o primeiro edifício pré-fabricado em ferro construído no Brasil. No final do século XVIII no terreno onde o novo mercado seria construído, o antigo Largo da Ribeira do Peixe, na zona praieira da cidade, o Governador da Província de Pernambuco, Dom Tomaz José de Melo¹², construiu o Mercado da Ribeira do Peixe. O Largo localizava-se na Vila dos Pescadores, em um terreno ao lado da igreja em construção dos padres capuchinhos franceses, onde desde o século XVI os pescadores ancoravam seus barcos e vendiam seus produtos. O Mercado da Ribeira do Peixe, era um "mercado popular formado por bancas montadas ao ar livre e que vendia de tudo o necessário para o abastecimento alimentar da cidade" (GUILLEN, 2009).

A convivência mercado e igreja nem sempre foi amistosa. Em 1789 os Padres Capuchinhos da Igreja da Penha, proprietários das terras, reclamaram oficialmente ao governo da Província de Pernambuco, a instalação de um mercado e feira ao lado da igreja. Quase trinta anos depois os Padres reclamaram na justiça a posse do terreno que receberam do casal Belchior Alves Camelo em 1655, onde funcionava Mercado da Ribeira do Peixe. Aproximadamente cinquenta anos depois o Imperador Dom Pedro II declarou-se em favor da Província de Pernambuco "admitindo serem régias as terras da área para usufruto do povo". Posse oficializada em favor da Província, o então governador de Pernambuco Francisco Farias Lemos autoriza, com ofício enviado à Câmara Municipal do Recife em vinte e nove de novembro de 1871, a construção do Mercado Público de São José, o novo mercado do Recife (NASCIMENTO, 2005 p.17-18).

As grandes estações ferroviárias, os grandes armazéns, os pavilhões de exposição, as lojas de departamentos, os mercados públicos se constroem na Europa com formas e proporções que não existem no vocabulário arquitetônico de então, graças ao emprego do novo material: o ferro (GOMES, 1984, p.7).

¹² Dom Tomaz José de Melo governou a Província de Pernambuco entre os anos de 1787 a 1798.

As transformações da cidade não somente acontecia pela construção do novo mercado. No terreno ao lado erguia-se a igreja dos Padres Capuchinhos, hoje Basílica da Penha, uma construção no estilo clássico coríntio, iniciada no ano de 1656 e à época da inauguração do Mercado de São José ainda não tinha sido concluída, o que aconteceu sete anos depois em 1882. O bairro de São José, no antigo Largo da Ribeira do Peixe, tem no século XIX além de seus casarios, um mercado construído com a arquitetura do ferro e uma igreja de paredes sólidas e colunas da arquitetura clássica. Construções de estilos arquitetônicos europeus construídas em momentos diferentes e que não refletem a cultura ou história do povo pernambucano, mas emitem o desejo da sociedade e seus governantes de aproximar-se dos ideais, da cultura e dos modelos já testados, ainda nos gostos das sociedades europeias ou não seja na arquitetura, no vestuário, na gastronomia entre outros.

O Mercado de São José foi projetado por um engenheiro da Câmara Municipal do Recife¹³ e sua construção foi executada pelo empreiteiro José Augusto de Araújo. Gomes (1984) afirma ser possível que o projeto inicial aprovado pela Câmara apenas se resumia a uma planta e um orçamento básico elaborado a partir de um conjunto de especificações. O Sr. Araújo contratou na França o engenheiro Louis Léger Vauthier para desenhar o projeto mais detalhado e também verificar as possíveis incoerências na idealização do mercado em face aos recursos da engenharia na época e ao orçamento disponibilizado.

Este relatório tem por fim apresentar uma conta summarial das condições que presidiram a esta execução, sob as bases do projeto geral que nos foi submetido, sujeitando-nos, quanto aos detalhes não especificados, a imitar tudo quanto se tem feito de melhor em Paris, nos mercados de ferro recentemente construídos (GOMES, 1984, p. 19).

O engenheiro Vauthier fez um relatório encaminhado à apreciação da Câmara sobre as modificações sugeridas para o projeto original. No texto cita o “mercado de Grenelle, reproduzido em 1869 nos *Nouvelles Annales de la Construction*” como referência para o projeto do engenheiro da Câmara. Seu nome foi amplamente divulgado pela imprensa pernambucana como o engenheiro que projetou o novo mercado do Recife. E é assim que ainda é difundida a origem do mercado visitado por milhares de turistas que chegam ao estado de Pernambuco e passeiam pelo centro da cidade do Recife. Um mercado importado da Europa, no final do século XIX e projetado pelo engenheiro francês Louis Léger Vauthier. Seus desenhos unem-se aos modelos europeus produzidos em uma época de euforia pelas novas tecnologias e diferentes materiais que a Revolução Industrial propiciou para a indústria e também para a engenharia e a arquitetura. No século XIX “um pouco de arte foi acrescentada aos projetos arquitetônicos” (GOMBRICH, 2011) que buscavam uma identificação com os mestres e estilos artísticos do passado.

Também no Recife, o mercado de ferro, eclético em seu estilo, ganha diversas características e adornos de diferentes épocas: colunas de ferro no formato

¹³ o nome do engenheiro da Câmara não é citado nas várias referências pesquisadas, apenas o do engenheiro francês Louis Léger Vauthier que foi contratado para detalhar o projeto fornecido pela Câmara e também fez algumas alterações que foram posteriormente aprovadas.

dórico¹⁴; folhas de acanto¹⁵ invertidas moldadas no metal; colunas com arremates em curvas precedentes da nova arte ou Art Nouveau, movimento artístico que ganha força na década posterior a inauguração do mercado; diversas gárgulas¹⁶ pendem de vários pontos do telhado; adornos moldados no metal no formato de curvas barrocas emolduram a parte superior das fachadas; na entrada principal após várias reformas, a entrada ganhou placas metálicas que formam um grande portal em arco que em conjunto com as venezianas nas paredes compoem uma estrutura neoclássica da janela veneziana¹⁷ empregada por Bramante e Rafael no século XVI e que, posteriormente com outras soluções, "se manteve em uso pelos arquitetos ingleses até o século XIX" (SUMMERSON, 2009, p.133).

Figura 3 – Mercado de São José, fachada principal



Fonte: fotografia de Ane Beatriz Reis

¹⁴ A mais antiga ordem de arquitetura grega, caracterizada pela sobriedade e pela ausência de base nas colunas.

¹⁵ Planta cujas folhas servem de modelo para a ornamentação de capiteis coríntios e compostos.

¹⁶ Elemento decorativo do estilo Gótico, esculturas quase sempre em forma de animal fantástico ou figura grotesca que se destina a escoar a água das calhas.

¹⁷ Abertura tripla, na qual o vão central, mais largo é fechado por arco e os vãos laterais por vergas.

Figura 4 - Mercado de São José, pavilhão dos frios



Fonte: <http://portalarquitetonico.com.br>

Figura 5 – Mercado de São José, detalhe da fachada principal



Fonte: fotografia de Ane Beatriz Reis

Figura 6 – Mercado de São José, detalhe da coluna com folha de acanto invertida e gárgulas



Fonte: fotografia de Ane Beatriz Reis

Figura 7 – Mercado de São José, fachada principal



Fonte: fotografia de Ane Beatriz Reis

Fotografias do século XIX já mostram que nas imediações do mercado havia outras lojas, barracas, outras construções adjacentes que vendiam além de frutas, verduras também artesanatos e outros produtos procurados pelos passantes daquelas ruas. Hoje a situação é muito pior. Lixo, barracas de feirantes e ambulantes, construções ilegais nas calçadas no entorno do mercado não permitem que o visitante daquele espaço histórico perceba sua beleza e sua importância na história da cidade. Um descaso do poder público quanto a manutenção do prédio e seu entorno, dos comerciantes que utilizam o mercado como fonte de renda, dos moradores da cidade e frequentadores e colaboram com o acúmulo de lixo dentro e fora do mercado. Descaso e desrespeito que escondem a arquitetura e a beleza do primeiro mercado público construído no Brasil e declarado Patrimônio Histórico Nacional em 1973 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Figura 8 – Mercado de São José, fotografia do final do século XIX



Fonte: <https://chicomiranda.wordpress.com>

Figura 9 – Mercado de São José, fotografia datado no século XXI.



Fonte: <http://portalarquitetonico.com.br>

É imperativo que esse recorte da história da arte na cidade do Recife que também é um recorte da história da cidade do Recife, seja apreciado, contado e recontado. Não somente como uma história de tempos antigos, mas uma história da arte que pode e deve ser vivenciada. O Mercado, que conta uma história tão importante para a cidade e para a história da arte na cidade do Recife clama por políticas públicas para reforma e restauro do espaço arquitetônico. Iniciativas que também reorganizem o entorno do Mercado para que seus visitantes, moradores da cidade, estudantes e historiadores da arte, possam visualizá-lo melhor dentro da cidade e experimentá-lo como espaço que conta histórias, que conta histórias da Arte.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAXANDALL, Michael. **Padrões de intenção, a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA e LEITE, Leonardo Dantas e Romildo Maia, **Recife 1900 – Álbum de recordações**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1992.

FERRARA Lucrécia D'Aléssio. **Ver a cidade: cidade, imagem, leitura**. São Paulo: Nobel, 1988.

GOMBRICH, E. H. **A história da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOMES, Geraldo. **O mercado de São José**. Recife: Fundação Cultura da Cidade do Recife, 1984.

Ane Beatriz dos Santos Reis

Professora de Artes no Colégio Santa Emília, Olinda/PE, Ensino Médio/3º Ano; graduanda em Artes Visuais Licenciatura/UFPE, 8º período; voluntária no grupo de pesquisa PIBIC/UFPE Histórias, Memórias e Práticas de Ensino de Arte coordenado pela Professora Doutora Maria Betânia e Silva, 2013-2015; bolsista PIBID/UFPE Artes Visuais, 2012-2013.
<http://lattes.cnpq.br/3107392190306783>

Maria do Carmo de Siqueira Nino

Doutora em Doctorat en Arts Plastiques et Sciences de l'Art - Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne); Especialização em Dea En Arts Plastiques, Université Paris 1 Pantheon-Sorbonne, Paris 1, França; graduada em Arquitetura pela Universidade Federal de Pernambuco; professora adjunto da Universidade Federal de Pernambuco; pesquisadora de arte contemporânea, fotografia, história da arte, crítica de arte, cinema e literatura.



GT: TEATRO. Eixo Temático: Metodologias do Ensino de Teatro

O ENSINO DE TEATRO: METODOLOGIAS QUE SE ENCONTRAM

José Albio Moreira de Sales (UECE, Ceará, Brasil)
Iranilson de Sousa Carneiro (UNICAMP, São Paulo, Brasil)
Suzy Élide Lins de Almeida (UECE, Ceará, Brasil)

RESUMO:

Esta pesquisa integra experiências (auto) formativas teatrais, estabelecendo um diálogo entre os processos metodológicos que envolvem essas experiências. O primeiro estudo discute sobre a disciplina metodologia do ensino de teatro de um Curso de Pós-graduação Lato Sensu, descrevendo como a referida disciplina é ministrada e em que bases teóricas se pauta; a segunda pesquisa problematiza as ações de difusão cultural promovidas por um grupo artístico que através da circulação de espetáculos possibilita o acesso a produções culturais nacionais e internacionais; a terceira investigação busca identificar elementos para uma reflexão sobre a hetero-formação nos contextos de criação artística de um ator. Tratam-se de pesquisas qualitativas, com a utilização de documentos, entrevista e histórias de vida. As principais referências teóricas utilizadas foram: Coelho (2012), Japiassu (2012), Chauí (2010), Ostrower (2009), Barbosa (2008, 2004, 2003) e Koudela (2004). As pesquisas realizadas consideram a necessidade da criação de Cursos Lato Sensu para a formação específica em dança, música e teatro. Compreendem que os saberes dos docentes em artes, ajudam a superar as limitações estruturais e numa relação dialógica estabelecida com a cultura, estética e com a história do lugar e dos discentes, contribui para o processo de ensino e aprendizagem. As investigações permitiram perceber que a realização de projetos culturais possibilita a ampliação do acesso a saberes artísticos, estéticos e aprendizagens variadas. Foi possível entender que o teatro é uma experiência lúdica de aprendizagem responsável pela produção de uma forma de conhecimento estético e promove uma valorização da heteroformação nos processos de criação teatral.

Palavras-chave: Teatro. Metodologia. Saberes Estéticos.

INVESTIGATIVE EXPERIENCE IN THEATRE FIELD: METHODOLOGIES WHICH ARE

ABSTRACT:

This research includes experiments (auto) theatrical training, establishing a dialogue between the methodological processes involving these experiences. The first study discusses the discipline methodology of theater teaching of a Postgraduate Course Lato Sensu, describing how the discipline is taught and in which theoretical bases is guided; the

second study discusses the cultural diffusion actions promoted by an artistic group through the spectacles circulation provides access to national and international cultural productions; the third research seeks to identify elements for a reflection on the hetero-training in artistic creation contexts of an actor. These are qualitative research, with the use of documents, interviews and life stories. The main theoretical references were used: Rabbit (2012), Japiassu (2012), Chauí (2010), Ostrower (2009), Barbosa (2008, 2004, 2003) and Koudela (2004). Research conducted consider the need to create Lato Sensu courses for specific training in dance, music and theater. They understand that the knowledge of teachers in arts, help to overcome the structural limitations and a dialogical relationship established with culture, aesthetics and the history of the place and students, contributes to the process of teaching and learning. Investigations allowed realize that conducting cultural projects enables increased access to artistic, aesthetic and varied learning knowledge. It was possible to understand that theater is a playful learning experience responsible for producing a form of aesthetic knowledge and promotes an appreciation of "heteroformação" in the theatrical creation processes..

Key words: Theater; methodology; aesthetic knowledge



O ENSINO DE TEATRO NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

José Albio Moreira de Sales (UECE, Ceará, Brasil)
Hugo de Melo-Rodrigues (URCA, Ceará, Brasil)
Tânia Maria de Sousa França (UECE, Ceará, Brasil)

RESUMO:

Este texto tem como objetivo discutir as concepções teóricas e práticas sobre as quais se alicerçam o ensino de teatro na Pós-graduação Lato Sensu. A discussão toma por base a experiência de um Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Artes. Do ponto de vista metodológico caracteriza-se como uma abordagem qualitativa na modalidade documental. O aporte teórico está baseado nas escritas de Japiassu (2012), Barbosa (2004, 2008) e Koudela (2004). A discussão torna evidente que as limitações estruturais de aprendizagem, com as quais se deparam alunos e professores do Curso são superadas principalmente pela partilha dos saberes docentes mobilizados pelos alunos que trabalham o teatro como linguagem no ensino de arte.

Palavras-chave: Metodologia; Ensino e Aprendizagem; Teatro.

ENSEÑANZA DE TEATRO EN LO PÓS-GRADO *lato sensu*

RESUMEN:

Este texto tiene como objetivo discutir las concepciones teóricas y prácticas sobre los que se fundaron el teatro en la educación de postgrado Lato Sensu. La discusión se basa en la experiencia de un curso de especialización en Artes Metodología de la Enseñanza. Desde un punto de vista metodológico se caracteriza por un enfoque cualitativo en el modo de documental. El marco teórico se basa en los escritos de Japiassu (2012), Barbosa (2004, 2008) y Koudela (2004). El debate deja claro que las limitaciones estructurales de aprendizaje a los estudiantes y profesores del curso con los que se enfrentan son superados en su mayoría por el intercambio de conocimientos enseñanza movilizados por los estudiantes que trabajan en el teatro como una linguagem na enseñanza de arte.

Palabras clave: Metodología; Formación; Teatro.

Introdução

Quando tratamos da formação de professores para Ensino de Arte no Ceará, nos deparamos com uma realidade que é bastante diferente daquela do Sudeste e do Sul do Brasil, onde os cursos superiores de arte já se encontram consolidados. Tal particularidade exige uma reflexão sobre as formações e os percursos de formação dos nossos profissionais de arte e do ensino de arte. No Ceará, os cursos de formação superior em arte, excetuando-se o de Música, surgiram em sua maioria nas últimas décadas. No caso específico do teatro, por várias décadas, a formação esteve restrita a cursos de nível médio, que habilitava técnicos.

Foi diante dessa escassez das ofertas de formação superior em arte e das exigências da Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996, que no início da primeira década do novo século foi criado o curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Artes na Universidade Estadual do Ceará - UECE. As primeiras turmas foram uma demanda do Instituto Federal do Ceará que, naquela época, apesar de possuir um quadro de professores de arte, pequeno, já havia iniciado formações em arte para professores e artistas.

Apesar de já existir discussão e demanda por formação em linguagens específicas, naquele momento histórico, não era possível atendê-la, e, optou-se pela oferta de uma formação que atendesse às quatro linguagens definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs: Artes Visuais, Danças, Música e Teatro, privilegiando os aspectos metodológicos do ensino de arte. O curso possui um bloco de fundamentação teórica em arte, outro bloco com as metodologias específicas, tendo sido pensado desse modo para que se pudesse trabalhar de forma interdisciplinar, permitindo o aprofundamento através das disciplinas de pesquisa e da elaboração do projeto monográfico.

Vale ressaltar que atualmente contamos com três instituições públicas que oferecem cursos de graduação em teatro, inclusive com habilitação para o magistério. Dois cursos são ofertados em Fortaleza e um é ofertado no interior do Estado na região do Cariri.

Porque escolhemos o teatro como linguagem para a reflexão no presente texto? A escolha recaiu sobre o teatro, por se tratar de uma linguagem que desde a primeira turma do curso contou com professores e alunos que possuíam experiência com o ensino e a formação do ator. No entanto, seus diplomas de formação inicial provinham de outras graduações. Outro motivo, foi termos detectado através da pesquisa sobre os projetos de monografia, uma certa predominância de trabalhos nesta linguagem, fato que nos despertou a curiosidade sobre o tipo de formação que o curso tem implementado. Nesse sentido, o presente texto pretende discutir a formação em teatro oferecida pelo curso de Especialização em Metodologia do Ensino de arte, tendo por base o projeto pedagógico do curso, o programa da disciplina e os trabalhos de conclusão. Pretendemos, assim, responder à seguinte pergunta: Que formação em teatro vem sendo oferecida pela Curso de Metodologia do Ensino de Artes?

Para falar desta formação, inicialmente faremos uma contextualização da problemática do ensino de arte no Brasil. Sob essa problemática podemos afirmar que, "[...] a institucionalização da educação artística obrigou os cursos universitários a pensarem na formação do professor [...]" (VIANNA; STRAZZACAPPA, 2003, p. 118).

É sabido que instituições governamentais e não-governamentais tem desenvolvido ações que buscam vincular o processo educativo ao trabalho de arte. Nesse contexto, porém, o professor que ministra a disciplina de arte na Escola Básica, ressentem-se de um aprofundamento teórico por não contar, muitas vezes, com outro recurso senão com sua própria prática para subsidiar uma reflexão capaz de orientar suas ações. Diante deste profissional, a Universidade é chamada a desempenhar um papel histórico no processo de formação integrada.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução de preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir [...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política (CIAVATTA, 2010, p. 85).

Assim, percebemos que o ser humano passa por um constante processo formativo para que possa desempenhar de forma eficaz o seu papel profissional na sociedade.

Embora a docência não seja o único campo de trabalho aberto aos profissionais de arte-educação, fazem-se necessários investimentos específicos na formação docente, tanto por parte do poder público, quanto da rede privada de ensino.

Neste sentido, é que foi pensado o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Artes da Universidade Estadual do Ceará - UECE, que surge numa perspectiva interdisciplinar de ensino.

O presente texto tem a seguinte composição: Introdução, onde contextualizamos a problemática do nosso trabalho de pesquisa, seguida de um tópico com algumas referências teóricas que nos servem de base; o outro tópico denominado de caminhos metodológicos no qual apresentamos os métodos que utilizamos para a realização da referida pesquisa; seguida dos resultados e análise, onde trazemos as discussões sobre o projeto do curso, o programa da disciplina, os trabalhos monográficos e as concepções de ensino do teatro que transparecem nos documentos; e por fim as considerações de fechamento da discussão.

O que dizem os teóricos

Cada vez mais o exercício da docência requer do profissional da educação, o desempenho de saberes atrelados à interdisciplinaridade, considerando que ela "[...] pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências - ou melhor, de áreas de conhecimento (JAPIASSU, 1976, p. 23)".

São várias as possibilidades dessa reciprocidade e da inserção do ensino de Artes nas escolas, que ultrapassam a base curricular estabelecida, pois

[...] as artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhe cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes" (BARBOSA, 2008, p. 15).

Através da arte, podemos interpretar e modificar a realidade, pois "[...] se pretendemos uma educação "[...] humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação [...] desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade" (BARBOSA, 2004, p.5).

A arte nos possibilita perceber que "[...] cada geração tem direito de olhar e

interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma” (BARBOSA, 2004, pp. 37-38).

Para o exercício da atividade docente, é importante que o professor conheça o meio em que está inserido, “[...] o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento e práticas de vida de seus alunos” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 73).

O ensino de Artes, assim como a educação “[...] deva ser pensada de forma multicultural, criando mecanismos que dêem a todos iguais condições para uma atuação social mais crítica e efetiva [...]” (MENDES; CUNHA, 2003, p. 95), estabelecendo, assim, o contato com outras culturas.

Pensar em processos metodológicos para o ensino de teatro é compreender que “[...] quanto mais familiarizado com o universo teatral o aluno estiver mais próximo ele estará da aprendizagem da arte cênica” (VIANNA; STRAZZACAPPA, 2003, p. 134).

O ensino de teatro possibilita aos docentes e discentes, um conhecimento maior de si e do meio em que está inserido, pois o teatro “[...] trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação” (KOUDELA, 2004, p. 78).

Assim, o ensino de teatro, contribui no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aos educandos uma leitura e compreensão da realidade humana

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2012, p. 30).

É importante, destacar que o processo de ensino não se restringe à sala de aula. Ele ocorre em múltiplos espaços. Assim, como também nem sempre conseguimos desenvolver as atividades educacionais que planejamos, “[...] o (a) professor (a) precisa ter “jogo de cintura” e estar preparado para lidar com imprevistos, além de [...] ser suficientemente sensível ao ritmo [...] dos alunos [...]” (JAPIASSU, 2012, p. 30).

Os caminhos metodológicos

A proposta de trabalharmos com foco na linguagem teatro dentro do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Artes surgiu após percebermos que, apesar da existência da oferta de cursos de licenciatura em teatro, ainda não existe oferta de Curso em nível de Pós-graduação *Lato Sensu*, especificamente na linguagem Teatro, cuja carência vem sendo suprida pelo curso em análise.

Desta forma, esse estudo se baseia em uma pesquisa documental que “busca compreender uma dada realidade não em sua concretização imediata, mas de forma indireta, por meio da análise de documentos produzidos pelo homem a seu respeito” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 32).

A pesquisa documental tem semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, isto é, fontes de primeira mão. São exemplos de documentos que não receberam tratamento analítico: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. Os documentos de segunda mão são os que já receberam alguma análise: relatório de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc (GIL, 2007).

Ratificamos que nomeamos de documento para análise o Projeto Pedagógico do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Artes, a ementa e o programa da disciplina metodologia do ensino de teatro e 05 trabalhos monográficos de conclusão de curso.

Leitura e discussão dos documentos

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB de N° 9.394/96, no Artigo 26, parágrafo 2º, o ensino de Arte deve ser ofertado em todos os níveis da Educação Básica: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996).

A Arte passa a ser compreendida como uma linguagem, com conteúdos próprios que vão além de atividades artísticas desenvolvidas nas escolas de forma fragmentada e em datas específicas.

Neste mesmo período, com o objetivo de "ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse a escolas, pais, governos e sociedade e dessem origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro" foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998).

O PCN de Arte tem a intenção de "fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da Arte como manifestação humana" (BRASIL, 1998), trazendo referência de quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Naquele período, vivíamos fortemente a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores e a grande procura por cursos de graduação e de especialização para cumprir o que apontava a lei. Foi nesse contexto que foi criado o curso de especialização *Lato Sensu* em 2001, com o objetivo de:

Suprir carências teórico-metodológicas na formação dos profissionais de Arte e Educação, ampliando sua concepção de metodologia científica no que tange à pesquisa em arte; Instrumentalizar de forma teórica e prática os profissionais que atuam na área de arte no âmbito da Educação - seja educação formal "rede pública e privada de Ensino" ou informal "projetos de cunho social" (UECE, 2001).

O referido curso foi planejado para funcionar em horários períodos que pudessem atender ao professor que estivesse ministrando aulas nas escolas de educação básica. Até hoje o funcionamento do curso ocorre nos meses de janeiro e julho, em período intensivo e nos demais meses somente aos sábados.

O curso possui doze disciplinas distribuídas em três blocos: um de disciplinas de aprofundamento teórico sobre o ensino de arte, outro de didática e pesquisa e outro de metodologias específicas do ensino de arte. Trata-se de um curso que tem por base a proposta interdisciplinar, onde os alunos cursam todas as disciplinas e aprofundam suas reflexões na linguagem que escolhem para o trabalho monográfico. Esse direcionamento é proporcionado pela disciplina Pesquisa em Arte, que é ministrada no início do curso para que os alunos possam aprofundar seus estudos de acordo a linguagem que possuem experiências e pretendem aprofundar. Analisando o caso específico da linguagem Teatro, portanto do direcionamento dado pelos documentos que compõem a estrutura curricular do curso, temos a seguinte situação.

A ementa da disciplina Metodologias do Ensino do Teatro no projeto do curso tem como finalidade abordar:

As relações estético-pedagógicas do teatro na perspectiva dos Ensinos Fundamental e Médio; A improvisação e o jogo dramático; Realização de produções artísticas, individuais e/ou coletivas, na linguagem teatral; Exercícios de apreciação em teatro, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética; Análise e reflexão sobre as diversas manifestações do teatro, em suas múltiplas funções, utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional (UECE, 2001).

O PCN (BRASIL, 1998, p. 58) legitima o teatro na escola considerando que ele "proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob

vários aspectos”. Complementa explicitando esses aspectos que estão ligados ao plano individual e coletivo, conforme explicação a seguir:

[...] no plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

A disciplina Metodologias do Ensino de Teatro tem como objetivo geral discutir ensino e aprendizagem do teatro na educação; e como específicos: apresentar e discutir os fundamentos epistemológicos da relação teatro-educação; o ensino do teatro na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; realizar produções e reflexões na linguagem cênica.

Percebemos que a proposta da disciplina, explicitada pela ementa é oferecer ao aluno uma ampliação do conhecimento teórico-prático sobre o teatro; e pelos objetivos o foco é o Teatro na educação. Consideramos relevante esse aspecto na formação do professor por compreendermos “[...] que pela arte de representar o outro, podemos refletir sobre quem somos e sobre o papel que representamos hoje neste nosso mundo” (VIANNA; STRAZZACAPPA, 2001, p. 121). Assim, estaremos preparando o professor para ser o mediador dessa prática com o aluno da educação básica.

No programa da disciplina Metodologias do Ensino de Teatro, o conteúdo é dividido em quatro unidades:

UNIDADE 1 - Fundamentos epistemológicos da relação teatro-educação: O homem e seu processo de significação; O conhecimento e a linguagem; A experiência sensível como forma de conhecimento; A educação e suas dimensões estéticas.

UNIDADE 2 - Fundamentos psicológicos do teatro-educação: A linguagem e o pensamento da criança; A função simbólica; O papel do jogo no desenvolvimento infantil.

UNIDADE 3 - O jogo teatral e a educação.

UNIDADE 4 - O teatro-educação e a nova LDB: discussão sobre os trabalhos práticos.

A metodologia explicitada no programa da disciplina aponta para aulas expositivas/participantes, leitura e discussão de textos em grupo e exercícios práticos. Sobre essa temática o PCN, alerta para que o trabalho com arte envolva o fazer, o fruir e o refletir como ações interligadas e propõe que

O professor deve organizar as aulas numa sequência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica (BRASIL, 1998, p. 58).

Em relação à avaliação o programa da disciplina prescreve a realização de trabalhos individuais utilizando-se da bibliografia abordada na disciplina e a produção coletiva de exercícios teatrais, privilegiando aspectos relacionados com a reflexão sobre o teatro-educação.

Essa ideia abre um espaço para discutirmos não somente a avaliação na linguagem teatral, mas como se avalia no ensino de arte de maneira geral. E nesse sentido é preciso compreender que a discussão deve levar em conta a concepção que o professor que ensina arte deve ter por avaliação, porque “[...] critérios de avaliação não surgem do nada. São

frutos de uma sociedade, de uma ideologia, de determinada visão de mundo, de época ou país; cada um refletindo práticas, teorias e concepções pedagógicas diferentes" (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1988, p. 142).

No que se refere à bibliografia básica, encontramos Ricardo Japiassu (2003), com Metodologia do ensino de teatro; Ana Lúcia F. Cavalieri (2000), com Teatro vivo na escola e Augusto Boal (2002), com Técnicas latino-americanas de teatro popular. Consideramos significativas essas referências, mas também anunciamos outros autores que refletem sobre teatro e o ensino do teatro que podem contribuir nessa reflexão na disciplina.

Ao analisarmos as avaliações da disciplina e pesquisas realizadas nos trabalhos monográficos de docentes e discentes do referido curso percebemos que as queixas eram relacionadas muitas vezes ao fato de que os professores ao assumirem o ensino de Artes no ensino básico encontravam, muitas vezes, péssimas condições de trabalho. Vianna e Strazzacappa (2001, p. 115) refletem sobre essa ideia dizendo.

Sendo o teatro uma arte do espetáculo vivo, em que o que vemos em cena nos é transmitido pelo corpo do ator, o teatro deve ser compreendido como um trabalho físico. Portanto, ele necessita de um espaço adequado para sua realização. Isso significa que esse espaço não pode ser a sala de aula, cheia de cadeiras e mesas, como geralmente acontece.

Essa queixa é quase que generalizada por outros profissionais em várias cidades do país, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Mas é importante destacar que o professor tem um papel decisivo nesse processo.

"[...] a presença do professor de teatro e a inclusão da disciplina no currículo não sejam para 'escolarizar' o teatro, aprisionando este àquela; as aulas de teatro nas escolas sejam um espaço de respiro, de diversão sim (mas não necessariamente de recreação); os espaços oferecidos para essas aulas e a quantidade de alunos por sala ofereçam mínimas condições de trabalho aos educadores; os professores de teatro não sejam somente transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas principalmente 'despertadores' ou propositores de efetivas experiências artísticas; as aulas de teatro sejam uma porta aberta, tanto para o teatro contemporâneo como para o mundo lá fora, um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola (DEGRANGES, 2003, pp. 71-72).

Porém, é importante destacar que sozinho o professor jamais conseguirá resolver os problemas relacionados à estrutura de ensino para que as aulas de Teatro encontrem um espaço adequado. Compreendemos, também, que o professor mesmo com todas as dificuldades, faz com que sua aula seja prazerosa e transformadora, considerando que "o professor prepara a sua aula. Diante dos alunos ele vai traçando os mapas que eles não conhecem ainda [...] uma aula bem dada é como a execução de uma sonata [...]" (ALVES, 2001, pp. 119-120), a sala transforma-se em palco e professor e alunos, vão contracenando a própria vida.

Considerações Finais

Retomando a pergunta inicial que direcionou a pesquisa e as discussões desse estudo: Que formação em Teatro vem sendo oferecida pela Curso de Metodologia do Ensino de Artes? Podemos afirmar que o investimento na formação de docentes para o ensino de artes, e em especial teatro, corrobora para consolidação desta área do conhecimento como parte do currículo escolar, ao tempo em que também contribui para o alcance dos objetivos que apontam para o desenvolvimento artístico e estético dos alunos como parte de sua formação cidadã.

Sob esse aspecto a formação em Teatro privilegia abordagem triangular do ensino de arte, onde se encontra espaço para a produção, fruição e reflexão no processo de ensino e

aprendizagem.

Os projetos monográficos das pesquisas de aprofundamento em Teatro demonstram que os saberes que os docentes trazem para curso de especialização, ajudam a superar as limitações estruturais e numa relação dialógica estabelecida com a cultura, estética e com a história do lugar e dos dissidentes, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de Artes requer do docente, cada vez mais, a necessidade imediata da apropriação do saber nas linguagens artísticas, em especial aquelas direcionadas ao currículo escolar. Porém, percebemos que esse profissional enfrenta inúmeros problemas estruturais que, muitas vezes, compromete o processo de ensino e aprendizagem, e será melhor compreendido a partir do conhecimento da realidade local.

Reflexões dos projetos monográficos também fazem referência ao ensino de teatro como um conhecimento que possibilita aos docentes e discentes um conhecimento maior de si e do meio em que estão inseridos. Por fim, podemos afirmar que planos e métodos de ensinar e aprender teatro são eficazes se promovem a aproximação de docentes e discentes com o universo da linguagem do Teatro.

Reconhecemos a importância do referido curso, no processo de consolidação do ensino superior em Arte, ao tempo em que percebemos a necessidade de outros cursos Lato Sensu para a formação específica por linguagem.

Referências

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas, SP: Papirus. (1999). 5ª ed. 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

_____. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2010.

DEGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERREIRA, Sueli (Org). **O ensino das Artes: Construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MENDES, Adriana. CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org). **O ensino das Artes: Construindo caminhos.** Campinas, SP: Papirus. (2001) 2ª ed. 2003.

MENDES, E.T.B; FARIAS, I. M. S.; NÓBRIGA-THERRIEN, S. M. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBRIGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. Pesquisa científica para iniciantes: caminho no labirinto. Métodos de pesquisa V.III. Fortaleza : EdUECE, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Metodologias do Ensino de Artes.** Fortaleza: UECE, 2001.

VIANNA, Tiche. STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (Org). **O ensino das Artes: Construindo caminhos.** Campinas, SP: Papirus. (2001) 2ª ed. 2003.

Autores:

JOSÉ ALBIO MOREIRA DE SALES

Professor da Universidade Estadual do Ceará. Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco e estágio de pós-doutorado Educação na Universidade do Porto em Portugal. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará e Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Coordenador do Grupo de Pesquisa IARTEH. E-mail: albiosales@gmail.com
Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/5175762444724772>

HUGO DE MELO-RODRIGUES

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Graduado em Teatro pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Membro do Grupo de Pesquisa: Investigação em Arte, Ensino e História - IARTEH. Bolsista pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP. E-mail: hugode@hotmail.com
Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/6903550052006685>

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

Doutoranda em Educação PPGE-UECE/bolsista da CAPES. Mestra em Educação pela UECE. Especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa (UNIFOR) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB). Graduada em Serviço Social (UECE) e em Pedagogia (Metodista). Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História - IARTEH
Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/8735366197079249>



VOLANTE, AVANTE! – FORMAÇÃO CULTURAL POR MEIO DA APRECIÇÃO E FRUIÇÃO DE ESPETÁCULOS TEATRAIS

Iranilson de Sousa Carneiro (UNICAMP, São Paulo, Brasil)
Ana Cristina de Moraes (UNICAMP, São Paulo, Brasil)
Eveline Sonielle Sampaio Avelino (CIEC, Ceará, Brasil)

RESUMO

Este trabalho expõe e problematiza as ações de difusão cultural numa cidade do Estado do Ceará, promovidos por um grupo artístico – que atua com as linguagens: música, teatro e circo – que, através da circulação de espetáculos cênicos pelo projeto Casa de Teatro Dona Zefinha Volante Programação Cultural Itinerante, possibilita o acesso a produções culturais nacionais e internacionais, bem como cria momentos para apreciação e fruição artísticas, em meio a processos de educação informal nas comunidades. Fundamentados na análise destas ações buscamos perceber o alcance de público que o referido projeto de circulação possui, bem como a repercussão e receptividade que os espetáculos têm nas comunidades, tendo em vista a dimensão formativa por meio desses acessos a produtos culturais. O estudo foi feito através de entrevista via correio eletrônico, com o coordenador do projeto e líder do grupo, bem como da análise do projeto e de postagens de cada espetáculo divulgado em redes sociais da internet. As análises se deram com suporte em estudos teóricos de autores como Barbosa (2003), Coelho (2012), Chauí (2010), Ostrower (2009), dentre outros. Com base nas análises dos dados a respeito do Projeto Volante, consideramos que ele vem interferindo nas comunidades e no público-alvo de modo a possibilitar a ampliação do acesso a saberes artísticos, além de gerar, com as apreciações de espetáculos, a fruição artística e, por conseguinte, apreensões de saberes estéticos e aprendizagens culturais variadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Teatro; Fruição; Apreciação artística.

STEERING WHEEL, ALONG! – CULTURAL TRAINING THROUGH THE ASSESSMENT AND SHOWS OF THEATRICAL FRUITION

ABSTRACT

This work presents and discusses the cultural diffusion actions in the State of Ceará city, promoted by an artistic group - which works with the languages: music, theater and circus - that, through the circulation of scenic shows the project of Theater Casa Dona Zefinha wheel / Cultural Programming Itinerant, provides access to national and international cultural productions and creates moments for consideration and artistic enjoyment amid informal education processes in communities. Based on the analysis of these actions we realize the

audience reach that said loop design features as well as the impact and responsiveness that the shows have on communities, with a view to training dimension through these access to cultural products. The study was done by interview for e-mail, with the project coordinator and leader of the group, as well as the design and analysis of threads each show released on the internet social networks. The analyzes are given supported in theoretical studies of authors such as Barbosa (2003), Coelho (2012), Chauí (2010), Ostrower (2009), among others. Based on the analysis of data on the steering wheel design, we consider that it is interfering in communities and in the audience so as to allow increased access to artistic knowledge, and generate, with the assessments of spectacles, artistic enjoyment and therefore aesthetic knowledge of seizures and varied cultural learning.

KEY WORDS: Formation; Theater; enjoyment; artistic appreciation.

Introdução

O artigo busca analisar como as ações do projeto Casa de Teatro Dona Zefinha Volante/Programação Cultural Itinerante tem difundido a questão da Formação em Teatro por meio da circulação de espetáculos e oficinas nas comunidades do município de Itapipoca.

Problematizamos o objeto de estudo a partir das seguintes indagações: De que maneira uma formação cultural pode acontecer dentro de um projeto de espetáculo itinerante? Em que medida os participantes e expectadores conseguiram apreender saberes culturais e estéticos por via da linguagem teatral (na percepção do coordenador do Projeto)?

Para compreender estas questões, entrevistamos o diretor do grupo e idealizador do Projeto Volante, além de presenciarmos algumas destas apresentações, realizando observações participativas assistemáticas, que visam possibilitar a apreensão de variados aspectos da realidade que transcendem as informações presentes nas falas do sujeito e nos documentos institucionais. A observação torna-se participativa quando o pesquisador se disfarça ou faz parte ou mesmo pede para se inserir em um grupo com o objetivo de investigá-lo: "Na observação participante, o pesquisador assume no grupo dois papéis: o de estranho ao grupo (observador) e o de participante (membro aceito pelo grupo)". (DENKER & VIÁ, 2001, p. 147).

Um roteiro estruturado de entrevista foi enviado e respondido por este coordenador através do correio eletrônico. Além das respostas, o coordenador enviou cópia do Projeto constando os objetivos, a metodologia, o público-alvo (as comunidades em que teve espetáculos) e os resultados das ações do Projeto Volante.

Fizemos as análises de todos esses materiais e das respostas do coordenador para desenvolvermos as reflexões contidas nesse texto.

Nessa direção, guiamo-nos pela pesquisa qualitativa no desenvolvimento do estudo e incorporamos a perspectiva de Flick (2009, p. 25), que entende e defende a ideia de que os métodos qualitativos levam em consideração

[...] a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

Partindo ainda de uma "descrição analítica" que "[...] funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 41), estruturamos todos os dados produzidos com base no projeto citado e nas respostas do entrevistado.

O Grupo Dona Zefinha: histórias, andanças e piruetas

Dona Zefinha é um grupo ceno-musical de Itapipoca-Ce que desenvolve um trabalho criativo e significativo há vinte e dois anos na área artística e também pedagógica. Suas

principais linguagens artísticas são: música, teatro e circo.

Surgido no início dos anos de 1990, com o nome de Cia. de Teatro Trupe Metamorfose, o grupo já produziu peças de teatro de rua e de palco, shows musicais para público adulto e infantil, participação em sete coletâneas musicais ao lado de artistas brasileiros como Tom Zé, sempre apostando num trabalho autoral que vai da música de raiz brasileira ao universal (músicas do mundo), bem como releituras de clássicos da música popular brasileira tratado com bom humor e com boa dose de *swing*.

Atualmente, o grupo circula com três shows musicais (*Dona Zefinha e La Charanguita e su Combo Musical*; *Invocado*; e *O Circo Sem Teto da Lona Furada dos Bufões*, sendo este infantil) e duas peças de teatro (*Chafurdo* e *O Casamento de Tabarim*).

Uma das características mais marcantes de seus espetáculos é a mistura de música com o teatro cômico, resultado de um trabalho de pesquisa teatral realizado pelo líder do grupo Orlângelo Leal. Composto por um núcleo de seis homens e uma mulher, cada integrante desenvolve diversas funções. No caso do líder, por exemplo, ele é cantor, músico, ator, diretor e escritor.

Possuidores de vasta experiência em música, teatro e circo, a formação acadêmica da maioria dos integrantes do grupo Dona Zefinha é em Pedagogia, o que lhes auxilia no ensino destas linguagens artísticas para o público de seu interesse, utilizando-se de metodologias de ensino-aprendizagem, mas que, sobretudo esse ensino torna-se enriquecido por outras aptidões adquiridas por meio de participações em festivais, congressos, cursos, minicursos, bem como criação e elaboração de espetáculos, intercâmbio e produções culturais, atividades estas, consideradas de enorme relevância para o crescimento da cultura nacional, local e para a formação humana.

Assim, formado por atores-músicos-professores, o Grupo desenvolve um trabalho artístico de forte expressão e é um exemplo de artistas-pedagogos que se propõem a disseminar a educação pela arte e vice-versa. A referida formação em Pedagogia é um importante elemento que também vem contribuindo e ampliando a área de atuação no que se refere ao fomento de formações em artes nos espaços de atuação dos integrantes do grupo.

O nome do grupo, Dona Zefinha, foi inspirado na cuidadora dos irmãos Orlângelo Leal, Ângelo Márcio e Paulo Orlando, uma senhora da cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará, de nome Dona Zefinha. A mesma era uma mulher muito presente na infância deles, mas que também remete ao cenário cultural da região do Cariri no Ceará, berço do trio. A escolha desse nome também representa uma homenagem a todas as mulheres do Brasil, por suas fortalezas e modos de ser peculiares de cada região.

Nos seus vinte e dois anos de estrada, o grupo leva na bagagem um repertório composto por onze espetáculos ceno-musicais, tendo ainda gravado quatro CDs: "Cantos e Causos" – 2002; "Zefinha vai à Feira" – 2007; o infantil "O Circo sem Teto da Lona Furada dos Bufões" – 2012; e, em parceria com o Armazém da Cultura e o jornalista e escritor cearense Flávio Paiva, o ensaio-memorial livro-cd "Invocado! Um jeito brasileiro de ser musical" – 2014. Através da Casa de Teatro Dona Zefinha, Orlângelo Leal publicou o livro de dramaturgia "Artes da Enganação", com apoio da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) – 2014. Dona Zefinha já circulou com seus espetáculos por países como Alemanha, Coréia do Sul, Estados Unidos, Hungria, Guiana Francesa, Cabo Verde, Argentina, Colômbia e Portugal.

Desde 2011, o grupo gerencia um espaço próprio que é a Casa de Teatro Dona Zefinha, onde são realizadas ações na área cultural por meio da elaboração de projetos apoiados por editais, além de realizar atividades artísticas e de formação em arte. A Casa de Teatro Dona Zefinha é um espaço amplo, contando com escritório de produção, estúdio musical, sala de figurinos, sala de leitura e um palco para apresentações teatrais e musicais.

Fotografia 1: Apresentação de Nelson da Rabeca na Casa de Teatro Dona Zefinha



Foto: Joélia Braga. Fonte: Casa de Teatro Dona Zefinha

Nessa direção, sendo pessoas comprometidas com a arte e a educação, os integrantes do Grupo em foco buscam sempre um envolver-se contínuo na produção e difusão de ações artístico-pedagógicas em variados espaços, valorizando a formação humana, a ética e a cidadania pela experiência e pela difusão das linguagens artísticas do teatro, da música e do circo.

Esses tipos de espaços como, por exemplo, a Casa de Teatro Dona Zefinha, tem se difundido nos últimos anos em todo o Brasil. São espaços destinados a realizações de atividades artísticas e que também estão gerando conteúdos de formação estética – contribuindo, assim, na ampliação da sensibilidade e criatividade das pessoas – e que, em seus projetos, buscam sempre disseminar a arte, mesmo que sem recursos financeiros suficientes que propiciem a qualidade estrutural, além do pouco reconhecimento ou valorização dos órgãos administrativos de educação e cultura.

Casa de Teatro Dona Zefinha Volante/Programação Cultural Itinerante

O projeto Casa de Teatro Dona Zefinha Volante Programação Cultural Itinerante ocupou 04 bairros e 02 distritos do município de Itapipoca entre Dezembro de 2014 a Junho de 2015. As comunidades dos bairros Picos, São Sebastião, Madalenas, Cristo Redentor e dos distritos de Maceió e São Gonçalo, foram agraciadas com vivências estéticas e exposições públicas de espetáculos. Foram convidadas 08 companhias artísticas nacionais e internacionais que se apresentaram para uma platéia mista entre crianças, jovens e idosos de aproximadamente 2.300 pessoas espectadoras.

O Projeto também desenvolveu ações de formação em artes, onde os artistas dos grupos participantes ministraram oficinas e *workshops*. A companhia Coisa Nostra da cidade de Recife-PE, os grupos circenses do *Latin Duo* e *Patos Mojados* da cidade de Rosário na Argentina, o Grupo Teatro de Caretas de Fortaleza-CE e o grupo Juká de Teatro da cidade de Arneiroz-Ce, realizaram vivências compartilhando saberes para artistas e produtores locais no total de 51 pessoas. Os grupos musicais de Itapipoca, Dona Zefinha, *La Charanguita* e *Nordest Side* fizeram participações especiais durante a programação realizando intercâmbio com os grupos convidados.

Fotografia 1: Grupo *Latin Duo* em apresentação no bairro São Sebastião em Itapipoca



Fotografia de Joélia Braga. Fonte: Casa de Teatro Dona Zefinha

Os resultados foram, para os idealizadores do projeto, surpreendentes. Conseguiu-se atrair centenas de pessoas, dentre crianças, jovens, adultos e integrantes de outros projetos e pontos de cultura, fortalecendo assim o compromisso do grupo com a arte e a cidade e ampliando os vínculos com a comunidade local. A realização do projeto contou com a parceria da Associação dos Moradores do Bairro Picos, Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, Paróquia do Cristo Redentor, Paróquia de São Sebastião e o Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador – CETRA.

Itapipoca, cidade onde foi criado o Grupo Dona Zefinha, situa-se no Litoral Oeste do Estado do Ceará e conta com 116.065 habitantes (IBGE/2010). Está situado a 135 Km de Fortaleza. É conhecida como “a cidade dos três climas” – dada a sua diversidade ambiental por estar localizada entre serras, litoral e sertão.

Sua denominação é originária do tupi-guarani *Itá* (pedra, rocha), *pi* (pele, couro, revestimento) e *poca* (arrebentar, estourar). Essa junção gerou a significação: pedra arrebentada/lascada ou rocha estourada.

Esta é uma cidade peculiar no que tange à intensidade de manifestações artístico-culturais. Diversos grupos de teatro, de dança e de música, além de artistas plásticos, compõem o universo artístico da cidade e muitos artistas locais são também arte-educadores e se inserem principalmente nas escolas e projetos municipais. Com produções originais e forte capacidade criadora do grupo citado, os artistas que o compõe vêm ganhando visibilidade nacional e internacional. Os mesmos atuam em redes de articulação e possuem rica trajetória histórica de luta em defesa e promoção da arte elaborada na Microrregião de Itapipoca, que abrange os Municípios de Itapipoca, Tururu, Itarema, Amontada, Miraima, Acaraú, Morrinhos, Uruburetama, Umirim, Trairi, Itapajé, São Gonçalo do Amarante, São Luis do Curu, Paraipaba e Paracuru.

O grupo Dona Zefinha contribui significativamente para a difusão cultural e o intercâmbio entre vários grupos artísticos do Ceará, do Brasil e do mundo, trazendo espetáculos para o Estado – e, mais particularmente para a cidade de Itapipoca – fomentando a formação de platéias para a fruição e apreciação de variadas linguagens artísticas, principalmente teatro, música e circo.

Esse tipo de trabalho de apresentações de espetáculos cênicos nas comunidades tende a proporcionar estados de catarse¹ nos apreciadores, elemento fundamental na

¹Do Grego *Kátharsis*, que tanto possuía um sentido médico – purgação, regra menstrual – como sentido espiritual e moral – alívio da alma – e ainda um sentido religioso – que envolvia cerimônias de purificação em iniciações religiosas (FIORIN, 2000).

dilatação da sensibilidade das pessoas. Aprendizagens estéticas são fomentadas.

Ao identificar-se com o objeto artístico, ao passar a vivenciar ou perceber outra realidade, ao transitar para um novo plano enunciativo, o sujeito descarrega o peso da realidade cotidiana. Por isso a catarse insere-se numa fratura da cotidianidade, fazendo o sujeito viver um evento extraordinário (FIORIN, 2000, p. 17). Para esse mesmo autor (IDEM, p. 17),

Há diferentes graus de identificação do sujeito com o objeto artístico. Há aqueles que se identificam com a substância do conteúdo: a realidade retratada na obra [...]. Por outro lado, há os que buscam no objeto sua construção, sua arquitetura, sua forma, seja da expressão, seja do conteúdo.

O sentido do aprendizado no contato com uma obra artística é dado pelo apreciador/fruidor e transcende nossa possibilidade de avaliação do que foi apreendido por ele, dados os elementos subjetivos que também fazem parte desse processo de fruição ou catarse.

Formação estético-cultural de moradores de Itapipoca por via de apreciação e fruição artística: artes cênicas “em cena”

Consideramos ser fundamental enfatizarmos a importância do trabalho do Grupo Dona Zefinha para a democratização de saberes artístico-culturais de modo descentralizado na cidade de Itapipoca, principalmente porque, na cidade referida há poucos espaços culturais, bem como escassas ofertas de eventos e espetáculos artísticos para a população.

A necessidade de se investir na criação de espetáculos e, conseqüentemente, na formação de platéias é algo essencial para o fomento à formação cultural das pessoas. Esse investimento precisa, pois, ser apropriado como política pública, algo que seja dotado de continuidade, firmando-se no cotidiano das cidades. E esse grupo, pode ser visto, orientando, apontando ao poder público e à população em geral, como viabilizar mostras artísticas de qualidade, que tanto valorizem elementos culturais populares locais como de outras culturas, além de conseguir articular-se com artistas de diversas partes do mundo enriquecendo cada vez mais com essas ações a potencialidade artística itapipoquense.

Na cidade em questão, como dito, há poucos espaços culturais, carecendo, pois, de políticas culturais sérias que invistam na criação e na dinamização de espaços e projetos de fomento à cultura. Nessa direção, a integração entre políticas de educação e de cultura precisa ser encarada como elemento de primeira ordem de necessidade e posta como política pública, em que:

[...] as políticas culturais e a gestão cultural deveriam começar a levar seriamente em consideração, por tudo isso, os espaços de interseção que são derivados desses encontros: a função educacional das artes e da cultura; o encontro necessário entre criadores, gestores, atores, educadores, mestres e professores, e, em geral, a relação entre cultura, comunicação e educação (RIBUGENT, 2011, p. 45).

Criar e fortalecer uma rede de articulações capaz de fomentar arte e cultura de modo geral é fator decisivo para uma valorização e fortalecimento dos processos de identificação de um povo com sua própria cultura e isso é, também, papel dos gestores das diferentes cidades e entes políticos.

Nessa mesma direção, estimular a formação de platéias constitui um caminho fértil na ampliação do repertório de saberes das pessoas que tem acesso aos espetáculos, pois, esse acesso tende a possibilitar aprendizagens e experimentações estéticas por meio da fruição artística.

Em geral, as manifestações ou os objetos artísticos tendem a proporcionar um diferencial no cotidiano, trazendo algo extraordinário na vida das pessoas, sendo que, esse

fenômeno, é dotado de uma potência revolucionária. Sobre isso, Fiorin (2000, p. 37) nos diz:
Ao apresentar outras realidades e levar os homens a vivê-las, os objetos artísticos tem uma função catártica inerente. Essa vivência de uma nova ordem durante a temporalidade da fruição não é algo alienante, mas, ao contrário, altamente revolucionário, porque indica ao homem que a alteração do que é estabelecido pode ser feita.

Consideramos de fundamental importância o fato das pessoas vivenciarem fruições artísticas, pois o contato com produções variadas de artes constitui mais um fator de enriquecimento cultural e ampliação da dimensão estética e educacional das pessoas.

Ressaltando-se que cultura é movimento, é exercício cotidiano de práticas coletivas em que as pessoas tecem significados sobre o vivenciado, atribuindo sentido às próprias vidas, consideramos que a apreensão de saberes culturais é algo intrínseco ao processo de formação humana; ao vivenciar e assimilar esses saberes, o indivíduo se forma e também forma, com sua intervenção no mundo em meio aos processos de sociabilidade.

Segundo Ostrower (2009, p. 13), cultura refere-se à “[...] formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas [...]”.

Complementarmente, para Coelho (2012, p. 115), a noção de cultura, que possui uma trajetória histórica de elaboração, configura-se hoje como

[...] atividades determinadas do ser humano que, no entanto, não se restringem às tradicionais (literatura, pintura, cinema – em suma, as que se apresentam sob uma forma estética), mas se abrem para uma rede de significações ou linguagens incluindo tanto a cultura popular (carnaval) como a publicidade, a moda, o comportamento (ou a atitude), a festa, o consumo, o estar junto etc.

Sendo a cultura constituída por variadas formas de expressão e de sociabilidade, o grupo Dona Zefinha vem colaborando significativamente na construção cultural tanto da cidade de Itapipoca como em lugares onde seu trabalho repercute, dentro e fora do Brasil.

Por via de experimentações estéticas com produção de espetáculos ceno-musicais, com o estímulo à formação de platéias, ou ainda com ofertas de cursos e oficinas, Dona Zefinha vem fazendo a diferença no cenário artístico-pedagógico atual.

A experimentação estética, seja no contexto da apreciação, seja no da produção, é fundamental para a formação das pessoas, por ser a dimensão estética uma das dimensões humanas. O acesso a essa experimentação precisaria ser ampliado nas cidades, com o intuito de que uma cultura estética se exercesse no constructo dessa formação.

Para Duarte-Junior, uma experiência estética “[...] parece constituir um elemento precioso na maturação e desenvolvimento do cérebro humano e em sua atuação perante a vida [...]”. (2000, p. 141). Ele reitera ainda que esse tipo de experiência: “[...] acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que tem a ver com isto que denominamos sentimento”. (2000, p. 142).

Ter experiências estéticas por via das artes, seja elaborando, analisando ou apreciando e fruindo, torna-se algo significativo para a formação humana, pois

[...] nela o homem apreende o mundo de *maneira direta, total, sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos [...]*. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a *percepção* global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação. (Duarte-Junior, 1995, p. 91).

No Projeto Volante em análise, cabe ressaltar que a formação das pessoas é exercida com as experiências estéticas particularmente por meio da apreciação de espetáculos cênicos exibidos nas comunidades e pelas oficinas de formação também

oferecidas pelo projeto para a cidade de Itapipoca. Segundo o idealizador do projeto:

Estamos neste momento fazendo ocupação nas localidades do município de Itapipoca que ainda não fizemos, bairros, periferias, distritos, uma extensão da casa de teatro, que não se limita a sua estrutura física, no conceito de um diálogo maior com a cidade. O que a Casa de Teatro está fazendo com o apoio dos projetos e editais é reverter a verba em ações culturais, para capacitação e formação de plateia colocando Itapipoca num circuito internacional das artes, uma plataforma viva onde, neste momento, opera-se uma cena diversa que inclui o Circo Escola, O Ponto de Cultura Galpão da Cena, a Universidade Estadual do Ceará – UECE/Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI – com seus projetos de extensão em artes, e a juventude itapipoquense que explode. Com esta ação silenciosa, ativista, mostramos uma sugestão de como a gestão pública deve oferecer cultura ao povo, já que não temos teatro, centros culturais, vamos para as ruas, é mais saudável ocupar as ruas, avenidas e terreiros com música, teatro e circo, ao invés de “balas e caixão” (Coordenador do projeto, 2015).

A Praça do Hotel Municipal da cidade hoje é o principal centro de convivência e é lá também que os artistas fazem seus espetáculos, que os artesãos expõem seus trabalhos, que se vende comida típica, que o *skate* voa e que a dança mostra vigor: “Percebi neste Projeto que pessoas talvez nunca tenham visto apresentação ao vivo de teatro. A carência é tão grande, sinto que precisa ser suprida” (Coordenador do Projeto, 2015).

Estimular os sentidos humanos para que se tornem atentos aos contextos em que estão inseridos é atribuição essencial dos mediadores de cultura que proporcionam o acesso ou a vivência de uma experiência estética, sendo que esta

[...] deve, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos [...]. (DUARTE-JUNIOR, 2010, p. 30).

Com o desenvolvimento dos sentidos, as pessoas tendem a ampliar tanto sua criatividade, como seu repertório de saberes culturais, pois, estará mais aberto e receptivo às experimentações ou observações das relações sociais e das coisas ao seu redor.

Com a clareza de que o estímulo ao desenvolvimento da criatividade é algo de grande relevância no atual contexto sociocultural, aclamamos o olhar de Ostrower (2009, p. 05), que traz reflexões pertinentes a respeito do criar como ato de formar, considerando-se que a criatividade é “[...] um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. Para ela, a criatividade é expressão da percepção consciente, sendo que esta se integra com a dimensão sensível e cultural para basear os comportamentos criativos do homem (IDEM, p. 11). Acreditamos ser esta uma perspectiva essencial para as proposições a respeito da formação das pessoas, particularmente se mediados pela arte, que é o que vem fazendo o Grupo Dona Zefinha ao criar ações artístico-culturais que proporcionem a oportunidade para muitos cearenses apreciarem e fruírem espetáculos artísticos.

A respeito do contato e das aprendizagens com a arte, Eisner (2008, p. 92) nos diz: “As obras de arte falam o inefável, cultivam a sensibilidade, para que o sutil possa ser visto, o secreto revelado. [...] a arte nos ajuda a conceber o que não podemos articular”.

Nessa direção, ações formativas vão se desenvolvendo por via da interferência do Grupo referido, que se constitui, nesse contexto, como importante mediador cultural, sendo que essa mediação tem como principal objetivo, na perspectiva de Martins (2014, p. 226): “possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia”. A autora complementa: “mediar é estar entre muitos e entre desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, professores, instituições escolares, famílias...” (IDEM, p. 226).

Cada experiência estética é singular, sendo que o Grupo Dona Zefinha, como mediador cultural não institui essa experiência na pessoa, mas pode trazer elementos para isso. O mediador aí é visto como alguém que possibilita diálogos entre variados saberes culturais e sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem (MARTINS, 2012).

Considerações finais

O projeto Casa de Teatro Dona Zefinha Volante Programação Cultural Itinerante ocupou 04 bairros e 02 distritos do município de Itapipoca entre Dezembro de 2014 a Junho de 2015. Esses locais foram contemplados com vivências estéticas e exposições públicas de espetáculos teatrais, musicais e circenses. Foram convidadas 08 companhias artísticas nacionais e internacionais que se apresentaram nas ruas da cidade e suas localidades, privilegiando aqueles que não têm acesso a produções artísticas. Contabilizou-se assim, em torno de 2.300 pessoas espectadoras que se deixaram afetar pelas cenno-musicalidades apresentadas pelos grupos itinerantes convidados e assim também atingindo de forma positiva aqueles que efetivaram o projeto.

Realizaram-se também oficinas que englobou 51 pessoas dentre eles artistas locais e produtores. Essas trocas permitiram o enriquecimento local dos artistas e da própria cultura já existente e a se desenvolver na região. Deixando claro que, a Casa de Teatro se auto sustenta com apoio de editais do Ministério da Cultura – MinC – e do Governo do Estado do Ceará. Nela já se apresentaram mais de 70 companhias nacionais, internacionais, regionais e locais.

O grupo Dona Zefinha, essa companhia cenno-musical que surgiu na cidade de Itapipoca, Ceará e se caracteriza por linguagens artísticas entrelaçadas, misturada em seus espetáculos, resulta em um trabalho artístico instigante, comunicativo e de total interação com o público, aposta num trabalho autoral, bem como em um instigante trabalho de difusão cultural por via da mostra descentralizada de espetáculos, em diferentes bairros de Itapipoca.

O grupo artístico em foco vem atingindo uma dimensão nacional e internacional na divulgação de suas obras artísticas, participando e produzindo de festivais e outros eventos de grande repercussão e, com isso, contribuindo para a propagação da cultura popular cearense, pois suas criativas produções possuem fortes elementos identificadores dessa cultura como a linguagem, os ritmos regionais, as lendas e mitos locais, os trejeitos, as vestimentas etc. Esse grupo, entretanto, não se limita às contribuições da chamada cultura popular; ao contrário, possui a perspectiva da multirreferencialidade em seus processos criativos. E é essa perspectiva que gera processos híbridos (CANCLINI, 2008) nas suas elaborações.

O trabalho de difusão cultural por via do Projeto Volante vem alcançando grande público, inclusive um público fiel que vem acompanhando e assistindo aos variados espetáculos cênicos proporcionados pelo Grupo.

Esse Projeto vem garantindo à cidade uma significativa ampliação do acesso à elaborações culturais variadas no campo artístico, sempre tendo em vista a qualidade dos espetáculos e a formação do público a que ele está sendo idealizado. A nosso ver, essa iniciativa sendo aprofundada, tende a criar uma cultura de valorização das artes cênicas e de ampliação de tais iniciativas numa cidade que quase não há espaços culturais como política pública, muito menos o fomento às diferentes linguagens artísticas.

Consideramos ser fundamental enfatizarmos o papel de formadores de público que vem sendo desenvolvido pelo Grupo Dona Zefinha, principalmente em Itapipoca, município onde é realizado o Projeto Volante, haja vista que existem poucos espaços culturais na cidade para se propagar o fomento à apreciação e fruição artísticas. Com as experiências artísticas proporcionadas ao público não só promove a revitalização da cultura local e regional, mas também cria, nos espectadores a possibilidade de adquirir um novo corpo, multifacetado, cheio de experiências que se sedimentam e fruem solidificando velhas e novas perspectivas com relação ao mundo e à realidade que se vive, tornado os próprios espectadores mediadores-atores da arte em relação ao seu meio ambiente.

Estes espectadores-atores são desde artistas locais a leigos no que diz respeito à vivências com artes, mas que, ao participarem do projeto Volante, saem dos espetáculos e oficinas fascinados, buscando nas cenas da vida a luz cativante que aqueles espetáculos artísticos lhes deram. Seus corpos são transportadores e transmutadores dos mais finos desejos e sonhos que as artes cênicas em suas sutilezas e escancaramentos provocam nas pessoas que as vivenciam.

O projeto Casa de Teatro Dona Zefinha Volante Programação Cultural Itinerante vem viabilizar ao município de Itapipoca, aos artistas, espectadores e gestores a oportunidade do encantamento e do interesse pela perspectiva ceno-musical do Grupo e, mais que isso, oportuniza a valorização cultural das artes cênicas e a formação de público que também é foco para a ampliação da vitalidade da cultura na Microrregião de Itapipoca – Ceará.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural – o direito à cultura*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2010.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. 2. Ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.

DENKER, Ada F. Maneti; VIÁ, Sarah Chucid. *Pesquisa empírica em ciências humanas*. São Paulo: Futura, 2001.

DUARTE JR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas – SP: Papirus, 2010.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Tese de Doutorado. Unicamp: Campinas-SP (mimeo), 2000.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. 4. Ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

EISNER, Elliot. "Estrutura e mágica no ensino de arte". In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, J. Luiz. "Fruição artística e catarse". In: *Revista LETRAS*. UFSM (RS), Jan-Jun, 2000.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARTINS, Mirian C. F. Dias. Picosque, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____. "Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores. In: MARTINS, M. Celeste(org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.

OSTROWER, Faiga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

RIBUGENT, GemmaCarbó. "Áreas de interseção entre cultura e educação: a formação de formadores". In: COELHO, Teixeira (org.). *Cultura e educação*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.

AUTORES

IRANILSON DE SOUSA CARNEIRO

Mestrando em Artes da Cena pelo Instituto de Artes da UNICAMP (desde 2013). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2012). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical. Baterista, percussionista e arte-educador de bateria e percussão. Atualmente integra a banda Dona Zefinha e é produtor executivo da Casa de Teatro Dona Zefinha.

Lattes/CNPQ: <http://lattes.cnpq.br/3138567637051094>

ANA CRISTINA DE MORAES

Doutoranda em Educação pela UNICAMP (LABORARTE/ desde 2012). Mestre em Educação (UFC, 2002) e especialista em Metodologia do Ensino de Artes (UECE, 2009). Professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE/ Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, lotada no Setor de Estudos Fundamentos Históricos, Legais e Normativos da Educação.

Lattes/CNPQ: <http://lattes.cnpq.br/221217428927219>

EVELINE SONIELLE SAMPAIO AVELINO

Eveline Sonielle Sampaio Avelino é especialista em Psicopedagogia (UNICHRISTUS, 2013). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UECE, 2009). Vinculada à Prefeitura Municipal de Itapipoca/ Secretaria de Educação e Cultura, lotada no projeto Centro Integrado de Esporte e Cultura, na área de teatro.

Lattes/CNPQ: <http://lattes.cnpq.br/3726820200518769>



PROCESSOS DE (AUTO) FORMAÇÃO EM TEATRO: FRAGMENTOS SOBRE O LAÇO ÍNTIMO ARTISTA - EDUCADOR – ARTISTA

Suzy Élide Lins de Almeida (UECE, Ceará, Brasil)

RESUMO:

Nossa pesquisa trata dos processos de (auto) formação de sujeitos quando na experiência dialógica mediada pelo teatro. Objetivamos neste estudo identificar e descrever elementos para uma reflexão sobre a auto-formação, a hetero-formação nos contextos de criação compartilhados pelo artista Ricardo Guilherme. Utilizamos como metodologia as Histórias de Vida e Formação, a pesquisa (auto) biográfica. Nosso aporte teórico é formado por Macedo (2010), Josso (2004), Warschauer (2001) e Benjamin (1975). Observamos em nosso trabalho de pesquisa os seguintes aspectos: os dialogismos e os processos de criação em arte constituem – se como experimentação de si, vista enquanto algo que afeta o outro e nos afeta; o teatro é uma experiência lúdica de aprendizagem responsável pela produção de uma forma de conhecimento estético que implica em movimento de auto-organização de si; há uma valorização da heteroformação nos processos de criação teatral. Este tipo de aprendizagem com o outro, no corpo a corpo dos ensaios que a presença obriga, expressa dimensões tais como experiencial – onde o fazer media a formação do artista e do educador de teatro; – presencial – porque o teatro possui como centro o ator com sua presença cênica; – dialogal – onde o diálogo permeia todo o percurso do aprender-ensinar.

Palavras-chave: Teatro. Formação. Experiência.

PROCEDURES (AUTO) TRAINING IN THEATRE : FRAGMENTS OF INTIMATE ARTIST TIE - EDUCATOR - ARTIST

ABSTRACT:

Our research deals with the processes of (self) training subjects when the dialogical experience mediated theater. We aimed in this study to identify and describe elements to reflect on self-training, hetero-training in the creation of contexts shared by the artist Ricardo Guilherme. We use methodology as the Life Histories and training, research (auto) biographical. Our theoretical basis is formed by Macedo (2010) , Josso (2004) , Warschauer (2001) and Benjamin (1975) .We observed in our research work the following aspects: dialogismos and creative processes in art form - whether as an experiment itself, seen as something that affects the other and affect us; the theater is a playful learning experience responsible for producing a form of aesthetic knowledge that implies movement of self-organizing itself; there is an appreciation of heteroformação in the theatrical creation processes. This type of learning with each other, in the melee of the tests that the presence forces expressed dimensions such as experiential - where do mediates the formation of the

artist and theater educator; - In person - because the theater has as center the actor with his stage presence; - Dialogic - where dialogue permeates the entire journey of learning-teaching.

Key words: Theater . Formation. Experience.

Introdução

Nossa proposta investiga os processos dialógicos instaurados pela experiência de educadores artistas, buscando elementos para pensarmos (auto)formação em teatro. Pretendemos analisar uma experiência na qual o sujeito da pesquisa instaura um espaço dialógico que inclui sua relação com a escrita dramática, a encenação e os personagens criados e, também, realizam trocas dialógicas onde apreendem e socializam saberes e afeto. Como sujeito da pesquisa, trazemos Ricardo Guilherme para uma suspensão crítica ou reflexiva sobre seus processos de (auto) formação que encerram rico diálogo na dança da escrita dramática, encenação e construção do personagem.

Teóricos

Procuramos neste estudo identificar e descrever, analisando, percursos de (auto) formação, de modo a chegar a situar o movimento da pesquisa no contexto das histórias de vida, trazendo assim a reflexão sobre a auto-formação, a hetero-formação e a eco-formação pessoal. Além disso, partimos do pressuposto de que o caminho de auto direção que se toma, ao assumir-se como sujeito de sua vida e da história, em aproximações que fazem da autoralidade, autonomia e autorização aspectos importantes dessa trajetória. Também, a autoformação envolve uma apropriação do poder, da parte do sujeito, sobre sua própria formação (WARSCHAUER, 2001).

Nesse diálogo que se desvela entre Ricardo Guilherme e sua experiência artística abordamos com particular atenção a questão da heteroformação, de uma forma que chama à reflexão sobre o outro na relação de ensino-aprendizagem em teatro, partindo da ideia de narração e transmissão de saber, em teatro.

Vejam, inicialmente, em nosso trabalho, a complexidade do conceito de formação e formatividade, baseando-nos em estudos que cercam este objeto no que se refere à compreensão de sua ação social e da função social do conhecimento. A ideia de formatividade (a formação em movimento) toca a questão das dimensões que nos trazem um ser mais inteiro, e, a partir dela, tenta-se definir a educação como um fenômeno social da experiência humana de formar-se como pessoa.

Macedo (2010, p. 21) reflete sobre essas compreensões, pontuando o conceito de formação como sendo um fenômeno que se caracteriza por lidar com:

[...] o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem, como é comum entre nós; entretanto, a centralidade de nosso esforço aqui se efetiva, como objetivo de compreendê-la como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura e numa sociedade através das suas diversas e intencionadas mediações.

O autor passa, então, a analisar o conceito de formação a partir do sentido de experiência, lançando a seguinte questão: o que seria uma experiência de formação no mundo educacional?

O autor indaga-se, ainda, sobre o conceito de formatividade, lembrando as reflexões de Honoré, o qual aborda este fenômeno considerando-o como “o conjunto de condições, mediações, experiências e formulações implicando o fenômeno da formação” e questiona a existência de um *corpus* teórico que diria respeito ao que ele chama de “formaciologia”.

A problematização de Macedo (2010, p. 22) recai sobre a dificuldade de definição que cerca o objeto *formação* em educação e a possível existência de abordagens diversificadas dessa temática, que trazem outros campos teóricos em função de “demandas sócio-existenciais por formação”. E continua o autor, ressaltando a importância significativa da temática da formação, articulando-a com a do currículo, nos discursos sobre educação.

Para Macedo (2010, p. 23), a “própria vida já é um espetáculo de aprendizagens formadoras.” Acrescenta também que as “deformações” fazem parte desse processo. Perguntamos: se formar-se implica o sujeito em uma leitura significativa de suas experiências, e se compreender seria a transformação do vivido e, um construto de significação próprio, do qual ele é sujeito, como se tem organizado as experiências quando se atua com educação e teatro? E de que modo, também o artista educador constrói organizações de sua formação, a partir do que vivencia na prática? O que se considera deformação em outro tempo e cultura não o é: como se tem visto criticamente esses processos?

Problematizar o que temos tomado como compreensão seria uma perspectiva válida para nos acercarmos de uma reflexão sobre formação? A partir da explicitação dos conceitos fundamentais de formação e de compreensão, em Macedo (2010), apresentamos um recorte epistemológico e, ao mesmo tempo, faz avançar sua tese, objetivo proposto em seu trabalho analítico, que é o desvendar a reflexão sobre formação em sua articulação com a ideia de currículo, visto como relações de legitimação de saber e poder, a fim de possibilitar a construção de explicitações e perspectivas propositivas.” (MACEDO, 2010, p. 24).

Pensar formação em educação, portanto, implica trazermos elementos para pensarmos transformação; requer que busquemos responder à possibilidade dos sujeitos que se formam situarem-se no mundo e ante si mesmos em uma perspectiva de transformação.

Abrindo a rosa da mão e a roda para dialogar, trazemos novamente Macedo (2010) que inicia a construção de um pensamento que se acerca da compreensão da formação articulada ao ato de compreender como atividade e ato de mediar. Segundo o autor, atividade que pressupõe transformações e alterações; e assim acontece termos de pensar formação como esse caminho de transformações que se faz utilizando-se de mediações. E, acrescentaria Josso (2004), caminhando-se para si.

Ao postular-se formação como atividade mediada, entra em cena as ideias de que obedece a movimentos que deverão organizar e fazer fluir essas mediações. E pensar nesses termos, como atividade intermediada, leva a pensá-la em movimentos compreensivos: os movimentos “analisadores” (cuja base é argumentativa); os crítico-explicitativos (de base explicativa e reveladora), caracterizado pela sua natureza heurística, cuja função seria a de revelar, desvelar e criar; e um terceiro movimento traria os operadores, que configuram uma dimensão propositiva e mediadora. Por último, ressalta-se que esses movimentos se distinguem e se integram de forma total, compondo-se como que “movimentos hologramáticos” (MACEDO, 2010, p. 24).

Eis também uma justificativa para nossa opção pela pesquisa autobiográfica – História de Vida e Formação –, já que compreender o nosso objeto que é dialogismo e formação em histórias de artistas educadores significaria, em última instância, seria intervir, alterar, transformar contextos e compreensões, uma vez que o conceito de compreender encontra-se ampliado aqui em sua acepção e é entendido como atividade.

Também ressalto da reflexão de Macedo (2010), o aspecto da formação como um trabalho de mediações – de construção de pontes, caminhos, operadores, que possuem sua concretude. O teatro é mediação no trabalho do educador e o trabalho do educador é mediado pelo teatro?

Macedo, ao dialogar ainda com Honoré (1992), na intenção de aprofundar sua concepção de formação, destacando as ideias que este autor apresenta acerca da amplitude do conceito e de sua independência em relação ao campo da pedagogia. Segundo Honoré (1992), “a vida já tem sua formatividade”. E o que seria formatividade para nós?

O teatro para nós seria pesquisa desde quando? Quando nos vimos, além de fazermos, tentando pensar teatro e educação?

Macedo (2010, p. 25), retomando a perspectiva de Honoré, aponta para quatro questões centrais na reflexão sobre formação e que ele explicita como perguntas, quais sejam: como compreender e mediar a formação? Por que em nossos contextos de reflexão e prática o currículo e a formação nunca se falam? Como propor uma abordagem relacional que faça dialogar formação e currículo, visto como o conjunto das experiências que se propõe ao educando? E, ainda: como compreender a formação enquanto um fenômeno que se realiza implicando o existencial, o sócio-cultural e o pedagógico? Incorporando o diálogo com Honoré, Macedo assume realizar essa aproximação entre currículo e formação, nos seguintes termos:

De todo modo, mesmo que compreendamos a formação como fenômeno que se realiza no sujeito, como ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para o seu aperfeiçoamento infundável, aqui, como implicação política, e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência curricular formativa, contexto este, em que as pessoas experimentam práticas formativas propostas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que o orientam. (MACEDO, 2010, p. 7).

Parece, mais, que pensarmos formação articulando-a a uma reflexão sobre currículo implicaria desvelar importantes mecanismos de legitimação, reprodução, transformação política, organização das experiências e crítica ao isolamento entre processos de ensino-aprendizagem e contextos socioculturais. Se isso será sempre de valor, também percebemos que será fundamental considerarmos o que há de oculto no currículo e o porquê desse apagamento. Que a vida transborda e há dimensões que temos sonogado em educação.

Buscando Josso (2004), podemos ver que a autora assinala a mudança de perspectiva nas análises acerca da formação, que passam a colocar o ser aprendente como ponto de partida para a construção dos discursos e das práticas nesta área, em um caminhar para si que situam a auto formação e a autonomia do sujeito como balizas nessa reflexão.

Como todo e qualquer ser humano, os artistas vivem das suas heranças e alimentam com elas a imaginação, mas tentam igualmente trabalhar a partir das suas sensibilidades e da escuta atenta da sua vida interior para descobrirem outras vias de expressão, novas perspectivas, pontos de vistas inéditos, formas inesperadas, materiais novos. Esta escuta do sensível e do imaginário está também profundamente articulada com uma afetividade que é muito valorizada e que, por vezes, parece ser a mola e a dinâmica indispensáveis a uma articulação feliz entre o sensível e o imaginário. A sobrevalorização da criatividade arrasta – os para um caminho, muitas vezes solitário, que se apresenta como a garantia e o preço a pagar pela emergência da sua singularidade. (JOSSO, 2004, p. 265).

Segundo a autora (JOSSO, 2004), como vimos, nessa nova visada que nos permite revelar novos olhares sobre esse fenómeno da formatividade, há que não jogarmos fora a singularidade que temos. Este esforço de singularização hoje vemos, ao buscar nesta reflexão o percurso que nos leva a este trabalho.

Chama-nos atenção a autora Josso (2004, p. 108) que o referencial em educação serve de quadro para qualquer atividade e não precisa ser composto de características objetivas apenas, e que ele serve igualmente para descrever o aspecto intuitivo e experiencial que condiciona nossa "pertença no mundo" e nossa "participação pessoal nas situações". Essa fé subjetiva, no que trazemos de interior e não redutível ao que se devassa na fragmentação da modernidade, certamente me faz criar. E ainda uma vez sigo, buscando identidades que formam o singular de um trajeto em busca de uma tese.

Diz Josso (2004, p. 108), ao falar sobre formação em educação, que o referencial de vida em formação se interpenetra e "cobre o conjunto de participações do sujeito no mundo", daí ser necessário o esforço teórico de articular a evolução das práticas e dos discursos socioprofissionais, inscritas em uma história social com as histórias de vida das pessoas.

Ao referir-se a processos de formação, Josso (2004, p. 81) observa que tem se operado uma mudança de sentido na reflexão sobre formação: passa-se de "como os adultos aprenderam o que sabem" para o "como sabem o que aprenderam". E adianta mais:

É comum que seja mais fácil estar em condições de nomear o que se aprendeu a fazer do que o que se aprendeu a pensar. Como e onde esses saberes foram elaborados e como agem em nossas orientações de vida, sobre nosso vir a ser, numa palavra, sobre o processo de formação? (JOSSO, 2004, p. 81).

Macedo (2010) ressalta a importância de trazermos à nossa reflexão as discussões acerca da formação no Brasil e o questionamento de nossa tradição pedagógica, que historicamente parece estar baseada em dispositivos tecnológicos ou didáticos, que isolam os fenómenos do ensinar e do aprender.

Também será importante observar (MACEDO, 2010) que na educação como uma teoria e uma prática mais geral de orientação e de organização das ações formativas, fica o sentido da formação, muitas vezes como uma mera e esperada consequência direta das ações e dos dispositivos educacionais. Dessa forma, segundo o autor, as reflexões sobre o fenómeno da formação passam a excluir aspectos autopoéticos, praxiológicos, relacionais, responsáveis pela percepção do fenómeno da formação como "inerente ao sujeito social e culturalmente mediado" (MACEDO, 2010, p. 25). Haveria, então, para Macedo

(2010), um contexto hiper-racionalizado do currículo que mediará os processos formativos em seus diversos cenários. É correto supor que as práticas e discursos que demandam o trabalho do educador e do artista vão trazendo-lhes novos desafios, que fazem mudar discursos e práticas, e também as produções teóricas sobre sua formação.

Metodologia

Assumimos abordagem qualitativa de pesquisa. Utilizamos como metodologia as Histórias de Vida e Formação e a pesquisa (auto) biográfica. Nosso caminho teórico-metodológico aponta para uma pesquisa multi-disciplinar, que nos traz o Teatro e a Educação. Aplicamos a técnica de entrevista densa com o sujeito investigado.

Resultado da análise

Segundo o próprio Ricardo Guilherme, em entrevista concedida em 2013, tal como toda criança, ele tinha uma “energia” compacta, e esse vigor o induzia à atividade física. Diz ter sido inapto às brincadeiras que exigiam maior e melhor *performance* física (como jogar bola), e por isso se lançava em atividades que não exigissem preparo de atleta e desempenho técnico mais apurado.

Então, neste brincar Ricardo Guilherme inventava:

[...] esconde-esconde, manja, concurso de estátuas, passarinho no ninho-cobra no buraco, trava-línguas, festas juninas, malhação de Judas, homéricos banhos de chuva e espetaculares balanços de rede, além - é claro - de jogos de improvisação dramática, imitando os autos dramáticos da Igreja da Piedade (vizinha do meu bairro) e a dramaturgia que via nos primórdios da TV Ceará. (RICARDO GUILHERME).

Podemos, desde já, ver na história desta escrita de si os diálogos com o “tornar-se ator” que se esboça desde aí. O diálogo com o ator que Ricardo é e que ele mostra na vida de menino, já aqui se anuncia, desvelando como isso de atuar comparecia em sua vida. E aqui podemos já pensar se na história pessoal pode-se recapitular as origens do teatro, em seus elementos básicos, que compõem uma gramática generativa: o Ritual, o Jogo ou Brincadeira e a Narrativa. Façamos uma discussão sobre este elemento importante no dialogismo do Ricardo Guilherme com o seu movimento de “tornar-se ator”, observando que a existência pode estar a recapitular as origens históricas do fenômeno coletivo do teatro.

Marcado pelo acento itinerante, deslocando-se pelas ruas no seu dizer rico e cantante, o teatro também era o gesto da brincadeira que as pessoas contam, no cotidiano.

Ricardo Guilherme, em sua história pessoal, já mostrava o aspecto de rito – na encenação do “O Mártir do Gólgota” e o aspecto de brincadeira ou jogo, que ele discorre contando, alegremente, ao referir-se a formas culturais do brincar na infância.

Voltemos para observarmos o que Carreira (2006) diz ser o laço íntimo e indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa, tomada enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido. Na narrativa de Ricardo Guilherme, portanto, estamos focalizando, agora, sua relação de diálogo com seu “tornar-se ator” e sua escrita. Como este dialogismo íntimo se vai expandir?

Quando brincava de fazer drama para uma pequena corriola da vizinhança, eu ainda não sabia que os verbos brincar e representar são sinônimos e que a palavra brincante indica o ator/dramaturgo dos autos populares. Só muito tempo depois, já adulto, ao rever a criança que fui, compreendi que o jogo dramático faz com que a inventividade do corpo possa experienciar situações para analisar valores e treinar papéis. Descobri, então, que com aquela experiência lúdica eu me revelava a mim mesmo e que aprendia a perceber o outro. Por isso é que quando hoje, escrevendo e/ou representando, me flagro em plena criação a remover as escamas da memória, entendo que a infância não foi de todo expatriada dos confins da minha lembrança, como o embrião no aborto. (RICARDO GUILHERME).

Fica claro de onde Ricardo Guilherme quer inscrever-se em uma história social – como um menino-ator curioso, entre bibliotecas paternas e desencontros com a mãe que se ensaia mulher trabalhadora. Mas um ator-menino na TV, nos tele-teatros, nos ensaios do que seria a teatralização pensada sobre a vida de Cristo, em meio à da província do Ceará, na década de sessenta e setenta.

Quando menino, eu me impunha o desafio de conhecer aqueles autores que estavam na estante do meu pai. É desse período também minha fascinação por dicionários. Abria um dicionário e ficava lendo os verbetes, os significados, as acepções, a etimologia das palavras. Isso com 11, 12, 13 anos. Até hoje eu adoro dicionário, não só os de língua portuguesa mas também outros de qualquer temática.

Meus pais achavam correto que eu lesse dicionários e outros livros, mas às vezes me diziam que aquelas leituras não eram suficientes e bem-vindas se eu não me dedicasse ao estudo formal, das matérias do colégio. Eles temiam que eu, em função dessas leituras, me descuidasse, digamos, dos deveres escolares e também achavam que eu ainda não estava preparado para entender alguns autores. (RICARDO GUILHERME).

Assim podemos afirmar que esse movimento de dialogismo entre o passado e o futuro, a “descama da memória” na feitura da pessoa, seria um elemento constituinte na (auto) formação.

Em meados dos anos sessenta e começo da década de setenta, eu circulava pelos estúdios da Ceará Rádio Clube e da TV Ceará, Canal 2. Toda noite, ia ver as gravações das novelas de rádio da velha PRE-9, com os grandes radioatores da época. Ficava lá, pedindo a um ou outro radioator que intercedesse por mim. Até que, enfim, estreei aos quatorze anos, na radionovela “Sangue na Arena”, de Aldo Madureira, em 1970. A partir daí, quando aparecia nas radionovelas um personagem de criança ou rapazote, com poucas falas, eu fazia. (RICARDO GUILHERME).

Os ensaios de pensar-se como ator teria começado? Ou estamos no jogo dramático vivido pelo menino que lia dicionários, sozinho? De todo modo, o menino não parecia ainda preocupado em “ler” o que o teatro que fazia estava a dizer.

Mais adiante na entrevista, Ricardo Guilherme acrescenta:

Minha formação, pois, é de autodidata. Sendo não graduado crio um curso de teatro, na Prefeitura de Fortaleza, em setenta e três (1973). Como eu disse, começara em teatro com quatorze anos, convivendo com uma geração que não era a minha, na aprendizagem de teatro. Eu aprendia ajudando uma geração do meus avós – assistindo os ensaios, desde menino, das peças de teatro que eles faziam. Eu via os ensaios da porta. Depois fui entrando, ajudando aqui e ali, até fazer uma peça com eles. Era

aprender fazendo. Comecei *peruando* os ensaios do Radio Teatro, e do teleteatro, que surgira aqui em Fortaleza em 1970. Eu ajeitava os cenários, ajudava a buscar coisas, era praticamente um menino.

- 'Tira esse menino daí' – dizia um tio meu ao meu pai. Porque esse tio não queria que eu fosse de teatro. E eu apanhava em casa por isso – naquele tempo menino apanhava (risos).

Meu pai pensava: - 'Esse menino não foi pra aula e lá está na televisão...'

Eu realmente gazeava aula, e ia ver os ensaios, ajudar numa coisa e outra.

A geração dos avós? Era a geração de Clóvis Matias, Waldemar Garcia, Hiramiza Serra, Ivone Meire, Haroldo Serra, Laura Santos, Marcos Miranda, Cleide Holanda, Carla Peixoto, Miriam Silveira, José Humberto, e tantos outros. (RICARDO GUILHERME).

Temos aqui um aprendizado importante, sobre como se realizava a transmissão do saber – aspecto fundamental na reflexão que fazemos sobre formação como diálogo. E, como estamos vendo, a transmissão intergeracional em teatro se faz em presença do outro.

Eu estreei em setenta e nove (1979) fazendo menino (fazendo o papel de menino mesmo). Não podia competir com os homens, mas estava ali no meio deles, aprendendo. No Rádio Teatro, por causa da voz, ainda mudando, eu fazia papel de Menino, Velho e Mulher (faz as vozes).

Contracenei com João Ramos, o grande João Ramos, ator da época e com Gonzaga Vasconcelos. Foi a última geração que fez novela; a geração de sessenta (1960) a sessenta e sete (1967) acabou.

Já a Rádio-novela durou até setenta (1970); durou mais que a novela de TV, que acabou em 1967. E a Rádio-novela vinha desde 1934, muito antes, então da novela de TV que se passou a fazer aqui. Na TV eu passei a ser o assistente de produção. Na TV os atores eram funcionários, remunerados como qualquer outro funcionário, não era isso de cachê não. Funcionário, contratados. (RICARDO GUILHERME).

Agora a experiência fundamental desse tempo foi com o Waldemar Garcia, que era o artesão da palavra. Eu sempre gostei e gosto muito da palavra em teatro. Quando ele foi montar a peça que eu participei, com a direção dele, ele me dava aulas, para me preparar para o espetáculo. Era uma peça chamada "As Máscaras", de Menochi Del Pichia. Tinha eu, o Marcos Miranda e uma Colombina. Arlequim, Pierrôt e Colombina. Então ele, Waldemar Garcia, me dava aulas como preparação para a peça, que eu estava a fazer com ele. (RICARDO GUILHERME).

Walter Benjamin, em seu livro "Magia, Técnica, Arte e Política" (BENJAMIN, 1975, p. 107), observa que há na experiência coletiva dos acontecimentos, onde o que se vive é partilhado com outras pessoas, um trabalho da memória que se faz sobre extratos do passado individual e do coletivo, misturados e que pela ação das recordações (voluntária e involuntária), que são reproduzidas durante a vida, como memórias:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas (que, possivelmente, em parte alguma da obra de Proust foram mencionados), produziram reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória. Provocavam a rememoração em determinados momentos e deviam-lhe pretexto de se reproduzir durante

toda a vida. As recordações voluntárias e involuntárias perdem, assim, sua exclusividade recíproca.

O sistema de ensino, como o das corporações antes do industrialismo, onde a transmissão era oral, segundo Benjamin (2011) traz um ensino-aprendizagem feita no contato com o outro. Como Waldemar Garcia com Ricardo Guilherme, e aqui temos um diálogo que se realiza como formação; uma heteroformação, onde o outro aqui se singulariza. Uma formação que Ricardo Guilherme qualifica como autodidata, no sentido de não ser feita em escolas de arte onde se dá o ensino formal, mas sim em um tipo de relação aonde o processo ensino-aprendizagem acontece na transmissão do fazer e da oralidade, entre as gerações:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Walter Benjamin constatava o valor da narrativa, mostrando que ela se dava sobre o tecido do que vai sendo vivido e se destacava dele como experiência, sabedoria:

O narrador é uma espécie de conselheiro do seu ouvinte. E, se hoje esta expressão “conselheiro” tem um sabor antiquado, mesmo neste sentido, então é porque diminuiu muito a habilidade de transmitir, oralmente ou por escrito, alguma experiência. Por isso mesmo não temos conselhos a dar, nem a nós mesmos nem aos outros. Pois “dar conselho” significa muito menos responder a uma pergunta do que fazer uma proposta sobre a continuidade de uma estória que neste instante está a se desenrolar. Para formular o conselho é necessário antes de mais nada saber narrar uma estória. (Além disso um indivíduo é receptivo a um conselho apenas na medida em que expõe a sua situação.) Um conselho fiado no tecido da existência vivida é sabedoria. [...]

A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória. (BENJAMIN, 1975, p. 65).

A ideia de uma transmissão feita de modo intergeracional acontecia em um tempo aonde a lógica da mercadoria ainda não chegava – um tempo que Benjamin (1994) vai nomear como “era da reprodutibilidade técnica”, na qual a exposição deixa de ser aurática, presencial, para ser mediada pela reprodução em massa. E isso atinge até mesmo o processo do pensamento, como também o da percepção.

[...] retirar o objeto de seu invólucro, destruir sua aura é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o semelhante no mundo é tão aguda, que graças à reprodução técnica ela consegue captá-lo até no fenômeno único. Assim se manifesta, na esfera sensorial a tendência que na esfera teórica explica a importância crescente da estatística. Orientar a realidade em função das massas e as massas em função da realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição (BENJAMIN, 1994, p.170).

De todo modo, Ricardo Guilherme não expõe ainda um diálogo com quem lhe assistia, mas ao falar dos atores mais velhos mostra que haveria nesse *interjogo* com eles um “lugar imaginário” onde ele, como ator, alimentaria seu processo de criação.

No mesmo ano, fui levado pelo ator José Humberto Cavalcanti a um ensaio da peça ‘O Mártir do Gólgota’, realizado no Teatro São José. Começo, então, a ajudar em pequenas tarefas, como uma espécie de contra-regra, até que um dia o Zé Humberto consegue convencer a direção da peça a me incluir no elenco. Quando estreei no Teatro, eu ia fazer quinze anos.

Minha estreia aconteceu na montagem de “O Mártir do Gólgota”, em 22 de março de 1970, no Teatro São José. Fui escalado para dois pequenos papéis: Thiago e Cirineu. O apóstolo Thiago aparecia na cena do Horto das Oliveiras e dizia duas ou três falas.

Já o Cirineu surgia mais próximo do final da peça, numa cena em que o personagem mantinha um rápido diálogo com Jesus, se propondo a ajudá-lo a carregar a cruz até o Calvário. No elenco também estava aquele que mais tarde eu adotaria como meu mestre em cultura popular: Clóvis Matias. (RICARDO GUILHERME).

Vemos uma partilha de companheirismo, que se evidencia na percepção das situações dos “velhos atores” e dos “aposentados”, mas também temos claramente a esperança de participar de um mundo novo, o da chamada classe teatral. Nela, Ricardo Guilherme teria um lugar – e desde então ele parecia perceber que já começava a pensar de um modo que se pode dizer ser início da construção de um lugar no imaginário da vida teatral cearense. Como ele disse: “Havia no Teatro Cearense uma tradição desde 1932 de se montar na Semana Santa a “Paixão de Cristo”.

Ricardo Guilherme passa então que ele passa a atuar como ator, simultaneamente, em três grupos: o da Comédia Cearense; o Grupo Quintal; e o Grupo Amador de Teatro Infantil (GATI). E, depois, cria o Grupo Pesquisa, que ele diz ser o lugar de sua autonomia, senão vejamos:

Quem quer ser autodidata tem que inventar possibilidades. Eu, então, vivia fazendo teatro simultaneamente em três grupos: o da Comédia Cearense; o Grupo Quintal; e o GATI (Grupo Amador de Teatro Infantil). Por esse tempo eu também cheguei a ter, em 1973, o Grupo Conversa Teatralizada. Eu continuava aprendendo com os mais velhos. E como eu tinha uma memória visual que me ajudava, os diretores marcavam a cena e no outro dia, se eles fizessem diferente, eu dizia: - Não é assim, é assim, assim... E isso os auxiliava a levar a tarefa de direção.

Só com o Grupo Pesquisa, em 1978 é que ganhei minha autonomia. O Grupo Pesquisa foi minha autonomia: aí eu viro diretor. (RICARDO GUILHERME).

A autonomia era, então, pensada por Ricardo Guilherme como uma saída daquela situação onde ele auxiliava os diretores a fazerem suas peças, para uma situação de direção da encenação, onde ele, enfim, iria propor formas de conduzir o espetáculo junto aos outros atores.

Podemos ver aqui, uma valorização da heteroformação nos processos de formação em teatro, ao modo como Clóvis Matias ensinou Ricardo Guilherme, embora todo o contexto intergeracional, dos artistas de rádio, TV e teatro tenha tido papel (auto) formativo.

Considerações Finais

Observamos em nosso trabalho de pesquisa os seguintes aspectos: os dialogismos e os processos de criação em arte constituem – se como experimentação de si, vista enquanto algo que afeta o outro e nos afeta; o teatro é uma experiência lúdica de aprendizagem responsável pela produção de uma forma de conhecimento estético que implica em movimento de auto-organização de si; há uma valorização da heteroformação nos processos criação teatral. Este tipo de aprendizagem com o outro, no corpo a corpo dos ensaios que a presença obriga, expressa dimensões tais como experiencial – onde o fazer media a formação do artista e do educador de teatro;- presencial – porque o teatro possui como centro o ator com sua presença cênica;- dialogal – onde o diálogo permeia todo o percurso do aprender-ensinar.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARREIRA, André; CABRAL, Beatriz. *Teatro como conhecimento*. In: CARREIRA, André *et al.* (Org.). *Metodologia de pesquisa em artes cênica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

HONORÉ, Carl. *Devagar*. São Paulo: Record, 1992.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004

LINHARES, Ângela. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação).

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar: a formação o fundante da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar*. 1996. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In*: SCOZ, Beatriz *et al.* (Org.). Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

AUTORA

SUZY ELIDA LINS DE ALMEIDA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Especialização em Teorias da Comunicação e da Imagem. Mestrado e Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal. Com experiência em magistério nível superior nas áreas de metodologia científica, educação e metodologia do ensino. Pesquisadora com Tese de doutorado na área de Arte e Formação do Educador Lattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/0254729972214756>



ABORDAGEM TRIANGULAR COMO RECRIAÇÃO ABERTA: O AQUI E AGORA JÁ É HISTÓRIA

Mesa: História das ideias e práticas do ensino da Arte no Brasil

GT: Artes Visuais

Eixo Temático: História e patrimônio artístico: documentações, acervos e narrativas

Fernando Antônio G. De Azevedo (UFRPE/UAG)

[...] o que me surpreende é que em nossa sociedade a arte esteja relacionada apenas aos objetos e nunca aos indivíduos e à vida; e, também, que a arte esteja num domínio especializado, o dos experts que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não é uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas não as nossas vidas? (Michael Foucault)

Resumo:

“O aqui e agora já é história”, diz Ana Mae Barbosa, autora da Abordagem Triangular. Teoria (e não metodologia) marcada pelo gesto de recriação, ênfase do pensamento pós-moderno, que ao libertar o artista e o filósofo do peso da criação se aproxima do conceito foucaultiano de “Vida Artista”. Isto é, questiona o fato de uma mesa ou uma casa serem consideradas objetos de arte, mas não a vida humana. Nesse sentido, é uma teoria aberta, porque é viva e dialógica, ou seja, muito próxima da atitude de reinventar, ganhando interpretações diferentes cada vez que é apropriada na práxis arteducativa. O que significa dizer: compreende o pensamento divergente como aquele que se opõe ao assujeitamento imposto pelos poderes controladores da vida. Alinhando-se contra os preconceitos, possibilita a interação entre variadas concepções estéticas e artísticas, alargando o campo das Artes Visuais ao incluir as Culturas Visuais. Declara, assim, sua filiação às teorias pós-feminista, pós-colonialista, pós-moderna e pós-estruturalista, isto é, filia-se ao pós-tudo do poema de Augusto de Campos. Historicamente, surgiu na contramão das práticas arteducativas, marcadas pelo fazer expressivo, mas não rompeu radicalmente com esse, ao contrário, acrescentou a ideia de Arte como expressão, a ideia de Arte como conhecimento – sempre aberto, porque sempre se reelaborando. Por essas razões, a Abordagem Triangular vem desencadeando, na Arte/Educação brasileira, a Virada Arteducativa. A ideia de virada parte da seguinte centralidade: as imagens são construções históricas, sociais e culturais, que soli citam de todos nós o gesto de LER, reconfigurando, assim, a concepção de Arte não mais como objeto de

sacralização, mas como construção cultural, histórica e social, aberta e polissêmica. Além disso, o papel do arte/educador não mais como um mago das técnicas, um mero fazedor de arte (como nos anos de 1970), mas como aquele que propõe outros desafios. Entre esses, cabe ao arte/educador se compreender como um proponente de situações estéticas e artísticas, um problematizador da e na mediação entre a Arte e o público, no caso de museus, e com os estudantes, no caso da escola.

Abstract:

"The here and now is history," says Ana Mae Barbosa, author's approach Triangular Theory (and not methodology) marked by recreating gesture, emphasis of postmodern thought that by releasing the artist and the philosopher weight of creation approaches the Foucault's concept of "Life Artist". That is, questions the fact that a table or a house be considered art objects, but not human life. Therefore, it is an open theory because it is alive and dialogue, ie very close to the attitude of reinventing, gaining different interpretations each time it is appropriate in arteducativa praxis. Which is to say: it includes divergent thinking as one who opposes the subjection imposed by the controlling powers of life. Lining up against prejudice, enables inter-relationship between different aesthetic and artistic conceptions, enlarging the field of Visual Arts to include the Visual Cultures. Declares thus their membership to post-feminist theories, post-colonial, post-modern and post-structuralist, that is, is affiliated to the post -everything from Augusto de Campos poem. Historically, it came against the arteducativas practices, marked by expressive do, but did not break radically with this, in stead, added the idea of art as an expression, the idea of art as knowledge - always open, as always reworking. For these reasons, the Triangular approach has promoted, in the Art / Brazilian Educational, Turn Arteducativa. The idea of the turn of the next centrality: the images are historical, social and cultural buildings, applying all of us the RSI gesture, reconfiguring thus the conception of art not as sacredness object, but as a cultural construction, historical and social, open and polysemic. In addition, the role of art / educator not as a magician of techniques, a mere maker of art (as in the 1970s), but as one that proposes other challenges. Among these, it is the art / educator to understand as a proponent of aesthetic and artistic situations, one of problem-solving and mediation between art and the public, in the case of museums, and students, in the case of school.

Keywords: Approach Triangular Theory, History, Art Education

Abordagem Triangular como recriação aberta...

Nicolas Bourriaud, ao refletir sobre a arte contemporânea, chama a atenção:

[...] a obra de arte contemporânea não se coloca como término do “processo criativo” (“um produto acabado”, pronto para ser contemplado), mas como um local de manobras, um portal, um gerador de atividades. Bricolam-se os produtos, navega-se em redes de signos, inserem-se suas formas em linhas existentes. (2009, p. 16)

Penso que a compreensão de Bourriaud, sobre a arte contemporânea, destacada acima, pode também significar a Abordagem Triangular (AT, doravante) como teoria aberta, pois sendo dialógica, vem ao longo de sua história, mobilizando em seus interpretes o gesto de recriar. Não apresenta-se, portanto, como teoria fechada, sendo muito mais um portal, que gera diferentes interpretações/praxis, por isso se distancia da compreensão de método para ser aplicado – sua complexidade exige a reinvenção.

Tal aspecto leva-me a não descartar a teoria do conhecimento (epistemologia) da teoria da ser (ontologia), no pensamento de sua criadora/sistematizadora, Ana Mae Barbosa – já que a arte/educadora diuturnamente se coloca em favor da democratização da Arte, por meio do acesso ao seu ensino e a sua história – o que por sua vez, aponta para a ideia de “Vida Artista”, colhida do pensamento de Michael Foucault (1994). Nas palavras do filósofo Guilherme Castelo Branco, estudioso da filosofia foucaultina, a

[...] “vida artista”, [...] é uma expressão que Foucault fez questão forjar, com o claro propósito de diferenciá-la da expressão, bem mais conhecida de todos, de “vida artística.” [...] Para Foucault a vida artista é uma coisa toda outra; na verdade, essa expressão designa o trabalho que certas pessoas desenvolvem no sentido de tornar as suas vidas belas, generosas, radiosas, intensas, numa relação com uma comunidade de iguais, todos voltados para o desenvolvimento de uma estética da existência, ocupados em fazer da própria vida, e da vida de seus próximos, uma obra de arte. (2009, p. 144)

Ana Mae Barbosa é um bom exemplo de vida artista, pois toda a sua teoria marca a Arte/Educação brasileira, difícil alguém desse campo de estudo e pesquisa ficar indiferente a sua filosofia do ensino e da aprendizagem em Artes e Culturas Visuais.

A ideia de vida artista, dessa maneira, enfrenta os assujeitamentos da ordem burguesa, ao colocar sob suspeita a razão eurocêntrica, que alinha-se aos poderes controladores de vida. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 258), também

ancorado em Foucault: “Essa Razão eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, não pode ser generalizada.”

O diálogo entre os autores enfatizados foi elaborado para dizer que a AT é uma teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais, teoria aberta – VIVA – e por isso sempre se reelaborando. Teoria que ao se identificar com as perspectivas pós-coloniais, pós-estruturalistas e pós-feministas – ênfases da pós-modernidade – desfaz as fronteiras entre a ideia de cultura (e arte) erudita e cultura (e arte) popular, portanto, entre o centro e a periferia, ou seja, indicando a profanação e não a sacralização de um modo de ver e lidar com a Arte e suas linguagens. Tendo como guia a articulação da dimensão poética com a dimensão política.

“O aqui e agora já é história”, ideia de Ana Mae Barbosa – da qual me apropriei para o título, por seu profundo caráter desafiador, e que por isso também marcou a construção deste texto – indica, obviamente, uma compreensão de história cultural relacionada à antropologia, isto é, a uma visão ancorada nas teorias pós-estruturalistas e pós-modernas, em suas diferentes materializações: pós-colonialismo, pós-feminismo e teoria *queer*.

Desafiado, então, pela compreensão de história da arte/educadora, busquei ancoragem no pensamento do historiador inglês Peter Burke. Esse, ao estudar em profundidade a história cultural, destaca que a ênfase em cultura, história cultural e “estudos culturais” provocou uma virada cultural em diversos campos de estudo e pesquisa, campos considerados importantes para a história cultural e social, se não da humanidade, pelo menos, dos humanos no ocidente.

No caso da psicologia cultural, por exemplo, ela significa um distanciamento da ideia de que os seres humanos têm impulsos idênticos, e uma aproximação da sociologia e da antropologia. Na geografia cultural, o desafio é não voltar à ideia tradicional de “áreas culturais”, que não leva em conta as diferenças e os conflitos sociais em uma determinada região. No caso da economia, a atração exercida pela cultura está associada ao crescente interesse no consumo e à percepção de que as tendências não podem ser satisfatoriamente explicadas em termos de um modelo simples de consumidor racional. Na ciência política, a despeito do domínio do modelo de eleitor racional, há uma tendência crescente a ver a política como uma ação simbólica e a estudar a comunicação política em diferentes mídias (BURKE, 2008, p. 45, grifo do autor).

Assim como a psicologia, geografia, economia e a política, conforme Burke, sofreram viradas afetadas pela antropologia cultural, penso que o campo Arte/Educação, mais precisamente os processos de ensino e de aprendizagem em Artes e Culturas Visuais, vêm, pelo mesmo motivo sofrendo uma virada. Essa, nomeada, Virada Arteducativa, desencadeada pela AT. Antes de tratar a virada arteducativa apresento a seguir uma versão da história da AT.

Uma versão da história da Abordagem Triangular...

Sobre sua origem, Ana Mae Barbosa (2009, p. XXVI) diz que a AT começou a ser organizada e testada encadeando teoria e prática, “[...] cheio de dúvidas e contra as certezas da época no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983”.

Há uma passagem na obra em destaque, na qual a arte/educadora (2009, p. XXX) ao revisar a AT desabafa:

A Proposta Triangular não foi *trazida*, mas *sistematizada* a partir das condições estéticas e culturais da pós -modernidade. *Trazer* significa transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). O DBAE¹ é baseado em *disciplinas* (Estética, História e Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista. (grifos da autora)

Segue a autora, em seus argumentos de revisão da AT, dizendo: “Também não afirmo que a Proposta Triangular foi *criada* por mim. Prefiro usar o termo *sistematizada*, pois estava implícito na condição pós-moderna”. (2009, p. XXX, grifos da autora).

Sendo uma teoria aberta, como já ressaltai, a AT vem se transformando ao longo de sua existência. Aqui apresento as revisões que considero as mais importantes: a primeira revisão está no livro **Tópicos Utópicos** (BARBOSA, 1998), mais exatamente no texto, Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: aprendizagem triangular, do qual enfatizo o seguinte trecho:

Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencido de que metodologia é construção de cada professor em sala de aula e

¹ Pode-se traduzir a sigla DBAE por disciplinas básicas de Arte/Educação, foi uma proposta criada pelo arte/educador, especialista em currículo, Elliot Eisner que reformulou o ensino da Arte norte americano, partido das disciplinas Estética, História da Arte e Crítica.

gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. (1988, p. 33)

A reformulação do termo – de metodologia para proposta – possui um sentido epistêmico que compreendo como fundamental para uma interpretação mais ampla da AT:

[...] a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização. Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a *contextualização*, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc. (1988, p. 37, grifo da autora)

A grande transformação, indicada neste texto, não se deve apenas à mudança de nomenclatura, esta é substancial sem dúvida, mas a mais importante é nomear a contextualização como escolha do arte/educador, atribuindo -lhe uma autonomia que só a concepção da AT como teoria proporciona. Como tal, pode e deve ser recriada de acordo com os lugares históricos e sociais dos quais *pensam/falam* todos aqueles envolvidos no processo de leitura da imagem, ou seja, arte/educadores e arte/educandos.

Nesta perspectiva o processo de leitura da imagem requer a produção de sentidos, exigindo ultrapassar a ideia recorrente de que contextualizar é referendar a obra em estudo no contexto da História da Arte, muitas vezes de uma visão de História da Arte conservadora, que enaltece o código europeu e/ou norte -americano branco, ou seja, os códigos do poder.

Nessa obra, encontramos a defesa da autora, sobre o gesto de ler a imagem a partir da AT, como aquele não identificado à postura de “educação bancária”, tornando explícita, mais uma vez, sua ligação com o pensamento do educador/filósofo Paulo Freire.

Ao visitar a história da AT, observo: inicialmente denominada de Metodologia Triangular (1991), depois da primeira revisão nomeada de Proposta Triangular (1998), em ambas a metáfora do triângulo está muito presente, enquanto nas revisões mais recentes (a terceira e quarta) a metáfora sugerida por Ana Mae Barbosa para a AT é o ziguezague.

A terceira revisão encontra-se no livro **A Formação do Professor de Artes Visuais** (2005), organizado por Marilda Oliveira e Fernando Hernandez, para o qual Ana Mae Barbosa foi convidada a escrever a introdução. Apresento um fragmento:

Curiosamente foi buscando correspondências de estratégias pedagógicas e harmonia de experiências que entendi que já

hávamos transformado a Abordagem Triangular em zig-zague, pois a contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, [...], não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um vértice do processo de aprendizagem. O fazer Arte exige contextualização do que foi feito, assim como também a leitura. (2005, p. 15)

Há dois aspectos que não podem ser desprezados na citação acima por atribuírem à AT uma maior complexidade: o primeiro diz respeito à questão da contextualização e o segundo refere-se à metáfora do zig-zague. Ao arrematar sua ideia anterior, Ana Mae Barbosa, em meu entender, enfatiza o primeiro aspecto, ressaltando que os processos de significação, exigem a contextualização, para que o leitor possa ampliar sua apreensão do objeto. Isto porque ainda é recorrente, em menor proporção é verdade, uma parcela de arte/educadores que interpretam o discurso visual na perspectiva formalista, isto é, privilegiando os elementos constitutivos da gramática visual. Nesse sentido, a autora chama a atenção:

A leitura do discurso visual [...] não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. (2002, p. 18)

O outro aspecto se refere à nova metáfora da AT, tendo sido rerepresentada (com maior vigor) na obra **Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais** (2010), livro que se compõe de textos narrando pesquisas a partir das diversas interpretações e efeitos de sentidos atribuídos por arte/educadores a AT. Aqui, precisamente, é importante uma reflexão sobre a nova metáfora da AT – o zig-zague – presente desde a edição revisada de **Imagem no Ensino da Arte** : anos de 1980 e novos tempos (BARBOSA, 2009, p. XXXIII):

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-me mais adequado representá-la pela figura do zig-zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver.

Assim, a autora relaciona à metáfora do zig-zague à importância da contextualização, parecendo partir do seguinte argumento: os arte/educadores tem autonomia de ressignificar, em sua práxis artemeducativa, a AT, contextualizando tanto o *fazer* quanto o *ver*. Para Ana Mae Barbosa, pois, (2009, p. XXXIII): “[...] o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador”.

Interpreto que a quarta revisão marca o próprio título do livro, **Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais**, chamando a atenção para a importante relação entre as Artes Visuais e as Culturas Visuais.

No texto, *Cultura Visual antes da Cultura Visual* (2011), escrito para a revista (online) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Ana Mae Barbosa, diz: há no Brasil três linhas de pensamento quanto a Cultura Visual: a *cultura visual excludente*, a *cultura visual includente* e a *contracultura visual*. Detalharei cada uma delas conforme o pensamento da arte/educadora. Por fim, cito na íntegra, um trecho de sua crítica a cultura visual excludente.

Começo pela *cultura visual includente*, que segundo Ana Mae Barbosa, respeita a história do ensino e da aprendizagem em Artes Visuais de nosso país, privilegiando as visualidades como matérias-primas, e a Arte como campo ampliado para as outras mídias; sendo interterritorial na perspectiva das teorias e pluralista com relação as práticas.

Já em relação a contracultura visual, afirma a autora, que esta linha rejeita o discurso verbal para explicar o discurso visual, ou seja, parte do princípio que não é necessário a palavra para traduzir a imagem. Quanto ao que vem sendo feito no campo da Arte/Educação em nome da cultura visual, os filiados a contracultura visual, pensam ser esse fazer uma apologia da publicidade e da indústria cultural.

Finalmente, ressaltaremos as críticas de Ana Mae Barbosa (2011, p.294), quanto ao que ela define como cultura visual excludente:

A cultura visual excludente, que rejeita o passado do ensino da arte, desconhece o caminho da cultura visual nos outros campos do conhecimento e acredita ter sido plantada no Brasil do século XXI, sem antecedentes no país. Essa tendência só reconhece a cultura visual produzida por seus seguidores e alunos. São muito ativos, publicam muito, citam-se uns aos outros e privilegiam o discurso do convencimento; falam de método da cultura visual, mas não o explicitam. Quando falam em história se referem apenas à cultura visual norte-americana, pois ainda não está escrita a história da cultura visual da Espanha, país através do qual pretendem chegar aos Estados Unidos. Abominam e desqualificam tudo que foi feito em arte/educação no Brasil antes deles e chegam a afirmar que o ensino da arte no Brasil só se interessou pelo social depois que eles implantaram a cultura visual. É um desrespeito ao trabalho de reconstrução social através da arte de centenas de ONGs no Brasil desde os anos 60, inspirado pela epistemologia de Paulo Freire e do caráter político do ensino do desenho e da arte entre nós desde os tempos de Rui Barbosa.

Ao trazer para a práxis arteducativa a importância da relação entre Artes Visuais com Culturas Visuais, por meio do pensamento de Ana Mae Barbosa, aponto para o seguinte desafio: o gesto de ler não tem apenas como foco as Artes Visuais, mas também a imagem, isto inclui a Cultura Visual, ampliando o campo do ensino e da aprendizagem com os Estudos Visuais.

A partir deste contexto considero que a AT pode ser pensada como a desencadeadora da Virada Arteducativa, no campo do ensino e da aprendizagem em Arte no Brasil, a exemplo do que ocorreu com a Virada Linguística, conforme Paulo Ghiraldelli (2007) encadeada à Virada Cultural, segundo Peter Burke (2005).

A Virada Arteducativa

O arte/educador assume, diante dos desafios expostos, a difícil tarefa de ser intérprete de imagens, problematizando-as e compreendendo que suas interpretações, como produção de sentidos, não são mais verdadeiras do que a dos arte/educandos, pois não há modelos “certos” de interpretação de imagens, todos eles representam (apenas) tentativas de aproximação com a imagem, todos eles são marcados pela incompletude de nossos dizeres.

Neste trabalho, portanto, situo a AT no complexo cenário dos trânsitos (ou contrastes) entre modernismo/pós-modernismo e suas diversas teorizações, por entender que a referida teoria desencadeou a Virada Arteducativa.

Cabe lembrar, que o termo pós-modernismo não é de compreensão homogênea, muito pelo contrário, é um termo de forte caráter polissêmico, isto é, pode ser interpretado de variados pontos de vista, forjado em um mundo fragmentado e marcado pela suspeita com relação às metanarrativas modernistas. Identifica-se mais com a precariedade e a desestabilização, ou seja, é um pensamento desencantado quanto ao futuro da própria humanidade. Do ponto de vista da virada linguística, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva, o pensamento pós-moderno “[...] começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social” (2011, p. 250).

Considerando, pois, tal visão de pós-modernismo, talvez, um tanto quanto pessimista, traga à tona um dos seus aspectos, talvez mais otimista, presente no pensamento de Ana Mae Barbosa. Isto é, compreendendo que a postura pós-moderna de pensar a Arte, seu ensino e sua história considera o passado, olhar para a história pelo

retrovisor, enquanto o modernismo, por fundar-se na ideia de progresso, tem um olhar voltado para o futuro.

A partir desse contexto, estabeleço como aporte teórico, para pensar a virada arteducativa, um quadro conceitual, elaborado por Ana Mae Barbosa, que faz parte do texto intitulado, **Toda a Beleza** (de sua autoria e disponível no site da TV Futura), reproduzido na íntegra a seguir:

Modernismo	Pós-modernismo
Acredita no Progresso	Perde a fé no progresso.
Luta com o passado.	Apropria-se do passado.
Concebe as obras de arte como expressões altamente individuais e pessoais.	Vê as obras de arte como construções sociais.
Privilegia a Arte que é mostrada em galerias.	Arte ambiental, de computadores, do cotidiano.
Aplica critérios formalistas como expressões altamente individuais e pessoais.	Fatores contextuais são tomados em consideração.
Propõe distinção elitista entre Artes e artesanato; código alto e popular.	Quebra essas hierarquias.
Apresenta a História da Arte como narrativa única – “ismos”.	Reconhece que há pluralidade de narrativas.
Vê Arte como espiritual e transcendente.	Vê Arte como produto (mercadoria, utilidade).
Justifica Arte/Educação com argumentos essencialistas.	As justificações são instrumentais e interdisciplinares.
Purista em termos de estilos e técnicas.	Eclético, mistura estilos e técnicas.
Abordagem metodológica universalista.	Pluralista. Não há um único meio certo para ensinar.
Promove pura apreciação.	Enfatiza análise crítica e questionamento.
Originalidade.	Elaboração.
Sensibilização.	Cognição.

Os contrastes apontados pela autora são por mim entendidos como propulsores da virada arteducativa, porque esses exigem do arte/educador se compreender e se posicionar diante dos trânsitos entre a concepção modernista de Artes e Culturas Visuais, que em síntese pensava a Arte como expressão, para acrescentar a esta concepção a ideia de Arte como conhecimento histórico e social, e como tal um discurso elaborado por meio de outros códigos, outros símbolos e outras regras de linguagem que *podem e devem* ser lidos nas práticas sociais e não apenas apreciadas. Quando coloco em itálico as palavras “podem” e “devem” é para enfatizar que a leitura do discurso visual é também atravessada pelas ideologias e pelo inconsciente pois, o texto visual, não é literal, é metafórico e polissêmico.

A compreensão de virada arteducativa, portanto, nasceu dos estudos sobre a virada linguística, a partir das ideias do filósofo brasileiro Paulo Ghiraldelli Jr. (2011) encadeada ao pensar do historiador inglês Peter Burke (2008), sobre a virada cultural. Ressalto que a virada cultural toma a virada linguística como ancoragem, ou seja, reconhece a centralidade da linguagem (ou das linguagens, inclusive e, sobretudo, das linguagens artísticas) na relação dos seres humanos com o mundo, o que significa dizer em outras palavras, que isso ocorre porque nós humanos produzimos sentidos para o mundo. Por isso, aviso que a ênfase na virada linguística também é importante para o que nomeio de virada arteducativa, embora neste texto não seja possível um aprofundamento filosófico. Atenho-me a dizer que a virada linguística é vital, aponta os estudos, para todas as viradas estudadas. Não podia ser diferente para a virada arteducativa desencadeada pela AT.

Há, também, autores que relacionam tais viradas à virada antropológica, como é o caso do próprio historiador inglês Peter Burke, provavelmente, porque venha da antropologia, a compreensão de que não há cultura superior ou inferior a outra, e que no mundo atual as diferenças culturais não podem ser excluídas das interpretações, tanto com relação ao campo da Arte como ao campo da Filosofia e o da Ciência.

O historiador inglês, nesta perspectiva, ainda nos alerta para o sucesso internacional dos Estudos Culturais, com ênfases diferentes nas várias partes do mundo.

Adianto, que os estudos sobre as redefinições culturais, ao mesmo tempo em que compreendem que os grupos humanos (na maioria dos casos) não formam comunidades homogêneas, mas comunidades heterogêneas vivendo relações marcadas por conflitos. Também não é possível um discurso homogêneo sobre o entendimento do que é a virada cultural, pois lidamos, nesse caso, com controvérsias.

Delineado o cenário como palco em que se desencadeia a virada cultural é chegado o momento de enfrentar as controvérsias da virada arteducativa, considerando os processos

de ensino e de aprendizagem em Artes e Culturas Visuais, partindo da seguinte compreensão: não apartamos as questões de conhecimento, cultura e estética das questões de poder, política e interpretação, ancorados no pensamento de Silva (2007). Nessa direção, concordamos com sua interpretação ao analisar os trânsitos entre a teoria crítica e a pós-crítica, do ponto de vista do currículo:

[..] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do Estado. A conhecida consigna ‘o pessoal também é político’, difundido pelo movimento feminista, é apenas um exemplo dessa produtiva tendência. (SILVA, 2007, p. 146).

Penso que, pelo menos do ponto de vista da educação brasileira, os estudos de Tomaz Tadeu da Silva, aqui em destaque, apresentam-se como interpretações importantes para o campo do ensino e da aprendizagem das Artes e Culturas Visuais, na medida em que a virada cultural exige uma redefinição do que é cultura, em outras palavras, a virada cultural nos leva a questionar a hegemonia de uma determinada cultura sobre as outras, assumindo-se essa com “c” maiúsculo – Cultura. Assim, aprendemos com nossos colonizadores a não nos olharmos como identidades culturais – sequer diferentes – por estarmos distantes do padrão estabelecido por eles.

Com relação a nossa história de povo colonizado a possibilidade que surgiu a partir dos estudos da virada cultural, pensada por Burke (2008), se traduz na teoria pós-colonialista, reconhecida no pensamento de Paulo Freire e presente no pensamento de Ana Mae Barbosa, ambos estudiosos de Frantz Fanon, um dos intelectuais expoentes, das lutas e do pensamento pós-colonial.

A referida teoria enfrenta as relações de poder, que afetam todas as dimensões da vida social e cultural, portanto, cada um de nós está contaminado por ela, e ao colocar sob análise, o que é legítimo ou não do ponto de vista do colonizado, estamos de alguma maneira nos aproximando dos princípios da teoria pós-colonialista. Para Silva (2007, p. 127):

A análise pós-colonial junta-se, [...] às análises pós-moderna e pós-estruturalista, para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocam o sujeito imperial europeu na posição atual de privilégio. Diferentemente das outras análises ‘pós’,

entretanto, a ênfase da teorização pós-colonial está nas relações de poder entre nações. O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre 'raça' que estão no centro da construção imaginária que o ocidente fez – e faz – do Oriente e de si próprio.

A teoria pós-colonialista analisa, sobretudo, por um lado, a exploração econômica e a ocupação militar e, por outro lado a dominação cultural, partindo da ideia de representação do Outro como discurso, e por isso podendo ser expressa por meio do poético verbal e/ou imagético, isto é, por meio de um texto da literatura assim como por meio de um texto imagético como a fotografia, vídeo, desenho ou pintura. Ocorre assim, porque a teoria em foco considera a representação como central na formação e produção da identidade social e cultural.

É, pois, nesta direção que encadeamos a virada cultural com a virada linguística com o intuito de afirmar a AT, como teoria que possibilita na Arte/Educação brasileira a virada arteducativa.

Para não deixar de concluir (inconclusamente)

A virada arteducativa desloca, assim, o eixo do *fazer* para a *elaboração*, ao acrescentar à ideia de Arte como expressão, à ideia de Arte como conhecimento histórico, social e cultural.

Propõe a Arte não como objeto de mera contemplação, mas de produção de sentidos. Transforma a postura do arte/educador de fazedor em um pesquisador de Arte que visa por meio da leitura da obra de Arte e da cultura visual, a democratização desse conhecimento pelo processo arteducativo. Ser arte/educador no contexto da virada arteducativa caracteriza-se pela busca da leitura do discurso visual por meio de interpretações que articulam as ideologias, o inconsciente, a história e as linguagens.

Essa virada ao enfatizar a leitura da imagem (obra de arte e cultura visual) resitua os processos de ensino e os processos de aprendizagem das visualidades promovendo a seguinte passagem: da banalidade imposta pela ideia de um fazer artístico escolar, que era (ainda é?) completamente distante do universo das Artes e Culturas Visuais, pois a Arte mesma não entrava na escola, enquanto hoje muitos esforços são feitos nessa direção.

Talvez seja essa a principal crítica nascida da virada arteducativa, isto é, a crítica a um fazer artístico desvinculado da articulação entre o ler, o contextualizar e o fazer, pois a

AT, exige tanto do arte/educador quanto do arte/educando, enfrentarem os desafios do gesto de criar/recriar implícito na produção de sentidos. Importa ressaltar: o gesto de criar e o gesto de recriar têm o mesmo valor, ou seja, são maneiras de dizer a mesma coisa. Por isso é bom lembrar: as Artes e Culturas Visuais trabalham encadeando cognição com imaginação nos levando para metáfora

A ideia de virada arteducativa parte, portanto, do princípio de que as obras de arte (e a imagem) são construções históricas, sociais e culturais, reconfigurando o papel (social e histórico) do arte/educador e o da própria Arte no contexto da educação. Requerendo do arte/educador não ser um mago das técnicas, um mero fazedor de arte, como nos anos de 1970, mas por opõe outros desafios. Entre esses, cabe ao arte/educador se compreender como um propositor de situações, um problematizador da e na mediação entre a Arte e o público, no caso de museus, e com os estudantes no caso da escola.

O atelier (nos museus), ou a sala de aula (na escola) passam a ser, apenas, um dos lugares onde se entra em contato com a Arte, pois o mundo é o lugar das imagens da Arte. Há outros espaços tão importantes quanto a escola, tais como: a TV, a moda, as feiras, as ruas, as igrejas e a internet, entre outros, pois há uma maior ênfase na relação entre Artes Visuais e Culturas Visuais, como procurei destacar ao longo deste texto.

Retomo o início do texto para dizer que todos nós, arte/educadores e arte/educandos contemporâneos, aqui e agora na história, somos os protagonistas da virada arteducativa, todos profundamente marcados pela AT, teoria brasileira, aberta e por isso em constante transformação, teoria que convida todos nós a protagonizar a vida artista.

Referências

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

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos** São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Toda Beleza**.

Disponível em: <<http://www.futura.org.br/main.asp?ViewID=%7BD2EF690E-49AB-498F-9011-7957E4D9F702%7D¶ms=itemID=%7B63987C81-A070-45BD-BF39-DA05E656B938%7D;&UIPartUID=%7BD90F22DB-05D4-4644-A8F2-FAD4803C8898%7D>>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2011.

_____ **A cultura visual antes da cultura visual.** Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>. Acesso em: 23 de dezembro de 2011.

_____ **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

_____ Introdução. In: OLIVEIRA, M. e HERNANDES, F.(Orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

BARBOSA, A. e CUNHA, F. (orgs.) **Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BRANCO, G. Michel Foucault: a literatura, a arte de viver. In: HADDOCK -LOBO, R. **Os Filósofos e a Arte.** Rio de Janeiro: Rocco. 2010.

_____ Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michael Foucault. IN:RAGO, M.e VEIGA-NETO,(Orgs) A. **Para uma vida não -fascista.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009 – (Coleção Estudos Foucaultianos)

Bourriaud, N. **Pós-Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo.** São Paulo: Martins, 2009.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GHIRALDELLI, P. **A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade.** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf> >. Acesso em: 28 de abril de 2011.

_____ **A Virada Linguística** . Disponível em: < <http://portal.filosofia.pro.br/o-que--linguistic-turn.html> >. Acesso em: 01 de maio de 2011.

HADDOCK-LOBO, R. (Org.). **Os Filósofos e a Arte.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade** : uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

_____ O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T.T(Org.). **O Sujeito da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 – (Ciências Sociais da Educação).

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco, mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do curso de Pedagogia na Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação, história da arte/ educação, educação especial, formação continuada de professores e inclusão social e cultural, além de Filosofia e Filosofia da Educação.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: História e patrimônio artístico: documentações, acervos e narrativas

WOLFGANG PFEIFFER NA BIENAL DE SÃO PAULO: ENTRE A HISTÓRIA DA ARTE E A EDUCAÇÃO

José Minerini Neto (Pesquisador independente, São Paulo, Brasil)

RESUMO:

O Historiador da Arte, crítico, museólogo e professor alemão Wolfgang Pfeiffer chegou à capital paulista no início de 1948 e participou intensamente do cenário artístico da cidade de São Paulo na segunda metade do século XX. Na Bienal de São Paulo atuou de diversos modos nas primeiras edições da mostra, destacando-se como o primeiro responsável pela preparação de monitores entre 1953 e 1965. Esta atuação desdobrou-se dos cursos de História da Arte que ministrou no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) a partir de 1952. Os cursos eram acompanhados por interessados em História da Arte e também por quem pretendia ser monitor da Bienal. Este artigo tem por objetivo apresentar os feitos educacionais de Pfeiffer de modo que seja mais uma vez reconhecida sua importância na educação formal em escola, faculdades e universidades e, sobretudo, na educação não-formal que realizou no MAM-SP e na Bienal.

Palavras-chave: História da Arte e da Educação ; Bienal de São Paulo; Wolfgang Pfeiffer; Aprendizagem.

WOLFGANG PFEIFFER IN SAO PAULO BIENNIAL: BETWEEN THE HISTORY OF ART AND THE EDUCATION

ABSTRACT:

The art historian, critic, museologist and German professor Wolfgang Pfeiffer came to São Paulo in early of 1948 and participated actively in the art scene of São Paulo city in the second half of the Twentieth century. In São Paulo Biennial he acted in different ways in the first editions of the exhibit, standing out as the first responsible for preparing monitors between 1953 and 1965. This unfolded performance of courses of History of Art taught at the Museum of Modern Art of São Paulo (MAM -SP) from 1952. The courses were accompanied by interested in History of Art and also by those who claimed to be monitor at the Biennial. This article aims to present the educational Pfeiffer made so that it is once a gain recognized his importance in formal education in schools, colleges and universities, and especially in non-formal education that held at MAM-SP and the Biennial.

Key words: *History of Art and Education; Biennial of São Paulo; Wolfgang Pfeiffer; Learning.*

1 Introdução

Wolfgang Pfeiffer (Dresden, 1912 – São Paulo, 2003) teve intensa participação no cenário artístico de São Paulo na segunda metade do século XX², atuando como museólogo, professor, crítico e historiador da arte. Trabalhou no MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, no MAC/USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, no MAB/FAAP – Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Álvares Penteado, no MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo e, por conta desse último, na Bienal de São Paulo.

Antes de se mudar para o Brasil Pfeiffer pesquisou entre 1938 e 1939 nos arquivos estaduais de Dresden sobre “Palácios de Dresden no Século XVIII”, resultando em tese de doutorado defendida por ele na Faculdade de Filosofia da Universidade de Munique. Em 12 de agosto de 1941, casou-se com Inga-Maria Hackradt, que conheceu quando ela estudava História da Arte em Munique. Com ela teve três filhos, nascidos, respectivamente em 1942, 1943 e 1945. Quando sua esposa teve a possibilidade de voltar para o Brasil, ele e os filhos emigraram para São Paulo, chegando aqui em fevereiro de 1948³ e deixando para trás o cargo de assistente do diretor do Museu de Wuppertal-Elberfeld que exercia desde 1946⁴.

Na Bienal de São Paulo, Pfeiffer foi Comissário da Alemanha na 1ª edição em 1951⁵, Diretor Técnico entre a 2ª e a 4ª, participou da Comissão Técnica de Arte da 10ª e foi

² SPINELLI, João. “Wolfgang Pfeiffer – 100 Anos: 1912-2012”. In *Jornal da Associação Brasileira de Críticos de Arte*, ano X, nº 26, dezembro de 2012.

³ Informações disponíveis no curriculum vitae do Dr. Wolfgang Adolf Arthur Pfeiffer presente no Arquivo do MAC/USP, s/d.

⁴ LOURENÇO, Maria Cecília França. *Museus Acolhem o Moderno*. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 111.

⁵ D’HORTA, Vera. *MAM: Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: DBA, 1995, p. 26.

membro do Conselho de Arte e Cultura da 13ª e da 15ª⁶. Paralelo à essas atividades, foi professor do MAM/SP e da Escola de Artesanato desse museu, função que o levou a ser o primeiro responsável pela preparação de monitores para a Bienal.

Cursos são ministrados pelo MAM/SP desde sua fundação. Tamanha longevidade não teve a Escola de Artesanato, que funcionou somente entre 1952 e 1959 na Praça Franklin Roosevelt, 227, ao lado da Igreja da Consolação⁷. Tinha por objetivo formar artistas que trabalhassem na indústria e, como consequência, trazer a arte para o cotidiano⁸. Dentre as disciplinas:

O Professor Wolfgang Pfeiffer, diretor técnico do M.A.M. e há não muito chegado da Alemanha, ficou encarregado do curso de História da Arte, uma das disciplinas básicas do programa de ensino da Escola, pois através dele (e da riquíssima coleção de “Slides” sobre obras de todos os tempos do professor Pfeiffer) os alunos entram em contacto (sic) com “as grandes manifestações artísticas da Humanidade a fim de aprenderem a responsabilidade que lhes cabe na preservação e enriquecimento desse grande acervo espiritual”.⁹

Aulas ilustradas com slides eram raras e quando aconteciam viravam notícia de jornal. Pfeiffer sabia disso e usava esse recurso para atrair alunos para suas aulas repletas de imagens, o que se confirma no decorrer desse artigo.

2 Os passeios explicativos da 1ª Bienal

A maior falha que a Bienal de São Paulo cometeu em sua primeira edição foi não preparar monitores para receber os visitantes, espantados com as novidades que a exposição apresentava, sobretudo a arte abstrata.

Francisco Matarazzo Sobrinho (Ciccillo), Yolanda Penteado e Lourival Gomes Machado, os principais organizadores da 1ª Bienal trabalharam para angariar artistas e países para a exposição. Depois disso, dedicaram-se à recepção de comissários e comissões que chegavam junto às obras de arte e se esqueceram de organizar visitas conduzidas por pessoas preparadas para falar com os visitantes sobre a arte moderna que ali estava exposta.

Lourival esforçou-se em proferir e organizar palestras, mas isso não foi suficiente. Os visitantes traziam questionamentos e a incompreensão manifesta sobre a arte abstrata fez com que comissários conduzissem visitas no Salão de Baile do *Boulevard* do Parque

⁶ Assim Pfeiffer é denominado, respectivamente, nos catálogos da 2ª, 3ª, 4ª, 10ª, 13ª e 15ª Bienais de São Paulo.

⁷ D’HORTA, Vera. *Opus cit.*, p. 31.

⁸ LOURENÇO, Maria Cecília França. *Idem, ibidem.*

⁹ ABRAMO, Lívio. A Escola de Artesanato do MAM. In: Os 10 anos do Museu de Arte Moderna. São Paulo: II Progresso Ítalo-Brasileiro, 1958, p. 16.

Trianon, que havia sido provisoriamente adaptado para receber a 1ª Bienal¹⁰, cada um dentro do espaço destinado aos artistas dos países que representavam. Com dias e horários divulgados pelos jornais, estas visitas se chamavam 'passeios explicativos'. Dentre os explicadores estava Pfeiffer:

Para melhor orientação do público no exame das obras expostas, têm sido organizados passeios explicativos nos quais os visitantes são acompanhados pelos explicadores. Depois da série de palestras realizadas pelo professor Marco Valsecchi na sala da Itália, o pintor Armando Baloni incumbiu-se, por sua vez, de acompanhar grupos amadores de arte através de diversos pavilhões, enquanto o professor Pfeiffer, encarregado da Sala da Alemanha, conduziu uma comitiva de alemães aqui residentes e particularmente interessados nas obras vindas de seu país. Dentro de breves dias terá lugar novo passeio explicativo, organizado pelo Instituto de Cultura Ítalo-brasileiro e que estará a cargo do prof. Bizzarri, anunciando -se também que igual iniciativa tomará o prof. Moussineaux, da 'Aliance Française'.¹¹

3 Wolfgang Pfeiffer e a origem internacional da educação na Bienal

A Bienal de São Paulo teve em 2002 pela primeira vez a presença de um estrangeiro na organização da mostra internacional, com a participação de Alfons Hug na curadoria geral da 25ª e da 26ª Bienal. A formação de equipe de trabalho internacional é vocação do MAM/SP desde os primórdios com a participação de Nelson Rockefeller e do MoMA - Museu de Arte Moderna de Nova Iorque dando suporte para a inauguração de museus de arte moderna no Rio de Janeiro e em São Paulo. Uma carta em nome de Rockefeller datada em 28 de novembro de 1946 foi enviada pelo conselheiro do MoMA Carleton Sprague Smith para Eduardo Knesse de Melo¹², orientando que se entregasse para Sérgio Milliet:

[...] treze guaches, aquarelas e pinturas a óleo, bem como uma escultura móvel de arame com lâminas de aço. Como foi mencionado em diversas ocasiões, estas obras de arte contemporânea deverão ser doadas mais tarde ao Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e ao Museu de Arte Moderna de São Paulo, constituindo doação particular do Sr. Rockefeller.¹³

Ciccillo acompanhou essa tramitação com interesse e orientou a fundação do MAM/SP¹⁴, porém, a relação entre o MoMA e o MAM/SP não se encerra aí. A concepção de

¹⁰ Hélio. Pelos salões da Bienal, a arquitetura ausente dos manuais: Contribuições para a historiografia Brasileira (1951-1959). São Paulo: Annablume, FAPESP, 2011, p. 122.

¹¹ Às segundas-feiras o ingresso à Bienal é gratuito. São Paulo: Correio Paulistano, 14/11/1951.

¹² Eduardo Knesse de Melo era, em 1946, presidente do Instituto de Arquitetos do Brasil - Seção São Paulo.

¹³ D'HORTA, Vera. Idem, ibidem, p. 16-17.

¹⁴ D'HORTA, Vera. Idem, p. 17.

arte moderna de Alfred Barr, historiador da arte e primeiro diretor do MoMA, foi divulgada no Brasil com seu livro “Que é a pintura moderna?”¹⁵.

Com as relações entre MoMA e MAM/SP, entre Nova Iorque e São Paulo permeando a fundação destes museus sob preceitos de arte moderna postos por Barr, facilmente seria fundar as primeiras iniciativas educacionais do MAM/SP sob a orientação de Victor D’Amico¹⁶, responsável pelas ações educacionais no MoMA entre 1937 e 1962¹⁷. Isso não aconteceu porque o MAM/SP se dedicou inicialmente a oferecer cursos para adultos e D’Amico atuava no MoMA majoritariamente com crianças e jovens.

Wolfgang Pfeiffer era o professor dos cursos de História da Arte no MAM/SP e, com isso, preparou monitores, assumindo a autoria das primeiras iniciativas educacionais da Bienal de São Paulo.

4 A formação dos primeiros monitores da Bienal

Os primeiros monitores da Bienal atuaram na segunda edição, realizada entre 1953 e 1954 no Parque do Ibirapuera. O início dessa atividade foi notícia:

Têm início na próxima segunda-feira (21/12/1953) os passeios explicativos dos monitores da II Bienal, especialmente treinados para este fim. É o seguinte o horário fixado: segunda-feira, 16 horas, Sala Kokoschka; 17 horas, Sala Munch; 18 horas, Sala Klee; 20 horas Sala Picasso. Terça-feira, 16 horas, Sala Hodler; 17 horas, sala Moore; 18 horas, Sala da Paisagem Brasileira; 20 horas, Sala Cubismo; 21 horas, Sala Mondrian; Quarta-feira, 16 horas, Sala Cubismo; 17 horas, Sala Munch, 18 horas, Sala Calder; 20 horas, Sala Moore; 21 horas, Sala Klee.¹⁸

Com isso os cursos do MAM/SP se abriram para formar educadores de museu e confirmavam:

[...] o papel do museu formador do público, assim ampliando os envolvidos com o moderno. Para tanto, incide em dois pontos fundamentais: educação e exposições. A existência de um corpo técnico fica restrita aos críticos na direção e professores para conferências e cursos. [...] Com tais preocupações, em dez anos (1948 a 1958) realiza quase cem conferências, cursos sistemáticos de história da arte com projeções, o que era uma

¹⁵ BARR, Alfred. Que é pintura moderna. Brasil: MAM/SP e MAM/RJ, 1953.

¹⁶ BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação em um museu de arte. São Paulo: Revista USP n° 02, jun./jul./ago. 1989, p. 126.

¹⁷ MCGILL, Douglas C. Victor D’Amico, 82, a pioneer in art education for children. New York Times, 03/04/1987, s/p.

¹⁸ Museu de Arte Moderna: Passeios explicativos dos monitores. São Paulo: Folha da Tarde, 18/12/1953.

novidade, realizados entre 1952 e 1958 e idealizados pelo professor Wolfgang Pfeiffer, período em que exerce a função de diretor técnico.¹⁹

Vera D'Horta destaca que:

O projeto didático do museu (MAM/SP) tinha como pressuposto a necessidade de educar o público – acostumado aos valores estéticos tradicionais -, quanto ao novo conceito de arte moderna. Era, portanto, um projeto intelectual. As palestras e conferências, organizadas como atividades paralelas às exposições, mostram uma “orientação muito mais ligada à crítica, a homens como Sérgio Milliet, Geraldo Ferraz, José Geraldo Vieira, homens da palavra, e esse lado mais intelectual” marca o início da vida do museu.²⁰

O curso de História da Arte²¹ ministrado por Pfeiffer em 1953 durou oito meses e:

[...] por seu turno, entre outras providencias, considerando a necessidade de conferencias, cursos e folhetos elucidativos para mais ampla e profunda compreensão do público relativamente a exposições de arte moderna, resolveu criar um seminário para a formação de monitores que incumbirão da delicada tarefa de elucidação. Esse seminário, destinado à formação de monitores para a II Bienal constará de uma síntese de desenvolvimento da arte contemporânea e de suas diversas escolas e tendências. Estudos específicos sobre os artistas mais importantes e as teorias mais avançadas capacitarão os monitores a responder às perguntas que lhes forem formuladas. Na fase final da organização da II Bienal, entrarão em contacto (sic) com as obras a serem expostas, e quando a mostra for aberta ao público deverão organizar grupos para passeios explicativos. Esse curso deverá ser inaugurado ainda nesta quinzena.²²

A Bienal foi concebida, organizada e montada pelo MAM/SP até a sexta edição em 1961 e contou em todas elas com a participação de Wolfgang Pfeiffer. Mesmo com a origem da Fundação Bienal em 1962 - que gerou o desligamento da mostra bianual com o MAM/SP

¹⁹ LOURENÇO, Maria Cecília França. Idem, ibidem.

²⁰ D'HORTA, Vera. Idem, ibidem, p. 31.

²¹ Pfeiffer dividia as aulas de História da Arte no MAM /SP com os professores Benton e Oscar Campiglia. In Relatório da Escola de Artesanato do Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo: Biblioteca Paulo Mendes de Almeida/ Museu de Arte Moderna de São Paulo, sem data.

²² Alcança projeção mundial o Museu de... . Jornal não identificado, 12/04/1953.

- e após Ciccillo doar o acervo do museu para a USP no ano seguinte ²³, Pfeiffer continuou preparando os monitores até a oitava edição em 1965.

Até o esvaziamento do acervo em 1963, o MAM/SP ofereceu 19 cursos, dentre eles os que prepararam monitores para a Bienal. Entre 1952 e 1961, Pfeiffer firmou-se professor de História da Arte deste museu, cuja permanência e frequência se destacam perante outros cursos lá ofertados. Em 1953 e 1954 Pfeiffer se dividiu entre aulas para alunos da Escola de Artesanato, para interessados em geral e para os monitores da Bienal. Esta diferenciação não se encontra entre 1955 e 1962, quando o museu ofereceu anualmente apenas um curso de História da Arte para todos os interessados e que teve também a função de preparar os monitores da Bienal. Sobre estes cursos, Pfeiffer escreveu:

Percebemos, no trabalho contínuo, que o que dá melhor proveito e uma lição mais frutífera com os diferentes círculos do público, são os cursos, em vez de palestras avulsas, - e de fato a procura de bons cursos aumentou. No começo, o Museu tinha mais possibilidade de convidar oradores de grande nome, os quais empolgando os nossos meios intelectuais e sociais, despertando muito interesse e criaram uma certa curiosidade, aproveitada mais tarde para o trabalho mais insistente mais intenso dos cursos teóricos e práticos. Há já seis anos (desde 1952) que funciona, por exemplo, permanentemente, o curso de história da arte, ministrado no auditório do Museu e, no momento, na nossa Escola de Artesanato.²⁴

Pfeiffer continua:

Este curso, em todas suas aulas ilustrado por projeção de slides, conta sempre com uma boa e variada assistência; atrai, no começo de cada ano, um grande número de participantes, que forma, com o tempo, um círculo de pessoas realmente interessadas, as quais continuam em contato com o Museu. Os ouvintes do curso de história da arte sempre compreenderam o sentido deste curso dentro do programa do Museu de Arte Moderna, isto é, de demonstrar a continuidade da criação artística durante os séculos, de observar a variação das formas e expressões nas artes apoiadas nas suas bases fundamentais e de procurar um entendimento com o campo estético em geral. Este curso sempre procura ajudar a melhor compreensão da arte contemporânea, tomando como base a arte dos tempos e das civilizações anteriores.²⁵

O termo arte contemporânea é utilizado na citação acima para designar a arte feita no tempo presente, portanto, Pfeiffer falava de arte moderna. Ele levava a sério no curso o conhecimento sobre as primeiras civilizações para perceber a evolução da arte até tornar-se moderna, tanto que chegou a dedicar 28 aulas exclusivamente

²³ A Bienal tornou-se Instituição Pública em 1961 e Fundação em 1962, demonstrando que Ciccillo Matarazzo tinha mais interesse na Bienal do que no MAM /SP. Em 1963 ele doou o acervo do museu para a USP que, por sua vez, criou o MAC/USP para abrigar a doação. In ALAMBERT, Francisco; CANHÊTE, Polyana Lopes. As Bienais de São Paulo: Da Era dos Museus à Era dos Curadores (1951 -2001). São Paulo: Boitempo, 2004, p. 93-98.

²⁴ PFEIFFER, Wolfgang. Atividades didáticas do Museu. In: Os 10 anos do Museu de Arte Moderna. São Paulo: Il Progresso Ítalo-Brasiliiano, 1958, p. 16.

²⁵ Ibidem, p. 16-17.

para a arte grega no primeiro semestre de 1952, quando 449 alunos estavam inscritos²⁶ nos cursos que ministrava no MAM/SP.

O discurso de que a arte moderna é evolução das artes é posicionamento recorrente nos primórdios do MAM/SP e também da Bienal, associando-se a palavra evolução às mais diferentes ações, quer sejam exposições, palestras ou cursos. Sobre a preparação para a Bienal, Pfeiffer afirma que:

[...] Finalidade quase igual (a evolução da arte) pode-se atribuir aos cursos de monitores para as Bienais de São Paulo. Já desde o ano da II Bienal, o Museu está realizando este curso preparatório de elementos que podem ajudar o público dentro do recinto das exposições, seja acompanhando grupos de visitantes e guiando-os pelas salas e apontando as obras importantes, seja dando explicações mais extensas em forma de palestra, nas salas retrospectivas. Para os cursos de monitores inscrevem-se em geral elementos da classe estudantil bem como artistas jovens. Nunca são treinados baseando-se simplesmente num texto preparado, a ser repetido. Desde o começo, eles tiveram de estudar por conta própria certos movimentos da arte do nosso século e apresentar estes trabalhos dentro do seminário do curso, onde houve crítica e discussão sobre (sic) o estudo elaborado. Eles foram assim levados pouco a pouco para uma maneira mais adequadamente preparada e mais viva de se expressar em frente das obras expostas, e para poder responder ao mesmo tempo às perguntas do público. Dos jovens que trabalham conosco nesta iniciativa didática um bom número continuou intimamente ligado ao trabalho artístico.²⁷

Os objetivos do seminário para a monitoria eram dois:

- Familiarizar a classe com as numerosas correntes da arte contemporânea e seus principais representantes.
- Treinar os alunos na arte igualmente difícil de se dirigir ao público com desembaraço e clareza.²⁸

Como procedimentos didáticos:

Para atingir esses objetivos, o professor ilustra suas aulas com quadros (aproveitando o recinto da exposição), álbuns de reproduções e projeção de diapositivos, apontando as características do artista, sua importância e influência. Terminada a aula, são designados três ou quatro alunos para, na seguinte, dissertarem sobre a obra estudada. Periodicamente os alunos apresentam um trabalho de redação pelo qual o professor tem uma idéia (sic) do aproveitamento de cada um na parte teórica. No momento, estão empenhados na organização de uma exposição didática de Van Gogh, a qual exigirá prática e teoria, pois, ao lado dos quadros do pintor de Arles,

²⁶ Ata da 8ª reunião da diretoria executiva do MAM. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 07/03/1959 (inédito).

²⁷ PFEIFFER, Wolfgang. Idem, p. 17.

²⁸ Jovens monitores elucidarão o público da II Bienal de São Paulo. Rio de Janeiro: Revista Visão, 2/10/1953, p. 36.

serão apresentadas notas explicativas correspondentes a cada trabalho do célebre artista.²⁹

A metodologia adotada por Pfeiffer envolve o estudo dos movimentos artísticos modernos a partir de livros e imagens e apresentação de seminários pelos alunos. Desde então, os cursos para monitores da Bienal vêm funcionando também como formação complementar de muitos estudantes, nos quais:

O modelo do curso de monitorias sintoniza -se com as inovações no âmbito internacional, sendo renovado a cada edição e, assim, como o MoMA, organizam-se quadros genealógicos do moderno, estabelecem-se cronologias, levando -se os alunos ao levantamento de dados e críticas, para subsidiá -los [...]. O ensino da história da arte tem uma finalidade conscientizadora: “Os alunos entram em contato com as grandes manifestações artísticas da humanidade, a fim de aprenderem a responsabilidade que lhes cabe na preservação e enriquecimento desse grande acervo espiritual” [...], assim reforçando -se a idéia (sic) do museu enquanto valor preservacional.³⁰

A preparação dos monitores para a Bienal foi assunto tão destacado na imprensa quanto a divulgação dos nomes dos artistas e países que, a cada nova confirmação, imediatamente eram comunicados e divulgados em notas oficiais emitidas pelo MAM/SP. Em 1953 os jornais aclamavam os artistas estelares que participaram da 2ª Bienal e enalteciam o curso que preparava os “explicadores de arte moderna” para os passeios explicativos. Com isso:

Não seria demais começar agora a educação artística das massas através de conferências públicas gratuitas sobre história da arte contemporânea. Da maior importância será certamente um curso de arte moderna, destes últimos cinquenta anos. Talvez conviesse mesmo estudar só esse período, pouco interesse despertando na maioria popular as civilizações dos Ptolomeus, dos egípcios, assírios, ou outras antiguidades.³¹

Gina Dentí foi monitora da 2ª Bienal e relatou ao jornalista Ibiapara Martins como foi o curso e o seminário de Pfeiffer:

²⁹ Ibidem.

³⁰ LOURENÇO, Maria Cecília França. Idem, ibidem.

³¹ BÉRARD, H. M. Fórum estético: Preparando a Bienal. São Paulo: O Tempo, 17/05/1953, s/p.

Eu queria aprender de qualquer jeito. E tive a oportunidade com estes cursinhos. Fomos orientados pelo prof. Wolfgang Pfeiffer que nos ministrou um curso intensivo de História da Arte, demorando -se no desenvolvimento das tendências atuais no campo das artes plásticas. Constava esse curso de aulas teóricas, ilustradas por projeções de dispositivos (sic) e por grande número de livros postos à nossa disposição pela biblioteca do Museu de Arte Moderna e Biblioteca Municipal. Nos últimos dias, tivemos contacto (sic) direto com artistas expositores da Bienal, como Henry Moore, H. M. Berard e pessoas de destaque na cultura como Bernard Dorival, conservador do Museu de Arte Moderna de Paris. Sergio Milliet também nos auxiliou bastante.³²

Os monitores foram preparados³³ para responder perguntas, o que confirma o intento dos passeios explicativos pois era necessário preparar “os visitantes para a melhor compreensão do que irão ver, possibilitando -lhes apreciar esse conjunto de obras, fruto do espírito e do gênio criativo³⁴”. Dentre os preparativos, embora inicialmente se pretendesse 18, divulgou-se 15 monitores:

Doze jovens e 3 rapazes estão sendo especialmente preparados pelo Museu de Arte Moderna para função de monitores na próxima II Bienal. As aulas têm sido uma vez por semana, mas vão ser intensificadas. Em breve, o Sr. Wolfgang Pfeiffer, que orienta o curso, deverá dar aulas à frente dos próprios trabalhos a serem expostos.³⁵

No início da mostra, os monitores preparados por Pfeiffer foram escalados por salas, sendo divulgados 12 nomes³⁶ e não 15 como prometido: Judith Lauand (Edvard Munch), Ceci Renata Wolff (Oskar Kokoschka), Alexandre Wollner³⁷ (De Stijl), Vera Pereira de Queiroz (Futurismo), Ilza Machado Kawall (Paul Klee), Clelia Rocha (México), Sophia Rosenhaus (Cubismo), Leonor Scarano (Henry Moore), Aracy Abreu Amaral (Elyseu Visconti), Aparício Basílio da Silva (Alexander Calder), Gina Denti (Ferdinand Hodler) e Maurício Karman (sala não informada).

Ao término da exposição havia alternância entre monitores e salas, conforme indicado pela crítica Leila Marise³⁸. Daisy Colien de Unguriano foi nomeada por Ciccillo

³² MARTINS, Ibiapara. Moças Bonitas explicam o que a arte moderna. São Paulo: Última Hora, 15/12/1953, s/p.

³³ Até a V Bienal os cursos para preparação de monitores foram franqueados pelo MAM/SP. In Carta MAM/14 78 direcionada a Lilyan Schwarstzkopf. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 25 de maio de 1953 (inédito).

³⁴ Monitoras na Bienal. São Paulo: Jornal Tribuna, 12/06/1953, s/p.

³⁵ Ibidem.

³⁶ ZANINI, Valter (sic). Monitores na II Bienal. São Paulo: O Tempo, 15/03/1953, s/p.

³⁷ Em conversa informal com Stela Barbieri, Alexandre Wollner informou que nunca foi monitor da Bienal.

³⁸ MARISE, Leila. Com as monitoras da II Bienal. São Paulo: Última Hora, 08/03/1954, s/p.

Matarazzo³⁹ como 'Mon itora da II Bienal', entretanto seu nome não consta na listagem divulgada em jornal.

Wolfgang Pfeiffer também conduziu visitas e proferiu palestras nas salas especiais da 2ª Bienal dedicadas a artistas de maior representatividade. A crítica de arte Ivone Jean acompanhou uma de suas falas na sala de Picasso e afirmou ter ficado plenamente satisfeita porque, segundo ela, Pfeiffer:

[...] aproximava o público, da obra e da vida de Picasso – sempre paralelas – e usava termos acessíveis a todos, permanecia perante cada quadro o tempo suficiente para permitir um contacto (sic) vivo, despertando interesse. Numa palavra, evidenciava a ligação desta arte com a nossa vida. Situou Picasso: o homem e o artista. Resumiu a primeira das fases delineando o cubismo em poucas palavras.⁴⁰

Entre 21 e 28 de fevereiro de 1955 jornais de São Paulo e do Rio de Janeiro divulgaram intensamente uma nota emitida pelo MAM/SP convidando interessados em ser monitores da 3ª Bienal. Pfeiffer informou que monitores da 2ª Bienal dariam continuidade ao trabalho na nova edição ⁴¹. O curso foi conduzido novamente por ele e contou com a participação de Mario Pedrosa em quatro conferências ⁴². Dentre os participantes, 55 começaram a trabalhar como monitores em setembro de 1955, início da 3ª Bienal. Em outubro este número caiu para 46 e em novembro para 32 ⁴³. Mesmo com essa queda, o número de monitores aumentou significativamente, sinal de que a demanda por esse serviço era crescente.

O projeto didático da 3ª Bienal previu que:

[...] O “Quadro Esquemático do Desenvolvimento da Arte Moderna” facilitará, inegavelmente, o trabalho dos monitores da Bienal (este ano só funcionarão aos domingos, em palestras em salas determinadas). O público poderá deter-se à entrada e ter uma visão geral da procedência da arte de hoje⁴⁴.

³⁹ MATARAZZO SOBRINHO, Francisco. Certificado de nomeação de monitora. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 15 de janeiro de 1953 (inédito).

⁴⁰ JEAN, Ivone. É preciso facilitar ao público o acesso à Bienal do Ibirapuera. São Paulo: Folha da Noite, 14/02/1954, 2º caderno, p. 04.

⁴¹ Carta MAM/3161 de Wolfgang Pfeiffer a Beatriz Figueiredo. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 16/03/1955.

⁴² Participação de Mario Pedrosa em curso organizado por Wolfgang Pfeiffer. São Paulo: Correio da Manhã, 18/2/1955.

⁴³ Essa constatação deve-se à comparação entre listas com nomes de monitores da 3ª Bienal que se encontram no AHWS.

⁴⁴ Artes Plásticas. Rio de Janeiro: Tribuna da Imprensa, 20/06/1955.

Assim, definiu-se que apenas as salas especiais contariam com monitores em 1955, pois o quadro esquemático cumpriria a função de explicar a exposição em sua totalidade. A Secretaria da Bienal divulgou que estava “[...] estudando a possibilidade de mandar imprimir folhetos com a miniatura do quadro explicativo ⁴⁵” para que fossem entregues aos visitantes ou vendidos a preço módico. Segundo divulgação, o “Quadro Esquemático do Desenvolvimento da Arte Moderna”:

[...] apresentará na entrada uma explicação sintética das correntes da arte contemporânea: um painel de dez metros de altura por 3 de largura resume, por meio de chaves e reproduções, os diversos movimentos artísticos surgidos no mundo desde o advento do impressionismo. [...] “As datas que apresentamos junto às diversas correntes”, diz-nos Danilo Di Prete, executor do painel explicativo “não representam o nascimento da idéia (sic) de cada movimento e, sim, o momento em que eles surgiram já como uma realização.” O texto das explicações é de autoria de Sérgio Milliet, e as reproduções que o ilustram são dos esplêndidos (sic) livros “Skira”, em cores⁴⁶.

A II Bienal também elaborou um quadro esquemático. Divulgou-se nos jornais que um cartaz explicativo estava exposto. Pfeiffer afirmou que usou bastante o “painel genealógico dos movimentos da arte do nosso século, preparado em trabalho de equipe sob direção do dr. Sérgio Milliet e do pintor Danilo Di Prete” ⁴⁷. Uma carta de Antonio Palocci, diretor da Escola Municipal de Belas Artes de Ribeirão Preto dirigida à Bienal, solicitou que se enviasse a ele pranchas didáticas da 3ª Bienal⁴⁸.

No decorrer dessa pesquisa não se localizou nenhuma imagem do cartaz didático e do painel genealógico da II Bienal, assim como do quadro esquemático da 3ª Bienal ⁴⁹. É ao menos intrigante conhecer essas informações e não localizar fotografias para que vislumbre como isso aconteceu. Sobre o conteúdo do painel na 3ª Bienal:

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Artes Plásticas. Rio de Janeiro: Tribuna da Imprensa, 20/06/1955.

⁴⁷ PFEIFFER, Wolfgang. Opus cit., p. 17.

⁴⁸ PALOCCI, Antonio. Carta à Bienal de São Paulo. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, sem data (inédito).

⁴⁹ Após grande esforço em repetidas vezes no AHWS, na biblioteca do MAM e no arquivo do MAC/USP não foi localizada nenhuma imagem do referido painel da 2ª Bienal, assim como não se encontrou informações sobre o conteúdo nele presente. Pfeiffer e Maria Eugênia Franco afirmaram a existência de um quadro didático redigido por Sérgio Milliet mas não informaram em quais edições da Bienal isso aconteceu, se foi em uma ou mais. In Carta de Maria Eugênia Franco para Mário Pedrosa. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 15/02/1961 (inédito).

As principais correntes representadas no quadro sintético representadas no quadro sintético são, segundo a ordem: impressionismo, néo-impressionismo, fauvismo, cubismo, futurismo, expressionismo, orfismo, dadaísmo, néo-plasticismo, purismo, movimento metafísico, o movimento do “Bauhaus”, o surrealismo, concretismo, e, finalmente, também está representado o néo-realismo social.⁵⁰

O projeto didático de 1955 estava bem delineado: Salas Especiais como exposições didáticas, equipe de monitores à disposição, pranchas visuais para o público e um quadro com esquema explicativo na entrada dos Palácios do Estado e das Nações no Parque do Ibirapuera⁵¹. Com isso, “a 3ª Bienal seguiu a mesma linha didático-informativa da edição anterior, ocorrendo algumas retrospectivas importantes suscetíveis de completar as informações anteriormente fornecidas ao público⁵²”.

Se na 2ª e na 3ª Bienal foram prometidos painéis, na sexta edição em 1961 o catálogo oficial da mostra estava fartamente disponibilizado para os visitantes, apresentando textos aos desejosos por saber mais sobre o que estava exposto, substituindo, com isso, os painéis didáticos.

Prática que atravessa a história das Bienais, além das fichas técnicas e dos catálogos oficiais, comissões e delegações que acompanham artistas e/ou obras de arte preparam folhetos ou catálogos especialmente desenvolvidos para esta ocasião. Estes, em geral, não são ofertados ao público, mas sim trocados entre comissários, artistas, delegações e demais participantes.

A abertura das Bienais de São Paulo mobiliza o circuito artístico da cidade porque nesse período a cidade recebe comissões internacionais com importantes artistas, pesquisadores, críticos, diretores de museus, colecionadores e professores mundo afora. Os museus e as galerias se mobilizam para expor seus acervos e artistas além das salas da Bienal. As galerias muitas vezes imprimem catálogos que também não são de acesso público porque têm por objetivo divulgar seus artistas para colecionadores ou inseri-los em exposições internacionais. Portanto, constata-se que a produção de material gráfico é enorme a cada nova Bienal, porém as informações não saem das mãos do público especializado em arte.

As visitas de estudantes e de grupos escolares cresciam a cada nova Bienal. Para atender a essa numerosa demanda, o curso de Pfeiffer para monitores da 4ª Bienal acolheu 59 alunos interessados em arte moderna ou em trabalhar na Bienal, dos quais 22 atuaram efetivamente como monitores⁵³. O curso foi gratuito e continuou a ser divulgado pelos jornais mesmo depois de ter iniciado. A campanha para atrair e formar monitores começou a

⁵⁰ Artes Plásticas. Rio de Janeiro: Tribuna da Imprensa, 20/06/1955.

⁵¹ Ibidem.

⁵² GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. As Bienais e a Abstração – A década de 50. In As Bienais e a Abstração: A Década de 50 (catálogo da exposição). São Paulo: Museu Lasar Segall, 1978.

⁵³ Grande exposição do Ibirapuera. Jornal não identificado, 01/10/1957.

ser divulgada em 17 de março de 1957 e terminou em 17 de setembro do mesmo ano. Merece ressaltar que a 4ª Bienal abriu para visitação em 22 de setembro de 1957, cinco dias após a última chamada para monitores ser divulgada nos jornais.

Embora intensamente visitada por estudantes desde a 1ª Bienal, os planos didáticos desenvolvidos desde então se voltaram, especialmente, à classe operária e ao público espontâneo que visitava a exposição.

A cada nova edição a função didática se fortalecia, de modo que “*na IV Bienal intensificou-se os aspectos didáticos da mostra. Foi aumentando o número de monitores a dispor do público e estimulada a visita de grupos escolares e de operários*”⁵⁴.

Novamente gratuito, o curso de Pfeiffer para a 5ª Bienal se iniciou em 18 de março de 1959, durou sete meses e teve 53 alunos⁵⁵. A divulgação nos jornais informava que era função dos monitores responder perguntas dos visitantes e, quando necessário, realizar pequenas palestras nas salas da exposição⁵⁶.

Em 1959 Pfeiffer ministrava aulas “desde o Jardim Escola São Paulo, onde leciona para os pequenos, como passando pelas jovens de Santa Marcelina, até os adultos dos cursos de monitores do MAM e no IAC – Instituto de Arte Contemporânea do MASP”⁵⁷. Sobre arte para crianças ele afirmou que:

Noções de arte para crianças é necessário [...]. É uma das minhas incumbências no Jardim Escola São Paulo. Para crianças de 8 a 12 anos, ensino apreciação de arte em geral. Mostro como deve ser situada e apreciada as qualidades de um quadro. Procuro despertar nelas o sentido e o valor da pintura. Filmes são também projetados. A base do visual as crianças aprendem muito mais. Elas gostam e manifestam interesse sobre o assunto. O resto os livros se encarregam.⁵⁸

Edição após edição, a monitoria da Bienal vinha recebendo número crescente de escolas e, respectivamente, de crianças e adolescentes. A experiência de Pfeiffer com crianças no Jardim Escola São Paulo e com jovens na Faculdade Santa Marcelina, no MAM/SP e na própria Bienal permitia que ele planejasse com os monitores como explicar

⁵⁴ Relatório MAM: O Museu de Arte Moderna de São Paulo existe há mais de 10 anos. Arquivo Histórico Wanda Svevo, 1959 (inédito).

⁵⁵ SAAD, Maria Aparecida. História da Arte Contada pelo Professor Wolfgang Pfeiffer. São Paulo: Correio Paulistano, 26/07/1959.

⁵⁶ Palestras de monitores. São Paulo: Correio Paulistano, 18/03/1959.

⁵⁷ SAAD, Maria Aparecida. Idem, ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

Arte Moderna para diferentes faixas etárias. Com ingressos livres às terças -feiras⁵⁹, os corredores da 5ª Bienal foram tomados por crianças:

Vários grupos [...] poderiam ser vistas [...] no recinto da V Bienal. Ora admirando com muito interesse as obras ali expostas ora dirigindo -se aos monitores da mostra, a fim de saber o que significavam determinadas formas de uma escultura de Barbara Hepworth, ou para perguntar o que representava aquele quadro de Douchez. Os monitores procuravam satisfazer a observações das crianças, mas nem sempre o conseguiam pelo visto, pois alguns comentavam entre si que “é muito complicado para a gente entender...”.⁶⁰

O curso de Pfeiffer para a 5ª Bienal atraiu pessoas com formação em distintos graus interessadas em arte e não apenas em monitoria. Eram “ *diplomadas em cursos diversos, quer ginasianos até universitários [...] (que com ele aprenderam) História da Arte antiga e moderna*⁶¹”. Isso acontecia desde o primeiro curso e seminário para monitores em 1953.

A respeito da prática do docente, Maria Aparecida Saad perguntou a Pfeiffer se ele encontrava dificuldade para preparar monitores. Ele afirmou que sim:

[...] e muita. Como minhas turmas são heterogêneas, preciso ter cuidado em situar o assunto. Por exemplo, para um intelectual ou aluno que não tenha nenhum conhecimento de arte moderna, há grande diferença de explicações. Na minha opinião, o melhor monitor será sem dúvida alguma, aquele mais culto e de personalidade formada.⁶²

As aulas do curso para monitores da 6ª Bienal começaram em 8 de março de 1961 e, se nas edições anteriores eram gratuitas dessa vez seriam pagas, e mesmo assim atraíram grande número de interessados dispostos a gastar Cr\$ 300,00 (cruzeiros) por semestre⁶³. À época o MAM/SP estava situado no Pavilhão Engenheiro Armando de Arruda Pereira (atual Pavilhão das Culturas Brasileiras). O curso lá aconteceu do seguinte modo:

As aulas são explicativas ao vivo, isto é, o prof. Wolfgang Pfeiffer, acompanhado pelos alunos, percorre o acervo do Museu de Arte Moderna e

⁵⁹ Muitos estudantes e crianças na Bienal quando o ingresso é livre. São Paulo: Folha da Manhã, 30/09/1959.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ SAAD, Maria Aparecida. Idem, ibidem.

⁶² Ibidem.

⁶³ Monitores para a Bienal: Inscrições ainda abertas. São Paulo: Folha da Tarde, 29/04/1961.

pormenoriza as características de cada quadro. Este método facilita a compreensão da explicação teórica, e também a aquisição de elementos, por parte dos futuros monitores, a fim de se capacitarem para o desempenho de sua função como guias do público da próxima Bienal. Até o momento inscreveram-se cento e dois alunos.⁶⁴

Pfeiffer e suas aulas gozavam de enorme prestígio e o curso de monitores era tratado informalmente como curso especializado do Museu de Arte Moderna. Aulas eram ministradas novamente com slides e também na frente de obras de arte do acervo do museu. Mesmo pagando pelo curso e sem ter garantia de que seria contratado para ser monitor da Bienal, 90 alunos concluíram o curso⁶⁵ e tornaram-se monitores. Isso demonstra que só foi monitor da 6ª Bienal quem pode pagar pelo curso, indicando elitização e restrição de acesso ao cargo.

O surpreendente número de 90 monitores, disponíveis tanto para escolas quanto para o público em geral, tinha que atender grupos de 30 pessoas⁶⁶ para dar conta da demanda. Dentre os monitores:

20 [...] são mulheres. As suas idades variam de 17, 18 a 60 anos, com a média de 20 anos. Nomes: Isaura do Amaral Berlink, Vera Saumer, Ana Maria Daria Netto, Suzana Capelien, Dina Leite, Isabel Guimarães Leite, Maria Silva Machado, Isa Mara Le ano, Lucia Maria Monegaglia, Ana Russo Morrone, Naira Rosani Viegas, Maria Elisa Filiano, Teresita Rubinstein, Maria Cecília Garcia Rio, Haidée Riba, Lucilha de Toledo Mesótero, Maria Aparecida Roncon, Tereza Nazar, Maria Yoshimoto, Iara Maria Forte.⁶⁷

Foi na 7ª Bienal que se estabeleceu o “Setor de Atividades Didáticas da Bienal”⁶⁸ e pela primeira vez se cogitou constituir um setor educacional na Bienal pois, embora o curso de monitores continuasse sendo de História da Arte e ministrado por Pfeiffer, não contava mais com a estrutura já solidificada dos cursos ofertados pelo MAM /SP, pois este estava fechado devido à doação do acervo para a USP. Sob o lema “Aprenda a ver” as aulas de Pfeiffer apresentavam “um panorama vasto da evolução da pintura, escultura e arquitetura desde o começo da época do modernismo⁶⁹”. O curso foi planejado do seguinte modo:

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Diversas manifestações artísticas no programa da VI Bienal do MAM. São Paulo: O Estado de São Paulo, 10/09/1961.

⁶⁶ Artes plásticas. Rio de Janeiro: Tribuna da Imprensa, 01/09/61.

⁶⁷ Diversas manifestações artísticas no programa da VI Bienal do MAM. São Paulo: O Estado de São Paulo, 10/09/1961.

⁶⁸ Abertas as inscrições para o curso de monitores da Bienal. São Paulo: O Estado de São Paulo, 22/03/1963.

⁶⁹ Ibidem.

I. Introdução ao mundo das imagens: Definição da obra de arte; Origens da arte; Arte e natureza; Modalidades da fixação do mundo visível pelo homem; O símbolo; Forma e conteúdo nas criações artísticas; Arte e sociedade; O mundo autônomo das artes; Os problemas da estética, o conceito da beleza; A abstração na arte.

II. Dos estilos históricos à arte contemporânea: Neoclássico, romantismo e realismo, formas de expressão das imagens do século XIX; O caos de estilos; O início da época da industrialização e o início das cidades modernas; “Arts and Crafts” e “Art Nouveau” na procura das formas puras; A pintura do Impressionismo e seus mestres: Manet, Renoir, Degas, Pissarro, Sisley, Monet, Cézanne; Pontilhismo e Neoimpressionismo; O mundo de Toulouse-Lautrec; Os grandes precursores da arte moderna: Paul Cézanne, Seurat e Signac, Vincent Van Gogh e Paul Gauguin; A Escola de Pont-Aven, o Simbolismo, os Nabis; “L’horreur de la vie, l’extase de la vie”, Odilon Redon, James Ensor e outros; Revivência da pintura; A escola de Paris e o Fauvismo; Bonnard e Vuillard, Henry Matisse, André Derain, Dufy e Vlaminck; O surgimento do expressionismo; Edvard Munch; A “Ponte” de Dresden (Kirchner, Heckel, Otto, Mueller, Pechstein, Schimdt -Rittluff), Emil Nolde, Max Beckmann, Carl Hofer, Kathe Kollwitz, Alfred Kubin e Oskar Kokoschka, “O Cavaleiro Azul” (Kandinsky, Franz Marc, Paul Klee); O cubismo e sua história, Picasso e Braque, Juan Gris, Robert Delaunay, Fernand Léger, André Gleizes, André Lhote, Jacques Villon; O Futurismo e seu programa, F. T. Marinetti; A pintura metafísica de Giorgio de Chirico e a manifestação do fantástico e do irreal na pintura, Marc Chagall e Paul Klee; As tendências do construtivismo e o começo do abstracionismo, Kandinsky e Malevich, Mondrian e o movimento “De Stijl”, Picabia, Delaunay e Ozenfant; A escola “Bauhaus”; Dada e Surrealismo, André Breton, Max Ernst, Kurt Schwitters, Salvador Dalí, Magritte e Delvaux, Yves Tanguy e Miró; O fenômeno Picasso; O mundo de Paul Klee; A escultura do século XX, Maillol, Lehmbruck, Laurens e Lipschitz, Marino Marini e Henry Moore, Giacometti, Hans Arp e Brancusi, N. Pevsner e Alexander Calder; A arquitetura no século XX, Frank Lloyd Wright, Peter Behrens, Walter Gropius, Mies van der Rohe, Le Corbusier; A evolução da arte moderna no Brasil; A pintura mundial depois de 1945, USA e Japão.

III. Comentários sobre a posição das artes na atualidade: A importância da obra artística; Nossa relação com as artes plásticas; Estética e crítica de arte; Visitas às salas das exposições retrospectivas e dos países participantes da VII Bienal.⁷⁰

Trata-se de um planejamento cronológico e, embora o assunto seja a arte moderna o formato é tradicional, no qual o ensino da História da Arte se organiza não só na cronologia, mas também na aproximação ou agrupamento de artistas em períodos, escolas ou movimentos estéticos. Curso abrangente e - devido às cinco aplicações nas Bienais anteriores - maduro, daí vem a assertividade de Pfeiffer. Merece destaque o tópico destinado às manifestações de arte moderna na Alemanha, especialmente com as vertentes

⁷⁰ Ibidem.

expressionistas, vividas por Pfeiffer no país em que nasceu, cresceu, se formou e que precisou abandonar:

Seu pai era diretor de uma das mais antigas manufaturas de porcelana na Europa, em Meissen, perto de Dresden. Era também profundamente humanista e admirador da obra de Goethe, sem vinculações políticas partidárias. Mas a investida nazista que a tanto desgraçou alcançou também a família Pfeiffer, que perderia todos os seus pertences, sobretudo objetos de arte e biblioteca. Os bombardeios destruíram o pouco que ficara.⁷¹

Dessa época o professor Pfeiffer destacou: “Eu, apesar de tudo, tive de ficar e servir a Pátria. Até que surgiu a grande oportunidade e então vim com minha mulher e as três crianças para ficar “algum tempo” no Brasil. Mas daqui nunca saí”⁷².

O curso de História da Arte de Pfeiffer foi ministrado pela última vez na Bienal em 1965 para preparar os monitores da 8ª Bienal. A nota emitida pela Fundação para divulgar o curso⁷³ destacou que o conteúdo apresentaria o panorama da evolução das artes plásticas no século XX. Os estudantes deveriam fazer no decorrer do curso um relatório curto sobre tema de livre escolha, mas que se relacionasse com artistas que participariam dessa edição. A etapa final ocorreria com visita à montagem da exposição. Em síntese, trata-se do mesmo curso realizado nas Bienais anteriores.

Devido ao fechamento do MAM este foi o único curso ofertado naquele ano e contou com mais de 325 inscritos⁷⁴, dentre interessados no conteúdo e na monitoria da Bienal. Monica Filgueiras, Roberto Bicelli, Gabriel Borba, Betty Giudice, Sandra Brecheret, Colette Pujol, Maria Cecília França Lourenço, Luiz Américo de Souza Munari, Fernando Carmona, Carmela Gross, Bruno Musatti e Jeanete Musatti participaram deste curso e desenvolveram carreiras relevantes e singulares no meio artístico⁷⁵.

Pfeiffer por vezes acompanhava as visitas dos monitores. Maria Cecília França Lourenço relata que:

[...] ao ser convidado para presenciar visita, ou mesmo ajudar ficava recuado com muito respeito e sem desmerecer a capacidade de cada um.

⁷¹ Longe da Guerra, achou no Brasil os ideais de sua vida. Jornal não identificado, 1971.

⁷² PFEIFFER, Wolfgang. Opus cit., idem, ibidem.

⁷³ Curso de monitores para a VIII Bienal. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 16/03/1965 (inédito).

⁷⁴ Não é possível precisar quantos alunos se inscreveram no curso de História da Arte da 8ª Bienal porque existe mais de uma lista com variação de nomes.

⁷⁵ Listagem com nomes dos inscritos no curso de monitores da VIII Bienal. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 25/06/1965 (inédito).

Ao final levantava coisas encorajadoras e – se pedisse - indicava mais livros.⁷⁶

Esse depoimento de Maria Cecília, deixa claro que Pfeiffer formava os monitores e os auxiliava e estimulava durante o exercício da função, algo próximo a o que hoje chamamos de formação continuada.

Considerações finais

Preparar os monitores entre a 2ª e a 8ª Bienal fez que Pfeiffer deixasse como legado a monitoria da Bienal como sinônimo de visita explicativa fundamentada na História da Arte, o que continuou a acontecer até a chegada de arte-educadores na 18ª Bienal em 1985.

Sua concepção de História da Arte era tradicional: cronológica, dividida em períodos, escolas e movimentos. Nesse sentido a arte moderna era tida como a evolução da arte, posicionamento claramente modernista dentro do espírito das vanguardas históricas, que pontuaram as primeiras Bienais de São Paulo. Suas aulas eram organizadas do mesmo modo e ilustradas com slides, diferencial que atraía cada vez mais alunos, chegando ao incrível número de 449 inscritos.

Os monitores realizavam pesquisas, preparavam seminários e disso surgiram exposições didáticas no MAM/SP cujo objetivo era trazer ao conhecimento do público o que haviam estudado. Pfeiffer participou intensamente da formação de muita gente em São Paulo, muitos dos quais se tornaram artistas, museólogos, professores, arte/educadores, agentes culturais, críticos e historiadores da arte tão relevantes quanto ele. Se de São Paulo ele nunca saiu desde que se mudou para o Brasil, suas ideias certamente saíram e se espalharam por outros lugares, graças a seus alunos. Coisa de professor!

Referências bibliográficas

Abertas as inscrições para o curso de monitores da Bienal. São Paulo: O Estado de São Paulo, 22/03/1963.

ABRAMO, Lívio. **A Escola de Artesanato do MAM**. In: **Os 10 anos do Museu de Arte Moderna**. São Paulo: Il Progresso Ítalo-Brasiliiano, 1958.

ALAMBERT, Francisco; CANHÊTE, Polyana Lopes. **As Bienais de São Paulo: Da Era dos Museus à Era dos curadores (1951-2001)**. São Paulo: Boitempo, 2004.

⁷⁶ LOURENÇO, Maria Cecília França. Depoimento sobre a Monitoria da Bienal redigido por ela em 16 Jan. 2013 e enviado por e-mail ao autor em 23 Jan.2014 (inédito).

Alcança projeção mundial o Museu de... . Jornal não identificado, 12/04/1953.

A magnífica participação da Holanda na II Bienal . São Paulo: Correio da Manhã, 17/12/1953.

Artes Plásticas. Rio de Janeiro: Tribuna da Imprensa, 20/06/1955.

_____. Rio de Janeiro: Tribuna da Imprensa, 01/09/1961.

Às segundas -feiras o ingresso à Bienal é gratuito . São Paulo: Correio Paulistano, 14/11/1951.

Ata da 8ª reunião da diretoria executiva do MAM . São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 07/03/1959 (inédito).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação em um museu de arte** . São Paulo: Revista USP n° 02, jun./jul./ago. 1989.

BARR, Alfred. **Que é pintura moderna.** Brasil: MAM/SP e MAM/RJ, 1953.

BÉRARD, H. M. **Fórum estético: Preparando a Bienal.** São Paulo: O Tempo, 17/05/1953.

BERTONI, Marina Campos Lomba. **Bienal.** Campinas: Diário do Povo, 17/10/1961.

Carta de Francisco de Paula Castro a Wolfgang Pfeiffer . São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 06/12/1955 (inédito).

Carta de Maria Eugênia Franco para Mário Pedrosa. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 15/02/1961 (inédito).

Carta MAM/1478 direcionada a Lilyan Schwarstkopf . São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 25 de maio de 1953 (inédito).

Carta MAM/3161 de Wolfgang Pfeiffer a Beatriz Figueiredo . São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 16/03/1955 (inédito).

Conferência de Emile Langui. São Paulo: A Gazeta, 18/12/1953.

Cresce a frequência à Bienal, visitas gratuitas e coletivas . São Paulo: O Estado de São Paulo, Itinerário de artes plásticas, 15/09/1961.

Curso de monitores para a V Bienal. São Paulo: Correio Paulistano, 14/03/1959.

Curso de monitores para a VIII Bienal . São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 16/03/1965 (inédito).

D'HORTA, Vera. **MAM: Museu de Arte Moderna de São Paulo.** São Paulo: DBA, 1995.

Diversas manifestações artísticas no programa da VI Bienal do MAM. São Paulo: O Estado de São Paulo, 10/09/1961.

Divulgação MAM (ônibus gratuito) . Expedido para ser publicado em 02/12/1959. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, sem data.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **As Bienais e a Abstração – A década de 50**. In **As Bienais e a Abstração: A Década de 50** (catálogo da exposição). São Paulo: Museu Lasar Segall, 1978.

Grande exposição do Ibirapuera. Jornal não identificado, 01/10/1957.

HERBST, Hélio. **Pelos salões da Bienal, a arquitetura ausente dos manuais: Contribuições para a historiografia Brasileira (1951 -1959)**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2011.

Histórico das quatro primeiras Bienais, ressaltando a questão do espaço de suas instalações. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda, 09/1957 (inédito).

JEAN, Ivone. **É preciso facilitar ao público o acesso à Bienal do Ibirapuera**. São Paulo: Folha da Noite, 14/02/1954, 2º caderno.

Jovens monitores elucidarão o público da II Bienal de São Paulo. Rio de Janeiro: Revista Visão, 2/10/1953.

Listagem com nomes dos inscritos no curso de monitores da VIII Bienal. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 25/06/1965 (inédito).

Longe da Guerra, achou no Brasil os ideais de sua vida. Jornal não identificado, 1971.

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus Acolhem o Moderno**. São Paulo: EDUSP, 1999.

_____. **Depoimento sobre a Monitoria da Bienal** redigido por ela em 16/01/2013 e enviado por e-mail ao autor em 23/01/2014 (inédito).

Mantem-se elevada a visitação à IV Bienal de Arte de S. Paulo. Diário da Noite, 08/10/1957.

MARISE, Leila. **Clelia, orientadora artística do Hospital “Franco da Rocha”**. Jornal Última Hora, 20/01/1955.

_____. **Com os monitores da VII Bienal**. São Paulo: Correio Paulistano, 01/10/1961.

MARTINS, Ibiapara. **Moças Bonitas explicam o que a arte moderna**. São Paulo: Última Hora, 15/12/1953.

MATARAZZO SOBRINHO, Francisco. **Certificado de nomeação de monitora**. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 15 de janeiro de 1953 (inédito).

MCGILL, Douglas C. **Victor D’Amico, 82, a pioneer in art education for children**. New York: The New York Times, 03/04/1987, s/p.

Monitoras na Bienal. São Paulo: Jornal Tribuna, 12/06/1953.

Monitores para a Bienal: Inscrições ainda abertas. São Paulo: Folha da Tarde, 29/04/1961.

Muitos estudantes e crianças na Bienal quando o ingresso é livre . São Paulo: Folha da Manhã, 30/09/1959.

Museu de Arte Moderna: Passeios explicativos dos monitores . São Paulo: Folha da Tarde, 18/12/1953.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo: Banco Safra, 1998.

Palestra do prof. Bernard Dorival. São Paulo: Folha da Manhã, 16/12/1953.

Palestras de monitores. São Paulo: Correio Paulistano, 18/03/1959.

PALOCCI, Antonio. **Carta à Bienal de São Paulo** . São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, sem data (inédito).

Participação de Mario Pedrosa em curso organizado por Wolfgang Pfeiffer . São Paulo: Correio da Manhã, 18/2/1955.

PFEIFFER, Wolfgang. **Atividades didáticas do Museu**. In: **Os 10 anos do Museu de Arte Moderna**. São Paulo: Il Progresso Ítalo-Brasiliiano, 1958.

_____. **Curriculum Vitae**. São Paulo: MAC/USP, s/d (inédito).

Relatório da Escola de Artesanato do Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo: Biblioteca Paulo Mendes de Almeida/ Museu de Arte Moderna de São Paulo, sem data (inédito).

Relatório de cursos realizados no MAM de 1949 a 1962 (parcial do relatório de atividades do MAM de 1949 a 1962). São Paulo: Arquivo MAC/USP, sem data (inédito).

Relatório MAM: O Museu de Arte Moderna de São Paulo existe há mais de 10 anos . São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo, 1959 (inédito).

SAAD, Maria Aparecida. **História da Arte Contada pelo Professor Wolfgang Pfeiffer**. São Paulo: Correio Paulistano, 26/07/1959.

SPINELLI, João. **Wolfgang Pfeiffer – 100 Anos: 1912 -2012**. In: **Jornal da Associação Brasileira de Críticos de Arte**, ano X, nº 26, dezembro de 2012. Disponível em: <<http://abca.art.br/n26/memoriadacritica.html>>. Acesso em 15/07/2015.

ZANINI, Ivo. **Em família: Longe da guerra, achou o Brasil**. Jornal não identificado, 1971.

ZANINI, Valter (sic). **Monitores na II Bienal**. São Paulo: O Tempo, 15/03/1953.

II Bienal: Boletim nº 2: O Critério Artístico. São Paulo: MAM, março de 1953 (inédito).

Doutor em Artes Visuais pela ECA/USP com período sanduíche no Teachers College/Columbia University em Nova Iorque; Mestre em Estética e História da Arte com Licenciatura Plena em Educação Artística. Membro fundador do coletivo Arteducação Produções, editor da revista eletrônica AEP Online, coordenador e professor da área de Arte na rede particular de ensino de São Paulo com experiência em Arte/educação, História da Arte Contemporânea, História do Ensino da Arte.



A Escolinha de Arte de São Paulo e a formação de professoras e professores de arte: instantes de uma história

Mesa: História é Interpretação

GT: **Artes Visuais**

Eixo Temático: História e patrimônio artístico: documentações, acervos e narrativas

Sidiney Peterson F. de Lima (Pesquisador Independente)¹

Resumo

Compartilho dos desejos do poeta Manoel de Barros quando este revela ter um vício de fontes (BARROS, 1997, p. 47). Nesta comunicação, realçar, dentro da História da Arte/Educação brasileira, instantes da experiência Escolinha de Arte de São Paulo é nosso modo de avançar para começo (Idem). É ainda, uma maneira de recuperar as experiências de professores (...) que de alguma maneira construíram nossa história (COUTINHO, 2012, P. 176), considerando que a articulação histórica deste passado não significa conhecê-lo como de fato ele foi (BENJAMIM, 1985, p. 224), mas apropriar-se deste como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido (Idem). Neste movimento de avançar para o começo, a partir da História da Escolinha de Arte de São Paulo, buscamos lançar um olhar para o passado mantendo fixo o olhar no nosso próprio tempo (AGAMBEN, 2009, p. 62). Ao seguir a trajetória da Escolinha de Arte de São Paulo, retomamos o papel histórico que a experiência EASP desempenhou e ainda pode desempenhar entre as experiências educativas em artes com e para crianças, adolescentes e adultos. Uma experiência planejada, fundamentada e realizada com base no trabalho coletivo que aconteceu no período compreendido entre março de 1968 e agosto de 1971. Das diferentes matizes e instantes dessa experiência, neste trabalho, direcionamos o nosso olhar e reflexão para os programas de estágios, os cursos e as palestras como propostas de formação inicial e continuada, voltadas para professores não especialistas oferecidos pela EASP.

Palavras-chave: EASP, Formação, Arte/Educação, História

Abstract

Share the poet's wishes Manoel de Barros when it turns out to have a font addiction (BARROS, 1997, p. 47). In this communication, enhance, within the History of Art / Brazilian education, while the Art Escolinha experience of St. Paul is our way forward to beginning (Ibid). It is also a way to recover teachers' experiences (...) that somehow built our history (COUTINHO, 2012, P. 176), considering that the historic joint past of this does not mean know him as indeed he was (BENJAMIN, 1985, p. 224), but appropriating this as image that flashes irreversibly, at the time it is recognized (ibid). This motion forward to the beginning, from the History of Little School of Art of São Paulo, we seek to cast a glance at the past keeping your gaze fixed on our own time (AGAMBEN, 2009, p. 62). By following the path of the Little School of Art of Sao Paulo,

¹ Mestre pelo IA-UNESP.

resumed the historical role that EASP experience has played and can still play between the educational experiences in the arts with and for children, adolescents and adults. An experience designed, founded and conducted based on the collective work that happened in the period between March 1968 and August 1971. Of the different hues and moments that experience in this work, we direct our attention and reflection for internships programs, courses and lectures as proposals for initial and continuing education, aimed at non-specialist teachers offered by EASP.

Key words: EASP, Education, Art / Education, History

O presente artigo, um recorte da dissertação *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*², conta sobre a experiência no campo de formação de professoras/es vivenciadas na Escolinha de Arte de São Paulo (EASP), tendo como escopo refletir sobre as diferentes matizes e instantes dessa experiência. Sob a inspiração das entrevistas realizadas com Regina Machado e Célia Cymbalista, estagiárias da EASP, Ana Mae Barbosa e Madalena Freire, arte/educadoras na Instituição, com o apoio de significativos documentos, tais como as cartas com solicitações de estágios e participação nos cursos de formação oferecidos na Escolinha, os ofícios remetidos por representantes dos Departamentos de Educação e Cultura de São Paulo/SP e Minas Gerais/MG com a mesma finalidade e uma carta-convite³ do Professor João Alexandre Barbosa para o também Professor Vilém Flusser convidando-o para ministrar palestra em ocasião de um curso para professoras/es na EASP, procuro descortinar algumas ações voltadas para formação e especialização de professoras/es de arte na Escolinha de Arte de São Paulo.

A abrangência da Escolinha: o escutar e o falar de experiências educativas...

O projeto Escolinha de Arte de São Paulo se estruturou a partir do desejo de ensinar e aprender artes, da vontade de um grupo de arte/educadoras, conforme Ana Mae Barbosa, em proporcionar às crianças e adolescentes *meios capazes de desenvolver o potencial de cada uma*⁴, de um esforço em, *integrar a arte e a educação* por meio de experiências que possibilitassem a formação do pensamento crítico.

² LIMA, Sidiney Peterson F. de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. Dissertação de Mestrado, defendida no IA-UNESP, agosto de 2014.

³ LOYEN, Clemens Van. Publicação Eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cvanloyen@yahoo.com> em 08 de setembro de 2013.

⁴ BARBOSA, Ana Mae. Entrevista concedida a Paulo Coev. São Paulo, 05 de maio de 1969.

Como espaço de ensino não formal de arte, a equipe de arte/educadoras da Escolinha trabalhando com crianças e adolescentes, buscava alcançar outro anseio existente: dialogar com professoras/es da escola pública e particular, debater questões referentes ao ensino de arte, falar e escutar sobre experiências realizadas. Sobre descobertas e confrontos com o que havia se posto como método, fazendo desses encontros com outras pessoas e vivências, instantes de construção de saberes que alimentavam reciprocamente as práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da arte.

Madalena Freire afirma que, o caminho para estabelecer o diálogo com outras experiências educativas e, para difundir e discutir suas próprias vivências e ações deu-se com *a abertura da Escolinha [de Arte] de São Paulo para a sociedade, para outras escolas de São Paulo [e de outras regiões do país], a Ana Mae fazia a ponte com o universo constituído pelas demais escolas nessa socialização e democratização da nossa experiência*⁵. A ação se mostrou *uma novidade para a época. Essa abertura da Escolinha para outras experiências, para o mundo de fora*⁶, possibilitando a socialização de saberes e fazeres, que tornaria o espaço da Escolinha de Arte de São Paulo, um lugar de referência para debates, estudos, trocas de experiências, orientações pedagógicas e de formação de professoras/es de arte.

A análise do Relatório de atividades da EASP⁷, permite dizer que ao longo de três anos, a Escolinha recebeu professoras/es, estudantes do Ensino Médio, graduandas/os de diferentes cursos, coordenadoras/es de outras Escolinhas, diretores de escolas públicas e particulares, terapeutas, psicólogas, que visitaram a Instituição para discutir a pedagogia desenvolvida e, na maioria dos casos, para observar a prática na Escolinha e para solicitar orientações metodológicas. Entre essas visitas⁸ destaca-se a presença de Dulcinéia Kaufmann, diretora do Jardim de Infância Bernolzinho; da professora Maria Ignez Silveira, dos Parques Infantis; professores da Casa da Criança que

⁵ FREIRE, Madalena. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 16 set. 2013.

⁶ Idem.

⁷ Relatório de Atividades da EASP, registrado por Madalena Freire, 1971. Fonte: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

⁸ Mencionadas no Relatório de Atividades da EASP, registrado por Madalena Freire, 1971. Fonte: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

estiveram na EASP para um Curso de Especialização em Método Montessori⁹, (aqui cabe ressaltar que antes das atividades na EASP, Ana Mae Barbosa foi professora de uma escola, em São Paulo, de orientação montessoriana, fato que lhe trouxe experiências no trabalho com essa metodologia); Arlete Pacheco, encarregada da revista Educação e Desenvolvimento que ao visitar a Instituição, solicitou sugestões de textos para serem publicados em um número especial sobre Arte e Educação. É importante pontuar que em 1969, dois artigos escritos pelas arte/educadoras e estagiárias da EASP foram publicados nessa mesma revista.

Também esteve na EASP, Maria Waissonon, encarregada do setor de publicação da Escola Nova Lourenço Castanho, solicitando sugestões metodológicas; Mônica Overmeier, professora do Ginásio Vocacional Osvaldo Aranha; Maria de Lourdes Sampaio, coordenadora da Delegacia do Ensino Básico de Ribeirão Preto, que permaneceu na Escolinha por uma semana, observando as práticas desenvolvidas; a professora Sônia Maria Escomanhota, da Escolinha de Arte do Brasil; a professora Ana Maria Estrêla da Escola de Belas Artes do Rio Grande do Sul/RS; Lívio Alonso, diretor da Escolinha de Arte de Assunção, Paraguai; Duo Galapo, professor do Colégio Peritz e Maria Magdalena Soler Terruel do Colégio Estadual de Vila Ipojuca.

Conforme podemos perceber, houve uma intensa movimentação na Escolinha de Arte de São Paulo. Essas visitas eram momentos de encontros entre estudantes, professoras/es e outras pessoas interessadas em discutir o ensino de arte, em observar as práticas desenvolvidas na EASP, em trazer suas vivências para serem debatidas coletivamente. Foi, provavelmente, a

⁹ Modelo educacional desenvolvido pela educadora italiana Maria Montessori, caracterizado por uma ênfase na independência, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança. A *Association Montessori Internationale (AMI)* cita os seguintes elementos como essenciais a uma escola montessoriana: sala de aula com crianças de idade variadas entre 3 e 6 anos de idade; liberdade para o aluno escolher entre as atividades propostas; blocos ininterruptos de trabalho, normalmente 3 horas; um modelo construtivista, onde as crianças aprendem trabalhando com materiais ao invés de instruções diretas; Materiais educacionais especializados, desenvolvidos por Maria Montessori e seus colaboradores; liberdade para movimentar-se dentro da sala de aula; Um professor treinado no Método Montessori. É um método que rechaça a Pedagogia Tradicional, inserindo-se na Pedagogia Escola Nova. FONTE: <http://www.escolairmacatarina.com.br>. Acesso em 25 de maio de 2014.

partir de tantas solicitações que as arte/educadoras da EASP desenvolveram o programa de estágio com duração de três meses, para professoras não especialistas em arte.

...e o oferecimento de estágios para professoras não especialistas: formação inicial.

Para participar do programa de estágio na Escolinha de Arte de São Paulo, às candidatas não era solicitada qualquer experiência anterior em educação ou em arte. O estágio era oferecido para pessoas interessadas em construir saberes sobre a arte e sobre como ensinar as linguagens artísticas para crianças e adolescentes.

Sob a coordenação de Madalena Freire, a primeira turma de estagiárias ingressou na Escolinha em abril de 1968, permanecendo até junho daquele ano. Entre as participantes dessa fase, Célia Cymbalista que, em entrevista para o estudo, recordou que sua entrada na EASP se deu porque a mesma tinha filhos matriculados na Escolinha, o que lhe permitia estar em contato com a Escolinha três vezes por semana, assim, *em determinado momento alguém saiu e me convidaram para ficar e eu aceitei*¹⁰. O convite para Célia Cymbalista estagiar e, em seguida, ministrar aulas de artes plásticas na Escolinha ocorreu, na opinião de Ana Mae, por porque ela passou *a demonstrar interesse pela Escolinha, interesse pelas aulas e tinha seus interesses em arte*¹¹.

A proposta de estágio na Escolinha, segundo Madalena Freire, buscava *incorporar a estagiária numa prática crítica. Todo mundo se via e a prática era essa em pé de igualdade fundamentada, reflexiva e estudiosa*¹². Proposta que, como Madalena Freire pontua, no início foi recebida pelas estagiárias muito *medrosamente, medrosamente entende-se no sentido de que: como eu, enquanto estagiária, vou participar em pé de igualdade com Ana Mae, com*

¹⁰ CYMBALISTA, Célia. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 02 dez. 2012.

¹¹ BARBOSA, Ana Mae. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 22 nov. 2012.

¹² FREIRE, Madalena. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 16 set. 2013.

outros professores?¹³. Uma situação que se apresentava como muito nova mesmo, do estágio como *espaço de reflexão e de crítica*, mas que, em sua maioria, as estagiárias venciam esse embate consigo mesmo¹⁴. Para Célia Cymbalista que sempre teve *certeza que queria trabalhar com educação*¹⁵, o estágio na EASP, *naquele momento, foi muito bom, pois, imprimiu uma direção bem profissional*¹⁶.

No segundo semestre de 1968, outra turma ingressou na Escolinha, para realização de estágio, que aconteceu entre setembro e novembro daquele ano. Entre as participantes, Regina Stella B. Machado, que no semestre anterior havia frequentado a Instituição, por ocasião de um curso. Sobre esse contato com a EASP, ela lembrou que havia entrado:

(...) no curso de Ciências Sociais da USP em 1968, mas não havia condições de frequentar o curso, pois foi aquele ano de ocupação da Maria Antônia, o horror instalado no país então eu comecei a fazer o curso de fato em 1969, na Cidade Universitária. Nesse ano de 1968, eu tenho uma amiga de colégio, que me indicou um curso, com duração de um semestre, de Arte/Educação. Eu não tinha a menor ideia do que seria isso naquele momento. Ela me passou o endereço da Escolinha, na Rua José Maria Lisboa e eu fui então fazer o curso que tinha como professora a Ana Mae¹⁷.

Após esse curso, Regina Machado conta a partir de uma *memória de aluna*, que ela foi *convidada pela Ana Mae, para trabalhar na EASP como assistente*. Esse convite, como no caso de Célia Cymbalista, ocorreu pela demonstração de interesse em trabalhar com arte. Um desejo que, segundo Regina Machado, acompanhou-a desde a adolescência quando *brincava de 'escolinha de arte', aos doze, treze anos com as crianças da vila onde eu morava*¹⁸.

Com relação ao estágio na Escolinha, em que Regina Machado se posiciona como *alguém que estava ali totalmente aprendendo*, ela revela que no cotidiano da Escolinha, *ficava observando as aulas da Joana Lopes, Maria Helena Guglielmo (...)*. Também aprendia *ao ver como a Joana (Lopes)*

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

¹⁵ CYMBALISTA, Célia. Op. Cit. 02 dez. 2012.

¹⁶ Idem.

¹⁷ MACHADO, Regina S. B. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 21 jan. 2013.

¹⁸ Idem.

trabalhava com as crianças. O jeito que a Madalena (Freire) trabalhava. Eu tinha uma postura de total abertura para aprendizagem do que era oferecido na Escolinha. Afirma ainda que, durante o período de estágio na EASP, as observações de aulas e, os momentos de estudos com as arte/educadoras eram instantes em que, conforme nos diz Regina Machado, as arte/educadoras buscavam sempre:

(...) 'cutucar-nos' a aprender, a experimentar com reflexões. Lembro que sentávamos para discutir textos, lembro-me das aulas que ela [Ana Mae] dava para crianças e adolescentes e que nós assistíamos. Eram aulas fundamentadas em pesquisas. As pesquisas estavam presentes o tempo todo. Para mim era absoluta novidade, as experiências foram fundamentais para minha formação. Era maravilhoso descobrir que podíamos fazer e ensinar a fazer desenhos com nanquim, giz de cera, eu nunca tinha feito isso, eu havia dado para crianças [quando brincava de escolinha] o giz de cera, não como técnica. Na Escolinha, tinha essa parte do que era descoberta de fazer e tinha descoberta que era novidade do pensar e isso a Ana Mae sabia fazer muito bem. Não era a professora que mandava você fazer uma coisa ou direcionava, ela apresentava esse universo todo do fazer, a leitura, interessante, não era algo tão forte com as crianças, era mais com os adolescentes e conosco enquanto educadoras e estagiárias. [Madalena Freire] naquele momento estava iniciando sua carreira, não esqueçamos que estamos falando de uma menina de no máximo vinte e dois anos de idade. Ela estava chegando do exílio, casada, iniciando seu percurso no campo da Educação. Tenho pouca memória das aulas da Madalena, mas sei que ela era muito séria profissionalmente¹⁹.

E avalia ainda que,

Foi muito bom, Ana Mae nos fazia ler muito, o que foi muito importante. Era uma formação curta, mas muito densa. Tinha a parte teórica, que Ana Mae discutia. Eu lembro que nós observávamos as aulas das crianças e fazíamos aula junto com os adolescentes. Lembro-me dos desenhos que eu fazia, a mesma técnica que as crianças utilizavam, nós também usávamos enquanto alunos do curso de formação, ou seja, era tudo muito integrado. Foi um semestre de muita importância para minha formação²⁰.

Portanto, o projeto de estágio na Escolinha de Arte de São Paulo pode ser compreendido como uma proposta de orientação que, impulsionava as participantes ao estudo, à reflexão e à escrita como estratégias de formação. Aliás, na edição de junho de 1969, da revista *Educação para o Desenvolvimento*, localizei um texto de autoria de um grupo de estagiárias da EASP composto por Amélia Olaio, Heloísa de Souza Marques e Beatriz Diniz Dálio.

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

Ao escrever o texto que tem como título: *Diferentes Técnicas, na expressão das crianças, através do desenho*, as estagiárias tinham como finalidade esclarecer a possível dúvida sobre o por que da variação de técnicas que se procura colocar ao alcance das crianças (OLAIO et al 1969, p. 40). De acordo com as autoras, os grupos que frequentam os estágios p/ professores da Escolinha de Arte de São Paulo, são da opinião de que as diversas técnicas de desenho e pintura visam não simples variação de atividades, mas objetivos determinados (OLAIO et al 1969, p. 40). O texto segue dando respostas sobre a questão da variação de técnicas não serem meramente uma gratuidade e sua modificação numa suposta rotina.

A escrita do texto pelas estagiárias estava relacionada ao desejo existente de uma formação baseada nos estudos, nas pesquisas, nas reflexões e na difusão desses conhecimentos que eram construídos em parceria com as arte/educadoras da EASP. Algo que chamou atenção de outras professoras e coordenadoras de cursos de formação que, passaram a solicitar participação de seus estudantes no estágio oferecido na EASP.

Entre as solicitações, enviadas por cartas²¹ para a Escolinha, destacam-se os requerimentos de estágio por parte da professora Maria Magdalena Soler Terruel do Colégio Estadual de Vila Ipojuca, localizado na cidade de São Paulo, de Fernanda Perraccini Milani, professora da cadeira de didática na Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) que, buscava a possibilidade de estágio de observação na EASP, para alunas do quarto ano do curso de Formação de Professores de Desenho e, a apresentação de estudantes da quarta série ginásial, por parte do diretor Armindo Accorsi Neto, do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha.

Havia também solicitações dos próprios estudantes para realizar estágio na Escolinha, como é o caso de Júlio Moraes²², então estudante no Ginásio

²¹ As informações foram verificadas em correspondências localizadas no acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

²² Júlio de Moraes atua, em empresa própria, no segmento de preservação, conservação e restauro do patrimônio cultural. Fonte: <http://www.juliomoraes.com.br>. Acesso em 18 de junho de 2013.

Vocacional do Brooklin²³ que exigia para os estudantes de Ensino Médio a participação em estágios. Na Escolinha de Arte de São Paulo, 'Julinho', como ficou conhecido, desenvolveu trabalhos em marcenaria com as crianças. Ao falar sobre o 'Julinho', Ana Mae Barbosa relembra que *ele era uma maravilha, primeiro pela relação fantástica que ele tinha com as crianças e por sua imaginação maravilhosa*²⁴.

Em análise realizada nos planejamentos de aulas de marcenaria, é possível conjecturar que Júlio Moraes foi orientado, durante o estágio na EASP, a trabalhar de uma maneira relevante no sentido de não limitar, durante as aulas de marcenaria, a utilização de ferramentas pelas crianças. Todas as crianças utilizavam os instrumentos, não havia diferença no manuseio das ferramentas por parte dos meninos e das meninas. Para Madalena Freire, essas aulas tinham como objetivo de trabalho *quebrar estereótipos*²⁵, seguindo na contramão dos pensamentos e de práticas educativas que determinavam o que era próprio para meninos e para meninas.

Nesse sentido, na Escolinha de Arte de São Paulo, o repensar ideias e conceitos, culturalmente construídos, faziam parte da formação em que os saberes e as práticas estavam pautados na construção do pensamento conscientemente reflexivo e crítico. Essa consciência, é possível perceber, foi construída com estudos, experiências e debates, com orientações que sugeriam os caminhos a seguir, debatendo-os. As estratégias utilizadas na Escolinha de Arte de São Paulo, nas propostas que atravessavam a formação de estagiárias/os, segundo Regina Machado, *levavam as pessoas a se apoderarem daquilo que elas próprias poderiam inventar a partir da boa*

²³ O Serviço do Ensino Vocacional (SEV), criado no governo de Carvalho Pinto, foi um modelo educacional que vigorou no estado de São Paulo no período compreendido entre 1961 e 1969. Criado pelo Decreto estadual nº 38.643, de 27 de junho de 1961, o SEV foi elaborado por uma comissão de educadores e especialistas do ensino secundário e do ensino industrial. Até 1968, foram instaladas seis unidades em todo Estado de São Paulo. A unidade da capital começou a funcionar em 1962, bem como as unidades da cidade de Americana e Batatais. Essas escolas públicas ofereciam, em período integral, o então ensino secundário em quatro anos. Em algumas unidades, foram instalados cursos ginasiais noturnos, destinados a jovens e adultos que trabalhavam durante o dia e, junto ao Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, o primeiro Curso Colegial Vocacional. Em 1969, também junto ao Ginásio Vocacional do Brooklin, foram instalados os Cursos Complementares, em período noturno.

²⁴ BARBOSA, Ana Mae. Op. Cit. 22 nov. 2012.

²⁵ FREIRE, Madalena. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 16 set. 2013.

fundamentação, orientação (...). A experiência do diálogo, a conversa com autores e com diferentes abordagens, diferentes experiências que davam bases para formulações do pensamento e da prática, foi algo que aprendi na Escolinha ²⁶.

Na formação inicial, proposta na Escolinha de Arte de São Paulo, chama atenção o fato de que aos estagiários não cabia apenas o papel de observadores de aulas. Todos interagiam, discutiam, propunham ideias, participavam de reuniões pedagógicas, trazendo reflexões sobre suas observações e registros. Formavam e se formavam. Era nesse 'pé de igualdade' que a formação inicial de professoras e professores na EASP ocorria.

Entre 1970 e 1971, as arte/educadoras da Escolinha de Arte de São Paulo promoveram algumas edições do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE)²⁷. A primeira ocorreu entre 23 e 27 de março e, a segunda edição, entre 21 de junho e 03 de julho de 1970. No ano seguinte, outra edição foi realizada entre os dias 10 e 16 de fevereiro.

O Curso Intensivo de Arte na Educação representou, desde sua criação pela Escolinha de Arte do Brasil, em 1961, a especialização em artes para diversos profissionais interessados na integração de arte e educação. Vale a pena contar, brevemente, a história desse curso, que se tornou um marco na História da Arte/Educação brasileira, influenciando diretamente na formação de arte/educadores e arte/educadoras do país e de outras nacionalidades.

...a realização do CIAE na Escolinha de Arte de São Paulo.

No caso da Escolinha de Arte de São Paulo, a parceria com o Governo do Estado de São Paulo ocorreu através de palestras para professoras da Rede estadual de ensino e, na participação dessas professoras no Curso Intensivo de Arte na Educação.

²⁶ MACHADO, Regina S. B. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 21 jan. 2013.

²⁷ Sobre a criação do CIAE conf. LIMA, Sidiney Peterson F.de Lima. A Formação de Professores de Arte no CIAE: perspectivas multiculturais, 2013.

Sobre as palestras, no ofício nº 72/1968²⁸, assinado por Neith Fonseca Leite, Diretora substituta do Serviço de Educação Pré-Primária, que era ligado ao Departamento de Educação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo/SP, é possível ler o convite para que a professora Ana Mae Barbosa proferisse *uma palestra para professoras jardineiras, no Auditório da Casa Cásper Líbero*, em 17 de junho de 1968.

A participação, no CIAE, de professoras/es da rede estadual de ensino se deu através de solicitação, em carta enviada à EASP²⁹, pela professora Maria Magdalena Soler Terruel, do Colégio Estadual de Vila Ipojuca. Esta mesma professora, em 1970, acompanhou dezessete estudantes do Curso Normal em visita para observação de práticas na Escolinha, de acordo com o relatório de atividades da EASP.

O Curso Intensivo de Arte na Educação, realizado na Escolinha de Arte de São Paulo tinha oito horas de duração diária, das 14h às 22h e, as organizadoras ofereciam *bibliografia especializada, todo material necessário às aulas e trabalhos práticos, súmulas sobre arte e educação e certificados de conclusão*³⁰. Assim como ocorria nas edições realizadas na Escolinha de Arte do Brasil, na EASP, o CIAE era um curso voltado para professoras/es, mas também, para psicólogos, terapeutas, artistas e estudantes de arte, trazendo no seu bojo, a finalidade de:

(...) introduzir, discutir aprofundar conhecimentos sobre os princípios fundamentais à integração da arte no processo educativo; estimular o desenvolvimento da criatividade do professor, enriquecer sua informação ao nível teórico e prático em relação às metodologias empregadas no ensino de arte.³¹

Cada edição do curso na Escolinha de Arte de São Paulo apresentava os temas a serem trabalhados durante a realização dos encontros. Na edição que ocorreu entre os dias 10 e 16 de fevereiro de 1971, foram apresentados os seguintes temas: *trabalhos práticos em teatro e artes plásticas, fundamentos*

²⁸ FONTE: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

²⁹ Idem.

³⁰ Trecho de anúncio sobre o curso na Escolinha publicado no jornal Diário da Manhã, edição de 17 dez. 1970. FONTE: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

³¹ Idem.

psicopedagógicos da arte na educação artística, música na Escola, dança expressiva e educação, apreciação artística e psicologia infantil ³².

O quadro docente dos cursos era composto pelas arte/educadoras da Escolinha, Ana Mae Barbosa, Helena Guglielmo e Joana Lopes trabalhavam com o estudo de teorias enquanto, outra parte da equipe se responsabilizava pela parte prática. Esses cursos de formação de professoras/es também teve a contribuição de João Alexandre Barbosa, professor de Literatura, e Francisco Mário de Souza³³, professor de música da Escolinha.

Para os cursos de formação de professoras/es da EASP, também foram organizadas palestras, entre elas, uma ministrada pelo Professor Vilém Flusser³⁴. Convidado pelo Professor João Alexandre Barbosa³⁵, esta palestra foi muito concorrida pelas professoras, pelos pais de estudantes, estagiárias e por outras pessoas interessadas em participar, segundo afirmou Regina Gomes³⁶, que trabalhava na parte administrativa da Escolinha e, também responsável pelas inscrições.

Na carta-convite para Vilém Flusser, o Professor João Alexandre propõe que *tendo em vista a familiaridade do palestrante com a arte, talvez fosse de grande proveito que o tema escolhido versasse sobre o assunto em suas relações, digamos, com a realidade*³⁷. No Relatório de Atividades da EASP,

³² Idem.

³³ Francisco Mário de Souza (1948- 1988), mais conhecido como Chico Mário, importante compositor e violinista brasileiro, responsável pelo desenvolvimento do Método Musical por Cores para Crianças, em que as artes dramáticas e música brasileira desempenhavam papéis significativos. O método foi adotado em várias escolas de São Paulo. Sua metodologia didática incluía histórias infantis escritas para a revista *Recreio* (editora abril) bem como a adaptação para seu próprio método musical, de técnicas de dinâmica de grupo.

³⁴ O professor tcheco Vilém Flusser (1920- 1991) foi naturalizado brasileiro na década de 1950. Ao longo dos anos de 1960, foi fundador do Curso de Comunicação da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), foi Professor Convidado de Filosofia da Ciência na Escola Politécnica da USP, e Filosofia da Comunicação, na Escola Superior de Cinema e na Escola de Arte Dramática (EAD), em São Paulo. Também foi colaborador regular com o Suplemento Literário do jornal *O Estado de São Paulo*, além de colaborador da Bienal de São Paulo (e curador da edição de 1973).

³⁵ A carta/convite de João Alexandre para o Professor Vilém Flusser foi localizada no Vilém Flusser Archiv, da *Universität der Künste* Berlin/Alemanha, pelo pesquisador Clemens van Loyen que gentilmente me enviou uma cópia, via e-mail.

³⁶ GOMES, Regina. Entrevista concedida a Sidney Peterson. São Paulo, 02 dez. 2012.

³⁷ BARBOSA, João Alexandre (1969): Carta de João Alexandre Barbosa (São Paulo, 27 de maio de 1969) para Vilém Flusser. FONTE: Vilém Flusser Archiv, da *Universität der Künste*, Berlin/Alemanha.

constatei que Vilém Flusser aceitou a sugestão e levou para discussão *Arte e alienação*³⁸, como tema.

É importante destacar que, naquele momento, Vilém Flusser direcionava sua atenção para uma questão em especial, a arte. Ainda que, em menor número em relação a outros tópicos, os ensaios dedicados ao tema *ocorrem regularmente durante toda a década de 1960*, de acordo com o estudioso da obra de Flusser, Ricardo Mendes (2008, p. 02).

No direcionamento, crescente, das reflexões de Vilém Flusser sobre a arte, o filósofo se aproxima de discussões sobre a Bienal, inicialmente como articulista na imprensa, em especial através de suas contribuições ao jornal *O Estado de São Paulo*, em seu *Suplemento Literário* abordando sobre o papel das Bienais e sua relevância no contexto brasileiro. Data de 1965, com o ensaio *Da Bienal* (FLUSSER, 1965), sua primeira aproximação com o evento, analisando o sistema das artes visuais, a exposição como veículo e as relações arte e ciência³⁹.

Em 1969, mesmo ano em que esteve debatendo questões pertinentes à arte na Escolinha de Arte de São Paulo, Vilém Flusser escreveu o ensaio *As Bienais de São Paulo e a vida contemplativa* (FLUSSER, 1969) em suas contribuições rotineiras ao *Suplemento Literário*, no qual retoma o conceito de exposição e analisa os temas referentes à vida contemplativa e a teoria e o universo da espetacularização. Essa aproximação de Flusser com a Bienal teve como desdobramento sua participação, como membro da comissão instituída para organizar um dos principais núcleos expositivos programados, na 12ª edição da Bienal de São Paulo, em 1973⁴⁰.

Essas considerações demonstram a contemporaneidade dos debates levados ao âmbito da formação de professoras/es na Escolinha, evidenciam

³⁸ FREIRE, Madalena. Relatório de Atividades da E.A.S.P. 1970. Fonte: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

³⁹ A informação sobre a participação de Vilém Flusser na Bienal de 1973 foi concebida por Anny Goh, que trabalha no Vilém Flusser Archiv, em Berlim/Alemanha. Os contatos foram realizados via e-mail entre agosto e setembro de 2013. A partir dessas informações passei a buscar dados sobre o assunto na internet, onde encontrei o artigo *Bienal de 1973- Vilém Flusser como curador: uma experiência inclusa*, de Ricardo Mendes (2008).

⁴⁰ Informação verificada no catálogo *Bienal: 50 anos*, São Paulo, 2001, volume único, edição comemorativa dos 50 anos de realização do evento.

uma formação em que, os intelectuais responsáveis pela mesma, bem como as/os participantes, estavam interessados em refletir sobre a realidade, sobre o que estava acontecendo no campo das artes, da educação e na sociedade, tornando a Escolinha de Arte de São Paulo um espaço vital de formação.

Penso nas propostas direcionadas para formação de professoras/es na EASP como momentos em que os debates, as reflexões e ações estavam voltadas para a mudança de foco no campo de ensino de arte, questionando basicamente a ideia de desenvolvimento espontâneo de crianças e adolescentes. Uma tendência articulada a partir de dois movimentos: o primeiro diz respeito à revisão e crítica da livre-expressão e, o segundo na defesa da arte como componente curricular.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antonio G. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa.** Dissertação de mestrado, São Paulo: ECA-USP, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Escolinha de Arte de São Paulo: fundamento, andamento.** Revista Educação para o Desenvolvimento. São Paulo, nº 14, p. 09-18, 1969.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística.** São Paulo: Cutrix, 1975.

_____. **Arte-Educação: conflitos e acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **História da Arte/Educação: a experiência de Brasília.** São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

COUTINHO, Rejane G. **A Coleção de Desenhos Infantis do Acervo Mário de Andrade.** Tese de Doutorado, São Paulo: ECA- USP, 2002.

_____. Reflexões: por que a história dos fundamentos da Arte/Educação? In: **Ensino de Arte: reflexões.** Recife: ETFPE.ANARTE, 1994.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

EFLAND, Arthur. **Uma historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales em la enseñanza de las artes visuales**. Barcelona: Paidós, 2002.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Noêmia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: Editora CI Arte, 2001.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2006.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Sidiney Peterson F. de; COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular: zigzagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes In: **Arte/Educação: Corpos em trânsito**, XXII CONFAEB, São Paulo: UNESP, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Mendes, Ricardo. **Bienal de 1973- Vilém Flusser como curador: uma experiência inclusa**, 2008.

Mestre em Artes pelo Instituto de Artes- UNESP (2014). Graduado em Pedagogia pela Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG)/ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em 2010. Experiência na área de Educação, Educação em Museus e Mediação Cultural. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de artes e na formação de arte/educadores no Brasil.



GT: Artes Visuais

Eixo Temático: História e patrimônio artístico: documentações, acervos e narrativas

NERÊO SAMPAIO E A TENTATIVA DE FORTALECIMENTO DE UMA COMUNIDADE DISCIPLINAR: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENHO E ARTES PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS

José Roberto Peres⁴¹

Mesa: História é Interpretação

RESUMO:

O objetivo do trabalho é realizar uma reflexão sobre os Cursos de especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários, que foram criados por iniciativa do professor Fernando Nerêo de Sampaio, no Instituto de Educação do Distrito Federal, no período de 1932 a 1939, momento em que a instituição formava professores primários em nível superior. As questões que norteiam a pesquisa são: quais os conhecimentos, valores e habilidades com os quais se queria dotar esses professores primários de Desenho e Artes? Quais eram as finalidades e que efeitos se queria promover com esse tipo de formação? Para essa tarefa recorreu-se a fontes documentais, encontradas no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – CMEB/ISERJ. Essas fontes consistem em: a) Programas de Ensino dos Cursos de Formação de Professores Primários, de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal; b) um catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935. A análise centra-se à luz dos estudos sobre currículo e disciplinas escolares, destacando as contribuições de Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) e André

⁴¹ Professor da Educação Básica, efetivo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Chervel (1990), bem como as questões de gênero no magistério tendo como referência o trabalho de Guacira Lopes Louro (2001). Dessa forma, busca-se empreender uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando a formação nos cursos de Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: História do Ensino de Artes; Formação de Professores de Desenho e Artes; Instituto de Educação

NERÊO SAMPAIO AND THE ATTEMPT OF A DISCIPLINARY COMMUNITY BUILDING: EXPERTISE COURSES IN DESIGN AND ARTS

ABSTRACT:

The objective of the research is to conduct a reflection on the courses of specialization in Design and Industrial Arts for primary school teachers, which was initiated by the teacher Fernando Nereo de Sampaio, the Institute of Education of the Federal District, in the period from 1932 to 1939, when in which the institution formed primary school teachers at the college level. The questions that guide the research are: what knowledge, values and skills with which they want to provide these primary teachers of Design and Arts? What were the purposes and effects wanted to promote this kind of training? For this task turned to documentary sources, found in the collection of Brazilian Education Memory Center, the Institute of Education of Rio de Janeiro - CMEB / ISERJ. These sources include: a) the Primary Teacher Training Courses Learning Programs, Enhancement and Specialization in Design and Arts of the Institute of Education of the Federal District; b) a catalog of the 4th Design and Applied Arts Exhibition 1935. The analysis focuses the light of studies on curriculum and school subjects, highlighting the contributions of Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) and Andrew Chervel (1990) as well as gender issues in teaching with reference to the work Guacira Lopes Louro (2001). Thus, we seek to undertake an analysis of the importance of arts education in the primary school teacher training, focusing the training on specialization courses in Design and Arts of the Institute of the Federal District Education.

Key words: History of Arts Education; Specialization Design and Arts Teachers; Institute of Education

1 Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa mais ampla, trata-se de um recorte da minha dissertação de Mestrado em Educação (PERES, 2015)⁴², que investigou as contribuições de Fernando Nerêo de Sampaio para a inserção do ensino de Desenho e Artes no currículo do curso de formação de professores primários e para a criação de um curso de especialização em Desenho e Artes no Distrito Federal (1927-1939).

Fernando Nerêo Sampaio foi uma pessoa influente na Cidade do Rio de Janeiro e circulou entre os intelectuais comprometidos com a educação nas décadas de 1920 e 1930. Era Engenheiro-Arquiteto e professor de Desenho do Instituto de Educação, da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e da Escola Nacional de Belas Artes. Como arquiteto atuou na Reforma Fernando de Azevedo, sendo responsável por vários projetos de edifícios escolares que exaltavam o estilo neocolonial, cuja pretensão era recuperar os traços da identidade arquitetônica brasileira. Enquanto intelectual da educação, Nerêo Sampaio se propôs a ser um grande defensor do ensino artístico como conhecimento indispensável no currículo da escola primária. Participou com grande empenho de três administrações da Instrução Pública do Distrito Federal, a saber: Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Em todos os seus livros e textos acessados, verificamos o seu empenho em conferir ao Desenho e às Artes o mesmo valor das disciplinas consideradas "mais prestigiadas" de acordo com a acepção do paradigma cientificista. Para uma maior valorização dessa área de conhecimento, Sampaio acreditava que se deveria investir na formação de professores específicos para lecionar Desenho e Artes.

2 A formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal

Nerêo Sampaio vai encontrar a oportunidade de consolidar o seu ideal, de formar professores de Desenho e Artes, na gestão de Anísio Teixeira que irá fundar uma Escola de Professores no Instituto de Educação do Distrito Federal, onde proporcionaria aos futuros mestres uma ampliação da cultura geral e melhor preparação para o exercício do magistério, promovendo a articulação entre a "ciência aplicada" e a "prática profissional" (TEIXEIRA, 2010, p. 44). Nesse contexto, buscava-se forjar as bases da profissionalização do ensino, dotando o magistério de um conjunto de saberes de caráter técnico e científico que seriam específicos do campo pedagógico. O aprimoramento dos professores primários era uma causa reivindicada desde a década de 1920, um dos temas mais caros e discutidos na ABE⁴³, tornando-

⁴² Desenvolvida no PPGE/UFRJ junto à Linha de Pesquisa História, Sujeitos e Processos Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Lopes. Ver mais a respeito em: PERES, José Roberto P. *A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a História da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939)*. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

⁴³ ABE – Associação Brasileira de Educação.

se um dos principais itens que constam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Anísio Teixeira, ao assumir a diretoria geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-35), na administração do prefeito Pedro Ernesto, buscou empreender um projeto educacional autônomo, no qual os diversos segmentos de ensino estivessem articulados, desde a educação primária até o ensino superior. O seu projeto tinha como foco central a formação de professores, pois o seu interesse consistia em preparar uma geração de docentes alinhados às novas tendências pedagógicas, bem como capacitá-los para as demandas de uma educação mais sintonizada com as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade brasileira. Dessa forma, em 19 de março de 1932, a Escola Normal do Distrito Federal é transformada em Instituto de Educação do Distrito Federal, e é criada a Escola de Professores que seria segundo Teixeira, "a primeira escola de educação de nível universitário do Brasil" (TEIXEIRA, 2010, p. 45). O problema da má preparação dos docentes era algo que necessitava ser combatido com urgência, especialmente devido ao crescimento do sistema escolar em todos os níveis e a falta de docentes capacitados na época.

De acordo com Sonia Lopes (2006), a reforma que transformaria a Escola Normal em Instituto de Educação ocorreu no mesmo dia da publicação do Manifesto dos Pioneiros, fato divulgado pelos principais jornais do país. A partir do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, a finalidade do Instituto de Educação consistiria na formação do professorado primário, secundário e o aperfeiçoamento do magistério em exercício. Para atender a essas finalidades, a instituição foi organizada em escola secundária e escola de professores, em nível superior. Além disso, o Instituto também contaria com estabelecimentos de ensino anexos: um jardim de infância e uma escola primária, que serviriam como locais de experimentação, demonstração e prática de ensino. No referido decreto, há um parágrafo único que informa que a escola secundária, apesar de ser autônoma e ter finalidade própria, também funcionaria como campo de estágio para os candidatos ao magistério secundário. Esses espaços de experimentação e prática eram considerados por Teixeira como verdadeiros laboratórios "para a demonstração (ensino modelo), para experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação)" (TEIXEIRA, 2010, p 62).

O novo modelo de formação docente implantado por Teixeira visava romper completamente com o padrão das escolas normais que priorizavam um ensino propedêutico, de caráter informativo, de natureza verbal, no qual o único recurso eram os livros da biblioteca. Sua proposta visava uma formação mais dinâmica e prática, com laboratórios especiais para a experimentação e construção de novos conhecimentos, correspondendo, assim, a uma concepção moderna de educação.

A intensificação das matérias artísticas na formação inicial de professores primários e a criação de cursos de especialização, no Instituto de Educação, foi uma iniciativa de Fernando Nerêo de Sampaio que almejava uma formação específica do professor primário que lecionaria os conhecimentos artísticos na escola primária. Desse modo, as questões que norteiam a pesquisa são: quais os conhecimentos, valores e habilidades com os quais se queria dotar esses professores primários de

Desenho e Artes? Quais eram as finalidades e que efeitos se queria promover com esse tipo de formação?

Para essa tarefa recorreu-se a fontes documentais, encontradas no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – CMEB/ISERJ. Essas fontes consistem em: a) Programas de Ensino dos Cursos de Formação de Professores Primários, de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal; b) um catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935. A análise centra-se à luz dos estudos sobre currículo e disciplinas escolares, destacando as contribuições de Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) e André Chervel (1990), bem como as questões de gênero no magistério tendo como referência o trabalho de Guacira Lopes Louro (2001).

Nesse sentido, busca-se empreender uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando a formação nos cursos de Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal.

3 Cursos de Especialização em desenho e Artes Industriais

No CMEB-ISERJ, encontramos vários programas de ensino dos cursos de especialização, alguns apresentam correções feitas à mão pelo próprio Nerêo Sampaio, o que demonstra o seu envolvimento com a elaboração das matérias de ensino. Denominavam-se *Cursos de Especialização de Desenho e Artes Industriais*, nos quais se buscava ministrar todos os conhecimentos necessários à formação artística do professor primário especializado, além da prática permanente das técnicas de arte e de orientação do ensino. Eram cursos organizados em trimestres, que tinham a duração de dois anos, com três aulas semanais, de duas horas de duração. O ingresso se dava exclusivamente através de concurso de provas teórica e prática. As matérias, os conteúdos e os objetivos, não diferem muito do programa do curso de formação inicial de professores primários, no qual havia uma carga horária significativa do conhecimento artístico. A diferença encontra-se na densidade e na profundidade das matérias trabalhadas, bem como na divisão de algumas e a inclusão de outras. Observem a organização das matérias:

Ilustração 1

Curso de Especialização em Desenho e Artes Industriais
Matérias:
Técnica das Artes do Desenho
Arte Decorativa
Projeções e Teoria das Sombras
História das Artes Industriais (1ª parte)
Desenho da Figura Humana
Arte Decorativa (estilos)
Projeções Cônicas
História das Artes Industriais (2ª parte)
Desenho de Animais
A Indumentária e suas Artes Complementares
História do Ensino das Artes
Desenho e Ilustração
Orientação de Ensino
As Artes Industriais no Lar e na Escola

Programa de ensino do Curso de Especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários. 1935. Acervo: CMEB – ISERJ.

Fonte: Distrito Federal. Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal.

Observamos que o Desenho era abordado de diversas maneiras, configurando-se como conhecimento base do curso. Era estudado, inclusive, na matéria *Orientação de Ensino*, na qual se abordava o aproveitamento do grafismo infantil no ensino das artes do Desenho e a sua articulação com o trabalho de coordenação motora, através da modelação, nos Jardins de Infância e nos primeiros anos fundamentais do Ensino Primário.

Na acepção de Nerêo Sampaio, o Desenho e as Artes eram conhecimentos importantes para a prática e a criação de hábitos que facilitavam aos indivíduos a resolução de problemas e a integração ao meio em que viviam, pois contribuíam: “[...] para a formação de hábitos necessários à vida, tais como os de observar atentamente, pesquisar, experimentar, analisar, imaginar, formar hipóteses, selecionar, coordenar,

deduzir, induzir, concluir, projetar e realizar [...]” (SAMPAIO, 1941, p. 2). O ensino artístico proporcionava situações de aprendizagem nas quais a criança assumia uma posição autônoma, questionadora e criativa. Dessa forma, compreendemos que as ideias de Sampaio acerca da relevância dos conhecimentos artísticos para a educação das crianças, estão amparadas na noção de “arte como experiência” de John Dewey (DEWEY, 1980).

A História das Artes Industriais também possuía significativa relevância, sendo dividida em duas partes e, ao contrário da organização do programa do curso de formação inicial, apresenta-se separada da *História do Ensino das Artes*, que adquiria um aprofundamento maior. A ênfase nas Artes Industriais demonstra a preocupação, que existia na época, com o processo de modernização do país. Assim, ao investir nesse tipo de conhecimento, seria possível desenvolver e aprimorar as indústrias no Brasil. De acordo com Goodson (1997, p. 20), “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno” sendo também um dos “melhores roteiros oficiais para compreendermos a estrutura institucionalizada da educação” (idem).

Encontramos no CMEB-ISERJ várias listagens com alguns dados dos alunos matriculados nos cursos de especialização em Desenho e Artes Industriais e, através desse documento, verificamos que o corpo discente era constituído exclusivamente por mulheres. Nas fotografias encontradas das aulas desses cursos, conferimos também a presença exclusiva de mulheres, enquanto alunas. Os poucos homens que aparecem nas imagens são professores da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas. Nos documentos acessados referentes aos cursos, a nomenclatura empregada é sempre *Curso de Especialização em Desenhos e Artes Industriais* para professores primários. O gênero que designa o público alvo é o masculino, demonstrando que não havia uma restrição dessa formação apenas às mulheres. Entretanto, algumas matérias do programa de ensino dos cursos denunciam, através dos conteúdos, que eram voltados para o público feminino.

É possível observar esse caráter feminino na matéria: *A Indumentária e suas Artes Complementares*, na qual as alunas estudavam a evolução da indumentária, a influência das artes nesse processo e o desenvolvimento da moda. O objetivo principal era reconhecer os elementos que compunham o vestuário, relacionando-os com contextos históricos e culturais variados, buscando identificar as principais influências de hábito de uso e consumo, para o desenvolvimento da interpretação de composições artísticas. As estudantes aprendiam, também, acerca do vestuário infantil. A crescente demanda da mão de obra feminina para a atuação na indústria têxtil pode ser uma das justificativas para a necessidade de tal matéria. Dessa forma, o toque feminino contribuiria com noções artísticas de “beleza” e “bom gosto” para o aprimoramento das estampas dos tecidos produzidos nas fábricas, constituindo-se em um conteúdo relevante para serem ministrados nas escolas, especialmente para o público feminino.

A oferta dessa disciplina fornece indícios sobre a posição da mulher, naquela época, no mercado de trabalho. Muitas jovens, das camadas populares, trabalhavam nas fábricas, no comércio e em escritórios, geralmente com uma jornada de meio período para não afastá-las “da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da

maternidade, da pureza do lar” (LOURO, 2001, p. 453). Havia uma limitação profissional para as mulheres, só eram permitidas carreiras nas quais houvesse a possibilidade do exercício da missão feminina verdadeira que era ser esposa e mãe. Nessa perspectiva, os trabalhos deveriam se constituir em ocupações transitórias, garantindo a possibilidade de abandono das funções sempre que a missão maior as recrutassem.

De acordo com Louro (2001), o magistério foi uma dessas ocupações que garantia a conciliação entre profissão e família. A autora alerta, que não devemos tomar a feminização do magistério como um processo natural. Devemos buscar compreender esse processo como uma construção ao longo do tempo, na qual houve uma série de fatores ligados, especialmente à crescente urbanização e ao desenvolvimento da indústria. Esses fatores ampliavam as oportunidades de trabalho mais rentáveis para os homens que foram, aos poucos, se encaminhando para serviços mais valorizados do que o magistério. Ressalta ainda, que existiram muitas resistências em torno da feminização do magistério:

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros 'pouco desenvolvidos' pelo seu 'desuso' a educação das crianças (LOURO, 2001, p. 450).

Para a legitimação do magistério primário, como uma profissão feminina, houve vários discursos que circulavam entre o final do século XIX e o início do século XX, afirmando que as mulheres tinham por essência da "natureza" uma vocação para o manejo com as crianças, pois elas eram as primeiras e "naturais educadoras". Dessa forma, o magistério ia se construindo como uma "extensão da maternidade" e a escola como a segunda casa (Idem).

As mulheres adquiriam mais oportunidades de se instruir. Entretanto, havia uma diferença entre os conhecimentos destinados aos homens e às mulheres. Os homens eram educados para o trabalho externo, para a vida pública e para assumirem posições de comando. Já as mulheres deveriam aprender matérias relacionadas ao cuidado com o lar, aos afazeres domésticos e não poderiam acessar saberes que as afastassem de seus deveres primários de esposas e mães.

Diante desses dados, intriga-nos a matéria *Desenho da Figura Humana*, que objetivava o estudo da anatomia do corpo humano, em poses e atitudes, com o procedimento de cópias de modelo vivo. Será que essa matéria era estudada com o mesmo rigor e recursos que eram ensinados na Escola Nacional de Belas Artes, inclusive com modelo nu? Nesse período, era um tabu as mulheres terem acesso a

esse tipo de conhecimento. Um exemplo que representa bem esse contexto foi a exposição de Anita Malfati em 1917, que causou uma grande polêmica ao expor o desenho *Torso*⁴⁴, no qual retrata um corpo masculino de costas e nu. Essa exposição chocou a sociedade tradicional, o que provocou a publicação de um artigo de Monteiro Lobato, no jornal "O Estado de São Paulo", ridicularizando as obras apresentadas.

Há outra disciplina importante que demonstra de forma explícita ser o ensino artístico voltado especificamente para o público feminino: *As Artes Industriais no Lar e na Escola*. Essa matéria pretendia capacitar as professoras para o emprego das Artes industriais no contexto doméstico e escolar. Aprendiam a elaborar e executar projetos para produção de objetos ornamentais tanto para a escola quanto para a casa, com o propósito de decoração desses ambientes.

Nesse período, era muito difícil encontrarmos artistas mulheres. Simioni (2002) tenta explicar esse fato e faz uma crítica sobre a pouca atenção que o estudo da história da educação artística das mulheres tem no Brasil, por parte dos pesquisadores dessa área. A autora informa que apesar da permissão das mulheres em ingressar nos cursos superiores em nosso país ter sido promulgada em 1879, episódio que permitia o acesso delas a todas instituições de ensino superior, inclusive à Imperial Academia de Belas Artes, a referida lei não repercutiu significativamente no que diz respeito ao ingresso de mulheres em cursos de natureza artística.

Simioni atribui esse aparente descaso do ensino artístico, por parte das mulheres, à inexistência de uma tradição feminista de luta por direitos sociais, como havia na França e nos Estados Unidos. Inexistia, no Brasil, uma organização de mulheres reivindicando o direito ao ingresso na Escola de Belas Artes, diferentemente da França onde, desde meados do século XIX, um grupo de mulheres exigia a entrada na *École de Beaux-Arts*. No caso brasileiro, a lei foi promulgada a partir da reivindicação de um grupo restrito de mulheres que almejava o acesso a instituições de ensino profissionalizante tradicionais, como os cursos de direito ou de medicina. A autora aponta, ainda, outro obstáculo relevante, como o caso das mulheres não serem aprovadas nos exames admissionais, devido ao fato de muitas escolas secundárias não as aceitarem como parte do seu corpo discente.

Com a proclamação da República, o número de mulheres que acessaram a Escola Nacional de Belas Artes teve um aumento, embora muito tímido. Elas também ampliaram o espaço de divulgação de suas obras, passaram a expor seus trabalhos nos salões. Entretanto, a proporção entre homens e mulheres que expunham era desigual, e a arte feminina apresentava uma significativa diferença, estava mais voltada à esfera doméstica, geralmente eram obras afeitas aos ornamentos dos lares burgueses.

⁴⁴ *Torso*, 1917 – carvão e pastel sobre papel. Dimensões: 61 x 46,6 cm. Esta obra encontra-se no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.

Diante de todas essas dificuldades, muitas jovens com pretensões artísticas seguiam seus estudos em ateliês particulares de professores vinculados à academia ou na Académie Julian⁴⁵, em Paris.

Além de todos esses argumentos para justificar a dificuldade de constituição de um grupo atuante de artistas mulheres no Brasil, Simioni apresenta outro aspecto que está relacionado ao papel da mulher na sociedade naquela época: a preocupação com a moral feminina:

Talvez a vergonha, uma sanção mais sutil, mas nem por isso menos eficaz, possa ter sido outro motivo. Afinal, uma mulher que pretendesse uma formação acadêmica estaria cometendo desvios: um deles seria pleitear uma carreira pública, o que contrariava o espaço que lhe era sugerido pelos valores sociais, e o outro seria se postar (o que exigia muita coragem) diante de um modelo, vivo e nu diante de seus olhos (SIMIONI, 2002, p. 147).

O fragmento acima nos permite refletir sobre a natureza dos cursos em estudo, que não poderia atender a todos os métodos, técnicas e conhecimentos empregados nas Escolas de Belas Artes, pois seria um ataque à moral e bons costumes da época. Nessa perspectiva, os cursos de especialização deveriam se apresentar de forma que garantissem uma função para o conhecimento artístico no lar e na escola. Por se tratar de cursos destinados ao magistério primário, função considerada como a mais apropriada à mulher, as matérias eram organizadas de modo a preservar a formação feminina exigida naquele contexto. Dessa forma, o pendor artístico feminino, para tornar-se aceito e legítimo, deveria respeitar os limites do espaço destinado às mulheres nos padrões da sociedade vigente. Ser uma artista profissional era considerado, em muitos lugares, uma transgressão das expectativas sociais.

4. Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais

O curso de aperfeiçoamento foi criado com a preocupação de dar mais oportunidades às professoras em exercício na escola pública para revisão de estudos teóricos e práticos. Sampaio informa, no texto do Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, que o tempo destinado aos cursos de especialização não

⁴⁵ Académie Julian era uma instituição de ensino de Belas Artes, fundada em 1868, na França, pelo artista Rudolph Julian. Essa escola garantia uma formação para as mulheres – que eram oriundas de certa elite de diversos lugares do mundo – com os mesmos conhecimentos acadêmico-artísticos ensinados aos homens. Geralmente as mulheres que estudavam na Escola Nacional de Belas Artes, restringiam-se à matéria mais elementar: desenho de ornatos. Eram pouquíssimas as que ousavam seguir adiante, escrevendo-se nos ateliês de pintura e escultura (SIMIONI, 2002).

eram satisfatórios para o preparo eficiente do professor especializado. “Nessas condições, verificou-se a necessidade de estender a duração dos cursos de modo a permitir melhor sedimentação dos conhecimentos adquiridos” (SAMPAIO, 1935, p. 18). Essa formação era restrita, apenas, às docentes que possuíam o curso completo de especialização em Desenho e Artes Industriais. Para o ingresso, além da formação exigida, era necessário ser aprovado em concurso, realizando provas para comprovar que detinham os conhecimentos de base, correspondentes ao curso de especialização. Além da prova, era imprescindível comprovar o exercício do magistério primário de no mínimo três anos. As matérias lecionadas no curso de aperfeiçoamento se configuravam como uma revisão e aprofundamento dos conteúdos estudados no curso de especialização, como podemos conferir no programa de ensino abaixo:

Ilustração 2

Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais
Matérias
1ª Parte
Desenho, Pintura e Modelação
* Renovação de estudos e prática de novas técnicas.
* Composições para ilustração.
* Prática de desenho de quadro negro.
Psicologia educacional
Administração escolar
2ª Parte
Prática de oficinas de artes industriais
* Projetos e construções de jogos, brinquedos e utensílios didáticos.
* Projetos de realização de objetos de adorno ou de utilidade comum, executados em materiais diversos e em técnicas diferentes.
* As oficinas das escolas e suas funções educativas.
Sociologia educacional
Novas ideias sobre o ensino das artes
Orientação do Ensino das Artes

Programa de ensino do Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais para professores primários, 1935. Acervo: CMEB – ISERJ.

Fonte: Distrito Federal. Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal.

De acordo com Sampaio, a experiência de formar professores primários especializados em Desenho e Artes, com o aprofundamento necessário, consistia num marco inédito, pelo menos no continente americano. Ele acreditava que em pouco tempo o conhecimento artístico estaria consolidado nos currículos escolares como uma matéria indispensável à formação das crianças. Podemos conferir essa idealização no fragmento abaixo:

Nesse ambiente de estímulo e trabalho, pudemos desenvolver, durante estes três últimos anos, dos melhores cursos de preparação artística que se tem ministrado, na América, para professores primários. Não há exagero, nem inexatidão no que divulgamos, nem nos movem intuítos de vaidade – que seria positivamente ridículo – mas, apenas, o registro de um fato inédito. Esse magistério especializado em desenho e artes aplicadas, que se prepara nos cursos especiais, irá operar revolução eficiente no ensino destas disciplinas dentro dos três próximos anos (SAMPAIO, 1935, p. 25).

Nas considerações finais do Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, Nerêo Sampaio cita uma frase de Ruy Barbosa, na qual explicita bem os objetivos e a finalidade social do ensino do conteúdo artístico na escola. Reflete também o desejo de Sampaio em elevar o status de sua disciplina, conferindo-lhe a mesma importância das mais prestigiadas no currículo de ensino. Para Ruy Barbosa: “O dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudo na vida do ensino nacional datará o começo da História da Indústria e da Arte no Brasil” (BARBOSA, 1882. Apud SAMPAIO, 1935, p. 26).

Os trabalhos de Ivor Goodson (1990; 1997; 2012; 2013) nos alertam sobre o processo de fabricação do currículo, sobre o papel histórico dos vários grupos na definição das disciplinas, “desnaturalizando” a noção de currículo atemporal. Para este autor o currículo envolve um campo de interesses e disputas sociais, visando maior dominação e controle.

[...] O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos formais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos puros de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (GOODSON, 2012, p. 8).

Na perspectiva de Goodson, as disciplinas escolares são construções sócio-históricas e não entidades monolíticas. Sua constituição resulta de embates e disputas entre grupos sociais nos processos de seleção dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos para o ensino. Para o autor, é necessário estar atento aos processos internos ou à “caixa-preta” da escola para compreendermos as relações complexas entre escola e sociedade, “porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre o conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução” (p.118).

Para André Chervel (1990), a instituição escolar não é apenas uma transmissora de saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas funciona como uma adaptadora desses conhecimentos, transformando-os e criando um saber e uma cultura própria da escola. De acordo com este autor, as disciplinas escolares são entidades que gozam de uma relativa autonomia dentro do

contexto escolar, pois elas são criações da própria escola, mesmo sendo mediada pela cultura geral, não se constituem como meras reproduções. Partindo de suas contribuições e através da análise dos documentos compreendemos que a formação de professores especializados em Desenho e Artes priorizava uma formação artística alinhada aos conhecimentos pedagógicos, articulando conhecimentos artísticos e didáticos, deste modo, uma arte própria do contexto escolar.

Nerêo Sampaio criticava de forma contundente a ausência de uma formação voltada para o magistério nas Escolas de Belas Artes e atribuía essa falta, à precariedade do ensino de Desenho e Artes no Brasil. Sampaio acreditava que uma forma de solucionar esse problema seria intensificar o ensino dessa matéria na escola primária. Afirmava que: "a iniciação estética precisa ser feita dentro da escola primária" (SAMPAIO, 1927, p. 121). Para isso, seria necessário formar professores primários de Desenho e Artes, com conhecimentos sólidos do campo artístico e pedagógico. Percebemos, portanto, que havia um esforço de Sampaio em criar uma comunidade disciplinar para o Desenho e as Artes. Como aponta Goodson (1997), o que possibilita o fortalecimento de uma determinada área do conhecimento é a constituição de um grupo de professores que partilham os mesmos ideais.

Nesse caso, a proposta de Sampaio era preparar professores para o ensino do Desenho e Artes, com a compreensão da importância desses conhecimentos na formação da criança, não com a intenção de formar futuros artistas, mas com o entendimento que esses saberes contribuiriam para a constituição de hábitos necessários à vida moderna. O sentido de modernizar as práticas escolares, nesse momento, consistia em preparar o homem para viver na nova sociedade urbana e industrial. E a Arte prepararia "as massas de produtores e consumidores de indústrias de bom gosto e objetos de arte para o embelezamento dos lares e prazer do espírito" (SAMPAIO, 1927, p. 121), contribuindo, para o fortalecimento da cultura nacional.

Sendo assim, o conhecimento artístico difundido nas escolas tinha um objetivo utilitário: formar o povo para o trabalho, especificamente para aqueles serviços que necessitavam de destreza manual. Em consonância com a teoria formulada por Chervel (1990), sobre a existência de uma cultura própria da escola, compreendemos que os conhecimentos artísticos foram ressignificados, com objetivos diferentes dos apregoados nas Escolas de Belas Artes, que tinham a missão de formar o artista.

Considerações finais

Nesse estudo, empreendemos uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando os cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal. Conferimos as intencionalidades, os propósitos dessa disciplina na formação dos professores que atuariam nos primeiros anos de escolaridade, verificamos a organização e o funcionamento dos referidos cursos de especialização. Concluímos que essa formação artística tinha um viés utilitário, pois instrumentalizava o docente para a atuação no ensino primário. As atividades eram direcionadas para aplicação das artes na escola primária, especialmente para a confecção de artefatos, como brinquedos, jogos e aparelhos que seriam necessários ao ensino das várias disciplinas desse segmento. Chervel (1990) afiança que a escola tem uma cultura própria, com conhecimentos gerados no interior dela e que estes influenciam a sociedade. No caso

do ensino artístico na formação dos professores primários, constatamos que a sua finalidade e objetivos eram diferentes dos apregoados nas Escolas de Belas Artes.

Conferimos que foi na gestão de Anísio Teixeira, com transformação da Escola Normal em Instituto de Educação e a elevação da formação de professores em nível universitário, que Nerêo Sampaio realizaria o seu objetivo maior: formar professores primários especializados em Desenho e Artes. A análise dos documentos referentes aos cursos de aperfeiçoamento e especialização nos permitiu concluir que a finalidade desses cursos era capacitar docentes para promover o Desenho e as Artes como conhecimentos indispensáveis no currículo escolar, especialmente na escola primária. A proposta era criar uma categoria docente identificada com os ideais da valorização do ensino de Desenho e Artes nas escolas, especialmente a primária, responsável pela formação inicial das crianças. De forma semelhante, objetivava também promover a formação artística feminina, pois os conhecimentos artísticos eram voltados ao lar e à escola. Como os cursos de aperfeiçoamento e especialização eram específicos para o magistério primário, função considerada como mais apropriada à mulher, as matérias eram organizadas de modo a preservar a formação feminina exigida naquele contexto.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da arte e do design quando se chamava desenho: Reforma Fernando de Azevedo. Educação em Foco – Juiz de Fora*, v. 18, n. 2, p. 19-52 jul/out. 2013.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1988.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, vol. 2, p. 177-229, 1990.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____. *Currículo, teoria e história*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.* Teoria e Educação. Porto Alegre: n.2, 1990.

LOPES, Sonia de Castro. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes e LOPES, Sonia de Castro (org.). *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo.* Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. *Oficina de Mestres: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939).* Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil.* 5ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SIMIONI, Ana Paula C. Entre convenções e discretas ousadias: Georgina Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, pp. 143-159, vol. 17, n. 50, outubro de 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade.* FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (org.). Rio de Janeiro: Editora: UFRJ, 2010.

Fontes:

Acervo da Associação Brasileira de Educação

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Páginas da história: notícia da II Conferência Nacional de Educação da ABE: Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928 / Arlete Pinto de Oliveira e Silva, Organizadora.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

Tese: "Pela Educação Estética". SAMPAIO, 1927, In ANAIS da I Conferência Nacional de Educação – Associação Brasileira de Educação.

Biblioteca Geral do ISERJ

SAMPAIO. F. Nerêo. O ensino de Desenho. In: *Arquivos do Instituto de Educação.* Vol. I, n. I, pp. 35 – 48. Rio de Janeiro, jun., 1934.

_____. *Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia.* Distrito Federal: Non Nova Sed Nove, 1929._____. *O desenho ao Alcance de todos. Para o uso, nas Escolas Normais e Profissionais de Belas Artes.* Distrito Federal: Companhia Editora Nacional, 1938.

CMEB – ISERJ

Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935 – Instituto de Educação do Distrito Federal.

Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2015), Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2015), Graduado em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2011) e Graduado em Normal Superior pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ (2010). É professor da Educação Básica, efetivo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RIO, leciona em turmas do 1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental. Também é professor substituto da Faculdade de Educação da UFRJ, lecionando as disciplinas Didática das Artes Visuais e Prática de Ensino de Artes para os alunos da Licenciatura em Educação Artística da Escola de Belas Artes.

<http://lattes.cnpq.br/7684845424297910>