

Nº 03

JUNHO. JULHO DE 2022

# REVISTA FAEB



O que se aprende quando se ensina artes?

Nº 03

JUNHO. JULHO DE 2022

# REVISTA FAEB

Publicação da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB)

## Comissão Editorial

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Sidiney Peterson F. de Lima

Rejane Reckziegel Ledur

Adriana dos Reis Martins

Nélia Lúcia Fonseca

Francione Oliveira Carvalho

Amanda Diniz Gonçalves

## Projeto gráfico, diagramação e revisão

Sidiney Peterson F. de Lima

Amanda Diniz Gonçalves

Nélia Lúcia Fonseca

## Imagem da capa

Carolina Galgane- Foto de Flávia OX



## IMAGEM DE CAPA



Carolina Galgane em "Sobre Si", espetáculo da Lamira Artes Cênicas -  
fotografia Flaviana OX.

Fonte: arquivo Lamira Artes Cênicas

"Sobre Si" é fruto da pesquisa inédita da Lamira, autoral em tempos de isolamento que nos convida a pensar a vida e o viver a partir da perspectiva feminina. O espetáculo aborda o universo feminino, trazendo para a cena questões sobre ancestralidade, maternidade, maturidade e tempo. Os ciclos do viver, as experiências da vida e as relações no mundo são construídas e estabelecidas ao longo do espetáculo. De onde vem nossa sabedoria? Do tempo? Das experiências? Quando adquirimos capacidade de nos vermos sem tantas ilusões? O que nos transforma também nos alimenta?

Sobre si propõe um aprofundar-se sobre si mesmo

# Índice

## Editorial

Sidiney Peterson.....	4
O que se aprende quando se ensina artes?.....	9
O que se aprende quando se ensina dança?	
Gabriela Santana.....	10
O que se aprende quando se ensina dança?	
Mabel Emilce Botelli.....	13
O que se aprende quando se ensina música?	
Glauber Resende Domingues.....	23
O que se aprende quando se ensina música?	
Francinaldo Gomes Paz Júnior.....	31
O que se aprende quando se ensinar artes visuais?	
Olga Egas.....	37
O que se aprende quando se ensinar artes visuais?	
Daniela Schneider.....	39
O que se aprende quando se ensina teatro?	
Cristiano Fernandes.....	44
O que se aprende quando se ensina teatro?	
Thacio Fagundes Vissicchio.....	47
Narrativa visual	
Glauce Santos.....	53
Formação inicial e continuada de professores de Arte/ Música na educação básica,	
Lucian José de Sousa Costa e Costa/Áureo Déo DeFreitas Júnior.....	61
Homenagem - Ana Paula Abrahamian	
Fabiana Vidal e Sonia Vasconcellos.....	72
O que estou lendo?	
Thalita de Cássia Reis Teodoro.....	86
Diretoria Informa.....	90

# Editorial

## Por Sidiney Peterson



E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza. Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem. Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas. Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, nos mapas só estão as ilhas conhecidas, e que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida.

Saramago, *O conto da ilha desconhecida*.

Quantas vezes já lemos em artigos, teses e dissertações sobre a importância da arte na educação? Quantas vezes já pensamos o quanto a pergunta pode nos direcionar a uma certa “condição interminável” (PEREIRA, 2010) de “justificar” a arte na educação? Como tratamos ou como temos tratado as perguntas e os efeitos que elas são capazes de produzir em nós?

*O que se aprende quando se ensina artes?* Problemática que orienta o processo de organização e das reflexões que compõem a presente edição da Revista FAEB poderia cair em um “lugar comum”, tão visitado sobre a importância do ensinar e do aprender artes (visuais, dança, música e teatro), o que, de certo modo, o faz, não para ser repetitivo ou ainda visitar “ilhas já conhecidas”, mas para colocar em circulação, a partir de diferentes maneiras de pensar, a relevância das artes no processo crítico/formativo, bem como para buscar avançar em outros espaços, pois interessa o pensar também sobre: o que não somente é possível as/os estudantes aprender, mas o que nós, arte/educadoras e arte/educadores, aprendemos no processo de ensinar artes?

A questão - *O que se aprende quando se ensina artes?* – propõe que realizemos ponderações acerca das nossas práticas arte/educativas, vasculhando os nossos processos – de ensino e de pesquisa –, esmiuçando o que nos mobiliza quando ensinamos para criar outros horizontes para as relações entre arte e educação e, nesses horizontes plurais, ampliar os limites, borrar fronteiras, observar as fragilidades do nosso campo de atuação e provocar o estabelecimento de outros modos de se pensar, ensinar e aprender artes.

*O que se aprende quando se ensina artes?* É pergunta/provocação que abre esta edição da Revista FAEB. Gabriela Santana e Mabel Emilce Botelli nos apresentam suas reflexões sobre o que se aprende ao ensinar dança. Da área de música, contamos com a participação de Glauber Resende Domingues e Francinaldo Gomes Paz Júnior. Do campo do teatro participam Cristiano Fernandes e Thacio Fagundes Vissicchio. Olga Egas e Daniela Schneider colaboram com considerações sobre o que aprendem ao ensinar artes visuais.

Em *Narrativas Visuais*, Glauce Santos nos apresenta a série “As Águas”. Na parte de “relatos”, Lucian José de Sousa Costa e Costa/Áureo Déo DeFreitas Júnior escrevem sobre “Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na educação básica”, lembrando-nos de que “o ensino básico depende de professores qualificados [...], para isso torna-se imprescindível além da formação inicial a sua formação continuada” que abrange, entre outros aspectos, “as experiências no campo de trabalho”.

Vice-presidente da FAEB (gestão 2017-2018), Ana Paula Abrahamian é a homenageada nessa edição. “Escrita para Ana” e “Entre percursos, lutas e afetos” são textos/memórias/homenagens, elaborados por Fabiana Vidal e Sonia Vasconcellos, respectivamente, para a homenageada.

Trazer “à tona os saberes e histórias que cada estudante transporta em suas bagagens pessoais a partir de outras dinâmicas educativas no qual o meu corpo também faz parte do processo” compõe o processo de ensino e aprendizagem que Thalita de Cássia Reis Teodoro nos apresenta em suas reflexões em *O que estou lendo?*

O que se aprende quando se ensina arte? Para buscar responder é preciso tomar posição, “gesto nada simples” já que tomar posição é necessário [...] “afrontar algo”. [...] “situar-se no tempo”. [...] “situar-se no presente” (DIDI-HUBERMAN, 2017) para vislumbrar futuros possíveis.

Boa leitura!




## Referências

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam posição: o olho da história*, I. Belo Horizonte: UFMG, 2017.


PEREIRA, Marcos V. *Educação e arte: a consolidação de um campo interminável*. LAV – Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais. N. 4, Ano III, Santa Maria: UFSM, 2010, p. 119- 138. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/137>


SARAMANGO, José. *O conto da ilha desconhecida*, São Paulo: Companhia das letras, 1998.




# O que se aprende quando se ensina artes?



Nesta parte da revista são apresentadas algumas reflexões enviadas por professoras, professores, artistas, pesquisadoras(es), representantes da FAEB, a partir da pergunta realizada a cada pessoa convidada.



As reflexões não buscam encerrar, mas abrir possibilidades de se pensar modos de ensinar/aprender artes e os atravessamentos possíveis quando ponderamos sobre a problemática apresentada.





# O que se aprende quando se ensina Dança?

Por Gabriela Santana



Gabriela Santos Cavalcante Santana atua como professora do Departamento de Artes da Universidade Federal de Pernambuco, no curso de licenciatura em dança. Possui mestrado em dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e licenciatura e bacharelado em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (2006). Encontra-se em doutoramento no Programa de Artes Cênicas da Unirio, com bolsa sanduíche (estágio doutoral) na Faculdade de Artes da Universidad Distrital José Francisco de Caldas (Colômbia). Tem experiência na área de Dança-Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente em performance, criação e improvisação em Dança. Sua atuação como artista-docente e pesquisadora está centrada nos fazeres artísticos e pedagógicos, desde os jogos, danças, lutas da afrodíaspóra, articulando performatividade e tradição.



# O que se aprende quando se ensina Dança?

Por Gabriela Santana

Ao ensinar Dança reconhecemos e elaboramos pelo movimento, percepções sobre nosso corpo e sobre nossos modos de mover. Ao ensinar pensar a Dança, aprendemos a nomear, significar e conceituar saberes sensíveis e cinestésicos que animam nossos movimentos, integrando processos emocionais e racionais muitas vezes apartados por formas dicotômicas de pensar/sentir.

Além disso, os movimentos que caracterizam o que nomeamos como Dança possuem natureza expressiva e não funcional, e por isso ao ensinar dança(s) somos convocadas, convocados e convocades a criar presença para uma incessante investigação de si. Só podemos ensinar a dança que nos faz dançar.

Entretanto ensinar dança(s) em sua completude vai além, pois à medida em que ensinamos, aprendemos a ler a Dança de outros corpos, essa leitura é empaticamente cinestésica e por isso recriamos nossos saberes na relação com aqueles que aprendem a dançar conosco.

Nesse caminho, quando ensinamos dança(s), aprendemos a recriá-las assim como recriamos nossas percepções, pois aprendemos outros acessos e outras perspectivas; diferentes formas de agir, pensar e imaginar. Por essas razões, ensinar dança(s) é criar relações de empatia, alteridade, respeito e curiosidade pelo que outro traz, sejam formas, padrões e ritmos e ou sentimentos.

No encontro de ensinar com quem aprende expandimos nossa capacidade de tocar e mover sentimentos, emoções, percepções e assim, a tecer relações.

Ensinando seja qual dança for, potencializamos em nós, a diferença que nos coloca em contínuo processo de aprendizagem e recriação. Ensinando dança, eu, aprendi e aprendo, diariamente, que cada pessoa, cada grupo, comunidade, cultura e povo é múltiplo e diverso. Viva a dança que nos faz dançar a vida!

# O que se aprende quando se ensina Dança?

Por Mabel Emilce Botelli



Mabel Emilce Botelli é Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, Instituto de Psicologia, UFRJ (2012). Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2004). Pós-graduação *Latu Sensu* com Especialização em Educação e Re-Educação Psicomotora, UERJ (1997). Licenciatura em Educação Física, Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, Argentina (1976). Formada pela Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal - Danza (1981), Professora Adjunta IV da UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Arte Corporal. Representante do Rio de Janeiro na FAEB (Gestão 2022/23).

# O que se aprende quando se ensina Dança?

Por Mabel Botelli

Como começar? Decido escolher duas perguntas: Que danças se ensinam na escola? Que formação têm quem a ensina? Sei que as respostas são múltiplas e há aquelas que não correspondem ao que se defende como linguagem da Dança assim como também há quem não conta com formação qualificada para o ensino da mesma. Aqui desenharei uma pele para a resposta à questão que move este artigo habitada pelo corpo da Dança na Educação. Assim partilharei uma abordagem em Dança/Educação aplicada na formação de estudantes de Licenciatura em Dança que, quando graduados, contam com a qualificação para ministrar Dança nas escolas.

Desde este lugar a Dança se afirma como linguagem vinculada à área da Arte situando-se como fonte de conhecimentos. A Dança é necessária para uma formação integral; influencia o comportamento e a participação assertiva do educando nos diversos campos, atuando positivamente sobre o desenvolvimento das inteligências múltiplas e da capacidade de adquirir conhecimentos a nível sensível, motor bem como intelectual. Contribui à uma formação mais plena, participando da construção e transformação de si e do mundo.

O ensino dos componentes da dança é atravessado por princípios éticos que fazem parte da condução das dinâmicas, assim ganham potência, porque são incorporados. A partir do sensível e do expressivo, eles ficarão marcados na memória do corpo.

O educador da Dança, atento à heterogeneidade dos corpos, histórias, culturas, desejos e afetos, exercerá uma postura ética frente ao educando, apoiando e reconhecendo sua singularidade e alteridade. Entendendo que um corpo é repleto de sentidos próprios, distinto dos demais e que cada corpo tem maneiras diferentes de responder aos ensinamentos, se procurará o modo mais adequado de intensificar as capacidades e habilidades próprias. Assim os educandos conseguem enxergar mais de si no processo, sentindo-se protagonistas no fazer.

O professor se retira do lugar de modelo a ser alcançado, ele é mediador, orientador. Se situa em uma relação dialógica com o educando, de escuta e valorização da sua subjetividade. Dialogar permite fazer emergir os conhecimentos que o aprendiz ignora que possui; é 'fazer parir o saber'[1]. O conjunto de práticas busca entrelaçar

[1]QUIROGA, A. et al, Instituto de São Paulo, 1987. In: FREIRE P. e PICHON-RIVIÈRE. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière. ORTH, L. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 1991.

as experiências e os saberes dos educandos com os conhecimentos que fazem parte da cultura e produção artística.

O educador da dança oferece espaços de acolhimento, e permissão para que os aprendizes se desenvolvam a partir de quem eles são e se reconheçam com direitos de ser quem são; com permissão para expressar-se e criar.

A técnica é colocada a serviço de ampliar as possibilidades expressivas do aprendiz, as capacidades de ser e estar no mundo, assim abre-se caminho para a autonomia do educando. Quando se ensina uma técnica o objetivo é mais esperar os efeitos singulares do que desejar o modelo ideal de corpo, na disponibilidade para a abertura, não algo a se modelar. Aprender dança está para além de executar coreografias. Mais que responder a formas e códigos preestabelecidos, importa, antes, despertar a atenção a sensibilidade e a desenvolver o domínio do corpo e do movimento, para responder aos próprios impulsos que se materializam na Dança. Afirma-se que todos têm direito a dançar e todos podem dançar!

A Dança comporta sua própria área de conhecimento e seu espaço diferenciado para uma formação integradora do educando. Contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da expressividade, da imaginação, da criatividade, do conhecimento sensitivo-motor, da cons\_

\_ciência do e pelo movimento, da comunicação, da cognição, das capacidades apreciativas e críticas, da inteligência emocional, da sociabilidade, dentre outros componentes educativos. As dinâmicas mobilizam aprendizagens que não são possíveis adquirir só a partir do intelecto.

Os componentes da dança comportam ampla diversidade contando com diferentes focos: o corpo e o movimento (pele, tato-contato, tônus, apoios, deslocamentos...), o espaço (linhas, planos, volumes, formas, trajetórias, entre outros) o tempo (duração, velocidade, ritmo, etc.), as qualidades físicas (flexibilidade, força, equilíbrio, coordenação, etc.) e qualidades do movimento (definidas pelas combinações e variações dos fatores fluência, peso, espaço, tempo) as ações básicas (flutuar, deslizar, chicotear, retorcer, entre outras, diferenciadas pela combinação das polaridades dos fatores peso, espaço e tempo) e cada um com múltiplos desdobramentos. A condução está direcionada ao fazer sentindo, fazer consciente e a sentir fazendo. Estes componentes são aprendidos a partir de progressões estabelecidas em relação à faixa etária e complexidade. A experientiação dos mesmos se dá a partir de pesquisas, improvisações orientadas, aprendizagens técnicas, processos de composição.



Assim, apresentam-se caminhos que colocam a Dança como potência na construção de sentidos de vida. Deste modo conduz a formação – a um só tempo – de seres singulares com sentido de coletividade. A dança é inclusiva, acolhe os diferentes corpos, estimulando o respeito à diversidade, favorecendo uma prática democratizadora de saberes e fazeres, os educandos se reconhecem e se constroem enquanto sujeitos ativos engendrando uma imagem positiva de si e de seu grupo. Desta maneira oferece espaço para o surgimento de subjetividades heterogênicas[2], produtoras de autonomia e liberdade.

A Dança é abordada como fonte de conhecimento desfazendo imaginários limitados que muitas vezes associam só ao que a mídia veicula. Logo, permite abrir horizontes, de forma que o imaginário da dança se retire de um lugar cristalizado envolvendo preconceitos de gênero e/ou de raça, para ir ao encontro de suas múltiplas naturezas e possibilidades.

Mas a Dança não se ensina de modo isolado e sim com abertura às demais linguagens da Arte (música / artes visuais, teatro) e do conhecimento em geral.

[2] GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica, cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 200713.



Longe da polivalência se defende a especificidade da linguagem, mas em um diálogo enriquecedor estabelecendo redes que ampliam alcances.

A Dança oferece um caminho potente para a construção pela Arte de uma relação afetiva com a nossa cultura e com o nosso ambiente, onde se incluem as memórias familiares, as experiências sociais e a relação com a natureza. Plantam-se sementes de solidariedade, de partilha, de afetos e de invenções.

A ludicidade faz parte das dinâmicas, em especial nas propostas à crianças; por meio da mesma buscam-se múltiplos conhecimentos. A seriedade está vinculada ao envolvimento na atividade, sem dissociar-se do desfrute e da alegria na participação. Investe-se na comunicação intrapessoal e interpessoal, no conhecimento sensível de si e do outro e na vasta riqueza expressiva, que se amplia ao investir nas múltiplas qualidades do movimento.

A pesquisa é um dos eixos para a aprendizagem em Dança; é corporal, gramatical, sensível, sobre os contextos e cotidianos; também é sobre aquilo que se quer transformar para emergir como linguagem da Arte. Um corpo que se expressa, resiste, revela-se, apresentando-se com qualidades e subjetividades diversas.

O processo de criação é um dos pilares dos aprendizados, os educandos aprendem a ser protagonistas da criação, a ser capazes de se autorizar – serem autores na ação. A dança como criação é fator de resistência ao poder massificador; contrapõe-se à força que normatiza/padroniza as pessoas, sobretudo pela captura do corpo, ao produzir desejos que, parecendo próprios, na verdade respondem aos interesses do poder dominante. Este corpo é pleno e histórico, não apenas físico, mas inclui as relações afetivas e culturais a ele relacionadas. Um corpo que permite revelar uma posição política frente à realidade, sua corporeidade fala da singularidade, diversidade e transformação; que resiste à massificação, à padronização e à estandardização. Um corpo que não aceita responder às leis do mercado e se revela em múltiplas possibilidades, sendo a dança uma delas.

Os educandos aprendem a se conhecer e reconhecer, saber sobre suas possibilidades, limitações, a aceitar a realidade e se desafiar frente ao que é possível transformar, por consequência estes aprendizados geram bem-estar físico, mental, afetivo. No mesmo processo se estimulam vínculos relacionais saudáveis desenvolvendo a empatia, a escuta, aceitação o respeito e cuidado pelo outro.

A dança, em sua experiência poética, de negação de valores uniformes, de estruturas limitadas e limitantes, surge como saber prático que conduz o educando à sua singularidade. Fazer transforma-se em 'formar', com regras não impostas, mas redefinidas durante o ato criador. Não imposição que molda, mas orientação que liberta.

Ao mesmo tempo gesta-se como criação coletiva, esta é gerada a partir do encontro das diferenças, que emerge das múltiplas gêneses e da diversidade de movimentos dos integrantes. Entende-se cada educando com seus pontos de vistas diferentes, sua corporeidade pessoal. Estimulam-se a autonomia, a autocriação na busca de movimentos, e ajuda-se a reconhecer que cada um, por ter histórias e memórias singulares, tem forças diferenciadas e contribui para ampliar a riqueza da criação. Na criação em conjunto, é preciso integrar diferentes maneiras de ver o mundo, o que implica investimentos relacionais. É preciso aprender a aceitar: a ideia, o movimento, a expressão do outro. As experiências viabilizam a convivialidade participando da construção de si, e de processos inclusivos. A política surge como a arte de se relacionar. A dança revela distintas políticas e possibilidades de viver o presente, em que o outro, a diversidade, a singularidade, a autocriação e a construção

coletiva tratam de um ser humano que desvende sua capacidade de transformação.

O horizonte que nos aponta esta Dança pensada para a Educação vai na direção de aquilo que não se encontra em saberes hegemônicos oriundos de uma perspectiva colonialista, e sim é aberto a partir de um saber a construir com o educando. O horizonte se amplia, a dança ganha sutilezas e intensidades a partir da vivência do seus componentes, do protagonismo de corpo inteiro dos educandos e da potência ampliada pelos atravessamentos que constituem singularidades e a sociabilidade. Assim, no caminho de uma educação democratizadora, que possamos ir ao encontro de uma dança que é nossa e para todos.

# O que se aprende quando se ensina Música na escola?

Por Glauber Resende Domingues



Glauber Resende Domingues é Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Licenciado em Música pela Escola de Música da mesma universidade. Professor de Música no Colégio de Aplicação da UFRJ. Coordena o Projeto de Articulação Institucional (PARIN) "Arte na Educação Básica: criação, formação e resistência" e o projeto de pesquisa "Gêneros musicais latino-americanos na Educação Básica: abordagens interseccionais". Presidente do Fladem Brasil (Seção brasileira do Foro Latino-Americano de Educación Musical).

É associado à ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), à ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e à ANPED (Associação Nacional da Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). Tem interesse pelos estudos acerca dos processos pedagógicos de escuta em experiências estéticas com o som na Música e em outras expressões artísticas, nas Epistemologias Latino-americanas (do Ensino) da Música e nas questões de Gênero e Sexualidade na Educação Musical..

# O que se aprende quando se ensina Música na escola?

Por Glauber Resende Domingues

O que se aprende quando se ensina a música na escola? Esta é uma pergunta bastante instigadora e que pode produzir respostas variadas dependendo do interlocutor que irá respondê-lo. Neste sentido preciso sinalizar que a tentativa de resposta que trago aqui diz respeito às maneiras com as quais eu tenho lidado com os aprendizados oriundos de minhas mobilizações com a música como área do conhecimento nas minhas experiências com o ensino da música na educação básica, seja na rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, onde atuei por pouco mais de oito anos, seja no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde atualmente atuo como docente do Setor Curricular de Música, principalmente nos anos iniciais.

Uma das coisas que entendo ser de grande importância no que diz respeito ao aprendizado de música na escola é de como lidar com suas materialidades. Numa perspectiva, digamos que reducionista, as materialidades da música são compostas basicamente na interconexão e inter-relação entre diferentes perspectivas de som e silêncio.

Claro que não podemos deixar de levar em conta que quando falamos de materialidades em música, estamos falando em um duplo sentido. No primeiro, estamos falando de uma materialidade em si, física. Neste direcionamento fazemos alusão ao fato de poder manipular instrumentos, de experimentar formas de produção sonora já postas pelo cânone do universo da música, mas por outro lado proporcionar formas de invenção de produção sonora com instrumentos musicais tradicionais e materiais diversos que produzam som. O segundo sentido diz respeito à propriedade imaterial do som que aquilo da música o qual não podemos tocar, o que faz com que a música seja lida também como linguagem. Assim, a materialidade sonora passa a existir dentro de modos particulares de funcionamento (SCHROEDER, 2009) que são estabelecidos pelas pessoas envolvidas naquela produção sonora.

Como está a relação com as materialidades está atravessada por formas de fazer para lidar com elas, enquanto se ensina música na escola se aprende as diferentes formas das práticas que estão presentes no universo da música. Neste sentido, tomam força o ato de apreciar, de compor e de performar (FRANÇA; SWANWICK, 2002).



O ato de apreciar diz respeito a aquela experiência primeira de colocar-se à escuta de uma música no sentido mais amplo, atentando-se para aspectos sonoros e da estrutura da música, mas também pensando quais diferentes imagens que aquilo que se escuta pode evocar. Assim, a atividade de apreciação articula diferentes formas de falar sobre a música, seja verbalmente em conversas, seja por escrito, seja por imagens (RENNER, 2009). A prática da composição diz respeito a atividade da organização sonora na inter-relação entre sons e silêncios articulando diferentes timbres e diferentes perspectivas de manipulação sonora. O ato de compor tem sido, inclusive, um grande desafio na atuação de professores de música na educação básica, já que esta, digamos, que é a que ‘mais dá trabalho’. Isto porque lida com processos de negociação entre os diferentes atores que produziram as atividades de composição propostas em sala de aula. Dentro do campo da composição é importante trazer à tona uma atividade de extrema importância e que também tem pouca presença na Educação Básica: a improvisação, que pode ser considerada como uma espécie jogo-atividade-exercício que permite manipular elementos musicais numa constante retroalimentação entre o que já se conhece e aquilo que se cria na hora do acontecimento musical (GAINZA, 1983; BRITO, 2015).



A última prática musical mais corrente no universo da Educação Básica é a performance, que diz respeito ao processo de trazer a público um processo de preparação de uma determinada composição sonora e/ou musical. É importante sinalizar que a dimensão do aprendizado da performance nas aulas de música na educação básica diz respeito não apenas a performar para um público externo, mas também e principalmente para o público da própria sala de aula do coletivo em questão.

Outra coisa que se aprende enquanto se ensina a música na escola é a relação com o tempo. Isto porque quando lidamos com um compositor ou como fazer musical de determinada época estamos buscando um mergulho num pensamento sobre um fazer que está historicamente informado, ou seja, podemos a partir do universo da música compreender formas de pensamento musical determinada época em um determinado contexto histórico. É importante sinalizar que entrar num determinado contexto histórico, compreendendo a nossa relação com o tempo não significa reforçar a consagração de determinados personagens importantes na história da música (PAZ; DOMINGUES, 2019), mas conceber experiências de relação com o tempo nas aulas de música na educação básica de forma a produzir perspectivas de relação dos Estudantes com os fazeres musicais historicamente informados.

Outro relevante aprendizado que a música proporciona na escola é a relação com o espaço, já que sobre a perspectiva da cultura proporcionam uma relação com músicas que são oriundas de diferentes lugares. Neste sentido vale a pena sinalizar que o ensino de música na escola também precisa propiciar aos estudantes uma viagem (musical) pelos diferentes espaços. Há diferentes perspectivas de relação com o espaço que a música na educação básica pode propiciar. Isto porque há diferentes formas presentes no campo da educação musical de abordar as diferentes músicas do mundo em sala de aula (ALMEIDA, PUCCI, 2002; PRIETO, PUCCI, 2008). Ainda nesta direção é importante mencionar que a, por vezes, a relação com o espaço não é necessariamente uma viagem musical a outros países que produzem culturas musicais muito distintas das nossas. Uma viagem às nossas florestas (KAMBEBA, 2020) e aos sons da natureza (FONTERRADA, 2004) pode ser de grande importância para compreender a nossa relação com o espaço, já que grande parte da produção sonora lida com o espaço de forma a tensionar a relação do homem com os sons encontrados na natureza de forma digamos que mais ‘natural’.

Por fim, mas não menos importante, mencionamos que outro aprendizado que temos quando se ensina a música na escola é a relação com o outro.

Numa primeira dimensão podemos mencionar que a música na escola nos coloca numa posição de relação com aquele sonoro que é pouco desconhecido dos nossos ouvidos. Coloca-nos no lugar de abertura para compreender a diferença como potência, inclusive a diferença musical. Neste sentido cabe ressaltar que, ao ensinarmos música na escola aprendemos sobre lidar com os fazeres sonoros daqueles grupos que por conta dos variados processos de opressão encontram-se marginalizados. Assim sendo, a escuta e a performance de músicas de pessoas negras, indígenas e LGBTQIA+ mais, por exemplo, deslocam estudantes e docentes de uma perspectiva de escuta e de relação com o sonoro que é dado em grande parte pelo universo da indústria cultural.

Numa segunda dimensão podemos mencionar que a música é uma produção coletiva e isto requer um esforço de todas as pessoas envolvidas nos processos de produção musical para que a atividade sonora faça sentido. Isto quer dizer que para preparar uma canção, para tocarmos e cantarmos juntos, precisaremos de todo um processo de negociação que diz respeito ao ato de colocar-se numa perspectiva de escuta do outro, de compreender suas questões e necessidades.

## Referências:

ALMEIDA, M. B. de & PUCCI, M. D. Outras Terras, Outros Sons. São Paulo: Callis, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Música e meio ambiente: ecologia acústica. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Saberes da floresta. São Paulo: Jandaíra, 2020.

PAZ, Aline da; DOMINGUES, Glauber Resende. A abordagem de história da música nos cadernos do método Sinta o Somna rede municipal do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Música. Rio de Janeiro, v. 32, n.1, p. 125-137, Jan./Jun. 2019.

PRIETO, Heloisa; PUCCI, Magda. De todos os cantos do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. A floresta canta: Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2014.

RENNER, Katia. Apreciação musical: onde está o significado da música? In: BEYER, Esther; KEBACH, Patricia. Pedagogia da música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 44-52, mar. 2009.

# O que se aprende quando se ensina Música na escola?

Por Francinaldo Gomes Paz Júnior



Francinaldo Gomes Paz Júnior

Educador Musical, graduado em Música pela Universidade do Estado do Pará (2014) – Licenciatura. Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de São João da Ponta (SEMED SJP-PA) e na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). É saxofonista (EMUFPA/ICA) e desenvolve pesquisas sobre práticas musicais na Amazônia, sob a perspectiva da etnomusicologia; memória e identidade musical/cultural; e, práticas e poéticas musicais no ensino de Arte. Atualmente integra a Rede de Representantes Estaduais da FAEB no Pará (Gestão 2022/2023).

..

# O que se aprende quando se ensina Música na escola?

Por Francinaldo Gomes Paz Júnior

Olho o céu alto e claro, onde coisas vagas, róseas, como sombras de nuvens, são uma penugem impalpável de uma vida alada e longínqua. Baixo os olhos sobre o rio, onde a água, não mais que levemente trêmula, é de um azul que parece espelhado de um céu mais profundo. Ergo de novo os olhos ao céu (...) Mas quê? Que há no alto mais que o ar alto, que não é nada? Que há no céu mais que uma cor que não é dele? (...) Que há em tudo isto senão eu? Ah, mas o tédio é isso, é só isso. É que em tudo isso – céu, terra, mundo, - o que há em tudo isto não é senão eu! (SOARES, 2021, p. 301-302)

Sentado às bordas dos pequenos atracadouros, nas proximidades das escolas em que leciono no interior do Pará (Região Norte do Brasil), em duas cidadezinhas às margens de rios (São João da Ponta e Inhangapi - Vila de Pernambuco), releio o trecho do Livro do Desassossego[1], escrito por Bernardo Soares[2]. Paro, contemplo a paisagem que se apresenta a mim na tarde que finda e reflito: “Que há em tudo isto senão eu?”, um professor de Arte, com especificidade na área da Música, que exerce a docência distante dos grandes centros urbanos, ábdito das grandes estruturas de poder econômico, político e social.

[1] Trecho reproduzido acima.

[2] Heterônimo do poeta português Fernando Pessoa.

Tenho consciência de que sou apenas um entre tantos outros indivíduos que também pensam, ponderam, questionam e escrevem sobre a função que exercem na docência da Arte. Mas,

(...) penso se a minha voz, aparentemente tão pouca coisa, não encarna a substância de milhares de vozes, a fome de dizerem-se de milhares de vidas, a paciência de milhões de almas submissas como a minha ao destino quotidiano (...) (Ibid, p. 9).

Em vista disto, empenho-me a reflexionar acerca do que se aprende ao ensinar Música, anelando que não seja apenas a escrita individual de meus aprendizados, mas a letra encarnada de milhares de vozes de profissionais deste vasto país que, assim como eu, ensinam e aprendem ao ensinar Arte. Pois,

O ensino não é mais pensado unilateralmente, como uma linha que vai do professor ao aluno. Ao contrário, [...] [é] uma relação de mão dupla entre professores e alunos, ou entre membros de uma sala de aula. Não é mais professor ensina e o aluno aprende. Há uma tendência em transformar a escola, ainda que idealmente, em uma comunidade de aprendizes (FONTERRADA, 2008, p.220, grifo da autora).

No âmbito da comunidade de aprendizes em que estou inserido, apresento-me como o único professor com formação específica para atuação na docência da Arte. E,



para muitos estudantes, fui o primeiro profissional de música a ministrar este Componente Curricular. Uma vez que, nestas instituições, o ensino da Arte foi ocupado por educadores provenientes de outras áreas de conhecimento, sem formação e referenciais adequados para atuação. Isto resultou na consolidação de estereótipos equivocados sobre as práticas educativas do professor de Arte e a associação limitante da Área de Conhecimento às aulas de desenho e pintura.

Neste sentido, em se tratando do ensino de Música, mas não exclusivamente, a identidade do Componente Curricular Arte e dos profissionais que a compõem, foi corrompida pela usurpação profissional de indivíduos sem adequada formação para exercerem o ensino nas respectivas Linguagens Artísticas. Além da legitimação pedagógica desta estrutura de trabalho que açambarca agentes e práticas que deveriam a muito terem sido superadas em nosso sistema educacional.

No cerne deste abstruso problema que circundava o ensino da Arte, o aprendizado fundamental, enquanto professor de Música, foi o da (re)construção de uma identidade profissional e pedagógica e a ressignificação do Componente Arte na comunidade escolar. Como afirmou Soares (2021, p. 215): “(...) a arte é a comunicação aos outros da nossa identidade íntima com eles (...)”.



Daí a minha necessidade de refletir sobre questões como: “quem eu era enquanto profissional de Arte?”, “Que espécie de docente era para os outros que me veem?”. “Que Arte ensinava aos estudantes?” Daí a importância de comunicar aos outros a identidade íntima do professor de Arte, com especificidade na sua Linguagem de atuação.

Por vezes fui confrontado por coordenadores, gestores, docentes, discentes e pais que não compreendiam que ensinar música também era ensinar Arte; que os arte-educadores possuem especificidades formativas nas linguagens artísticas de atuação; que o Componente Curricular não era composto exclusivamente de desenho e pintura; que era necessário uma formação consistente e específica para atuar como arte-educador nas linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; que a função da Arte na escola não era de decorar espaços em eventos estudantis e que sua importância não era a de preencher as lacunas entre Áreas ditas de “suma relevância” para a educação.

Eu me apresentava como professor de Arte, mas não era suficiente, precisei aprender que o “nome é sempre uma questão identitária e memorial”, e que “(...) a nomeação, a memória e a identidade estabelecem relações muito fortes” (CANDAUI, 2014, p.68). Concluí que era preciso nomear com precisão quem eu era como profissional, quais as idiossincrasias e características da minha linguagem artística.

Não bastava dar aula de Arte, era preciso indicar pelo nome, criar uma identidade acerca do que estava sendo ensinado, desfazer os (pre)conceitos artísticos. E, principalmente, definir uma identidade profissional consistente e discernível, para desconstruir os estereótipos, paradigmas e modelos equívocos.

Ensinando, aprendi, que o arte-educador precisa “talhar-se à imagem e semelhança do seu ideal” (SOARES, 2021, p. 175), do contrário, terá seu lugar usurpado e sua importância relegada ao mínimo valor. Nos identificamos como professores de Arte, porém, é preciso refletir: que tipo de profissional afirmamos ser? Que Arte é esta que ensinamos? Que Arte legaremos às futuras gerações?

## REFERÊNCIAS

CANDAU, J. Memória e identidade. São Paulo: Contexto, 2014.

FONTEERRADA, M. T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

SOARES, B. Livro do Desassossego. Novo Hamburgo, RS: Clube de Literatura Clássica, 2021.

# O que se aprende quando se ensina Artes Visuais?

Por Olga Egas



Olga Egas  
Professora do Ensino de Arte na Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de  
Juiz de Fora, MG.

..

# O que se aprende quando se ensina Artes Visuais?

Por Olga Egas

Há que se dizer que sempre desejei ser professora e que escolhi a docência em artes visuais, desde quando encontrei na parede de casa uma natureza morta que soprava em mim, brisas silenciosas e desassossegos inventivos.

Desde então, quando ensino sobre artes visuais aprendo sobre encontros, impermanências e o equilíbrio instável entre rodopiar a arte na conexão com o repertório individual e coletivo dos estudantes. Com as artes visuais, aprendo que há um tanto de saberes que ficam suspensos à céu aberto e expostos ao relento até que sejam ressignificados em devir de metamorfoses, seja em orvalho, seja soprar o vento ou ir às nuvens....



# O que se aprende quando se ensina Artes Visuais?

Por Daniela Schneider



Daniela Schneider vive em Pelotas/RS, Trabalha em Rio Grande/RS Mãe, arte/educadora, pesquisadora das conjugações entre artes visuais e suas práticas formativas na contemporaneidade. Mestre e Doutora em Educação, com pesquisas em torno das filosofias da diferença. Pesquisa a constituição do sensível, bem como seus regimes e partilhas, com vistas na produção de poéticas docentes em artes visuais. Professora adjunta dos cursos de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente, docente e orientadora no Curso de Especialização à distância em Artes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Maloca Pandêmica: Gambiarras Docentes, que interroga as possibilidades poéticas e formativas desde a casa. Coordena o Grupo de Estudos AFEE! - Arte, Formação e Experimentações Estética, que vem estudando o corpo e suas poéticas. ..

# O que se aprende quando se ensina Artes Visuais?

Por Daniela Schneider

*O que se aprende quando se ensina Artes Visuais?*  
Aprendemos a des-fazer. Mas não se trataria se um desobediente desmantelamento de sistemas metodológicos e conjuntos de conhecimento pretensamente oficiais. Des-fazer-se. Dentre todas as aprendizagens mais potentes, me parece que se trata de um ato de deixar-se enredar pelo mundo e pelos contatos interpostos pelo ato de ensinar. Des-fazer-se não é perder-se, antes, é aceitar o convite do mundo para uma práxis de si.

Rilke (2007) define a arte como não saber que há um mundo e ir lá e criar outro. É habitando a natureza da própria arte, que podemos nos colocar na posição de aprendentes, enquanto ensinamos. Criamos mundos e é ao ensinar arte (ou ensinar de um modo geral) que sabemos sê-lo possível.

Compreendo o ato de ensinar como lugar e tempo em que cultivamos um honesto e corajoso exercício de nós mesmos. Neste breve texto, ensaio duas atitudes para defender minha proposição: a atenção e ex-por-se.



*Atenção.* Larrosa (2008) dedica-se a esmiuçar o estado de atenção, contrastando um sujeito que tem necessidade de realidade, tem vontade de verdade, e o sujeito da atenção. O sujeito da verdade é aquele da renúncia de si: renúncia um trabalho de experimentação e criação de si — renúncia ao jogo livre da experimentação que não teme o erro — para buscar as verdades que edificam uma realidade inquestionável. Pensando em docência, nos remonta as atitudes da educação bancária, denunciada por Paulo Freire. De outro modo, o sujeito atento desenvolve certa sensibilidade de si. Está atento aos movimentos que os encontros com diferentes mundos e modos de se relacionar com ele podem promover. A arte é “[...] uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica” (BARBOSA, 2008, p. 98). E, deste modo, convoca os aprendentes envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem uma experimentação do, com e em meio ao mundo, favorecendo movimentos nas formas de subjetividade.

E em meio ao mundo, perguntamos: “O que fazer com isso? Dito em outros termos: como produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir dessa massa caótica de objetos, de nomes próprios e de referências que constituem o cotidiano?” (BOURRIAUD, 2009, p.13).



Cultivar o olhar atento. É a isso que a interculturalidade – condição fundamental do ato de ensinar – nos convoca. Deste modo, penso que apreende-se certa atitude de atenção ao ensinar arte, considerando as matérias com as quais lida, mas também o modo como favorecemos o contato entre distintos modos de fruir objetos culturais.

*Ex-por-se.* Tenho trabalhado com uma concepção simples, mas potente, de formação: forma em ação. A forma de si colocada em ação, por todas as prerrogativas já abordadas aqui – e tantas outras. Na docência, o que está em risco é justamente a forma que conformamos. Em contato com outrem, provocamos, convidamos, mediamos. Mas nos enganamos se acreditamos que nas práticas formativas que criamos estamos apenas chamando formas-subjetividades para se colocar em ação. Antes, somos nós mesmos que instauramos um exercício com nossos limites subjetivos, colocando em negociação as linhas que demarcam desenho de nós mesmos. Todo ato docente será um exercício de si sobre si mesmo. Esse efeito é um ponto sem retorno.

Somos sujeitos de experiências (2017) e estamos constantemente sujeitos a ela. Emaranhamos linhas entre os conteúdos, as poéticas que produzimos e que abordamos nos processos formativos; misturamo-nos confusamente com a palavra de outrem, oriunda de seus processos de experimentação com essas poéticas. Nesse tocamento com o mundo, a atenção de si para consigo mesmo é um exercício de trabalho: deixa chegar, deixa perfazer, trabalhando aquilo que chega.

Ao fim, ninguém sai com a mesma forma de uma experimentação estética. Se deslocamos o que diz Bourriaud (2011) sobre os artistas - são transformadores de energia - para pensar a docência como movimento de captura e transmutação de forças, que oferece um convite à relação, talvez aí teríamos uma possibilidade de pensar o ato de ensinar artes visuais ou qualquer outra coisa do qual somos objetos de paixão; se todas essas proposições puderem ser conjugadas, caberia perguntar se tal prática não se verteria em uma experimentação estética? Ensinar é confundir os limites da forma de si em meio ao mundo, tomar uma atitude frente ao território subjetivo desordenado, captar forças, transmuta-las e oferecer aquilo que se tem na forma de um convite franco. Enfim, o que aprendemos ao ensinar artes visuais ou qualquer outra coisa? A coragem de desafiar a constituição de nós mesmos.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOURRIAUD, Nicolas. Formas de vida. A arte moderna e a invenção de si. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- LARROSA, J.B. Tremores – escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- RILKE, Rainer Maria. Cartas a um jovem poeta. Porto Alegre: L&PM, 2007.

# O que se aprende quando se ensina Teatro?

Por Cristiano Fernandes



Cristiano Fernandes

Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes da UFMG, Licenciado em Teatro pela Ítalo/SP e em Letras pelo CES/JF. Pós-graduado em Fundamentos da Prática Interdisciplinar/UFJF. Pesquisador da mediação artística e formação do espectador em Teatro/Contação de histórias. Fundador e diretor do Grupo Caravana de Histórias, uma das ações do Programa Arte/Educação da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Supervisor de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania da Secretaria de Educação..

# O que se aprende quando se ensina Teatro?

Por Cristiano Fernandes

Aprende-se, antes de tudo, a pensar teatro.

Pensando, sonhando, criando, experimentando, estudando, pesquisando, apresentando, assistindo teatro... aprende-se, com todos esses processos, que se faz teatro vivenciando teatro.

Aprende-se que o ato teatral é uma forma de ver e de estar no mundo: olhos curiosos, mente aberta e coração aos saltos. Sempre em busca de uma maneira diferenciada de olhar/sentir o mundo e de tentar traduzir esse olhar/sentir na cena.

Aprende-se a pensar com o espectador, valorizando-o como um cocriador da atitude performática do elenco. Afinal, o teatro se faz pela troca.

Ensinando teatro na escola, aprende-se que é uma vivência potente para todos os estudantes. E não só para atuar, mas compor todas as funções que o teatro pede: iluminador, sonoplasta, contrarregra, cenógrafo, divulgador...

Ensinando, aprende-se que um dos maiores desafios para os artistas e pesquisadores é descobrir como se dá o diálogo entre o pensar e o fazer com relação aos processos de criação de espetáculos. Criando procedimentos cênicos e/ou produções cênicas, faz-se e pensa-se o que se faz. Assim, constrói-se um pensamento sobre a linguagem teatral.

Aprende-se, enfim, ao ensinar teatro, que é uma experiência riquíssima e um aprendizado sobre seres humanos, sobre a vida e suas interrelações.

Aprende-se a ensinar.

Aprende-se a aprender.

# O que se aprende quando se ensina Teatro?

Por Thacio Fagundes Vissicchio



Tacio Fagundes Vissicchio é Mestrando em Artes Cênicas pelo Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), campus Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Especialista em Arte-Educação. Graduado em Artes Cênicas, Licenciatura pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da rede básica de ensino da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso. Representante Estadual da FAEB no estado do Mato Grosso (Gestão 2022/2023)

# O que se aprende quando se ensina Teatro?

Por Thacio Fagundes Vissicchio

Assim é a escola pública, esse local muitas vezes árido, mas igualmente fértil, que pode democratizar o acesso ao Teatro, despertando novos apetites. O gosto pela fruição artística precisa ser provocado. (Mendonça, 2015 p.21)

Assim como Célida Mendonça, acredito que a escola pública é um campo fértil e de várias possibilidades, um lugar que precisa ser constantemente provocado e estimulado. No campo da Arte, esse estímulo precisa ser ainda maior para não deixar-se engessar nas limitações presentes na escola, que vão desde a falta de espaço, planejamentos normativos e generalizadores ao senso comum e da convicção criada, de maneira que a aula de Arte seja somente “releitura” de desenhos e/ou uma aula lúdica, de brincadeiras e interações sem objetivos.

Ser professor de Teatro dentro do componente curricular Arte na rede básica de ensino é um desafio constante. Entre as diversas experiências que obtive nesses anos em sala de aula, pude entender que antes de ensinar Teatro na escola, precisei aprender a como adentrar com o ensino de teatro nesse lugar.



Percebi que mesmo estando amparado por leis, documentos normativos[1] e estar legalmente ocupando esse lugar de direito, entendi que somente isso não bastava para que a equipe gestora, demais docentes e até mesmo os(as) estudantes, compreendessem esse espaço de atuação, que muitas vezes, veem o teatro apenas como uma ferramenta de trabalho ou com algo extracurricular da sala de aula. É certo questionar que nunca vi ou ouvi alguém se dispor a comentar o porquê o(a) professor(a) de matemática está ensinando *Bhaskara* para os(as) estudantes, porém, nossa luta vem a curtos passos, conquistando nosso espaço dia após dia. Com isso, sigo alguns passos que me ajudam nessa caminhada, entendendo não ser o ideal, mas o real que permeia meu cotidiano.

Necessariamente para que se tenha uma boa convivência na escola, para além dos(as) estudantes, é preciso ensinar os(as) colegas e a equipe gestora, que no meio artístico existem quatro modalidades artísticas e sobre sua formação em uma delas, e que por isso, se pode até ter afinidade em outra(s) modalidades(s), mas não habilitação específica para tal.

[1] LDB 9.394/96; Lei nº 13.278/16

Certamente, poucas pessoas saberão dessa informação e muitos dirão que aula de “Artes” é uma aula de desenho e que foi assim que aprendeu na sua formação.

O segundo passo é apresentar para seus(suas) estudantes sobre o campo de possibilidades que existe no campo das artes, entre essas, apresentar a gama de conhecimento existente no universo teatral, que perpassa ao espetáculo, com atores e atoras encenando um texto decorado. É fundamental que o(a) estudante conheça o universo da dramaturgia, iluminação, cenografia, peças didáticas, improviso, criação de personagem, a evolução do teatro através da cronologia histórica, além de sua importância e seu papel fundamental na história da arte. Sendo um professor habilitado, esse trabalho poderá ser conduzido pelas mais diversas metodologias contemporâneas do teatro, podendo ser explorado desde o fichário de jogos da Viola Spolin, até um processo de Drama, teatro-jornal, *performance*, entre outras possibilidades.

O terceiro passo – e esse se torna o mais desafiador em nossa atuação - é driblar constantemente do currículo e a escola engessada. A escola, em meio a essa evolução, ficou estagnada, com práticas advindas do século XVIII.

A escola por vezes opera no sentido de padronizar, estetizar e moldar culturalmente todos os estudantes através de currículos rígidos e um modelo arcaico de educação (séc. XVIII) em que o aluno senta e copia; ou escuta em silêncio o professor que detém todo o conhecimento. Neste modelo não há espaço para o barulho, a bagunça ou o caos, tampouco para o questionamento, a imaginação, a curiosidade e a criatividade. (JANIASKI, 2021, p.158)

Esse modelo de escola tradicional (ainda que existam algumas atualizações, modernidades, mas em seu cerne ainda voltado para a transmissão do conhecimento e a hierarquização do(a) professor(a) e o(a) aluno(a)) que se perpetua até os dias atuais, faz com que a escola seja um espaço limitado, rígido e sem criação na sala de aula, ignorando o fazer artístico, o gosto pela fruição e expressão dos(as) estudantes, fazendo com que em alguns lugares, professoras(es) sejam reféns de uma aula semanal, sendo obrigado a seguir o livro didático, lecionando as quatro modalidades artísticas. Essa corrente precisa ser quebrada.

Ensinar teatro na escola é ser transgressor desse ciclo, é explorar todas as qualidades e fragilidades dos(as) estudantes em sua fruição, no movimento, no gesto, na fala, usando o corpo e a voz como ferramenta para romper com discursos vazios à luz de documentos normativos fracassados ditando o protagonismo e formação de cidadãos não pensantes, não políticos e insensíveis.

Esse rompimento se faz necessário, tendo como uma das possibilidades, criar uma rede de apoio e de luta dentro do ambiente escolar. O interdisciplinar, transdisciplinar, fortalecerá esse elo para que juntos, não se questione mais o barulho das carteiras sendo arrastadas na sala de aula, e sim porque não existe um espaço adequado de trabalho dentro da escola para essa aula. É respeitando cada modalidade artística, com professores(as) habilitados, entendendo a gama de conhecimento de cada uma, para que assim, se possa lutar por uma educação libertadora, capaz de promover um sujeitos crítico, político e pensante através da arte, que aprenderão esses passos e ensinarão a novos outros, criando um vínculo de luta e resistência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial: República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

JANIASKI, Flávia V. O espaço enquanto influenciador no processo de ensino e aprendizagem teatral. Textura: Revista de Educação e Letras, ULBRA, Canoas, RS, v. 23, n. 54, p 156-171, 2021.

MENDONÇA, Celida Salume. Teatro na Escola Pública: um DIREITO. In Caderno GIP-CIT. Salvador: UFBA, 2015. Ano 19, n 35. p. 8-22.

# Narrativa Visual

## Por Glauce Santos

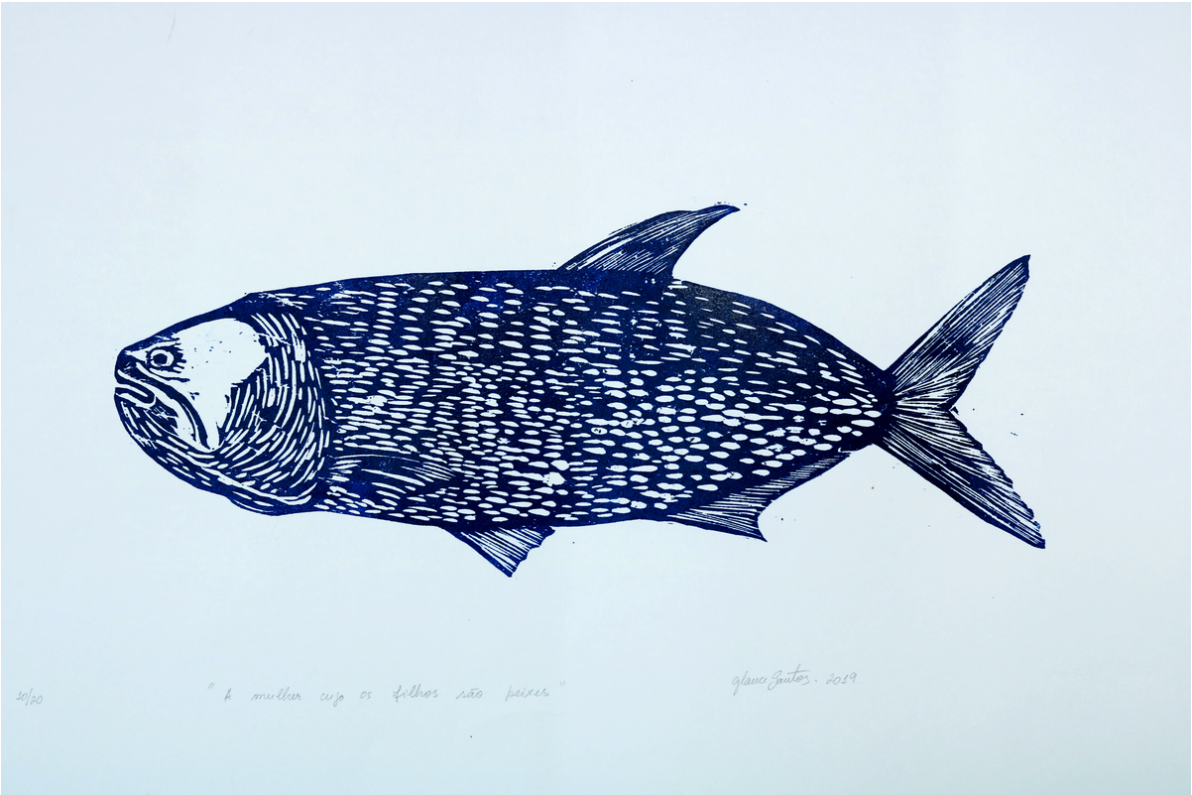
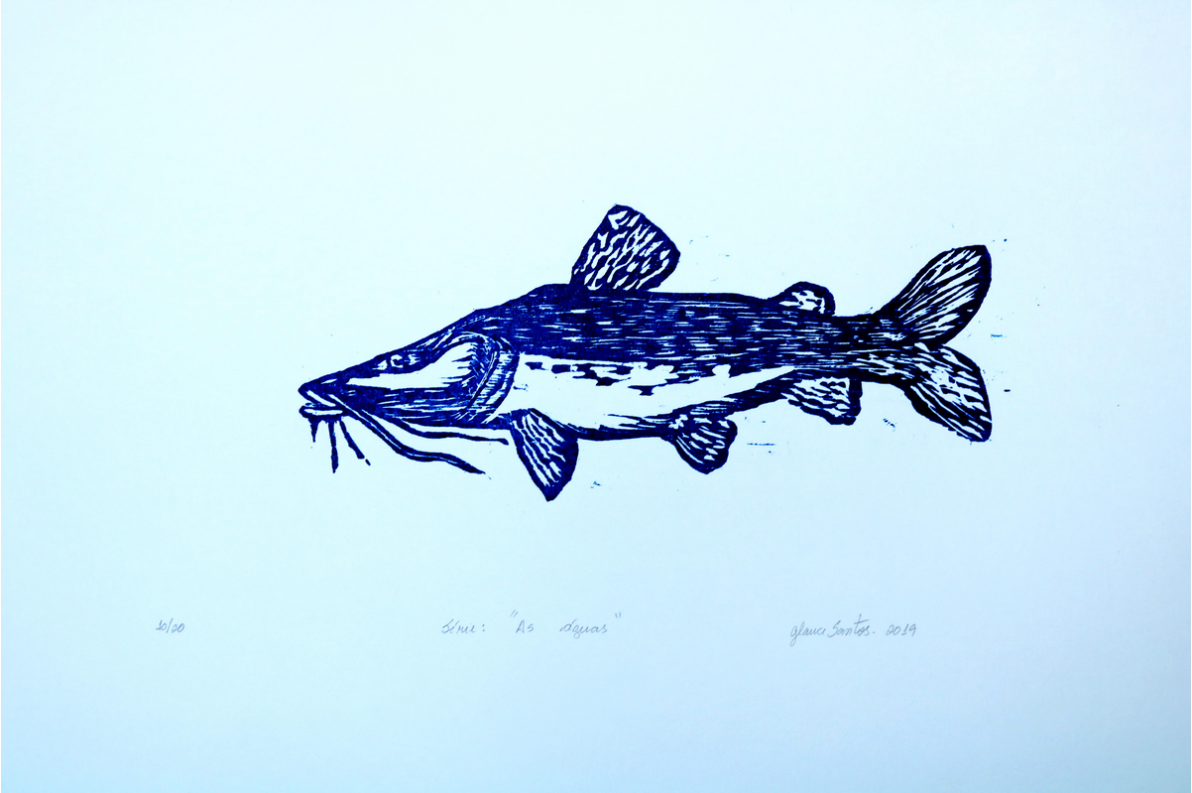


Glauce Santos é Artista visual – Arte/Educadora – Curadora – Formação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestre em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA, onde foi bolsista da CAPES. Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Escola-UNIAFRO pela UFPA. Atua como curadora de forma independente e também no coletivo Nacional TROVOA de artistas, arte/educadoras e curadoras racializadas. Faz parte da equipe de educadores/as do Núcleo de Arte, Cultura e Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belém – NACE/SEMEC. Pesquisa a arte afro-brasileira (gravura africana, afro-brasileira, instalação, vídeo, performance, escultura), processos artísticos decoloniais, artistas de terreiro, artistas afrodescendentes, e decolonização do ensino das artes. Suas produções artísticas estão em acervos de galerias, centros culturais, fundações, museus e coleções particulares.

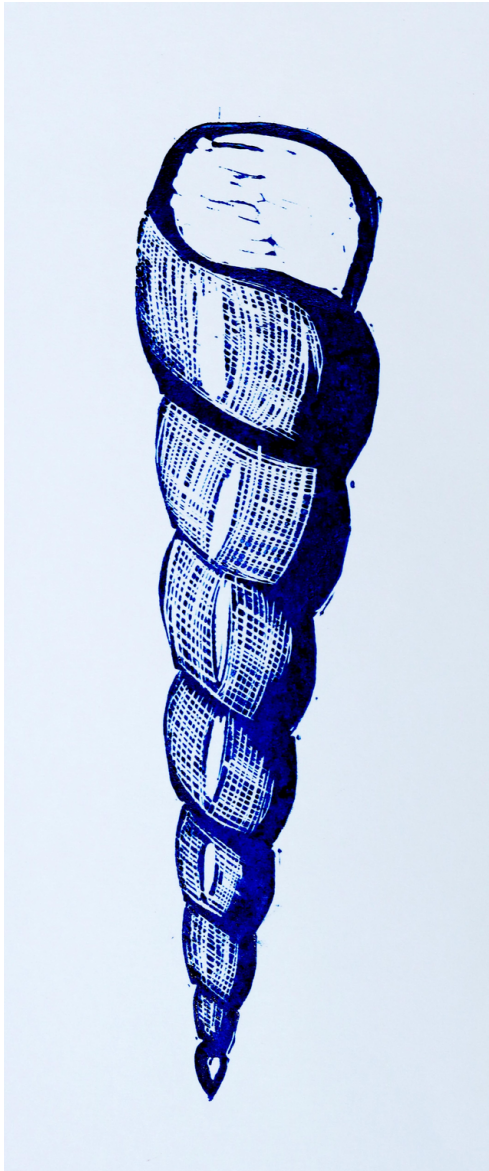














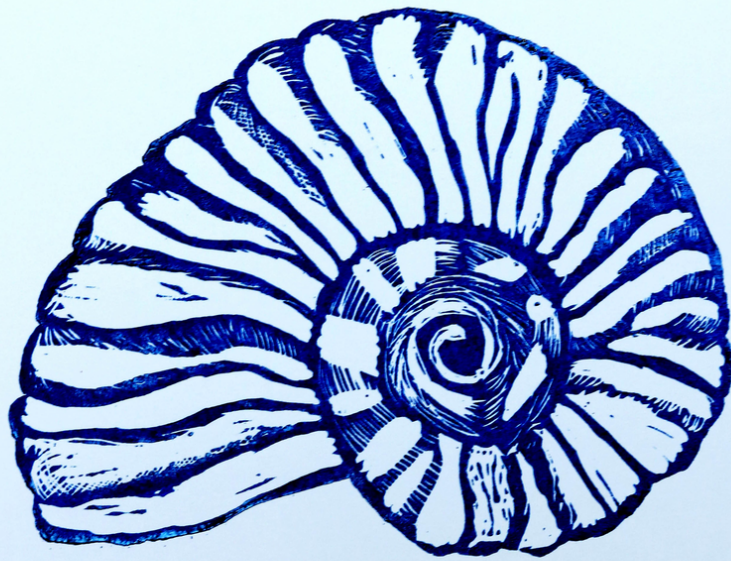


9/10

Spec: "As equal"

Juan Santos 2013

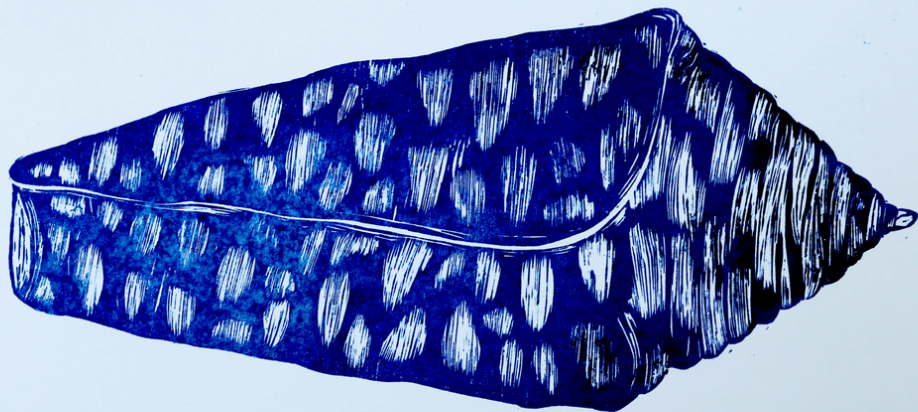




P.A.

serie: "As águas"

glauco Santos - 2019.



3/10

serie: "As águas"

glauco Santos - 2019.







Série: "As águas"

glauce Santos 2019



# Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na educação básica

Por Lucian José de Sousa Costa e Costa/ Áureo Déo DeFreitas Júnior



Lucian José de Souza Costa e Costa é doutorando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UFPa). Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (2019). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (2017). Graduado em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (2015). Técnico em Música com habilitação em Violão Clássico pelo Instituto Estadual Carlos Gomes (2019). Tem experiência na área de Artes e Educação, com ênfase em educação musical e etnomusicologia é integrante do Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Pará (LabEtno/UFPa) e do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/UFPa).

# Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na educação básica

Por Lucian José de Sousa Costa e Costa/ Áureo Déo DeFreitas Júnior



Áureo Déo DeFreitas Júnior possui Graduação em Violoncello Performance pela universidade do Missouri (Columbia, 1989), Mestrado em Violoncello Performance pela Universidade do Estado da Luisiana (Baton Rouge, 1992) e doutorado (Ph.D.) em Educação Musical pela Universidade da Carolina do Sul (Columbia, 2005). Atualmente é professor do Instituto de Ciências da Arte da UFPA (ICA), onde ensina no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e da Escola Técnica de Música (EMUFPA). Na extensão universitária, coordena a Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e o Programa Cordas da Amazônia (PCA). Na pesquisa, coordena o Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA).



## Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na educação básica

Por Lucian José de Sousa Costa e Costa/ Áureo Déo de Freitas Júnior

O presente relato configura-se em um pequeno recorte de dissertação de mestrado concluída em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará no que tange ao projeto da pesquisa.

A respeito da pesquisa, fui motivado em realizá-la por estar inserido no cenário muito próximo ao meu contexto, o de ser professor de escola pública. O *primeiro fator* é a educação, em seu sentido amplo, que me guia nesse caminho intenso de problemas “mal resolvidos” dentro do Brasil. O *segundo fator* é a educação básica em que me coloco como atuante desse meio. Ser professor não é apenas o ensinar, mas o olhar de quem pode contribuir para o incentivo crítico-social de indivíduos totalmente diferentes um do outro.

O *terceiro fator* é o contato com educação musical em escolas públicas por meio da disciplina de arte com o foco na linguagem da música. Percebe-se um campo muito vasto quando penso em arte, pois, a maioria dos alunos pensa apenas arte como desenhar e pintar. Esse paradigma dentro da comunidade escolar precisa ser “quebrado” demonstrando as outras linguagens que compõe a arte, a saber: música, dança e teatro, bem como as artes visuais no que se refere ao desenhar e pintar.

A princípio refleti sobre a formação continuada de professores de artes/música no contexto da educação básica, o questionamento tem como propósito relatar o atual cenário desses professores junto aos alunos. De que maneira a formação acadêmica de professores, tanto inicial, quanto continuada tem influenciado dentro de sala de aula a sua metodologia, conteúdos, didática e estratégia colaborando para o contexto do ensino local.

Alguns docentes são apenas licenciados e não recebem nenhum apoio pedagógico ou considera-se que não são incentivados a buscar o aperfeiçoamento para sua progressão em sala e em sociedade. É importante verificar a relação de formação e atuação, pois tudo indica que tanto a teoria como a prática são elementos fundamentais na formação continuada desse professor-educador.

Considera-se necessário que em cada etapa da vida, o professor contribua no ensino-aprendizagem dos alunos, mediante sua formação acadêmica, social e intelectual, portanto, esses elementos contribuem para se desenvolver enquanto um ser crítico dentro de uma sociedade.

[...] por inúmeros fatores, os cursos de licenciatura ainda têm dificuldade em preparar o professor para atuar na Educação Básica. Especialmente na rede pública, as dificuldades da escola básica para a educação musical são reais – turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina ou violência, etc. Mas não se pode esquecer que essas dificuldades não afetam apenas o ensino de música, pois as outras áreas de conhecimento sofrem também com essas mesmas limitações. [Assim,] mesmo atualmente, ainda é comum a desistência de professores de música da sala de aula, inclusive em localidades onde já se havia conquistado um espaço para a música no currículo até antes da obrigatoriedade legal. (PENNA, 2010, p. 151)

Percebe-se que o aluno está sendo ensinado e sua formação lhe levará a ser alguém crítico e pensante dentro de uma sociedade diversa e permeada de desigualdades sociais. Nesse sentido, ressalto a formação de quem está lhe formando, que neste caso, trato do professor de artes/música. Disciplina que não apenas trabalha a teoria com resoluções ou exercícios técnicos, mas a necessidade na sociedade para apreciar, fazer e contextualizar.

O alcance nesta pesquisa não se baseia em avaliar o docente ou muito menos lhe expor com suas fragilidades ou competências, condiz, mas com sua progressão acadêmica e social, tendo em vista sua contribuição na educação básica, o modo em que aplica o conteúdo, o processo para o ensino aprendizagem do aluno e sua avaliação acerca do assunto proposto. Tem por foco não apenas o professor de arte/música, mas os gestores das escolas. Estes são fundamentais para o acompanhamento na escola junto ao docente.

Durante a graduação e o contato com a Educação Musical nas escolas públicas, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação adquirida após a graduação como professor licenciado em música, me incentivou a buscar um aprofundamento sobre o ensino musical nas escolas públicas e pesquisar como ocorre à formação continuada dos professores de artes/música nas escolas de educação básica em Belém-PA.

A partir deste contato compreendi a necessidade de dar continuidade por conta do atual cenário onde estamos, presenciando as distorções por muitas vezes ocorridas no componente curricular de Arte. Talvez seja uma situação híbrida, pois tem escolas onde tem música e outras não, professores especializados em música e outras não. Então se tem uma miscelânea de situações que precisam ser consideradas.

Dentro do âmbito da educação musical nas escolas públicas temos alguns autores como *Penna* (2003) e *Fonterrada* (2008). Dentro desse cenário surgem também alguns caminhos apontados por *Bellochio* (2003); *Del Ben* (2003) que retratam algumas concepções para a formação desses professores do campo da música.

Com base nas experiências vivenciadas no contexto escolar através dos projetos de extensão universitária da Universidade do Estado do Pará (UEPA), observou-se as práticas de ensino da música, apresentada pelos professores, com certa fragilidade enquanto domínio da expressão artística e cultural.

A partir de pesquisas bibliográficas nota-se o quanto investigações acerca da formação continuada de professores de música ainda é pouco discutida no Brasil. Por meio de fontes infográficas para a formação de professores abrangendo essa pesquisa, tem-se: *Wazlawick et al* (2013); *Marinho e Queiroz* (2006); *Machado* (2003); *Oliveira* (2007) e *Beineke* (2004) uma abordagem acerca da formação de professores no âmbito da formação continuada.

Além de incidir com a atuação profissional em que Souza (2003) e Grossi (2003) discutem em seus textos, abrindo possibilidades na formação continuada de professores de música mencionada por Schlindwein (2012).

Portanto, enquanto educador e musicista buscou-se viabilizar profundo estudo sobre a formação continuada de professores de música no âmbito escolar durante a pesquisa de mestrado. E dessa forma, contribuir na produção do conhecimento tanto do professor, quanto do aluno dentro do campo musical. Assim como, desenvolver estratégias e metodologias dos professores envolvidos no processo de ensino da música na educação básica do ensino fundamental II, anos finais.

Face o texto, partindo de uma reflexão crítica na área das artes em relação ao professor de arte/música, emergiu o seguinte problema: *como ocorre a Formação inicial e continuada de professores de arte/música da educação básica na USE 11 em Belém-Pa?* Este questionamento partiu do pressuposto de analisar este processo formador do professor e sua contribuição para a educação básica, bem como perceber fragilidades que aparecem no percurso de sala de aula quando não se tem uma boa formação acadêmica.

Por meio da proposta da pesquisa, investigou-se como ocorreram a formação inicial e continuada dos professores de artes/música na educação básica na USE 11 Belém-Pa, mais especificamente verificou-se como ocorreu a formação inicial dos professores de artes/músi\_

\_ca nas escolas de educação básica na Use 11; Averiguou-se como ocorreu a formação continuada de professores nas escolas de educação básica na Use 11; e descreveu-se estratégias e metodologias utilizadas pelos professores nas escolas de educação básica na Use 11.

A referida pesquisa foi realizada em escolas estaduais da USE 11 na educação básica, onde comporta aproximadamente em média 50 escolas, em sua maioria possui professores de arte e em alguns professores de arte/música que dão aula no ensino fundamental maior (6º ao 9º ano). Os participantes fundamentais da pesquisa foram professores de artes/música, onde se fará a pesquisa.

Esta pesquisa se fundamentou em estudo de caso e no estudo bibliográfico. Onde foi feito levantamento preliminar sobre os assuntos envolvendo o tema da pesquisa. Destaca-se o site da ABEM, ANPPOM, entre outros relevantes que deram suporte a pesquisa. Possui uma abordagem qualitativa e quantitativa, sendo a coleta de dados baseada em entrevistas semiestruturadas e questionário que subsidiaram as questões problemas da pesquisa.

Dentro de uma perspectiva educacional, faz-se necessário o aprimoramento do profissional dentro do magistério a começar por sua formação inicial e continuada.



Nesta pesquisa desdobram-se inquietações acerca da formação continuada e suas implicações na disciplina de artes/música pelo profissional da área, fato este pouco argumentado dentro do âmbito escolar.

A progressão profissional do educador reflete dentro de seu contexto local, a priori, a escola e principalmente a sala de aula, por isso, sua formação acadêmica tem um “peso” significativo trazendo meios de aprendizagem e habilidades de pensar o conhecimento. A relevância social vinda dessa formação influencia a comunidade escolar. Pensando desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases discorre a respeito do assunto, onde:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, p.26, 2018).

Nesse sentido, a garantia que se tem por uma formação continuada, é uma formação a distância utilizando recursos tecnológicos, seja ela, na escola, na graduação ou na pós-graduação, e até mesmo em cursos de formação profissional. Isso inclui a progressão acadêmica, seja ela: graduação, especialização, mestrado e Doutorado tendo em vista uma articulação entre professor e aluno. Sua formação não termina em um prazo curto, mas continua no percurso profissional extraindo conceitos, novas metodologias e influenciando o meio escolar.



Tendo como relevância acadêmica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que institui a arte e suas várias linguagens, tornando o conteúdo mais enriquecedor e fazendo que o profissional se aperfeiçoe e traga novas propostas para a sala de aula, nesse caso, o conteúdo abriga uma possibilidade de estratégias e reflexão para essa formação. Vejamos abaixo:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BNCC, p.191, 2018).

Desta maneira, o ensino básico depende de professores qualificados que seguem o fluxo do aprendizado, para isso torna-se imprescindível além da formação inicial a sua formação continuada que abrange a progressão acadêmica e as experiências no campo de trabalho. Todo o processo de ensino em sala de aula resulta de práticas estabelecidas durante a formação acadêmica, mas para que a metodologia e métodos funcionem faz-se necessário experimentos e principalmente subjetividade para que haja formas de expressão no processo de aprendizagem em arte.

## Referências:

BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003

BEINEKE, Viviane. As práticas de ensino no contexto do núcleo de educação musical da UDESC: formando professores para a escola pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13. 2004. Anais... Rio de Janeiro, out. 2004. p. 1099-1105.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola-licenciatura em música-pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10. 2001. Anais... Uberlândia, out. 2001. p. 50-59.

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso todos pela educação*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)>. Acesso em: 03 jun 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 16 mar. 2007.

MACHADO, Daniela Dotto. Competências docentes para a prática pedagógico-musical nos Ensino Fundamental e Médio: visão dos professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12. 2003. Anais... Florianópolis, out. 2003. p. 257-263

MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15. 2006. Anais... João Pessoa, out. 2

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15. 2006. Anais... João Pessoa, out. 2

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, p.77-85, set. 2007.

WAZLAWICK, Patrícia; PORTELA, Viviane Elias; CARVALHO, Glauber Benetti; SCHUTEL, Soraia. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v.21, n.30, p.77-90, jan- jun 2013.

Ana Paula Abrahamian  
Por Fabiana Vidal e Sonia Vasconcellos



# Escrita para Ana

## Por Fabiana Vidal



Falar de Ana Paula Abrahamian de Souza, minha amiga, Ana – companheira do chão da escola, da formação docente, companheira de partilhas das vivências durante mestrado e doutorado, de escritas acadêmicas, de projetos interdisciplinares, de congressos e de grupo de pesquisa, também, igualmente companheira de lutas pela Educação e pela Arte/Educação, a partir do engajamento nas ações políticas da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) – é um grande desafio!



De início, peço desculpas aos/as leitores/as, pois esta “Escrita para Ana” será permeada de lembranças e atravessamentos, porque não sei falar de Ana, apenas profissionalmente, já que nossas vidas, profissionais e pessoais, estão misturadas em histórias que partilhamos desde 2006, quando nos encontramos numa escola de educação infantil e anos iniciais da cidade do Recife, eu, como professora de Artes Visuais e Ana, como professora de Dança.

Em um dos nossos primeiros encontros, em uma sala de reuniões improvisada a partir da organização de pequenas bancadas retiradas das salas de aula, estávamos sentadas em lugares opostos da mesa e iniciamos, de forma ainda tímida, o que seria nossa primeira reunião pedagógica juntas, mas, até aquele momento, ainda não sabíamos o quanto aqueles encontros seriam fortalecidos e recorrentes em nossas vidas. Nas conversas daquele encontro, fomos convidadas a discutir e partilhar nossas visões, percebi, quase instantaneamente, o quanto gostaria de estar ao lado daquela professora, cheia de energia e vivacidade ao falar de Educação e de Arte/Educação. Pelos dias seguintes daquele ano letivo, lá, no chão da escola, surge então uma amizade, cheia de admiração, companheirismo e muita vontade de partilha nos mais de 30 projetos interdisciplinares que vivenciávamos nos

bimestres escolares, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em todos os anos letivos que trabalhamos juntas, se estendendo até os dias de hoje, mais de 15 anos depois, ainda que estejamos envolvidas em outras instituições.

Nesta parceria e cumplicidade, iniciamos nossas vivências junto à FAEB em 2008, quando participamos do nosso primeiro CONFAEB juntas, o 18º Congresso da Federação de Arte-educadores do Brasil, realizado no Crato. Aproveitamos cada detalhe da programação que o congresso nos oferecia, também deixamos espaço para nossas vivências estéticas e fomos conhecer as maravilhas daquele lugar, da subida ao Padre Cícero ao Centro de Cultura Popular Mestre Noza. Ao mesmo tempo, compartilhávamos da alegria de poder ver e ouvir de pertinho nossas referências no campo da Arte/Educação. Naquele congresso, Ana ratificou seu desejo e suas ideias sobre a importância de falar sobre o ensino da Dança, sobretudo, quanto percebeu que estava em um evento do campo da Arte/Educação, mas ainda com poucos trabalhos no campo da Dança, o que acabou por revelar-lhe o quão necessário seguir com suas práticas, reflexões e adentrar na pesquisa.

Assim, pouco tempo depois, Ana inicia a caminhada no Mestrado em Educação da UFPE, logo em seguida, dá continuidade com o Doutorado em Educação, em ambos, pesquisando no campo da Dança. Ao mesmo tempo, contribuía para o ensino da Dança, seja na elaboração, na assessoria e na formação de professores/as da educação básica, atuando para diferentes redes do Estado de Pernambuco. E que alegria a minha de estar ao seu lado em algumas destas experiências! Reforço isso, pois, a cada momento que parávamos para escrever juntas, para ler materiais, para revisar escritas e trocar ideias, eu aprendia com Ana que a vida acadêmica e profissional poderia ser igualmente e intensamente afetiva.

Desde o Crato, estivemos presentes em muitos outros congressos acadêmicos e em quase todos os CONFAEBs, pois, não nos víamos mais distanciadas das discussões da FAEB, posto que este é o lugar onde encontramos força para discutir teoricamente, para encontrar os pares, para partilhar nossas lutas políticas, nossas pesquisas, nossas inquietações. E não demorou muito tempo para encontrar Ana ocupando lugares importantes na luta faebiana, atuando como participante ativa nas nossas assembleias, como diretora de articulação política, como vice-presidente da FAEB, como membro do conselho deliberativo, mas, sobretudo, como parceira para todo e qualquer momento em que a FAEB demanda suas ações e presença.



Nessa caminhada, nos distanciamos da prática e atuação na mesma escola e passamos a vivenciar experiências em outros contextos. Vi Ana Paula, adentrar e por um período atuar na rede pública da cidade do Recife, acompanhávamos mutuamente e com ansiedade os concursos para docente que encaramos e com cumplicidade, partilhávamos nossas visões sobre os temas das seleções, os pontos sorteados, nossos planos de aulas para as provas didáticas, até que em 2013, como consequência de todo o investimento e seriedade com a qual encara sua prática, festejo sua entrada na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde, desde então, atua como docente.

Nesse novo lugar, a UFRPE, Ana passou a ter experiências lindas e começou a arejar a formação em Pedagogia com suas ideias, estéticas e artisticamente elaboradas e eu, que mesmo já atuando em outro contexto, na Universidade Federal de Pernambuco, me sentia tão integrada à realidade e as experiências e experimentações trazidas por Ana, que eu poderia dizer dos seus planos e projetos postos em ação ao longo de cada semestre, ao passo que ela também saberia dizer muitos detalhes da minha prática, pois, passamos a transformar nossos encontros em espaços para conversas e relatos sobre nossas vivências, de modo que cada uma, de uma maneira ou de outra, estava e está, até os dias de hoje, de alguma forma, presente, na prática da outra, sabendo o que a outra anda realizando nas salas de aulas.

Nesse caminhar, seguimos nos encontrando em cafés, em almoços, em viagens, em escritas e em novos projetos e partilhas, algumas, fruto da caminhada de Ana quando ingressou como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), outras, provocadas pelo Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais em Arte/Educação (GPECAE), grupo de pesquisa que Ana desejou e deu os primeiros passos para colocá-lo em prática, quando, à época, eu ainda estava finalizando o Doutorado em Educação. Hoje, coordenamos juntas o GPECAE e com muita sintonia, pensamos novos projetos, ações e partilhas e é nesse lugar, também, que sigo, cotidianamente, aprendendo e confirmando que aquela admiração sentida quando nos encontrávamos ao redor de mesas de educação infantil, segue vivaz e alimentando meu pensar sobre Educação e sobre Arte/Educação.

Porém, sabendo do quão humana e próxima é a nossa relação, preciso dizer que nossos encontros e partilhas não acontecem apenas para falar de trabalho, de práticas, de relatos de experiências e de grupo de pesquisa.

Paralelamente, ou quem sabe, concomitantemente, a tudo o que vivenciamos e partilhamos profissionalmente, nossas vidas pessoais estavam sendo costuradas, muitas vezes regadas a longos cafés na sala, almoços, vinhos, sorrisos largos e música, pois é assim, também, que acompanhamos nossas idas e vindas pessoais, nossas conquistas e tristezas – aquelas que não aparecem no lattes e que o mundo acadêmico geralmente nega e oculta

- participamos e assistimos o crescimento e conquistas de Rafa, filho de Ana, e de Duda, minha filha, partilhamos momentos familiares, confidenciamos os períodos mais felizes e também os mais difíceis das nossas vidas, ultrapassando todos os limites que a vida profissional muitas vezes nos impõe.

Por fim, posso dizer que essa “Escrita para Ana” foi um exercício imenso para mim, dada a dificuldade que eu tenho de separar e sintetizar todo o turbilhão de coisas que já vivenciamos e toda a potência que Ana representa. Eu poderia dizer ainda das nossas viagens, das nossas conversas paralelas, dos nossos fios desencampados e dos tantos projetos que ainda pretendemos colocar em prática, mas isso, caros leitores(as), ficará para outra escrita.

Assim, encerro dizendo, que é com muito carinho que resgato e apresento um pouco das histórias que me atravessam e que marcam minhas memórias e vivências com essa profissional incrível que é a Professora Ana Paula Abrahamian de Souza, minha amiga, parceira e confidente, Ana.

# Entre percursos, lutas e afetos


Por Sonia Vasconcellos



Confaeb de 2016. Fonte: Acervo FAEB.

Novembro de 2014. Na cidade de Ponta Grossa, Paraná, acontecia o XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil/ConFAEB. Entre debates e apresentações envolvendo metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender arte, conversas e convites aconteciam para a formulação de uma nova chapa para a diretoria da FAEB, gestão 2015/2016. E eis que em uma mesma equipe, tendo a Ana Luiza Ruschel Nunes como Presidente e a Maria Helena Rossi como Vice, lá estava a Ana Paula Abrahamian de Souza como Diretora de Articulação Política e eu como Diretora Financeira (além da Sonia Regina Fernandes como Diretora de Relações Institucionais e a Lêda Guimarães como Diretora de Relações Internacionais).





Participar da 13ª Diretoria da FAEB foi um desafio e uma oportunidade para me aproximar de pessoas empenhadas em defender e ampliar o campo do ensino de arte nas suas diversas linguagens. Uma diretoria composta por pessoas sediadas em distintos lugares deste nosso Brasil, o que dificultava encontros presenciais, mas fortalecia as regionalidades e as vozes singulares que evidenciavam especificidades e diversidade. A Ana Paula, em diversos momentos, aglutinou questões da dança ao debate da profissão, dos concursos, destacando a necessidade de articulações e trocas entre linguagens e instituições formadoras.


E acontece a XXV ConFAEB em Fortaleza, Ceará, quando também é divulgada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Debates intensos, troca de mensagens, votações. Em uma das plenárias é definido que a FAEB solicitaria esclarecimentos e participação na discussão e revisão da BNCC. Uma equipe é formada durante o congresso, com representantes das diversas linguagens, e a Ana Paula participa do grupo da dança, para análise e reformulação do texto referente à esta linguagem no documento governamental.

Fomos à Brasília em dois momentos após um esforço envolvendo representantes de diversas associações de arte – FAEB/Federação de Arte Educadores do Brasil, ANPAP/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ABEM/Associação Brasileira de Educação Musical, ANDA/Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, ABRACE/Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Juntos, elaboramos uma carta endereçada ao Ministério da Educação e conseguimos contato com a equipe de arte da BNCC. Vale ressaltar o papel decisivo da Sonia Fernandes que conseguiu entregar a carta em mãos para o Ministro da Educação, em São Paulo, pois os protocolos feitos até então não tinham trazidos resultados.



Reunião com integrantes das associações, na sala do hotel, em Brasília, em fevereiro de 2016, antes de nos dirigirmos ao Ministério da Educação. Fonte: Acervo FAEB





Muitos foram os envolvidos, e a Ana Paula estava lá, integrando um grupo que debateu distinções e diferenças entre Dança e Educação Física. Debate difícil, mas necessário. A união das diversas entidades em prol do ensino de arte e suas especificidades foi um momento marcante, decisivo. E frustrante. A segunda versão da BNCC apresentou alguns avanços, mas também surpresas, como a expressa na parte da Educação Física. Após nova mudança de Ministro da Educação e o golpe que retirou a Presidente Dilma Rousseff do comando da nação em 2016, uma terceira e irreconhecível versão da BNCC é divulgada e oficializada nos diversos estados brasileiros para que os objetivos e códigos da base curricular fossem incorporados nos currículos estaduais e municipais.

É neste contexto de diálogos, reivindicações, frustrações e lutas que a amizade e admiração por Ana Paula cresceu e se fortaleceu. Eu aqui no Sul, ela lá no Nordeste. Vozes, escutas e trocas que me ensinaram muito sobre coletividade, sobre a FAEB, sobre visibilidade de mulheres, sobre gestão compartilhada. E a Ana Luiza Ruschel foi e é uma referência sobre tudo isto.

Chegamos ao final de 2016 e a um novo ConFAEB, o XXVI, em Roraima (RR), com foco nas políticas públicas e no ensino de arte. Uma nova diretoria é eleita, tendo a Leda Guimarães como Presidente e a Ana Paula Abrahamian de Souza como Vice.



Manifestação durante a XXVI ConFAEB, em Boa Vista, contra a PEC 241/2016, que alterava a constituição e limitava o crescimento da despesa da União no prazo de 20 anos, e contra a MP 746/2016 da reforma do ensino médio, que retirava a obrigatoriedade do ensino da arte e de outras disciplinas. Fonte: Acervo FAEB

A luta continua frente às tentativas de diminuição das aulas de arte na educação básica, frente aos concursos públicos que mantêm uma polivalência em arte contrária às Diretrizes para as licenciaturas em arte. Por vezes nos sentimos cansados, desanimados, pois a nossa voz é abafada nessas tentativas de retirada de conhecimentos específicos sobre arte na formação humana. Mas a FAEB permanece reivindicando, lutando, resistindo, construindo e se fortalecendo. E é muito bom saber que não estamos sozinhos nesta caminhada.

Cada um/uma de nós carrega histórias de vida, de família, de trabalho, de formação de professores de arte que se fortalecem pela união e na federação. Essa experiência na gestão da FAEB me mostrou que o pertencimento é uma ação que se constrói, com acalanto e diálogo. Quando nos damos conta, percebemos que somos uma família que cresce com cada novo associado, cada nova diretoria. Nessa coletividade, com muito orgulho e saudades, já te chamo de irmã, Ana Paula. E desejo que as nossas histórias de vida tenham muitos outros momentos de encontro e de afeto. E de luta em prol do ensino/aprendizagem da arte.

De sua colega-amiga-parceira

Sonia Vasconcellos

# O que estou lendo?

Por Thalita de Cássia Reis Teodoro



Thalita de Cássia Reis Teodoro possui Licenciatura e Bacharelado em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (2006), Mestrado em Dança pela Universidade Federal da Bahia (2009) e MA in Arts - Contemporary Dance Performance pela Universidade de Limerick na Irlanda (2014). Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFJF. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: criação e pesquisa em dança, didática no ensino da dança, práticas pedagógicas na dança, Arte-Dança-Educação, contemporaneidade, ensino da cultura afro-ameríndia e as leis 10.639/03 e 11.645/08.

# O que estou lendo?

Por Thalita de Cássia Reis Teodoro



Eu estou lendo o livro *Pedagogia Griô: a reinvenção da Roda da Vida*, um livro de Lilian Pacheco, que conheci através do professor Francione Carvalho durante uma disciplina oferecida pelo professor chamada Cultura e Arte Afro-brasileira, em 2017. Foi vínculo à primeira vista. O livro é recheado de fotos, desenhos, letras de músicas, relatos de participantes etc. Fiquei particularmente tocada pelas fotos por conta do movimento e da dança, dos sorrisos e da alegria. Encanto que me levou a pesquisar mais sobre essa pedagogia “dançante” e “alegre” nas redes sociais onde eu encontrei o Curso de Formação em Pedagogia Griô que era realizado em São Paulo no espaço Nzinga em parceria com o Diversitaas/USP.



Em 2018 ingressei no doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, orientada pelo professor Doutor Julvan Moreira de Oliveira. No segundo semestre do mesmo ano, eu comecei a minha formação em Pedagogia Griô, em São Paulo/SP, me certificando como educadora griô em junho de 2021. Mas o que é a Pedagogia Griô?

A Pedagogia Griô é uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais, saberes ancestrais de tradição e as ciências/artes/tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento, geração da consciência comunitária e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida.  
(PACHECO, 2017a, p. 1).

Ter iniciado o doutorado e o Curso de Formação em Pedagogia Griô ao mesmo tempo que eu atuava como professora de Arte/Dança da educação básica no município de Juiz de Fora e, em um cenário político brasileiro a época conturbado, teve uma enorme contribuição no meu próprio processo de formação da minha identidade e resistência política, educacional e cultural.

Durante todos esses processos que aconteciam concomitantemente, sentia a magia do texto e das visualidades do livro através do modelo de ação pedagógica e do modelo pedagógico da Pedagogia Griô tomando corpo pelo meu corpo que dançava, cantava,

brincava, ouvia e contava histórias baseado em uma aprendizagem afetiva-cultural que integra todos os elementos da pedagogia através dos rituais de vínculo e aprendizagem (Pacheco divide o ritual de vínculo e aprendizagem em quatro momentos, são eles: rituais griôs de encantamento; rituais griôs de identidade e ancestralidade; rituais dialógicos; e rituais de partilha do conhecimento).

Não obstante, além de alicerçar a minha pesquisa no doutorado, a Pedagogia Griô informava os modos como eu atuava como professora/mediadora de arte na escola. Assim, compreendi que ao ensinar Arte na Escola com um enfoque na cultura, seguindo o modelo de pedagogia sistematizado pela Pedagogia Griô, é possível colocar no centro da roda todo o nosso conhecimento de vida que construímos ao longo de nossa vida sobre os mais diferentes temas. Desse modo, o que move a minha prática desde esse encontro encantador é trazer à tona os saberes e histórias que cada estudante transporta em suas bagagens pessoais a partir de outras dinâmicas educativas no qual o meu corpo também faz parte do processo.

## Referências

- Pacheco, Lillian (2006). Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006. ISBN: 8590613410
- PACHECO, Lillian. Modelo de Ação Pedagógica. In: PACHECO, Lillian (org.). Escola de Formação na Pedagogia Griô. Lençóis/BA: Grãos de Luz e Griô, 2017a. p. 1-6. No prelo.

**FaEB**

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL

**Diretoria Informa**



## SEJA UMA/UM ASSOCIADA/O FAEB

Você já é uma/um associada/o FAEB?

Sabe como se associar?

Se é um associado ou associada, já renovou sua anuidade (2022)?

Tanto para associar-se como para regularizar a sua anuidade, o primeiro passo é entrar no site da FAEB - [www.faeb.com.br](http://www.faeb.com.br).

Em seguida, para associar-se:

- 1 - Selecione a sua Categoria - Anuidade de 2022
- 2 - Preencha o cadastro
- 3 - Emita o boleto ou faça o pagamento com cartão de crédito



**AGENDA DE EVENTOS**  
**(INTER)NACIONAIS/REGIONAIS**





## XXXI CONFAEB

O invisível não é irreal: é o real não percebido.  
Por uma Arte/Educação sensível

26/11 A 01/12/2022

[even3.com.br/confaeb2022](http://even3.com.br/confaeb2022)



Juiz de Fora  
Secretaria de Educação



## XXXI CONFAEB - Juíz de Fora (MG)

Tema: O invisível não é irreal: é o real não percebido. Por

uma

Arte/Educação sensível

Data: 26/11 a 01/12/2022.

mais informações no site da FAEB: [www.faeb.com.br](http://www.faeb.com.br)















## II EnreFAEB CENTRO-OESTE - 2022

O II EnreFAEB da região Centro-Oeste traz como tema: Entre existências e resistência: políticas e práxis do ensino de arte no cerrado. Diante de nossa existência em sala de aula, nas universidades, das resistências para garantia da Arte em suas modalidades artísticas, garantia do nosso espaço de direito, nosso encontro tem como objetivo aguçar a discussão em torno da atuação do professor e professora desde a educação infantil ao ensino superior. Quais lutas enfrentadas no Centro-Oeste?

Como (re)existimos nesse desmonte e no descaso trazidos pelos documentos reguladores BNCC, BNC e Documentos curriculares? Entre existências e resistências, convidamos você a fomentar esse debate, fortalecendo os vínculos e ampliando a voz de educadoras e educadores do Centro-Oeste, firmando nosso compromisso e comprometimento da apreciação e no fazer artísticos como ato político, na convicção da importância da Arte na Educação para construção de um ser humano, sensível, crítico e pensante.

Inscrições: 10/07 a 08/08/2022

Link do evento:

<https://www.event3.com.br/ENREFAEBCentroOeste>

E-mail para contato: [enrefaebco@gmail.com](mailto:enrefaebco@gmail.com)



## II EnreFAEB SUDESTE - 2022

O I CONGRESSO ESTADUAL DA ORGANIZAÇÃO PAULISTA DE ARTE EDUCAÇÃO, II SEMINÁRIO FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL e III ENCONTRO REGIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL/SUDESTE – 2022, tem como tema "POLÍTICAS PÚBLICAS: Ética e Estética no Ensino da Arte", onde iremos discutir e refletir as experiências e pesquisas dos/as professores/as da Educação Básica, de estudantes e pesquisadores/as a respeito dos processos de formação inicial e continuada de professores voltados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes; as experiências que explorem as estratégias de uma educação inclusiva e voltada às diversidades no contexto educacional; as políticas educacionais no campo da Arte Educação.

Link para inscrição:

<https://www.event3.com.br/conopaeeseminariofaebee nrefaeb2022/>







**CONGRESO**  
CLEA 2022

EDUCACIÓN POR EL ARTE EN NUESTRA AMÉRICA:  
REALIDAD Y ESPERANZA EN TIEMPOS DIFÍCILES.

**14/15**  
OCTUBRE

OCTUBRE 14  
1ª SESIÓN  
18:00 A 20:00

OCTUBRE 15  
2ª SESIÓN  
08:00 A 19:00

INSCRIPCIÓN: [HTTPS://FORMS.GLE/KP9VJ6L2WZ6KTG4J6](https://forms.gle/KP9VJ6L2WZ6KTG4J6)  
INFORMACIÓN: [CONGRESOCLEA2022@GMAIL.COM](mailto:CONGRESOCLEA2022@GMAIL.COM)



Congresso do *Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte* (CLEA) - 2022

Mais informações:

[congresoclea2022@gmail.com](mailto:congresoclea2022@gmail.com)

inscrições:

<https://forms.gle/ufH8jTxyero8nFWy6>





O primeiro Congresso Internacional "Territórios de Educação Artística em Diálogo" é co-organizado pela Área de Formação de Professores da UNA com instituições e grupos de pesquisa do Brasil, Espanha e Portugal.

Além de palestras estão planejadas Rodas de conversa nas quais pesquisadores/as, professores/as, graduados/as, estudantes e outras pessoas ligadas ao campo da Educação Artística compartilharão seus trabalhos.

Para as pessoas que pertencem às instituições organizadoras, a inscrição para apresentação de trabalhos é gratuita.

A inscrição também é gratuita para participação como ouvinte (modalidade que está aberta até 1 de novembro).  
Para mais informações sobre o congresso, detalhes sobre os eixos temáticos, apresentação de trabalhos e muito mais, visite nosso website: [formaciondocente.una.edu.ar](http://formaciondocente.una.edu.ar)

**FaEB**

FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL